

**SHIRLEY ROSANA RIBEIRO DE BARROS**

**DESCOBRINDO O BRINCAR DE CRIANÇAS EXCEPCIONAIS: UM  
ENFOQUE PSICANALÍTICO**

**CAMPINAS – SP**

**2001**

**SHIRLEY ROSANA RIBEIRO DE BARROS**

**DESCOBRINDO O BRINCAR DE CRIANÇAS EXCEPCIONAIS: UM  
ENFOQUE PSICANALÍTICO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

**Orientador:** Dr<sup>a</sup> Regina Maria Leme  
Lopes Carvalho

**CAMPINAS – SP**

**2001**

A eles, que deram uma  
base sólida para o meu  
caminhar :

Shirley, minha mãe,  
Geraldo, meu pai e  
Sheila e Júnior, meus  
irmãos.

## AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento especial àqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho:

Ao CNPq, pela concessão da bolsa;

A minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Regina Carvalho, pela disponibilidade, apoio, firmeza e pela oportunidade de realizarmos, verdadeiramente, um trabalho em dupla.

Aos professores Vera Cury e Antonios Terzis, pelas sugestões apresentadas no exame de qualificação.

A professora Raquel Guzzo, que com a sua forma apaixonada de discutir questões relacionadas à psicologia escolar, fez-me refletir sobre minha prática profissional e despertou em mim o desejo de realizar este trabalho da forma como foi feito.

Às amigas e colaboradoras, Antonia Camargo e Luciane Portela, pela dedicação e pelas valiosas contribuições na análise e discussão da análise do material coletado para a pesquisa.

A minha querida irmã Sheila Barros, pelo auxílio na digitação e na correção do trabalho.

A Selma Valéria, pela colaboração na redação final do texto.

À amiga Carla Santana, pelo apoio e estímulo constantes.

Ao meu noivo, João Galhardi, pela paciência e compreensão.

Aos amigos Tales Santeiro e Ana Claudia Verzolla, pela companhia e pela possibilidade de compartilhar os momentos vividos.

Às amigas Vera Stoppa , Nora Rabinovich e a Roseli Galvani, pela “escuta”, apoio e conforto nos momentos difíceis.

A minha analista Silvana Crivellari, pelo auxílio imprescindível na elaboração dos meus “projetos internos”.

A diretora pedagógica da APAE onde foi realizada a pesquisa, pela confiança, apoio e pela abertura para a realização de trabalhos inovadores.

Às professoras da APAE: Célia Machado e Lidimara Forti, pela prontidão com que se dispuseram a colaborar na pesquisa, permitindo observações na sala onde davam aula, e pelas conversas esclarecedoras.

À professora que participou desta pesquisa, pela sua disponibilidade e pela oportunidade de aprendizado que ofereceu;

Aos pequenos “sujeitos”, pela oportunidade ímpar de convivência e aprendizagem e aos seus pais, por permitirem a realização da pesquisa e, conseqüentemente, as descobertas e ensinamentos advindos dela;

Eu vi um menino correndo  
Eu vi o tempo  
Brincando ao redor do caminho daquele menino  
Eu pus os meus pés no riacho  
E acho que nunca os tirei  
O sol ainda brilha na estrada  
E eu nunca passei...

... ouvi os seus gritos  
Estive no fundo de cada vontade encoberta  
E a coisa mais certa de todas as coisas  
Não vale o caminho sob o sol  
E o sol sobre a estrada  
É o sol sobre a estrada  
É o sol.

(Caetano Veloso)

## SUMÁRIO

ÍNDICE DE QUADROS .....	ix
ÍNDICE DE ANEXOS .....	x
RESUMO .....	xi
ABSTRACT .....	xii
APRESENTAÇÃO .....	xiii
1. INTRODUÇÃO TEÓRICA .....	2
1.1. O lugar do brincar na psicanálise .....	4
1.2. As crianças excepcionais: quem são e como são .....	20
1.3. A instituição especializada: espaço clínico e educacional .....	30
2. A PESQUISA .....	46
2.1. Objetivos da pesquisa .....	46
2.2. Método .....	48
2.2.1. A instituição .....	50
2.2.2. Sujeitos .....	55
2.2.3. Coleta de dados .....	61
2.2.4. Plano de análise dos resultados .....	68

3. RESULTADOS .....	72
3.1. Uma descrição da experiência vivida .....	76
3.2. As brincadeiras .....	83
3.3. A evolução dos temas .....	87
3.4. Os movimentos do grupo .....	101
3.5. A professora .....	106
3.6. A pesquisadora .....	113
4. COMPREENDENDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS .....	124
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	146
ANEXOS .....	159

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro no.</b>	<b>Página</b>
1. Caracterização dos alunos .....	57
2. Caracterização da professora .....	60

## ÍNDICE DE ANEXOS

A. Termo de Consentimento Informado (professora) .....	159
B. Termo de Consentimento Informado (responsável pelos alunos) .....	160
C. Relato das observações e sentimentos e impressões da pesquisadora .....	161
D. Modelo de análise dos dados .....	199
E. Instruções enviadas aos colaboradores da pesquisa .....	200
F. Modelo do formulário enviado aos colaboradores .....	203

## RESUMO

BARROS, Shirley Rosana Ribeiro de (2001) *Descobrimo o brincar de crianças excepcionais: um enfoque psicanalítico*. Campinas. 203 p., xvii p. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Este estudo busca compreender, do ponto de vista psicanalítico, o que acontece com crianças nos momentos de brincadeira livre de uma classe de estimulação de uma escola especial, composta por seis alunos, com idade de dois a cinco anos. Estes momentos são observados durante cinco meses, duas vezes por semana, por 40 minutos. A professora e a pesquisadora observam, participam quando solicitadas e conversam sobre a atividade a cada 30 dias, fora da sala de aula. Cinco dos encontros observados, são registrados e, posteriormente, analisados de forma qualitativa, segundo: os temas emergentes, os movimentos do grupo, as atitudes e sentimentos da professora e da pesquisadora. Mostra que as crianças excepcionais, de forma rudimentar, constroem brincadeiras semelhantes àquelas consideradas estruturantes para o desenvolvimento emocional de crianças normais. Aponta uma evolução das crianças quando brincam juntas e lidam com situações que aparecem, mostrando uma simbolização incipiente. Mostra uma evolução da professora e pesquisadora, no sentido de contenção da própria ansiedade e da das crianças, na medida em que compreendem e “traduzem” os seus pedidos. Conclui: que o brincar destas crianças revela um mundo emocional ativo a ser explorado, compreendido e trabalhado; que a observação desta atividade possibilita conhecer e acompanhar o desenvolvimento emocional de crianças excepcionais; e que, tanto a observação quanto as conversas com a professora configuram-se uma intervenção da psicanálise na educação especial que privilegia a abordagem dos sentimentos que permeiam as relações professor - alunos e professor - psicólogo.

**Palavras chaves:** brincar, psicanálise, educação especial.

## ABSTRACT

BARROS, Shirley Rosana Ribeiro de (2001) *Discovering the excepcional children playing: a psychoanalytical point of view*. Campinas. 203 p. xvii p. Master Thesis. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

This research searches, from a psychoanalytical point of view, what happens with children in moments of free playing that occur in a class for stimulation in a special education school, composed of six students, from two to five years old. These moments are observed for five months, twice a week for 40 minutes. The teacher and the researcher observe and participate when asked to. They also talk about this activity once a month, outside the classroom. Five of the observed meetings, are recorded, and then, analysed from a qualitative form, according to: the issued subjects, the movements of the group, the teacher's and the researcher's attitudes and feelings. It shows that the excepcional children's playing, from a rudimentary form, is similar to that that is considered estrutural to the emotional development of normal children. It also indicates the evolution of the children while playing together and dealing with the situation showing an incipient symbolization. It points out the teacher's and researcher's evolution to contain theirs and the children's anxiety while understanding and "translating" their requests. It concludes that this children's playing shows their active emotional world that to be searched, understood and worked. It also concludes that the observation of this activity enables to know and to follow the emotional development of excepcional children. Another conclusion is that the work of observation and talking to the teacher propose a psychoanalytical intervention in the special education that emphasizes the feelings on the relations teacher-students and teacher-psychologist.

**Key words :** playing, psychoanalysis and special education.

## APRESENTAÇÃO

Compreender o brincar de crianças excepcionais, utilizando-se a psicanálise como referencial teórico, foi a possibilidade encontrada, para traduzir em forma de proposta de pesquisa, duas questões amplas que atendem a um interesse que é ao mesmo tempo pessoal e profissional. Uma delas se situa em um campo, que pode ser considerado mais teórico, e diz respeito às possibilidades de se estabelecer relações entre a teoria psicanalítica e os vários estudos sobre as excepcionalidades. Outra questão, esta de ordem prática, está relacionada a pensar-se as formas de atuação da psicologia clínica no contexto do ensino especializado.

Estas questões são fruto de vários anos de experiência profissional numa instituição voltada ao atendimento clínico, e à escolarização de indivíduos portadores de deficiência mental e ou deficiências múltiplas. O trabalho desenvolvido no Setor de Psicologia dessa instituição, até este momento, está vinculado à área clínica e compreende, de maneira geral, o psicodiagnóstico, a intervenção clínica através de psicoterapia individual ou grupal e a orientação aos pais, que ocorre individualmente ou em grupo. Estas atividades têm possibilitado entrar em contato com o funcionamento mental destes indivíduos, ao mesmo tempo que têm agido como mola propulsora para se pensar a psicanálise e a excepcionalidade num contexto mais amplo.

O estudo das excepcionalidades, em especial da deficiência mental, é bastante abrangente e inclui inúmeros trabalhos que discutem o diagnóstico, tratamento e

educação, em diferentes perspectivas: a social e a clínica, entre outras. Nos anais do VIII Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia), o grupo de pesquisa encarregado dos estudos acerca dos processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência: abordagens teóricas e metodológicas de intervenção, aponta que a deficiência mental ainda é, predominantemente, a condição mais estudada. Talvez isto se deva a sua complexidade, que justifica em parte, os propósitos deste trabalho.

Por outro lado, a psicanálise tem expandido cada vez mais os seus conhecimentos sobre o psiquismo humano, principalmente no que diz respeito ao seu funcionamento primitivo, graças aos estudos sobre o desenvolvimento infantil e as teorias que daí surgiram, entre eles o trabalho de observação de bebês, método desenvolvido por Esther Bick em 1948 (Shuttleworth, 1995). Estes estudos abriram caminho para o tratamento de pacientes psicóticos e pacientes mais regredidos. Junto a isso, também começaram a despontar as possibilidades de realização de trabalhos de caráter preventivo no campo da saúde mental.

A partir do momento em que o olhar clínico, apoiado nos pressupostos teóricos e práticos da psicanálise, pode mudar o seu foco da doença para prevenção e, portanto, para a promoção da saúde, a clínica dá passos significativos em direção à educação em geral, e ao ensino especializado em particular.

Se por um lado os estudos psicanalíticos oferecem um conhecimento aprofundado do indivíduo, por outro, amplia o seu campo de atuação e sua aplicabilidade à medida que pode ir além do consultório particular e do atendimento

individualizado. As parcerias realizadas com a sociologia, a educação e com instituições, que consistem na aplicação dos conhecimentos psicanalíticos em outras áreas de atuação, aproximam a psicanálise da excepcionalidade e torna possível pensar-se em formas, através das quais, os conhecimentos psicanalíticos podem ser aplicados na educação especial. Assim, a psicanálise se encontra com a educação especial à medida que pode ser pensada em um contexto mais amplo, que se afasta de um lugar onde predomina o atendimento clínico convencional, e no qual a atenção está exclusivamente voltada para a relação terapeuta-paciente e se aproxima, aos poucos, de uma proposta que inclui o social, o institucional e o pedagógico.

Nessa instituição onde foi realizada a pesquisa, o trabalho de psicoterapia constantemente fazia com que o profissional tivesse que se deparar com uma lista de espera para atendimento psicológico que nunca diminuía. Pensou-se, em primeiro lugar, em desenvolver psicoterapia de grupo, ou aumentar a carga horária de trabalho, ou mesmo solicitar a contratação de mais profissionais nesta área. Somente através da reflexão do trabalho prático é que foi possível perceber-se que uma grande porcentagem da clientela da instituição, mais da metade, já havia passado, estava passando ou iria passar pelo atendimento psicológico, o que levou ao seguinte questionamento: se existem tantas pessoas na instituição que necessitam do atendimento psicológico, não seria necessário propor um outro tipo de trabalho de investigação, antes de propor o psicoterapêutico? Não seria prudente pensar em medidas preventivas, a partir desta constatação?

Pode-se constatar que numa instituição especializada como esta, a tendência e o risco de olhar para o indivíduo e enxergar aquilo que lhe falta é muito grande, o que leva ao predomínio de trabalhos voltados para a reabilitação. Com base nesta

realidade, talvez uma das propostas seja a de reeducar o olhar do profissional, e voltar a atenção para as crianças pequenas, com as quais o trabalho preventivo pode ser mais eficazmente aplicado.

Neste sentido, analisar o brincar de crianças que necessitam de uma atenção especializada surgiu como possibilidade de efetuar ligações entre a psicanálise e o ensino especializado, ao mesmo tempo que abriu possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho preventivo consistente.

Apoiado nestas idéias, este estudo foi composto por uma introdução teórica, que traz essencialmente autores da psicanálise, da educação e da educação especial; um relato da trajetória da pesquisa com os seus objetivos e o método escolhido para coletar e para analisar os dados; uma apresentação detalhada dos resultados, seguidos de uma compreensão e uma discussão destes com os autores citados na introdução teórica e, finalmente, algumas conclusões, às quais foram possíveis de se chegar por meio deste trabalho de pesquisa.

A idéia do entrelaçamento da psicanálise e da educação especial é um modo de aproximar o trabalho clínico e o trabalho escolar. Desta união podem nascer frutos tanto no sentido de enriquecer o campo de atuação das teorias psicanalíticas, neste caso específico na educação especial, quanto de dispor de recursos com os quais a sociedade poderá contar para lidar com a população considerada excepcional.

Acredita-se que estes tipos de trabalho revertem-se em benefício para as instituições onde são realizadas as pesquisas, que podem não só usufruir dos seus resultados práticos, como também refletir a sua prática institucional.

Desta forma, este estudo parece reunir tanto as possibilidades de enriquecer e expandir a formação profissional, como de abrir caminho para se pensar em formas de intersecção dos conhecimentos psicanalíticos e da educação especial trazendo benefícios para a instituição onde a pesquisa se realiza e contribuir para a melhoria na prestação dos serviços institucionais a esta população.

# **1. INTRODUÇÃO TEÓRICA**

Dentro deste trabalho de pesquisa, o brincar, a excepcionalidade e a educação especial apareceram como três grandes temas a serem abordados com o intuito de fundamentar tal proposição. Por serem temas cujo estudo alcança um universo teórico e prático bastante vasto, acabaram exigindo um trabalho de delimitação mais minucioso, sem contar ainda, que o olhar do pesquisador encontra suas raízes no pensamento psicanalítico, embora se saiba ser necessária a utilização de outras áreas do conhecimento, como a educação por exemplo, para enriquecer esta discussão.

Partindo do princípio de que a introdução teórica de uma pesquisa, necessariamente, deve oferecer elementos consistentes para uma discussão dos seus resultados, optou-se por dividir este capítulo em três partes: a primeira destinada a estudar o brincar dentro de uma perspectiva psicanalítica; a segunda focalizando a criança excepcional; e a terceira discutindo a instituição especializada. Inicia-se a primeira parte com a localização do brincar dentro da história da psicanálise, mais precisamente da análise de crianças e continua com uma breve revisão dos fundamentos teóricos da psicanálise dos grupos, já que esta pesquisa envolve crianças brincando juntas. Destacam-se, a partir daí, os grupos constituídos de crianças e finalmente são abordadas as pesquisas sobre o brincar dentro da psicanálise e de algumas outras áreas do conhecimento. Na segunda parte focaliza-se a criança excepcional descrevendo suas características e, na medida possível, o que a literatura revela sobre o seu brincar. Utilizam-se como fundamentação teórica, autores da psicanálise e alguns relacionados à educação. A terceira e última parte foi reservada à discussão da instituição especializada enquanto espaço educacional e clínico. Apoiando-se nos estudos de autores de diversas áreas que se comprometeram a estudar o deficiente dentro das instituições, foi composto um pequeno histórico da

instituição especializada e discutidas as suas propostas. Foi dado destaque ao brincar como estratégia usada pela educação pré-escolar, de um modo geral, e particularmente, pela educação especial.

## 1.1 O lugar do brincar na psicanálise

O brincar é inerente ao ser humano e à maioria dos animais. Constitui o Homem em seus vários aspectos: físico, psíquico e social e por isso é estruturante para o seu desenvolvimento. Em outras palavras Kishimoto (1996) sintetiza:

ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências contribuindo para aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (Kishimoto, 1996, p.36)

Por todas estas propriedades que apresentam, o brincar e as brincadeiras mostram-se um campo rico e fértil para a compreensão e investigação do mundo infantil. Do seu estudo se encarregam algumas áreas do conhecimento como a psicologia, a psicanálise e a educação, que direcionam o olhar à infância, e têm no brincar uma possibilidade de desvendar o universo da criança.

Tomando como pano de fundo um contexto mais amplo, encontram-se na história dos jogos e brincadeiras, uma íntima ligação entre costumes e tradições, a concepção de criança e de infância de cada época e o sentido que é dado ao brincar e os jogos ao longo da história. Kishimoto (1996) conta que na Antigüidade greco – romana o jogo era concebido como fonte de recreação e divertimento. Tal característica prevaleceu até a Idade Média, quando havia grande destaque para o jogo de azar, o que dava um caráter de não sério aos jogos. Foi apenas no Renascimento, quando a criança passou a ser vista de uma forma positiva e tendo uma natureza boa, que se começou a acreditar que esta se expressava de forma livre e

espontânea através do jogo. Esta visão fixou-se com o Romantismo, que concebia a criança como um ser em desenvolvimento possuindo características próprias, apesar de transitórias. Na concepção romântica a criança era dotada de liberdade e espontaneidade e neste sentido o jogo também era considerado uma conduta espontânea (Kishimoto, 1996). Assim, foi a partir dos fins do século XIX que a ciência se rendeu ao estudo do brincar, inaugurando uma época de muitas pesquisas e investigações a respeito deste tema (Moraes & Carvalho, 1987). O século XX também foi marcado pelo surgimento das teorias psicológicas do desenvolvimento, que pela sua especificidade, reservam ao brincar um lugar de destaque (Costa, 1996).

Encontram-se na literatura, vários autores que se propõem a classificar de diferentes maneiras, teorias e concepções sobre o brincar. Uma forma bastante interessante e que talvez seja a que mais se aproxime da forma como se pretende desenvolver este trabalho, é a em que Costa (1996) também se baseou. Ela destaca, apoiada na leitura de vários autores, três diferentes abordagens, cujas contribuições auxiliaram o conhecimento a respeito da questão do brincar. São elas: o modelo construtivista, o sócio-histórico e o psicodinâmico.

No modelo construtivista, Costa (1996) destaca o papel de Piaget, cujo estudo estava mais voltado para o desenvolvimento cognitivo. A teoria piagetiana, segundo Kishimoto (1996), não discute a brincadeira em si. O brincar é entendido como a expressão da conduta; é um ato espontâneo e prazeroso. Com base nas idéias de Piaget, esta autora sugere que o brincar corresponde a um processo assimilativo, através do qual “a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos” (Kishimoto, 1996, p.33).

Na abordagem sócio-histórica, o jogo assume um papel importante no desenvolvimento infantil, estando inserido dentro de um contexto sócio- histórico (Costa, 1996). Um dos representantes desta abordagem é Vigotsky. Este autor acredita que toda a conduta do ser humano, inclusive a brincadeira, não só está inserida num contexto social, como é resultado dos processos sociais (Kishimoto,1996 ). Para Vigotsky (1994) a criança pequena tem um tempo curto de espera e através do brinquedo ela cria uma situação imaginária. Para ele , na brincadeira, a criança representa o papel social que ocupa e aquilo que ela acha que deve ser. O autor ainda destaca que o brincar é a base da linguagem escrita que se inicia a partir da gestualidade. Neste sentido, a escrita representa tanto a fala quanto as ações.

É dentro da abordagem psicodinâmica que se encontram as teorias psicanalíticas que concebem o jogo como forma de expressão e compreensão do psiquismo humano. Como este estudo está fundamentado dentro desta concepção, crê-se que ela mereça um maior aprofundamento.

O lugar do brincar na psicanálise só pode ser entendido, em toda sua dimensão, a partir da compreensão da história da teoria psicanalítica, ressaltando como a brincadeira nela se insere. Esta história começa com Sigmund Freud, que inicia seus estudos a partir da psicanálise de adultos. Em relação à psicanálise infantil o que encontramos em sua obra é o registro de um trabalho realizado com o pequeno Hans, um menino de cinco anos de idade, fóbico, cujas dificuldades foram trabalhadas pelo pai com a orientação de Freud. Este tinha como objetivo principal, fundamentar a sua teoria a respeito dos estágios do desenvolvimento infantil que foi construída a partir da compreensão da neurose nos adultos (Kris, 1970).

O brincar infantil é então referido por Freud em 1920, quando observa uma criança de aproximadamente um ano e meio de idade brincando com um carretel. O brinquedo consistia em jogar o carretel para fora do berço segurando-o pelo cordão de forma que ele desaparecesse entre as cortinas. Quando puxava o cordão e o carretel reaparecia, a criança soltava sons que pareciam indicar prazer. Freud observou que tal situação (a brincadeira) poderia ser uma forma da criança lidar com a partida da mãe, a quem ela era apegada, mas que, segundo Freud, dava demonstrações claras de não sentir a falta dela. Freud então, chega a algumas conclusões a respeito da brincadeira: segundo ele, brincar representa as tentativas da criança de lidar com situações que lhe são desagradáveis. Também afirma que a partir do jogo, a criança sai de uma posição passiva de uma experiência para uma posição ativa na brincadeira (Freud, 1982).

Partindo das idéias de Freud, Melanie Klein, interessada no desenvolvimento infantil e na análise de crianças, pensa que no ato de brincar, a criança expressa suas ansiedades e fantasias. Começa então a utilizar o brinquedo como técnica de análise de crianças (Segal,1975). Melanie Klein (1955) acreditava que o brincar da criança corresponderia ao que nos adultos era expresso por palavras a partir da técnica da associação livre. Como na brincadeira a criança expressava seus desejos, ansiedades e fantasias, a interpretação também poderia ser utilizada na análise infantil. Assim, o brincar como técnica de análise de crianças auxiliou Melanie Klein na elaboração de sua teoria a respeito do funcionamento mental primitivo.

Como Freud, que descobriu a técnica da associação livre a partir do alerta de uma paciente sua, que sugeriu que ele atrapalhava o desencadear das suas idéias com as perguntas que fazia a ela, Melanie Klein também descobriu o brincar enquanto

técnica através da análise de Rita, sua pequena paciente, analisada em sua própria casa em meio a brinquedos e objetos e que passava a maior parte do tempo da análise brincando. Klein interpretava o brincar de Rita que, naquele momento, acreditava ser a sua forma de expressão, mas foi somente a partir do contato com a menina, que começou a utilizá-lo como técnica útil para análise de crianças (Petot, 1979).

Hinshelwood (1992) aponta algumas características do brincar que são destacadas na obra de Klein. Uma delas é que a criança ao brincar, encontra alívio para seu mundo interno através da externalização de situações que lhe são desagradáveis e persecutórias. Destaca ainda que os brinquedos fazem parte do desenvolvimento normal, pois a criança busca naturalmente, novos objetos para substituir os anteriores. Assim, o brincar torna-se peça importante no processo de simbolização da criança, já que brincando a criança é levada a encontrar outros objetos substitutos para a expressão dos primeiros conflitos. A descoberta de novos objetos (símbolos) “dão folga” a tais conflitos. Klein (1955) também aponta para o fato de que, mesmo as crianças não brincando, ou sendo inibidas no desenvolvimento dessa atividade, este fato, por si só, fornece elementos para que se conheça o seu mundo de fantasias inconscientes e para que se possa interpretá-lo.

Sem dúvida alguma, Klein fundamentou sua teoria e também a técnica do brinquedo nas proposições de Freud. No entanto, Petot (1979) refere-se a Sigmund Pfeifer, um psicanalista de Budapeste, como precursor de Melanie Klein, já que em 1919 Pfeifer observou brincadeiras de crianças, dentro de um espírito psicanalítico, escrevendo um texto que continha, além das descrições, uma teoria do brincar da criança normal. O autor apóia-se em Freud, quando destaca que no brincar, assim

como no sonho, o psicanalista encontra a condensação, o deslocamento e a simbolização. Também sugere que o brincar está a serviço “da realização imaginária do desejo” (Petot, 1979, p.90). Este autor ateve-se à teoria, sendo a originalidade da utilização do brincar enquanto técnica atribuída à Klein.

Na mesma época que Klein fazia suas descobertas, Anna Freud também se dedicava ao estudo de crianças. Sua opinião divergia em muitos pontos do que pensava Klein, principalmente quanto às possibilidades de análise da criança e à técnica utilizada para isso (Kris, 1970). Anna Freud dirigiu sua atenção aos conflitos do ego da criança fazendo tentativas de compreender a partir daí sua personalidade. Neste sentido, o brincar e o jogo também têm para Anna Freud importância fundamental no desenvolvimento da criança.(Golse, 1998). Segundo ela, a criança começa a brincar, em princípio, com as partes do próprio corpo e depois com as partes do corpo da mãe. Em seguida, as características do corpo da mãe são transferidas para outro objeto que será chamado de objeto transicional e que servirá de apoio para a ambivalência da criança. Posteriormente os objetos transicionais vão cedendo lugar ao material de jogo, que vai servir de apoio às atividades do ego e às fantasias. Estes jogos, graças à ação do processo secundário, vão se transformando em disposição para o trabalho. No entanto, o indivíduo adulto conserva ainda, esta disponibilidade para brincar, que aparece em forma de hobbies, sonhos diurnos e jogos (Golse, 1998).

Klein e Ana Freud, representam duas correntes teóricas cujas diferenças de linha de pensamento podem ser notadamente constatadas observando a concepção que cada uma tem do mundo psíquico da criança. Sem menosprezar as importantes contribuições de Ana Freud, acredita-se que quando Klein admite a possibilidade de

análise da criança por meio do seu brincar, em que revela as suas fantasias, seus desejos e as suas dificuldades, ela amplia a compreensão do psiquismo infantil e também do universo de significados das brincadeiras. Embora pareça ser dada ênfase ao brincar enquanto técnica psicoterapêutica dentro da obra de Klein, são notórias as possibilidades de expansões teóricas e práticas advindas daí.

Um dos autores que dá destaque ao brincar na psicanálise, ampliando as funções que podem ser atribuídas a ele, é Winnicott. Ele concede a esta atividade uma importância fundamental para o desenvolvimento infantil. Na sua opinião, Klein privilegia o brincar enquanto técnica, quando na realidade, o brincar tem repercussões enquanto um ato em si mesmo (Winnicott, 1975). Segundo ele, brincar faz parte de um desenvolvimento sadio, auxilia e facilita os relacionamentos grupais além de poder ser utilizado como forma de comunicação na psicoterapia. Ele relaciona o brincar, a exemplo de Anna Freud, aos objetos transicionais, que são os objetos que a criança elege para suprir a falta da mãe. É ele que irá ajudar a criança a lidar com a experiência de afastamento, abrindo caminho para o processo de simbolização. Este autor sugere ainda que o brincar é um jogo entre realidade interna e externa, logo localiza-se entre o que é subjetivo e o que é percebido objetivamente. É o brincar que leva o indivíduo a fazer experiências culturais. O autor também pontua que há uma relação direta entre o brincar, depois o brincar compartilhado e, finalmente, as experiências culturais.

Sem se desprender destas origens, outros autores vêm desenvolvendo e ampliando os estudos do brincar como técnica e também como possibilidade de expandir os conhecimentos a respeito do psiquismo humano. A psicoterapia de grupo com crianças aparece como uma ampliação das possibilidades técnicas do uso do

brincar. Neste momento, cabe-lhe este destaque porque os fundamentos teóricos da psicoterapia de grupo é que vão dar base ao brincar em conjunto que não só é próprio dos grupos terapêuticos, como de outros grupos de crianças, como é o caso das classes na escola. Segundo Zimmerman (2000) há um universo de modalidades grupais e uma vastidão de teorias e aplicações práticas, no entanto a dinâmica que rege os grupos, de forma manifesta ou latente, é sempre a mesma em qualquer tipo de grupo. A diferença, ressalta ele, reside na técnica utilizada, de acordo com a finalidade para a qual o grupo foi criado.

A teoria psicanalítica, segundo Zimmerman (2000), aponta para três aspectos que constituem a base da formação dos processos grupais:

- as ansiedades, que segundo o autor define-se por ânsia, ou seja, “um desejo impossível, e por isso se forma no ego com a finalidade de sinalizar que algum perigo ameaça o equilíbrio interno”(p.117);
- as defesas que têm por função “proteger o ego de diferentes e fortes estímulos provindos de variadas fontes” (p.119);
- a identificação, que é “um processo ativo do ego do indivíduo e que consiste em que este venha a se tornar idêntico a um outro” (p.120).

O autor também ressalta que o grupo funciona através de um sistema de papéis que são atribuídos a cada participante e assumidos por eles. Segundo ele, nos papéis condensam-se necessidades, crenças e expectativas. O sistema de papéis é gerado pelas fantasias inconscientes que são compartilhadas por todo o grupo. O autor ainda sugere que um indicativo de boa evolução do grupo é dado por uma plasticidade no

sistema de papéis enquanto que ao contrário, a fixação e a estereotipia revelam dificuldades no grupo.

A idéia de grupo como lugar onde são colocadas fantasias e angústias compartilhadas e que compõem o imaginário grupal também é marca do pensamento de Anzieu (1993), embora quando ele se refira a esta questão não faça referência ao sistema de papéis como faz Zimmerman. Anzieu (1993) apóia suas suposições, sobre a existência de um imaginário grupal, nas contribuições teóricas de Bion em relação aos grupos. Bion (1975) propõe dois enunciados básicos para compreender as tensões que se manifestam nos grupos:

- primeiramente ressalta que o grupo funciona em dois níveis: o da tarefa comum, que é regido pelo processo secundário, e o das emoções comuns, que é regido pelo processo primário, que pressupõe uma circulação de sentimentos inconscientes;
- o segundo enunciado é o de que os indivíduos em grupo acabam agindo de acordo com estados afetivos que ele chama de pressupostos de base que são três: os de dependência, quando o grupo pede para ser protegido pelo líder; o de luta e fuga, que surge a partir da recusa de dependência pelo líder, ocasião esta em que o grupo se sente ameaçado e se reúne ou para lutar ou para fugir; e o terceiro, que é o de pareamento, quando se forma subgrupos e casais dentro do grupo. (Bion, 1975)

A simplicidade com que foi exposta a teoria dos grupos, privilegiando apenas alguns aspectos e autores que procuraram estudá-la de uma forma geral, parece atender aos objetivos deste trabalho, no entanto, para não se correr riscos de deixar

transparecer uma idéia simplista a este respeito, cabe salientar que trata-se de um tema que vem sendo estudado de forma mais ampla e que esta ocasião não seria a mais apropriada para aprofundá-lo. Ao contrário, procurou-se pinçar, dentro das possibilidades, elementos que pudessem esclarecer o funcionamento de todos os grupos, sejam eles terapêuticos ou não. Acredita-se que, possivelmente, a característica que marca o grupo terapêutico sejam as possibilidades, representadas pelo terapeuta, de desvendar e trabalhar sobre o funcionamento grupal. Isto, todavia, não descarta a possibilidade de que em um grupo não terapêutico possa existir atitudes e relações que sejam próximas daquilo que é chamado de terapêutico (Barros & Carvalho, 2000).

O próprio grupo, por suas características particulares, acaba propiciando um ambiente adequado para a contenção de emoções. Segundo Zimmerman (2000), isto se dá devido ao próprio enquadre grupal que auxilia o estabelecimento dos limites. Para este autor, os limites propostos pelas regras que constituem o enquadre grupal fazem uma ponte com a realidade externa à medida que há uma aceitação destas regras. Como a definição de limites desfaz a busca ilusória de simetria e propicia oportunidades de se desenvolver a capacidade de simbolização, o setting grupal se constitui como uma das peças mais importantes da função de continência que é exercida pelo grupo. O autor ainda recorre a Bion para definir o conceito de continência. Para Bion (1966), continência é uma função da mãe, que ao exercer o seu papel, contém as angústias do seu bebê, processando-as e transformando-as para depois devolvê-las de forma suportável às capacidades e possibilidades de reintrojeção deste bebê (Bion, 1966).

Em se tratando de grupos com crianças, encontramos o mesmo funcionamento já descrito, acrescido de algo que se configura muito mais como um recurso a mais do que como uma diferença propriamente dita, e que se refere fundamentalmente à utilização da atividade lúdica como forma de expressão, juntamente com a verbalização (Ginott, 1974; Zimmerman 2000). Estes grupos exigem do observador ou do terapeuta maior atenção, além de um contato físico porque, muitas vezes, as manifestações da criança surgem em estado bruto.

Tomando como referência as vantagens que Ginott (1974) aponta quando discute o uso da psicoterapia de grupo com crianças, ousar-se-ia inferir que algumas destas vantagens também estariam estendidas a outras atividades de grupo com crianças. As características que se podem citar são primeiramente a de que o estar em grupo favorece a espontaneidade da criança, o contato com a realidade, diminuindo a tendência a refugiar-se na fantasia, além de oferecer modelos de identificação e um repertório maior de atividades consideradas sublimatórias. Estas vantagens existem porque, numa atividade de grupo como é a ludoterapia, a criança tem liberdade de movimentação de um brinquedo para o outro, bem como faz do brinquedo uma possibilidade de expressão (Ginott, 1974). O autor ainda acrescenta que é natural que, estando em grupo, as crianças saiam de uma posição passiva para o envolvimento ocasional e que posteriormente iniciem atividades até chegarem à cooperação umas com as outras.

Com um enfoque diferente do de Ginott, baseada nos conceitos da psicoterapia centrada na pessoa, Axline (1972) vai além quando aponta as possibilidades de aplicação dos conceitos básicos da ludoterapia não diretiva no âmbito educacional. Partindo do princípio que uma das funções da escola é ensinar a

criança a conviver consigo mesma, ela sugere que um educador que possa ter uma atitude de permissividade e aceitação, em relação aos sentimentos que a criança expressa, pode ajudá-la a ser ela mesma e adquirir auto – respeito.

Uma outra contribuição que vem da ludoterapia é a observação do brincar de crianças com objetivos de diagnóstico. Neste sentido Aberastury (1992a, 1992b) centra-se mais no brincar sozinho, enquanto que Ginott (1974) dá ênfase às possibilidades de observação das crianças em grupo.

É interessante observar, na trajetória psicanalítica, que estudos e trabalhos enfocando o desenvolvimento normal, são posteriores àqueles que tinham como meta estudar as psicopatologias e técnicas psicoterapêuticas para lidar com os transtornos mentais. Em meio a uma vastidão de possibilidades de discutir o desenvolvimento infantil, dando destaque às brincadeiras, talvez duas formas se mostrem como mais interessantes quando se enfoca o brincar junto: uma delas é a descrição e os significados da brincadeira propriamente dita conforme o processo de desenvolvimento; a outra refere-se ao aspecto da socialização que está diretamente ligado ao brincar junto.

Aberastury (1992a) fornece importante contribuição quando escreve sobre o brincar de crianças normais. Além de descrever as brincadeiras mais comuns de acordo com as idades, ela ainda pontua aquelas brincadeiras que são consideradas estruturantes para o desenvolvimento emocional. Entre elas, cita a brincadeira de esconder e aparecer como uma das primeiras atividades lúdicas. Aparece por volta dos cinco meses e é por meio dela que a criança pode elaborar as perdas e separações, lidando com a “angústia do desprendimento” (Aberastury, 1992a, p.26)

provocada por estas situações. Neste período, a criança também começa a descobrir seu próprio corpo e os objetos, mordendo-os, amassando-os e manipulando-os. Por volta dos dois anos surgem as brincadeiras com bonecas. A criança cuida de bonecas, dá-lhe alimento e, através disso, Aberastury (1992a) continua, a criança está exercitando a maternidade e a paternidade. Chama atenção para o fato dessas brincadeiras serem comuns a meninos e meninas, portanto, sem distinção conforme o sexo da criança. As brincadeiras com carrinhos também são comuns nesta idade e, segundo ela, representam as fantasias de cada um em relação à vida amorosa de seus pais e as suas próprias. Soifer (1992) acrescenta ainda que o brincar com trens e carros tem relação com a própria locomoção da criança. Aberastury frisa também que a criança enquanto brinca, investiga, não necessitando de tanto espaço ou mesmo de uma grande quantidade de brinquedos, quanto precisa de liberdade para desenvolver a atividade lúdica sem interrupções.

A autora prossegue enfatizando que dos três aos cinco anos a criança começa a interessar-se pelo desenho, e tanto este quanto as brincadeiras representam a necessidade de reconhecer seu próprio corpo e das crianças de outro sexo. Como parte das tentativas de diferenciação entre os sexos e de resolução da situação edípica com os pais, as brincadeiras sexuais são predominantes e importantes para o bom desenvolvimento da criança.

Soifer (1992), além de apontar as brincadeiras comuns à idade cronológica da criança, oferece uma idéia geral do desenvolvimento em seus vários aspectos, apoiada em autores que se dedicaram a isso. Quando ela descreve a socialização da criança conforme o seu desenvolvimento, cita o brincar isolado e o brincar junto como indicadores do processo de socialização. A autora inicia pela criança de dois

anos de idade, cuja brincadeira ainda é paralela. A criança desta idade é muito voltada para as coisas que pega não aceitando dividi-las. Com dois anos e meio aceita compartilhar os brinquedos. Com três anos ainda persiste com o brinquedo solitário mas consegue tolerar os brinquedos coletivos. A participação em grupo e o interesse pelas relações sociais aparecem por volta dos quatro ou cinco anos quando a criança consegue brincar em subgrupos de três crianças e adquire tolerância maior quanto aos brinquedos coletivos. Osborne (1973) também aponta que os brinquedos coletivos começam nesta idade.

Seguindo o caminho percorrido pela psicanálise, encontram-se, nos estudos mais atuais, as possibilidades de execução de trabalhos que tenham como base ações preventivas, sendo que entre estas estão as possibilidades geradas pelo método de observação de bebês de Esther Bick (Bick, 1964; Mélega, 1995, 1997).

Pérez (1996) apóia-se em uma concepção de jogo como meio pelo qual a criança vai pensando sobre si mesma em cada momento do seu processo evolutivo, e ainda acrescenta que a atividade lúdica “é uma atividade na qual a mente humana está dando conta permanente do desejo vital de sustentar o mundo psíquico” (p.111). Ressalta a técnica do jogo, utilizada para o diagnóstico dos bebês desde o nascimento, como possibilidade de observar o vínculo com a mãe, oferecendo dados sobre seu estado atual e sua possível evolução, abrindo possibilidades de organização de estratégias para uma intervenção em nível preventivo.

O trabalho de Mélega (1997) também vai nesta direção. Ela amplia as possibilidades de realização de pesquisa em psicanálise e de observar, descrever e interpretar a atividade lúdica, quando se propõe a estudar o desenvolvimento da

capacidade de simbolização observando bebês, nos moldes propostos por Bick (1964). Ela descreve e interpreta as tentativas da criança de dar sentido às experiências emocionais por meio da atividade lúdica. Destaca a importância do papel da mãe enquanto capaz de promover o “rêverie”, termo utilizado por Bion (1966) para designar a capacidade da mãe de conter e transformar as angústias do seu bebê, devolvendo a ele de forma compreensível e que lhe permita internalizar não só o conteúdo transformado pela mãe, mas a própria mente da mãe, enquanto continente que pode promover a atividade de pensar.

Afastando-se um pouco das propostas psicanalíticas, encontram-se propostas de ações educativas na saúde da criança através do seu brincar. Penteado et al (1996) propõem que as famílias sejam orientadas no sentido de se conscientizarem da importância e do valor do brincar para o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos. Para isso, a família não só deve ser orientada como estimulada a discutir, participar e formar uma consciência crítica. Explicam ainda que a intervenção realizada com a família nos primeiros anos de vida da criança não só favorece suas condições de desenvolvimento, como pode prevenir futuras dificuldades.

Movimentando-se no campo da prevenção, finalmente, a psicanálise se encontra com a educação no que se refere ao educar, no sentido de formar e desenvolver indivíduos. Dentro desta perspectiva, é pertinente que se feche este tema com Jerusalinsky (1999c) que é um autor que aborda de forma explícita o brincar como uma ponte que une os caminhos educacionais às propostas psicanalíticas. Para ele, a preocupação do analista, como a do educador é a constituição do sujeito. Crê-se que o que Jerusalinsky supõe é que as tarefas são parecidas. Porém, enquanto a

tarefa do educador supõe um desenvolvimento transcorrendo naturalmente, as entradas do analista se devem a possíveis dificuldades neste desenvolvimento. Assim, o analista encontra-se com as funções educativas quando surgem, na sessão terapêutica, as brincadeiras com este propósito. Para ele, uma destas brincadeiras é o brincar de esconder, que é a possibilidade de lidar com a presença e com a ausência; nos jogos transicionais, o brinquedo é substituto de outros objetos e, portanto, representa o desejo e ao mesmo tempo a falta; e por último acrescenta os brinquedos de queda, que são representados pelo atirar objetos no chão, ou brincadeiras que ofereçam risco de queda, estas últimas representam, tanto a possibilidade de estruturação do espaço, como as condições de separação. Todos estes são brinquedos destinados predominantemente à estruturação do desenvolvimento e não se prestam, portanto, à resolução de nenhum sintoma, embora às vezes o façam (Jerusalinsky, 1999c).

## **1.2 As crianças excepcionais: quem são e como são**

No senso comum a expressão: “esta é uma criança excepcional” geralmente se refere à alguém que não é comum. No entanto, qualquer aprofundamento que vise conhecer quem é esta criança, seja no campo científico ou mesmo no senso comum, exige uma delimitação do sentido com o qual o termo “excepcional” está sendo empregado. É o estar diante de uma tarefa que não poderia ser chamada de “definir”, mas de compor, através de uma discussão, quem é a criança que aqui está sendo chamada de excepcional.

O termo “excepcional”, assim como os termos “portadores de deficiência” e “portadores de necessidades especiais” se referem, segundo Arns (1995) aos portadores de deficiência física, mental, auditiva, visual, múltiplas, autismo, distúrbios de comportamento severos, disfunções na aprendizagem e superdotação. Temos uma definição suficientemente ampla para abarcar um grupo de crianças com características distintas entre si, mas que permite fazer restrições, já que apresentam algo que lhes é comum: um desenvolvimento que foge dos padrões de normalidade quanto ao seu ritmo ou mesmo quanto às possibilidades de aquisições motoras, de linguagem e fala, cognitivas, sociais e emocionais.

Nas excepcionalidades citadas acima, quase sempre, salta aos olhos, uma área específica do desenvolvimento que parece ter sido a mais afetada. Quando Bee (1984) discute o desenvolvimento atípico, ela chama atenção para esta questão, mas também ressalta a complexidade com que se dá o desenvolvimento nos seus

diferentes aspectos, principalmente pela relação que existe entre suas várias tendências.

Partindo de uma definição de desenvolvimento como as transformações globais da qual fazem parte o crescimento, o amadurecimento e os aspectos psicológicos, que levam à adaptação, Coriat e Jerusalinsky (1987a) sugerem que, sempre que haja uma perturbação no curso do desenvolvimento, a atenção deve se voltar para as suas estruturas básicas que são: o aparato biológico, o sujeito psíquico e o sujeito cognitivo, sendo este último, um sistema diferenciado dentro do sujeito psíquico.

São concepções que fundamentam que qualquer dificuldade, seja ela global ou de uma área específica, sem dúvida alguma, resulta em prejuízos para o desenvolvimento como um todo e não só para a área afetada. Utilizando como exemplo o sistema nervoso central e sua impressionante plasticidade, é possível afirmar que o cérebro pode, surpreendentemente, a partir de uma lesão de uma área específica, não perder as funções da mesma, já que funcionalmente todo o sistema trabalhará no sentido de suprir tal lesão. Foster e Jerusalinky (1999) expõem as vantagens de tal plasticidade e como isso dá ao cérebro maior possibilidade de lidar com lesões.

As funções complexas controladas por estes sistemas distributivos, sobretudo os sistemas motores e sensoriais primários, não estão localizados em nenhuma de suas partes, residem no sistema como tal. Funções parciais podem ser executadas por operações locais em lugares restritos do sistema. Isto pode explicar porque lesões locais de um sistema distributivo não destroem completamente a função. A capacidade de melhoria após lesões parciais, é uma evidência da capacidade adaptativa dos sistemas distributivos para chegar a uma conduta como meta, embora lentamente e com erro, junto com o aparelho neural restante. (p.281).

Assim, embora seja sabido que não se tem condições de fazer um paralelismo das interrelações de vários aspectos do desenvolvimento com a plasticidade do sistema nervoso central, pode-se dizer que uma criança que seja prejudicada no seu desenvolvimento motor que resulte em um atraso, conseqüentemente terá afetada as suas possibilidades de fazer experiências, ou seja, de relacionar-se com o meio em que vive. Isto fará com que esta criança tenha que encontrar outras formas de se relacionar com o mundo, o que pode acarretar atraso também para o desenvolvimento da área cognitiva e emocional. Da mesma forma que o indivíduo como um todo é afetado quando uma de suas partes sofre qualquer interferência, também, o indivíduo na sua totalidade tem melhores condições de dispor de vários recursos para lidar com estas possíveis interferências.

Por todas estas questões, estudar o desenvolvimento em cada um dos seus aspectos, embora ofereça benefícios em termos de didática, restringe a possibilidade de pensá-lo de uma forma mais dialética, principalmente quando se trata de situações que fogem um pouco daquilo que é esperado. Nestes casos, torna-se difícil afirmar com precisão, quais áreas do desenvolvimento foram mais afetadas, já que quaisquer dificuldades repercutem no desenvolvimento como um todo.

Deste modo, o ser humano funcionando como um sistema fisiológico só encontra significação para tal funcionamento quando este sistema é entendido e considerado na sua relação constante com o meio em que vive, influenciando nele e sendo influenciado por ele. Estes dizeres que traduzem uma forma de pensar, encontram eco nas palavras de Coriat & Jerusalinsky (1987a):

Assim emerge o sujeito da criança: efeito de um desejo parental refratado em um sistema nervoso que o possibilita mas que não o contém. Por isso dizemos que o desenvolvimento é um processo em que o sujeito que se vai constituindo, vai utilizando em cada instante o corpo que inerva para realizar o seu desejo. (p.71)

Se o que se tem, e que é apontado como certo, é que o desenvolvimento humano depende das relações entre partes de um corpo biológico que funcionam como um sistema, também é certo que para este organismo estar em interação com o seu meio, ele necessita de alguém que possa fazer esta mediação, ao menos no seu início de vida. É certo então, que o Homem que é o objeto de estudo das ciências humanas só pode desenvolver-se, dentro do seu potencial humano, se obtiver cuidados de um semelhante. Esta pessoa, na maioria das vezes, é a mãe, ou alguém que se disponha a exercer a função materna.

Sem dúvida alguma, a psicanálise, enquanto uma proposta de compreensão do ser humano na sua dimensão psíquica, reservou à relação mãe-bebê um papel que pode ser considerado determinante para o desenvolvimento emocional do bebê. Destaque precisa ser feito à obra de Winnicott e Bion .

Winnicott sugere que a mãe tem um papel fundamental no desenvolvimento do bebê, pois este tem seu início em um tempo em que a criança ainda não consegue diferenciar o que é ela e o que não é (Forlenza Neto, 2000). A mãe tem por função proporcionar um ambiente suficientemente bom, capaz de dar ao bebê uma noção de continuidade que é sentida pela fusão dele com a mãe. Winnicott (1965) justifica que a mãe já é preparada psíquica e biologicamente para uma sintonia com o bebê e esta sintonia está relacionada a um ajustamento, quase perfeito, entre a necessidade do bebê e a satisfação desta necessidade pela mãe. Isto deve ocorrer

necessariamente porque, neste período muito primitivo da vida, o bebê não tem condições psíquicas de suportar a percepção da separação. À medida que ele vai se desenvolvendo física e psiquicamente, tal sintonia já não se faz mais necessária como no início e a mãe então vai lhe proporcionando uma “desilusão gradual” (Forlenza Neto, 2000) que vai lhe permitir começar a diferenciar o que é interno e o que é externo.

Se o bebê não pode ter uma mãe que proporcione tal sintonia e lhe ofereça, através de seus cuidados, um ambiente suficientemente bom, ele estará exposto, muito cedo, a entrar em contato com o não – eu. Este contato dá ao bebê uma sensação “de falta de fronteira no corpo, ameaças de despersonalização, angústias impensáveis, ameaças de desintegração e despedaçamento, de cair para sempre e falta de coesão psicossomática” (Forlenza Neto, 2000, p.38), já que o bebê não possui um aparelho psíquico suficientemente formado que possa dar conta destas percepções e destes sentimentos num período tão cedo da vida.

Como Winnicott, Bion também destaca a importância fundamental da mãe na formação do psiquismo nestes primeiros tempos da vida. Porém, diferentemente dele, parte das idéias de Melanie Klein, sugerindo que o papel desempenhado pela mãe, nesta etapa inicial da vida, é de dar continência aos elementos do psiquismo do bebê que ele não pode lidar. Estes elementos foram chamados por Bion (1966) de “elementos beta” e foram definidos como experiências cruas que são sentidas pelo bebê concretamente e com as quais ele pode lidar por meio da expulsão (Bion, 1966). No entanto, o bebê projeta tais elementos para dentro do seio da mãe e quando estes podem ser compreendidos por ela, são transformados em “elementos alfa” e, então,

são reintrojados pelo bebê. Os elementos alfa são armazenados em memória, e prestam-se a compreensão, simbolização e desenvolvimento posterior (Bion, 1966)).

Sendo cuidado por uma mãe que não pode ser continente para as suas vivências primitivas, o bebê pode ter sérias dificuldades, principalmente na sua capacidade de simbolização.

Perturbações, atraso ou alterações no curso do desenvolvimento, sejam eles de qualquer natureza, levam a pensar nesta relação indivíduo – meio mediado pela mãe. Partindo da concepção que o psiquismo vai se construindo a partir da relação mãe - bebê, Alvarez (1994) faz um estudo a respeito de crianças autistas, psicóticas e maltratadas, chamando atenção para o desenvolvimento atípico destas crianças. A autora afirma que é muito difícil separar os fatores orgânicos dos fatores emocionais e ambientais, do mesmo modo que um déficit cognitivo ou emocional ou ambos nunca estão só na mãe ou só na criança. Todos estes fatores influenciam para que o processo de desenvolvimento seja normal ou atípico.

Mesmo com uma visão de desenvolvimento global, faz-se necessário saber que tipo de excepcionalidade a criança apresenta, pois isso determina qual será o caráter das intervenções que deverão ser realizadas. Tustin (1984), quando faz um estudo do que ela chama de “estados autísticos em crianças”, destaca a impossibilidade de separação de fatores psicogênicos e fatores orgânicos quando se trata de casos de psicose e autismo infantil. Ela adverte que, muitas vezes, crianças autistas e psicóticas acabam funcionando como deficientes mentais o que, à primeira vista, numa avaliação clínica, pode tornar confuso o diagnóstico. Chegando às mesmas conclusões de Tustin, mas estudando crianças e adolescentes já diagnosticados como deficientes mentais, Carvalho e Benetti (1985) realizaram um

estudo numa instituição especializada e chamaram a atenção para um número significativo de crianças que frequentavam a instituição e que tinham um funcionamento predominantemente psicótico, o que confirma as confusões diagnósticas nestes casos. As semelhanças no pensamento de Alvarez, Tustin, Carvalho e Benetti trazem uma questão importante, de ordem prática, que é a dificuldade e a necessidade, em alguns casos, de detectar o tipo de excepcionalidade que se está tratando.

Espera-se que tenha ficado clara a concepção de desenvolvimento sobre a qual esta pesquisa está apoiada, mas, mesmo assim, acredita-se ser necessário especificar melhor quais são as características da população excepcional que é alvo de interesse deste estudo. Primeiramente, o que se pode dizer é que se trata de um grupo de crianças cujo desenvolvimento é atrasado ou apresenta alterações que justificam uma atenção especializada continuada. Isto quer dizer que raramente farão parte deste grupo, crianças com atraso do desenvolvimento exclusivamente por falta de estimulação adequada, porque nas crianças cujo ambiente é desfavorável ao seu desenvolvimento nota-se, segundo Foster e Jerusalinky (1999), um rápido progresso quando colocadas em estimulação adequada.

Assim, a atenção continuada, geralmente, é uma necessidade de crianças, que por problemas constitucionais, estabelecem uma relação precária com o ambiente em que vivem. No conjunto das excepcionalidades, estas crianças aproximar-se-iam mais do que é conhecido como deficiência mental. Os problemas constitucionais nem sempre são detectados por exames que acusam lesões ou mau funcionamento cerebral, mas podem ser levantados a partir da história de vida da criança e sugeridos

mediante uma observação e análise detalhada das reações que, desde muito cedo, ela apresenta ao ambiente.

Vale salientar que a deficiência de uma criança não pode ser entendida apenas considerando o seu problema constitucional, mas também, e na medida que esta criança, constituída de uma forma particular, estabelece suas relações com o meio . Deste modo de pensar compartilha Mantoan (1997) que acredita que a deficiência se dá nas relações precárias que a criança, desde bebê, estabelece com o mundo. Define a deficiência mental como um estado permanente, marcado pelas dificuldades do indivíduo em “retirar informações da realidade e processá-las em pensamento” (Mantoan, 1997, p. 28). Partindo de uma visão da deficiência como resultado das dificuldades de interações do indivíduo com o meio através da figura materna, Amiralian (1995) diferencia crianças cuja ausência de experiências adequadas torna o desenvolvimento cognitivo empobrecido, daquelas que têm dificuldade de compreender as experiências oferecidas pelo meio e, portanto, são deficientes mentais. Do mesmo modo, Jerusalinsky e Coriat, E. (1987) e Amiralian e Becker (1992) , afirmam que o bebê deficiente é diferente do bebê normal dada a limitação de respostas que ele dá ao ambiente, representado neste início de vida pela mãe.

Os brinquedos, como já se pôde constatar, também representam um meio através do qual a criança pode estabelecer as suas relações com o mundo. Na opinião de Cunha (1992), quando discute a importância da brinquedoteca, a criança portadora de uma deficiência precisa ser auxiliada no seu brincar, já que apresenta dificuldades de captar ou reagir aos estímulos do ambiente. Para Cunha, o brinquedo é de essencial importância para que a criança tenha experiências concretas que são necessárias ao seu desenvolvimento. Frisa várias vezes que o brinquedo deve ser

adequado ao nível de desenvolvimento da criança, respeitando a ligação afetiva que surge entre eles.

Ginott (1974), dentro de uma perspectiva clínica, descreve o brincar de crianças deficientes mentais para efeito de realização de diagnóstico. Ele sugere que crianças deficientes mentais têm um desempenho abaixo da sua idade cronológica e assim, não utilizam corretamente o brinquedo, porque parecem ter pouca noção de suas funções. Por outro lado, estas crianças apresentam habilidade para relacionar-se e são adequadas às situações que se lhes apresentam. Ressalta ainda, que o desempenho delas é compatível com a idade mental que apresentam.

As idéias de Cunha (1992) e Ginott (1974) partem de objetivos diferentes sendo que a primeira autora está inserida em um contexto mais educativo e destaca a necessidade de que a criança deficiente mental seja ajudada a brincar e o outro autor situa-se no campo da clínica, apontando para as características do brincar destas crianças. No entanto ambos ressaltam na exposição de suas idéias, as dificuldades destas crianças na utilização do brinquedo oferecendo uma visão bastante geral, baseada nas características que são comuns a esta população.

Se por um lado estas características podem “fechar” o diagnóstico de deficiência mental, por outro, não poupam o trabalho de se pensar em formas por meio das quais o indivíduo vai se desenvolver, considerando suas limitações. Foster e Jerusalinsky (1999) apontam que a ligação e a comunicação entre mãe e bebê no início de vida, vai se desenvolvendo a partir das respostas corporais do bebê. A presença de problemas de ordem constitucional pode atrapalhar tal comunicação, principalmente no que diz respeito às interpretações que a mãe faz dos movimentos

do bebê. Isto acaba gerando também dificuldades da mãe em estabelecer vínculo com esta criança, já que não consegue, muitas vezes, interpretar suas respostas. Por outro lado, o bebê que apresenta problemas constitucionais também tem um baixo nível de respostas e registros (Jerusalinsky & Coriat, E. 1987) que dificulta à mãe poder responder e estimular seu filho. Isto implica em riscos para saúde psicológica do bebê que pode ter o seu desenvolvimento ainda mais perturbado.

Amiralian e Becker (1992), sugerem que o risco do autismo em crianças deficientes, deve-se à precariedade de respostas destas crianças ao meio e também às dificuldades da mãe em buscar compreendê-las. Neste momento, a mãe também se encontra fragilizada, já que precisa fazer o luto do filho idealizado para poder considerar o filho real. Trata-se de um processo bastante difícil e que pode trazer sérios prejuízos ao desenvolvimento.

O fato de se ter confirmado o diagnóstico de deficiência mental, quando ele é possível, significa que, até certo ponto, não se pode prever o desenvolvimento futuro, já que, como com todas as crianças, este se dá de uma forma muito particular dependendo das características próprias de cada um e do tipo de relação que lhe é possível estabelecer.

### **1.3 A instituição especializada: espaço clínico e educacional**

A instituição especializada tem como alicerce de sua existência os objetivos para os quais foi criada. Em linhas gerais, propõe-se a oferecer atendimento e escolarização a indivíduos com necessidades especiais. Neste sentido, ela se constitui enquanto espaço clínico e como espaço educacional.

Buscando definir melhor o termo “clínica”, encontra-se em Michaelis: Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa, um sentido médico para a palavra, diretamente ligado à doença e à ação de lidar com ela (Michaelis, 1998). No entanto, a palavra “clínico” também pode significar observação profunda (Michaelis, 1998), definição que se afasta do campo da doença e ressalta o aspecto da particularidade e do aprofundamento.

Uma das definições possíveis para a palavra educação, também foi encontrada no Michaelis: Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa (1998) e se refere ao “desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais” (p.452) e também pode significar ensino. Deste modo, o espaço educacional, enquanto lugar onde a educação ocorre, deve promover o desenvolvimento de capacidades, e desenvolver as potencialidades. A educação assume então, diversas funções como discute Pain (1989): presta-se, por meio da aprendizagem, a dar continuidade à conduta humana, a socializar as possibilidades de utilização dos utensílios e da linguagem, transformando o indivíduo em sujeito e, ao mesmo tempo, tem uma função repressora, que garante a sobrevivência do sistema vigente, e transformadora, que permite um questionamento às contradições presentes neste sistema.

Poder-se-ia abrir uma ampla discussão partindo dos sentidos que vão adquirindo o clinicar e o educar, vistos através de vários ângulos. Contudo, parece suficiente que essas definições sirvam de base para uma discussão posterior, na qual será privilegiado o contexto da instituição especializada onde essas ações ocorrem, que acredita-se, dá sua tonalidade a elas.

Uma criança, cujo desenvolvimento vem transcorrendo de forma natural, supostamente é aquela que, provavelmente, tem encontrado recursos tanto internos (em si própria), quanto externos (no ambiente que vive e nas pessoas com quem convive) para fazer frente às situações que vão fazendo parte da sua vida e que vão promovendo o seu desenvolvimento. Tudo isso dentro de uma concepção de desenvolvimento que é dinâmica.

Nesta mesma linha de raciocínio, um atraso ou perturbação neste desenvolvimento leva a pensar que, provavelmente esta criança não está encontrando recursos externos ou internos que auxiliem neste processo. Esta criança necessita então, para poder desenvolver-se da melhor forma possível, de algo além do que ela está podendo dispor até o momento. São crianças que têm necessidades educativas especiais. Em 1994 a Secretaria Especial do Ministério da Educação e do Desporto, definiu a pessoa portadora de necessidades educativas especiais como aquela que

apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas atípicas ou altas habilidades, necessitando por isso de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e ou superar ou minimizar as suas dificuldades. (Noffs, 1999,p.13)

Acredita-se que, neste contexto, “necessidades educativas” parece ser aplicada em sentido amplo, considerando o indivíduo na sua totalidade e não apenas

se referindo aos programas de alfabetização, ou a crianças em idade escolar. Um outro ponto que se destaca nesta definição, é a possibilidade de que as necessidades especiais sejam de caráter temporário e que então, a criança necessite de uma assistência especializada apenas por determinado período de tempo, mesmo sendo ela considerada deficiente. Assim a instituição especializada aparece como uma das saídas que a sociedade tem encontrado para atender à necessidade desta parcela da população.

As instituições que se propõem a dar assistência a esses indivíduos tem sua especificidade assim como o próprio termo “excepcional”, que embora seja empregado, de forma geral, para indicar indivíduos com necessidades especiais, engloba diversos tipos de deficiência ou de necessidades especiais. Assim, os deficientes auditivos, os cegos e os autistas são atendidos por um tipo de instituição, que atenda às suas necessidades. O alvo neste momento, são aquelas instituições que se destinam a atender aos portadores de deficiência mental e ou deficiências múltiplas. Mesmo não sendo nosso objetivo abordar a questão institucional, que por si só, poderia oferecer elementos para uma discussão ampla a respeito, seria impossível deixar de, no mínimo, situar o leitor sobre o contexto ao qual está se referindo.

Assim, será percorrido um caminho mais descritivo, partindo de uma visão histórica mais ampla sobre este tipo de instituição especializada, acreditando que isso possa oferecer subsídios para uma melhor compreensão dos recursos dos quais esta população vem podendo dispor, e também para uma reflexão sobre tais recursos.

Nota-se, ao longo da história, que a criação de recursos, entre eles a instituição especializada, para lidar com o deficiente, varia na mesma proporção que o conceito e a concepção da deficiência mental de cada época. Da mesma forma, esta concepção está relacionada aos costumes e crenças em cada momento histórico. Pessoti (1984), em seu importante estudo sobre a visão da deficiência mental ao longo da história, aponta para o fato de que há séculos, esta visão vem sendo permeada pela superstição, que aos poucos vai dando lugar a uma compreensão mais científica da questão. O autor inicia a revisão histórica colocando que em Esparta, na Grécia, os deficientes eram eliminados ou abandonados porque não condiziam com o ideal da época. Com o cristianismo, os deficientes não poderiam mais ser simplesmente abandonados ou eliminados, já que agora tinham alma. Assim eles viviam na igreja, recebendo alimento e abrigo em troca de pequenos serviços (Pessoti, 1984). A primeira instituição para deficientes mentais, segundo Dickerson<sup>1</sup> (apud Pessoti 1984) foi criada no século XIII na Bélgica e era, na verdade, uma colônia agrícola que tinha como objetivo dar abrigo a eles.

Aos poucos a explicação da deficiência vai saindo de uma concepção mais religiosa para ser compreendida no contexto científico. A medicina é que acaba se encarregando da tarefa de trazer a deficiência mental para ser pensada e entendida pela ciência. E é no século XVI, segundo Mantoan (1989), que os trabalhos da medicina vão em direção a uma compreensão do comportamento destes indivíduos. Esses trabalhos começam a dar uma nova visão da deficiência, agora como doença, muito embora a superstição sempre marcasse presença mesclando-se com estas novas concepções que foram surgindo (Mantoan, 1989).

---

<sup>1</sup> Dickerson M.(1891), *Social Work Practice with the Mentally Retarded.*, Nova York, Free Press.

A deficiência mental sendo proveniente de forças sobrenaturais, como era encarada em épocas anteriores, parecia poupar a sociedade de pensar em saídas concretas para esta questão que já se caracterizava como um “problema”. Nota-se, segundo Pessoti (1984), que mesmo com o surgimento destas novas idéias a superstição ainda se fazia presente.

Foi no século XVIII, segundo Mantoan (1989), com a reação à Inquisição e à Reforma, que trouxe uma visão de homem como sendo naturalmente bom e generoso, é que começou a despontar uma possibilidade da deficiência mental ser encarada também no âmbito educacional. Foi nesta época que começaram a ser desenvolvidos os trabalhos da chamada medicina moral, da qual faziam parte os médicos que se dedicavam ao estudo do comportamento. Estes acreditavam na educabilidade do deficiente mental. São eles: Condillac, Itard, Seguin e Montessori. Paralelamente, foram se desenvolvendo os trabalhos da medicina, numa tentativa de verificar os aspectos clínicos da deficiência mental, que tinham por objetivo principal buscar as causas de tal problemática. Destacam-se os trabalhos de Pinel Esquirol, Foderé entre outros. Estas duas linhas de pensamento sobre a deficiência foram se expandindo separadamente, ora prevalecendo uma, ora prevalecendo outra (Pessoti, 1984).

Em 1850, acreditando nas possibilidades da educação para deficientes mentais, foram criadas várias instituições pela Europa. Em 1907/1908. Com o trabalho de Montessori, baseado nos escritos de Seguin, são fundadas pela Itália e por toda a Europa, várias casas responsáveis pela educação do deficiente mental. (Pessoti,1984). Mas foi somente no século XX, que a assistência ao deficiente mental foi se tornando uma preocupação e uma necessidade. Começa a tomar mais força o

movimento no sentido de se criarem recursos para o atendimento desta população. É neste momento, segundo D'Antino, que nascem as instituições especializadas no atendimento de indivíduos portadores de deficiência mental e ou deficiências múltiplas como um meio de reunir recursos para dar assistência a esses indivíduos. A atenção volta-se mais diretamente para a possibilidade de criação de recursos educacionais. Esta preocupação reside no fato de escolas de ensino regular não disporem de recursos educacionais adequados a esta população.

No Brasil, a década de 50 tem sido apontada pela literatura como muito significativa no que diz respeito a uma ampliação dos recursos para o atendimento dos portadores de deficiência mental (Dal Pogetto, 1998). Há, nesta época, a mobilização de um grupo específico, os pais de crianças deficientes mentais, que tinham um propósito : a assistência e a educação de seus filhos. Assim, entre as várias instituições criadas para este mesmo fim estão, em número representativo, aquelas fundadas por um grupo específico: os pais e amigos de pais de indivíduos portadores de deficiência mental (D'Antino, 1998). As associações fundadas por pais estão espalhadas por todo o país e em grande número. Entre elas estão as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais que se destacam tanto em quantidade de instituições quanto na qualidade dos serviços prestados. A primeira APAE foi fundada em 1954 no Rio de Janeiro e mais tarde tornou-se a sede da Federação das APAEs (Dal Pogetto, 1998; D'Antino, 1998). Atualmente, através de dados obtidos na Federação das APAEs, por D'Antino (1998), chama-nos a atenção o número de APAEs distribuídas por todo o Brasil : em julho de 1995 eram 1080 APAEs no país, sendo 210 delas localizadas no estado de São Paulo.

Atualmente, a criança excepcional é atendida, predominantemente, pelas instituições que funcionam como clínica e como escola e que, na maioria das vezes, contam com o auxílio de professores e de uma equipe multidisciplinar formada por profissionais como psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, médicos e fonoaudiólogos, que atuam na instituição através do trabalho clínico ou dando suporte ao trabalho escolar.

Entremeados nas proposições clínica e educativa, e carregados de uma herança histórica institucional, o modelo de atuação dos profissionais, sejam eles educadores ou terapeutas, fica situado em uma zona fronteira entre a clínica e a educação. Poder-se-ia discutir a prática de todos os profissionais envolvidos, no entanto, crê-se que uma reflexão a respeito do papel do psicólogo e do educador já seja suficiente para o que este estudo tem como proposta.

Por meio de um levantamento sobre os tipos de atividades, cuja realização fazia parte das atribuições dos psicólogos nas APAEs pertencentes a Delegacia de Santa Bárbara D'Oeste - SP em setembro de 1999, foi possível tomar conhecimento dos diferentes tipos de trabalhos desenvolvidos por eles como : o atendimento clínico, psicopedagógico, o trabalho direto com as salas de aula através de orientação ao professor, orientação aos pais, entre outros<sup>2</sup>. Um levantamento semelhante, atingindo apenas as APAEs da micro região de Piracicaba foi realizado por Dal Pogetto (1998), como parte de sua pesquisa de doutorado. O grande alcance de seu estudo permitiu uma reflexão aprofundada das concepções que norteavam a prática

---

<sup>2</sup> Dados obtidos em setembro de 1999 junto as APAEs que pertenciam à Delegacia de Santa Bárbara D'Oeste/SP que incluía as cidades de Americana, Capivari, Santa Bárbara D'Oeste, Mogi mirim, Mogi Guaçu, Piracicaba, Itapira, Nova Odessa, Limeira, Arthur Nogueira, Cordeirópolis, Cosmópolis, Paulínia e Sumaré.

destes profissionais. Para ela, eles desenvolvem trabalhos pouco envolvidos com a educação, a começar pela avaliação psicológica, na qual, os dados obtidos, pouco ajudam na realização de estratégias de ensino para os deficientes mentais. Quanto ao trabalho em sala de aula, este ainda está muito voltado a solucionar problemas específicos de comportamento, o que reforça a idéia dos problemas sempre estarem no aluno, poupando a instituição de repensar suas formas de ensino. Destaca ainda que a educação especial segue um modelo clínico, pois iguala a deficiência à doença, originando as raízes sobre as quais estão apoiadas o tipo de intervenção destes profissionais.

Neste sentido, a presença do psicólogo na instituição especializada acaba sendo sinônimo da própria patologia, já que ele se propõe a atuar diretamente sobre os problemas que fatalmente surgirão, dadas as necessidades da população que estas instituições se propõem a atender. Além disso, esta não é uma crítica só ao psicólogo que atua em educação especial, mas também àquele que atua no ensino comum. O trabalho clínico, que neste caso, nem sempre ocorre dentro das quatro paredes da sala de atendimento, não pode ser considerado um trabalho diferenciado, porque leva consigo a idéia de intervir nas dificuldades, muitas vezes privilegiando a doença em detrimento do próprio sujeito com as suas potencialidades.

Os programas educacionais também não estão ilesos. Piza (1983) cita dois modelos educacionais, que segundo ele, são os mais utilizados com esta população: o modelo clínico e o modelo ensino-preciso. No modelo clínico, o professor propõe um ensino individualizado em que se levam em conta as características e a etiologia da deficiência apresentada pelo aluno, bem como os relatórios médicos e psicológicos.

Com base nestes aspectos é que o programa de ensino é montado. No modelo ensino-preciso, o que o professor leva em conta é o diagnóstico funcional em que são assinalados os comportamentos e os determinantes que o controlam. O autor destaca também que existem outras abordagens utilizadas e que elas também podem ser aplicadas de forma mista.

Estas formas de ensinar podem não exercer tanta força nos programas educacionais como exerciam há alguns anos atrás, todavia, nota-se que, tanto um quanto outro modelo citado por Piza (1983) não é tão incomum. Ambas as propostas parecem trazer como pano de fundo a patologia do indivíduo ou as inadequações que precisam ser corrigidas. Estes modelos de educação que estão vinculados à patologia vêm sendo muito criticados pelos pesquisadores que defendem uma educação voltada para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

Para Mantoan (1997) a educação do excepcional não deve assumir um caráter terapêutico. Ressalta ainda a importância da escola em resgatar no deficiente mental a sua autonomia e o seu papel social. Sua proposta é de inclusão destas crianças no sistema regular de ensino. Esta visão está diretamente ligada a uma concepção de educação que resgata o seu sentido mais amplo, que é a formação de cidadãos e que cumpre sua função social, como propõe Pain (1989), citada no início desta discussão. Embora haja opiniões contrárias a esta e muitas polêmicas a respeito do assunto, há também um movimento crescente no sentido de incluir estas crianças na rede regular de ensino. Mantoan (1997) defende a idéia de que a educação deve ser especial para todos os alunos, partindo do pressuposto de que cada indivíduo é diferente.

Jerusalinsky (1999 a), quando pensa as possibilidades de conjugar a psicanálise com a deficiência mental, afirma que a educação especial sempre se localiza “num lugar intermediário entre o educacional e o terapêutico” (p. 109), pois exige do educador não só uma postura de ensinar, mas de responder as demandas vindas dos próprios alunos e dos seus pais, que são de cunho terapêutico. Reafirma a importância de programas educacionais serem realizados a partir do resgate do indivíduo deficiente enquanto sujeito que pode escolher e ser criativo em certa medida.

Uma educação com um propósito de ser especial porque visa resgatar a individualidade da criança, clama por um educador que possa ser consciente do seu papel. Embora seja muito extensa a gama de trabalhos que discutem o papel do educador, optou-se por dar ênfase a algumas das propostas psicanalíticas que se prestam a refletir e viabilizar formas alternativas de intervenção na formação do professor. Zimmerman (2000) defende que o professor deve ter uma formação que ele chama de “grupalista”, ou seja, deve conhecer os princípios que regem os grupos para compreender aquilo que acontece com o seu grupo de alunos e que vai interferir diretamente na formação da personalidade deles. Gheiler (1996) também defende que os trabalhos de formação do professor devem atingir essencialmente a sua personalidade, já que ele é uma figura importante, e que serve de modelo para os seus alunos. Para isso, ele deve compreender o seu mundo interno e o do outro:

... a presença do professor com suas características pessoais e seu modo individual de inter-relação, determinará, inevitavelmente, situações favoráveis ou adversas que marcarão o processo educativo e o desenvolvimento integral de seus alunos. (p.255)

Nos primeiros anos de vida, uma grande parte das crianças já participa dos programas de ensino comum como os maternais, jardins da infância e pré-escola, e mesmo dos programas de estimulação precoce e infantil (chamados também de educação precoce ou infantil) do ensino especializado. Talvez esta seja a base para uma intervenção de cunho preventivo e, por isso, um campo fértil, para que este tipo de proposta educativa possa ser aplicada a partir daí. Acredita-se até, que isto já deve estar ocorrendo em algumas instituições especializadas, no que se refere ao trabalho de estimulação precoce.

Segundo Fonseca (1990) as alterações do desenvolvimento ocorrida dos zero aos três anos, uma vez identificadas, poderão ser tratadas . Os programas destinados a intervir quando há problemas no desenvolvimento nesta faixa etária acima indicada são os programas de estimulação precoce. O autor expõe que entendem-se por intervenção precoce, todas as atividades que têm por objetivo facilitar e maximizar o desenvolvimento de crianças que apresentem algum tipo de deficiência ou que tenham sofrido agressões biológicas que sugiram afetação do sistema nervoso central, que coloque em risco seu desenvolvimento posterior. A literatura aponta como sendo um programa que é desenvolvido por diversas instituições. O que é comum nestes programas é a nomenclatura e a faixa etária que atendem.

Coriat e Jerusalinsky (1987b), definem a estimulação precoce como “uma técnica que tem como objetivo apoiar a criança no desenvolvimento dos seus aspectos instrumentais” (p.72), entendendo estes aspectos instrumentais do desenvolvimento como sendo a psicomotricidade, a linguagem, aprendizagem, o jogo, e os processos práticos de socialização (Coriat & Jerusalinsky, s.d., p.9). Neste sentido, a concepção de estimulação abrange o indivíduo como um todo e não

determinados membros, órgãos ou funções. Deve se oferecer a ele recursos para que possa ter a “possibilidade de recuperar ou construir o seu lugar de pessoa” (Coriat &Jerusalinsky, 1987b, p.72).

Nos programas de estimulação infantil, que corresponderiam no ensino comum à pré-escola, prossegue o trabalho de estimulação, já que nesta idade muitas crianças, principalmente aquelas com dificuldades mais graves, ainda podem não ter adquirido marcha, linguagem/fala entre outras aquisições.

Parece que este período que é anterior ao ensino formal, exatamente pelo seu caráter de “informalidade”, pode promover uma maior flexibilidade do professor ou dos profissionais que atuam diretamente nestes programas. Atividades que envolvam brincadeiras são valorizadas, pois possibilitam o desenvolvimento da criança de forma integral. A escola como instituição que visa promover tal desenvolvimento tem no brincar e nas possibilidades do uso do brinquedo, uma estratégia válida e eficaz na consecução deste objetivo maior que é a educação, principalmente em se tratando de pré –escolares.

Dias (1996), com uma visão de homem como um ser simbólico, destaca a importância do jogo na educação do pré – escolar, entendendo o jogo como um pré requisito para a aquisição de linguagem e estruturação do pensamento. A importância da brincadeira na pré-escola também é apontada por Bomtempo (1996), que sugere que o brincar na criança em fase pré- escolar tem um sentido diferente do que tem para a criança de zero a três anos para as quais objeto e realidade coincidem. Para criança na idade escolar, o brincar assume características específicas desta fase, quando a criança desenvolve sua capacidade de representar ou seja, fazer de conta.

Considerando que o pré - escolar aprende de forma intuitiva, Kishimoto (1996) ressalta a importância da inserção da brincadeira na pré- escola como forma de promover o desenvolvimento de forma total, dadas as possibilidades que o brinquedo oferece para que isso ocorra.

Não resta dúvida de que o brincar assume importância quando se trata da educação das crianças em período pré-escolar já que, segundo a opinião dos autores, parece que a função do brincar acaba sendo estruturante para o desenvolvimento posterior da criança. A ênfase dada ao brincar na pré-escola leva a pensar em como seria este brincar dentro da sala de aula, onde o jogo se mistura com a aprendizagem. Para auxiliar na elucidação desta questão, pode-se recorrer a Christie<sup>3</sup> , (apud Kishimoto, 1996) que rediscute as características do jogo infantil baseada em pesquisas sobre o assunto. Segundo a autora, os indicadores que podem ajudar a perceber como os professores concebem as atividades escolares, como jogo ou como trabalho são:

- o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário não se trata de jogo e sim de trabalho ou ensino;
- no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. A direção ou coerção do professor também não caracteriza o jogo.

Kishimoto (1996) destaca ainda a importância de se promover a livre expressão no jogo, ou seja, a intenção da criança, já que isso por si só auxilia no

---

<sup>3</sup> CHRISTIE, J. F. (1991 a), La fonction de jeu au niveau des enseignements préscolaires et primaires (partie 1), *L'éducation par le jeu et l'environnement*, trimestre 3, n° 43, p.3-8.

(1991 b), Programme de jeux pour les structures préscolaires et les cours primaires (partie 2), *L'éducation par le jeu et l'environnement*, n° 44, p. 3-6.

processo de aprendizagem. Desta maneira a função lúdica e a função educativa do jogo devem andar sempre juntas. Kishimoto (1997) ainda enfatiza que o brincar contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança à medida que a criança possa utilizar livremente os brinquedos e materiais.

As crianças deficientes em idade pré-escolar, muitas vezes, podem ter um contato precário com os brinquedos como representantes do meio em que vivem. Levando-se em conta este aspecto, nota-se que no trabalho que é dirigido a elas, muitas vezes, predominam atividades programadas, já que a idéia que prevalece é que elas precisam ser compensadas, de alguma maneira, pelas atividades escolares. Ribeiro (1996) critica a organização curricular para deficientes mentais quando se refere à supervalorização das atividades programadas, em detrimento das atividades lúdicas, que também fazem parte do aprender. Isto não significa que a educação dos deficientes mentais em idade pré-escolar seja realizada sem o uso de brinquedos, muito pelo contrário, o brinquedo é muito utilizado, chama-se a atenção, no entanto, para a maneira como são utilizados. Recorrendo novamente à pesquisa de Christie (apud Kishimoto,1996), pode-se dizer que os brinquedos, quando são utilizados numa atividade programada, passam a ter características de trabalho e não de jogo e acabam perdendo muito do seu aspecto lúdico.

Mrech (1996), utilizando conceitos da psicopedagogia baseada na psicanálise, ressalta a importância de, ao introduzir qualquer material lúdico, o professor deve tentar compreender qual é o significado deste material para o aluno, já que cada brinquedo tem um sentido próprio para cada um. Sua proposta é de resgate da singularidade de cada criança, detectando assim suas necessidades especiais. A autora sugere também que o professor deve estar atento ao significado de cada

brinquedo e atividade para o aluno, para poder entender melhor suas necessidades e dificuldades.

Nesta mesma linha de pensamento, baseado em conceitos psicanalíticos, Jerusalinsky (1999) também ressalta a importância de que a educação especial possa fundamentar seus programas de ensino visando resgatar no deficiente o sujeito com todo o seu potencial criativo.

Considerando-se as muitas controvérsias existentes na educação em geral e na educação especial em particular, nota-se que, ao longo da história, há uma evolução no sentido de cada vez mais se encarar a deficiência mental como uma questão a ser pensada e refletida. Tanto, que o caminho trilhado pela história, mostra uma mudança de uma posição de negação total (abandono) para outra de consideração da deficiência, a ponto de se pensar na inclusão do deficiente mental na rede regular de ensino, ou mesmo de propostas mais consistentes resgatando a individualidade e o indivíduo enquanto sujeito. É claro que, como em todo processo histórico, ainda persistem opiniões divergentes, muitas vezes calcadas em concepções antigas.

## **2. A PESQUISA**

## 2.1 Objetivos

No ensino especializado, assim como no ensino comum, é necessário lançar mão de diferentes recursos para que se possa desenvolver um trabalho consistente. Quando se trata dos programas de estimulação, que corresponderiam no ensino comum às classes de maternal, jardim e pré-escola, alguns educadores fazem uso de atividades não dirigidas. Dentre elas está a brincadeira livre, cuja regra principal é deixar que o aluno se expresse livremente através do brinquedo e que o professor interfira o mínimo possível no desenvolvimento da atividade.

Afastando um pouco do contexto escolar e aproximando do contexto psicanalítico, contemplamos a utilização do brincar de forma não dirigida, como a técnica escolhida para a análise de crianças. Na concepção psicanalítica o brincar é uma forma de expressão do mundo interno infantil e, neste sentido, apresenta-se como uma via de acesso, que torna possível o conhecimento deste universo intrapsíquico.

Nas devidas proporções, as características comuns entre o brincar na escola e o brincar na clínica psicanalítica, permitem fazer aproximações quanto à forma de utilização deste procedimento, sem perder de vista os objetivos e o contexto, que são diferentes.

Considerando que “a hora da brincadeira livre” é uma atividade que ocorre periodicamente (duas ou três vezes por semana), como parte do programa de estimulação, desenvolvido numa escola especializada no atendimento e escolarização de pessoas consideradas excepcionais, este trabalho se propôs, de modo geral,

utilizando-se como referencial a psicanálise, a buscar a compreensão, de uma forma ampla, daquilo que ocorre com o grupo (professora, pesquisadora e alunos), durante um certo período de tempo, participando desta atividade. Sendo assim, seus objetivos específicos são:

- observar e descrever ações e brincadeiras dos participantes;
- analisar e interpretar, na medida do possível, os temas emergentes;
- analisar e interpretar os movimentos do grupo;
- analisar e interpretar as atitudes e sentimentos da professora e da pesquisadora.

## 2.2 Método

Discussões a respeito do método científico sempre ampliam as possibilidades de se pensar e se fazer ciência, principalmente quando são aplicadas aos fenômenos humanos, que por sua complexidade, torna difícil a utilização das mesmas estratégias que são utilizadas nas ciências naturais. Assim, o estudo de fenômenos humanos, parece requerer uma abordagem que seja adequada e que possa responder às especificidades deste tipo de pesquisa. Chizzotti (1991) aponta que o método qualitativo se mostra como o caminho mais viável no sentido de que atende aos requisitos exigidos pela complexidade humana. Naturalmente esta idéia repousa numa crença de que é importante destacar a singularidade da condição humana. Chizzotti (1991) ainda ressalta que este método de pesquisa pressupõe uma relação sujeito-mundo bastante dinâmica e cheia de significações.

Por levar em conta a particularidade das relações humanas, este estudo foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa, já que os pressupostos deste tipo de pesquisa foram os que mais se aproximaram da proposta deste trabalho. As múltiplas e recíprocas influências, presentes nas relações indivíduo-indivíduo e do indivíduo com o seu meio, fazem pensar que o pesquisador tem influência no seu contexto de pesquisa, afinal também é humano e compartilha de inúmeras vivências e influências impostas por sua condição. Neste sentido, o método é complementado pela técnica escolhida que, neste caso, foi a observação participante, uma forma de se fazer pesquisa que pressupõe uma transformação da díade pesquisador (sujeito) – sujeitos da pesquisa (objeto), em uma integração e participação de todos os que “sofrem a

experiência da pesquisa” (Borda, 1986, p. 59). Sendo assim, não foi criado um ambiente específico para isso, mas observada uma situação natural na qual a participação do pesquisador foi também utilizada para análise.

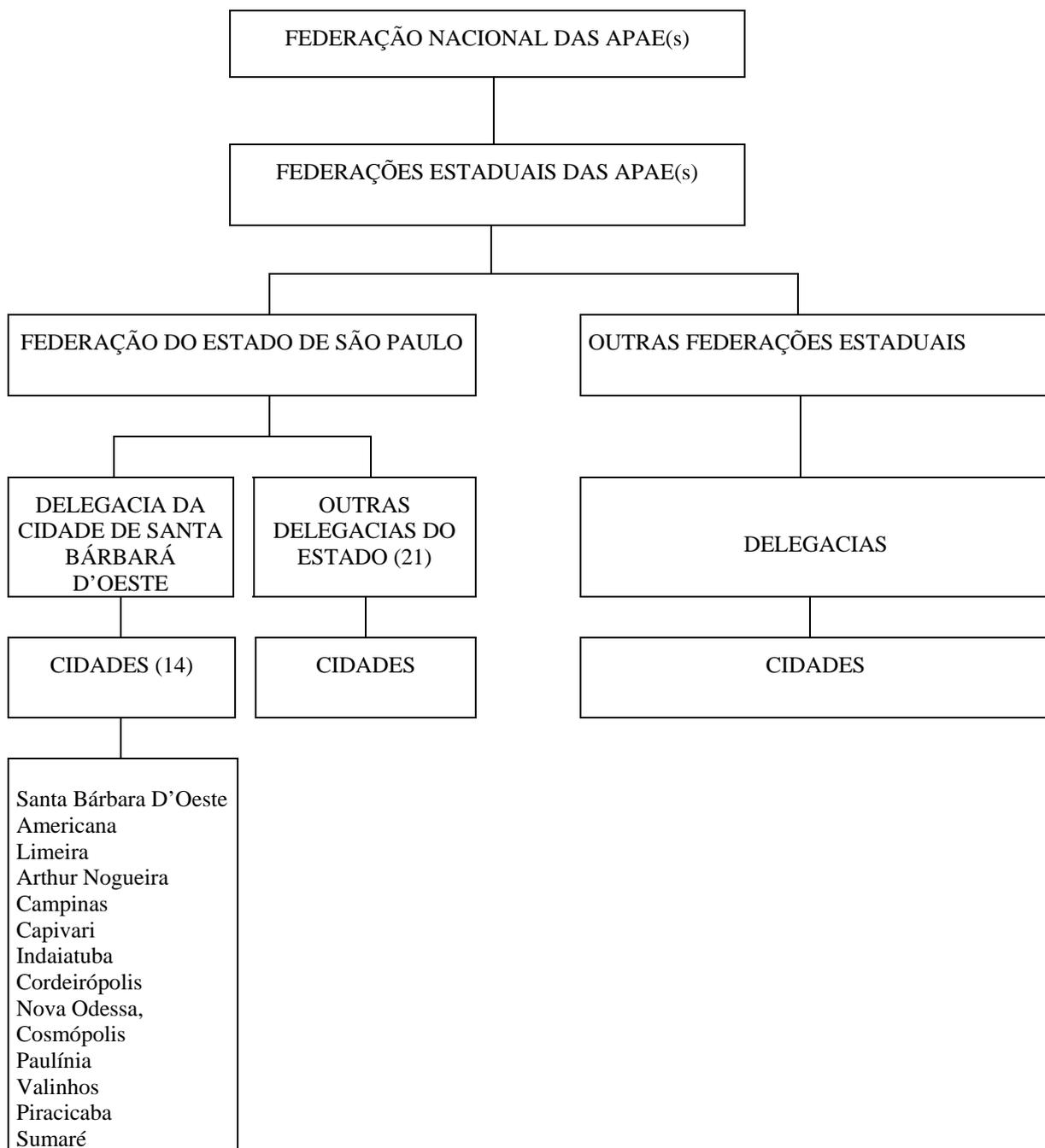
O observador, com seu olhar e suas percepções, também foi o próprio instrumento da observação, não sendo utilizado nenhum registro mecânico como complemento. Adler e Adler (1998), quando abordam sobre a observação, apontam para a importância de que ela seja realizada utilizando-se também outros instrumentos de apoio, o que daria mais credibilidade à pesquisa. É reconhecido que estas são questões importantes e que devem ser levadas em conta, no entanto, a idéia é poder observar a situação num ambiente mais natural possível e captar, não só os fatos, como o clima emocional presente no grupo. Num certo sentido, esta técnica aproxima-se, em vários aspectos, do método de observação mãe - bebê, proposto por Esther Bick (Bick, 1964, Shuttleworth, 1995, Mélega, 1996, 1997). Segundo Shuttleworth (1995) a observação da relação mãe-bebê cumpre algumas funções que podem ser relacionadas à observação participante e por isso parece fundamentar mais plenamente esta escolha.

Este método pressupõe uma forma qualitativa de análise dos dados obtidos a partir dos sujeitos e da própria participação do pesquisador. Para interpretação desses dados, utilizou-se o referencial teórico da psicanálise.

### **2.2.1. A instituição**

O contexto no qual se insere esta pesquisa é a instituição especializada no atendimento e escolarização de indivíduos portadores de deficiência mental e ou deficiências múltiplas. Especificamente, a instituição escolhida foi uma das APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) pertencentes à Delegacia de Santa Bárbara D'Oeste, no interior do estado de São Paulo.

Para uma melhor localização do leitor, apresentaremos a seguir a forma como estão organizadas estas instituições no país, segundo dados obtidos através da APAE de Santa Bárbara D'Oeste em novembro de 2000:



Segundo este organograma, cada APAE em qualquer cidade do país, está vinculada a uma das delegacias pertencentes ao estado no qual ela se localiza. As delegacias de cada estado estão ligadas a uma Federação Estadual e, todas as Federações Estaduais, estão vinculadas a Federação Nacional das APAEs.

A APAE que constitui o cenário do trabalho de pesquisa, dá assistência a 141 portadores de deficiência mental e ou deficiências múltiplas pertencentes a todas as faixas etárias de zero a mais de 40 anos de idade e com graus de deficiência desde as mais severas às mais leves.<sup>4</sup>

Realizando-se um contato telefônico com as APAEs que faziam parte da Delegacia de Santa Bárbara D'Oeste, em setembro de 1999<sup>5</sup>, notou-se que, embora elas apresentassem diferenças na atuação de seus profissionais, subdividiam seu trabalho da seguinte forma: áreas de estimulação, escolarização e preparação para o trabalho.

Os programas de escolarização, de preparação para o trabalho, através das oficinas pedagógicas e o trabalho de estimulação, se somam aos atendimentos ambulatoriais nas áreas de neurologia, psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, fisioterapia da área motora e da área respiratória que juntos compõem o trabalho da APAE onde esta pesquisa foi realizada. Além disso, há alguns profissionais que desenvolvem o seu trabalho, diretamente nos programas escolares, como a psicóloga escolar, que atua juntamente ao corpo de professores, para auxiliar na elaboração dos programas de ensino, bem como na integração dos professores como grupo de trabalho, e a assistente social que atende à instituição como um todo.

O alvo, neste momento, são os programas de estimulação, desenvolvidos na instituição e que estão voltados para as crianças que apresentam problemas no desenvolvimento, caracterizado por um atraso significativo. Neles, são atendidos

---

<sup>4</sup> Dados obtidos na própria instituição onde será realizada a pesquisa em setembro de 1999.

<sup>5</sup> Em setembro de 1999 faziam parte da Delegacia de Santa Bárbara D'Oeste as APAEs de Americana, Capivari, Santa Bárbara D'Oeste, Mogi Mirim, Mogi Guaçu, Piracicaba, Itapira, Nova Odessa, Limeira, Arthur Nogueira, Cordeirópolis, Cosmópolis, Paulínia e Sumaré.

desde bebês ainda muito pequenos até crianças por volta dos seis ou sete anos de idade.

Os bebês de zero a 24 meses aproximadamente, geralmente são atendidos individualmente pelos profissionais da instituição, com o objetivo de estimulação das áreas defasadas. Este trabalho é realizado diretamente com a clientela, pelos Setores de Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia.

Para as crianças a partir dos dois anos até os sete anos de idade, existem as classes de estimulação. Esta nomenclatura utilizada é específica desta instituição. Estas salas corresponderiam, numa escola comum, às classes de maternal, jardim e pré-escola<sup>6</sup>, nas quais são desenvolvidas atividades pedagógicas durante quatro horas diárias de segunda à sexta feira. Ainda assim, a maioria destas crianças continua a receber atendimento clínico. O fato dessas salas ainda serem chamadas de classes de estimulação está relacionada à idéia de que a estimulação acaba sendo continuada, já que até os seis ou sete anos de idade muitas das crianças, principalmente aquelas portadoras de deficiência, ainda não adquiriram as funções e habilidades básicas e precisam ser estimuladas continuamente. As crianças a partir dos dois anos de idade, que necessitam de estimulação, mas não podem acompanhar as salas de aula convencional, dada a gravidade da sua deficiência, participam de um outro tipo de programa oferecido pela instituição, o PEI (Programa de Estimulação Integrado) no qual, além de receber o atendimento individualizado nos Setores de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, são atendidas em dupla, duas

---

<sup>6</sup> Na realidade, nesta instituição não existe uma divisão bem delimitada por faixa etária, como ocorre no maternal, jardim e pré – escola. A divisão ocorre também considerando as potencialidades e limitações de cada criança.

vezes por semana, durante duas horas cada vez, por uma professora que tem por objetivo desenvolver atividades pedagógicas.

Como o trabalho de pesquisa dirige-se ao programa desenvolvido na instituição para crianças de dois a cinco anos de idade, é importante destacar quais são as metas que a instituição estabelece para eles.

A instituição possui um “Plano de Curso” que é realizado anualmente. Neste plano, entre outras informações, consta a meta da instituição em relação a sua clientela de modo geral que é a de: “Desenvolvimento máximo das potencialidades de educando, habilitando-o para prosseguir seus estudos na rede regular de ensino, quando o caso assim o permitir, para a vida na sociedade e comunidade e para o desenvolvimento de atividades produtivas”. Logo após se fazer referência a isto, são expostos os objetivos de cada curso oferecido pela instituição, sendo um deles, o curso de estimulação infantil, cujos objetivos são: “estimular as áreas defasadas (linguagem, coordenação motora fina e global, cognição, aspectos psicológicos, etc); estimular o trabalho em grupo e a cooperação mútua; trabalhar os limites e regras necessários para freqüentar a escola, passando isto para a vida em família, comunidade, etc”. O programa ainda segue especificando através de quais atividades pode-se alcançar os objetivos estabelecidos: “trabalhar basicamente com material concreto, brincadeiras, música, atividades físicas e desportivas buscando estimular ao máximo as potencialidades do educando”. Portanto, cabe ao educador desenvolver as atividades para atingir tais metas estabelecidas e, entre estas atividades está a brincadeira livre que, na realidade, é uma iniciativa do professor que assume a classe a cada ano.

Até o momento, o Setor de Psicologia Clínica não tem tido qualquer participação nos programas educacionais da instituição dirigidos a estas classes em específico. Este profissional só atua nos programas de estimulação através do grupo de orientação a pais e do atendimento individualizado a crianças que apresentam graves comprometimentos emocionais.

### **2.2.2 Sujeitos**

Para realização desta pesquisa foi escolhida uma das classes pertencentes ao programa de estimulação desenvolvido pela instituição, do qual fazem parte crianças na faixa etária de dois a cinco anos de idade. Estas crianças pertencem a uma sala de aula que já foi previamente montada, segundo os critérios da instituição, que é o de agrupar crianças de uma determinada faixa etária e que apresentem dificuldades e potencialidades que sejam comuns, para que possa ser desenvolvido um trabalho pedagógico. Estas salas são divididas independente da etiologia do atraso ou das dificuldades que a criança apresenta, de modo que se pode encontrar crianças com diferentes patologias, desde síndromes genéticas e seqüelas de problemas orgânicos a causas ainda não conhecidas, que estão sendo investigadas.

As salas são formadas e reformuladas no período inicial de cada ano letivo e, anualmente, cada classe é atribuída a um professor que pode ser, mas raramente é, o mesmo do ano anterior. De acordo com as regras institucionais, estas salas permitem um número máximo de 10 alunos, o que possibilita um trabalho grupal.

Os sujeitos da pesquisa foram descritos da seguinte forma:

- as crianças receberam um nome fictício e foram descritas especificando a idade, o diagnóstico médico, o nível de desenvolvimento motor, sócio - emocional, e da linguagem e fala, a constituição familiar , as condições sócio - econômicas, o grau de instrução dos pais e os atendimentos complementares<sup>7</sup> (Quadro – 1, p. 57-59);
- a professora foi descrita de acordo com a formação profissional, idade e tempo de prestação de serviços à instituição (Quadro – 2, p. 60).

---

<sup>7</sup> Estes dados foram obtidos a partir das informações presentes na avaliação dos profissionais da equipe multidisciplinar da instituição a saber: fisioterapeuta da área motora e respiratória, fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional, médico neurologista e assistente-social.

**QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS**

Nome	Ida-de	Diag-nóstico	Nível de desenvolvimento			Consti-tuição fami-liar	Grau de instru-ção dos pais	Condi-ção sócio econô-mica	Aten-di-mentos
			Motor	Sócio-emocional	Linguagem/fala				
Tom	4 a-nos	Atraso do desenvolvi-mento neu-ro-psico-motor por seqüela de hidrocefalia e epilepsia controlada com medi-cação.	Marcha indepen-dente com alguma dificuldade no equilí-brio.	Bastante sedutor no relaciona-mento inter-pessoal, cati-va as pes-soas, porém envolve-se por pouco tempo. É impulsivo e pouco tole-rante a frustrações. É semi- inde-pendente nas atividades de vida diária. Não faz uso de fraldas.	Comunica-se bem, conseguindo fazer uso de frases. Apresenta apenas algumas trocas na fala.	Pai- 30 anos Mãe- 25 anos Irmã-7 anos	Pai – 3 <sup>a</sup> . série primária  Mãe – 5 <sup>a</sup> série	Baixa	Terapia ocupaci-onal e fonoau-diolo-gia.
Luca	3 a-nos	Síndrome de Down.	Marcha indepen-dente, mas ainda é inseguro para andar.	É bastante tímido no contato inicial. É semi - independente nas atividades de vida diária. Ainda faz uso de fraldas.	Boa com-preensão, mas fala apenas algumas palavras.	Pai - (não foi casado com a mãe) Mãe- 43 anos Irmã gêmea (fratern os)- 3 anos	Mãe-4 <sup>a</sup> . série primária	Baixa	Terapia ocupa-cional e fono-audio-logia.

CONTINUAÇÃO DO QUADRO 1

Nome	Ida-de	Diag-nóstico	Nível de desenvolvimento			Consti-tuição fami-liar	Grau de instru-ção dos pais	Condi-ção sócio econô-mica	Aten-di-mentos
			Motor	Sócio-emocional	Linguagem/fala				
Cris	3 a-nos	Síndrome de Down e sopro no coração (cirurgia em dezembro/1998).	Marcha indepen-dente e bom equilí-brio.	Pouco tempo de atenção, trocando de atividade com frequência. Impõe suas vontades e é teimosa. É semi-independente nas atividades de vida diária e ainda faz uso de fraldas.	Consegue comunicar-se, emite alguns sons e fala algumas palavras. Tem boa compreensão.	Pai-49 anos Mãe-39 anos Irmã-21 anos casada Irmã-17 anos Irmão-15 anos Irmã-8 anos	Pai-4 <sup>a</sup> . série primária Mãe-6 <sup>a</sup> . série	Baixa	Terapia ocupacional, fisio-terapia respiratória e fonoaudiologia.
Isa	3 a-nos	Síndrome de Down e colostomia dupla ao nascer.	Marcha indepen-dente, mas é um pouco insegura para andar.	É curiosa e criativa. Tem bom relacionamento com as pessoas. É semi – independente nas atividades de vida diária e ainda usa fraldas.	Boa comunicação. Tem boa compreensão, mas fala pouco.	Pai-40 anos Mãe-37 anos Irmã-14 anos Irmão-11 anos	Pai-4 <sup>a</sup> série primária Mãe-6 <sup>a</sup> série primária	Baixa	Fisio-terapia respiratória, terapia ocupacional e fono-audio-logia.

CONTINUAÇÃO DO QUADRO 1

Nome	Ida-de	Diag-nóstico	Nível de desenvolvimento			Consti-tuição fami-liar	Grau de instru-ção dos pais	Condi-ção sócio-econô-mica	Aten-di-mentos
			Motor	Sócio-emocional	Linguagem/fala				
Bia	2 a-nos	Atraso do desenvolvi-mento neuro-psico-motor por seqüela de paralisia cerebral do tipo hemiplegia esquerda.	Anda somen-te se apoian-do (se-guran-do na mão). Na maioria das ve-zes ar-rasta-se pelo chão para locomo-ver-se.	Dependente nas ativida-des de vida diária. Não estabelece contato facil-mente com as pessoas. Ainda faz uso de fraldas.	Déficit na fala e linguagem. Dificuldade na comunica-ção.	Pai- 28 anos Mãe-34 anos Irmão – 7 meses	Pai-2 <sup>a</sup> . série primária Mãe-4 <sup>a</sup> série primária	Baixa	Fisio-terapia da área motora, terapia ocupaci-onal e fono-audio-logia.
Léo	5 a-nos	Atraso do desenvolvi-mento neuro – psico-motor por paralisia cerebral.	Anda com dificul-dade no equilí-brio. Tem dificuldade de abrir a mão para pegar objetos e brin-quedos.	Dificuldade no contato interpessoal e com os brinquedos. Geralmente joga objetos e brinquedos, arrasta cadei-ras e móveis. É irritadiço e chora muito. É dependente nas ativida-des de vida diária e ainda usa fraldas.	Emite alguns sons mas não fala e tem dificuldade de comunicar-se. Atende (olha) quando é chamado pelo nome.	Pai- 45 anos Mãe-35 anos Irmã- 15 anos	Pai-4 <sup>a</sup> . série primária Mãe-4 <sup>a</sup> . série primária	Baixa	Fisio-terapia da área motora, fono-audio-logia e terapia ocupacional.

## QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DA PROFESSORA

<b>Profissionais</b>	<b>idade</b>	<b>Tempo de prestação de serviços à instituição</b>	<b>Formação profissional</b>
Professora	25 anos	8 anos	Pedagogia (habilitação em deficiência mental).

### 2.2.3 Coleta de dados

Os dados foram coletados através da observação dos momentos de brincadeira livre que ocorreram na sala de estimulação em dias e horários que foram estabelecidos pela professora.

A brincadeira livre:

A brincadeira livre pode ser entendida como uma atividade que não é dirigida pelo professor, na qual é priorizado o lúdico e é permitido à criança criar a partir do material que lhe é oferecido. Trata-se de uma estratégia utilizada por algumas professoras da instituição, para o trabalho com crianças que participam dos programas de estimulação. Como os documentos da instituição prevêm a utilização de tal procedimento, mas não especificam como a brincadeira livre deve ser desenvolvida, a forma, a frequência e o tempo de duração são estabelecidos por elas, e em consequência disso, sofre variações de acordo com cada uma. Deste modo, de acordo com conversas informais tidas com algumas professoras da instituição, e através de dados obtidos numa observação piloto, percebem-se algumas características comuns no uso desta atividade:

- os horários são estabelecidos em qualquer período dentro das quatro horas diárias de aula.
- a brincadeira livre ocorre semanalmente em dias e horários fixos;
- o tempo de duração varia de 40 minutos a 1 hora ;

- a frequência é de duas a três vezes por semana;
- realiza-se sempre em sala de aula, porém a disposição dos móveis varia de acordo com o professor;
- os materiais também variam de acordo com cada professor, mas, geralmente, nenhum deles utiliza jogos com regras específicas, nem mesmo quebra-cabeças (isto está melhor especificado no item Material p.64).

A brincadeira livre, na classe de estimulação onde foi realizada a pesquisa, ocorre duas vezes por semana, durante 40 minutos, no espaço da sala de aula. Este procedimento tem como regras estabelecidas pelo professor:

- as crianças são avisadas no início do ano e sempre no início do período de aula que em alguns momentos poderão “brincar no chão”. As crianças também são orientadas que, ao final desta atividade, os brinquedos serão guardados e eles farão outra coisa;
- elas poderão brincar livremente sem a interferência dos adultos que as estão acompanhando (no caso a professora e a pesquisadora);
- a brincadeira livre é realizada em horários nos quais as crianças não têm atendimento clínico<sup>8</sup> para evitar possíveis interrupções;
- a professora e a pesquisadora devem participar do brinquedo sempre que forem chamadas pelas crianças, caso contrário devem observar;

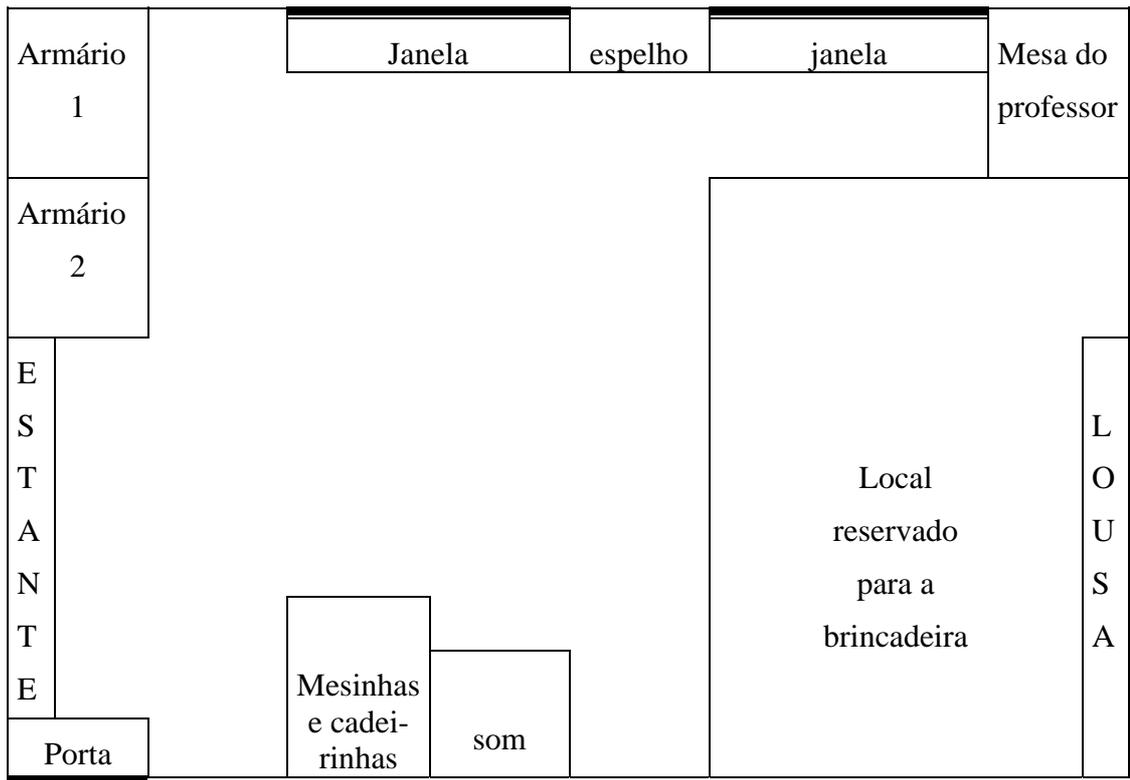
---

<sup>8</sup> Os alunos têm atendimento clínico durante o período que estão em aula. Os terapeutas, geralmente, buscam as crianças na sala e aula e depois as trazem de volta.

- as crianças podem se movimentar por toda a sala e brincar com todos os brinquedos disponíveis. Porém não devem mexer em gavetas e armários que são de uso exclusivo do professor;
- a professora e a pesquisadora só devem interferir no caso de alguma situação que coloque em risco a saúde física da criança como: agressão física entre alunos, na saída de alunos de dentro da sala de aula, na destruição de algum móvel da sala ou de algum brinquedo.

### **Local**

A observação foi realizada em sala de aula, onde ocorrem todas as atividades que são chamadas escolares, incluindo a brincadeira livre. A sala é pequena, medindo aproximadamente quatro metros e dez centímetros por cinco metros e 60 centímetros, contendo duas mesinhas com oito cadeiras pequenas, uma lousa, uma mesa e cadeira de professor, dois armários de aço e uma estante com várias prateleiras, um espelho, um aparelho de som que fica sobre uma carteira escolar. Há um pano azul marinho que fica num dos cantos da sala com algumas almofadas e bichos de pelúcia, que é o local reservado para a brincadeira livre, onde a professora coloca os brinquedos. Abaixo, está um esquema da sala arrumada para esta atividade:



### Material : os brinquedos

Os brinquedos utilizados na brincadeira livre são: móveis de plástico como cadeiras, mesas, fogão e botijão de gás, utensílios de cozinha de brinquedo : garfinhos, faquinhas, colherinhas, bem como pratinhos e recipientes como panelinhas, copos, jarras, xícaras e bules, todos de plástico. São utilizadas também bonecas, pentes de plástico, e algumas roupinhas e sapatinhos de boneca além de carrinhos e trenzinhos de brinquedos de vários tipos (menos automáticos). Também há alguns animais de plástico, alguns brinquedos de encaixe, ferramentas de plástico, bolsas, maletas, cadeira de boneca e bola.

## **Procedimentos da coleta de dados**

1. Primeiramente, para a realização da observação, foi combinado com a professora a participação da pesquisadora na brincadeira livre que é realizada em dias, horários e tempo de duração já estabelecidos por ela (professora), (ver “brincadeira livre, p.61-63). Esta atividade consistiu na participação da pesquisadora, como observadora e integrante do grupo, de forma que pudesse brincar junto com as crianças quando solicitada, mas sem qualquer interferência de sua parte no sentido de dirigir e/ou interpretar a brincadeira;
2. o primeiro contato entre as duas foi realizado duas semanas antes da primeira observação, fora da sala de aula. Esta conversa teve a duração de 30 minutos e foram discutidos :
  - o objetivo da pesquisa, que é o de buscar compreender o que ocorre com os participantes dos momentos de brincadeira livre;
  - quando e como a brincadeira livre é realizada;
  - quais os materiais que são utilizados para isso;
  - quais seus objetivos (da professora) ao fazer uso deste recurso;
  - como seria a participação da pesquisadora : observar e brincar junto com as crianças na medida em que fosse solicitada por elas, sem dirigir a brincadeira;
3. a professora e os responsáveis pelas crianças que fizeram parte da pesquisa, foram contatados para esclarecimento dos procedimentos e objetivos do estudo realizado, bem como para que pudessem assinar um termo,

autorizando a utilização dos dados coletados para publicação científica (anexo A p.159; anexo B p.160).

4. foram observados todos os momentos de brincadeira livre desta classe, dentro do período de cinco meses ( um semestre de aula) ;
5. foram registrados, durante este período de observação, cinco encontros, ou seja, um encontro por mês (num período de 30 dias). Julgou-se que os dados levantados nestes encontros registrados, seriam necessários e suficientes para avaliar o processo total (cinco meses), dada a riqueza de detalhes obtidos em cada encontro grupal. No primeiro mês, foi registrado o primeiro encontro, por considerar-se que este foi o contato inicial com a atividade e, portanto, apresentaria características particulares. Nos três meses seguintes, foram registrados o primeiro encontro de cada mês, quando estiveram presentes todos os participantes. Caso não houvesse nenhum encontro com a presença de todos, seria escolhido o primeiro deles no qual comparecesse o maior número de crianças. Este critério foi utilizado porque foi considerado que os encontros, nos quais estivessem presentes a maioria dos participantes, daria uma idéia mais geral do grupo. No último mês, foi privilegiado o último encontro, pois a exemplo do encontro inicial, foi julgado que apresentaria características particulares, por representar o final do processo;
6. os registros foram realizados logo após a ocorrência da observação a ser relatada, contendo a descrição tanto das ações quanto das falas de todos os participantes. Foram registrados os sentimentos e impressões da pesquisadora em relação aos acontecimentos em cada momento do encontro. Também foi

registrado o dia e horário de cada observação juntamente com o nome dos participantes presentes e ausentes em cada um deles, seguido de um “esquema” da sala arrumada para a brincadeira com alguns locais designados por letras, que indicam o posicionamento dos participantes na sala durante a atividade ( anexo C, p. 161-198);

7. após a realização do registro da observação, este foi entregue a professora para que ela pudesse ler e contribuir com o que havia observado;
8. a professora e a pesquisadora conversaram particularmente cinco vezes durante um tempo aproximado de 40 minutos cada vez, para discutirem:
  - os sentimentos de cada uma em relação a brincadeira livre;
  - a relação entre as duas;
  - qualquer dúvida que a professora tivesse em relação a esta atividade;
9. além dos encontros relatados por escrito, utilizou-se um diário de bordo no qual foram registrados todos os acontecimentos, incluindo qualquer informação relacionada aos sujeitos da pesquisa (professora e alunos), todas as conversas particulares entre pesquisadora e professora e dados considerados importantes de todos os encontros que não foram registrados.

#### **2.2.4 Plano de análise dos resultados**

Os resultados foram analisados de forma qualitativa, de acordo com os objetivos estabelecidos. Os passos adotados para isso foram:

1. após várias leituras dos encontros registrados, cada um deles foi dividido por partes, de acordo com cada momento do relato vivido, quando foi percebido que o grupo aglutinava-se em torno de uma determinada situação. Cada parte ou fragmento revelava um tema que recebeu um título e um número, de acordo com a ordem dos acontecimentos;
2. em seguida esses fragmentos foram analisados, utilizando como referencial teórico a psicanálise, sob vários aspectos:
  - compreensão psicológica dos temas que surgiram;
  - os movimentos do grupo;
  - as atitudes da professora;
  - as atitudes e os sentimentos da pesquisadora (Anexo D, p.199);
3. esta primeira análise foi realizada pela pesquisadora;
4. em seguida, duas pessoas, que foram chamadas de colaboradoras, receberam este mesmo material para análise, incluindo ao todo:
  - o relato de cada observação, os sentimentos e impressões da pesquisadora e a análise do material, considerando os aspectos citados acima;

- cada observação tinha uma “folha de rosto” contendo o dia e horário em que o encontro foi realizado, os participantes presentes e ausentes na ocasião e um esquema da sala com os locais designados por letras indicando o posicionamento dos participantes durante a atividade;
  - um manual de instruções para orientação do trabalho que deveriam realizar (anexo E, p. 200-202),
  - um texto contendo informações sobre a pesquisa que incluía uma descrição dos objetivos e do método (este último contendo as especificações da instituição, sujeitos, local, material, da brincadeira livre e procedimento da coleta, e da análise de dados);
  - um formulário que deveriam preencher no momento da realização da análise (anexo F, p.203).
5. foram realizados dois encontros entre a pesquisadora e as duas colaboradoras para discussão e chegada a um consenso em relação às análises que tiveram qualquer tipo de discordância, ou sugestão;
  6. com a discussão, surgiu novo material contendo as análises que foram concordantes entre as três, e com aquelas resultantes do consenso realizado. A partir daí, fez-se uma síntese das interpretações, retirando as idéias e conceitos principais da compreensão psicológica dos temas, dos movimentos do grupo, das atitudes da professora e das atitudes e sentimentos da pesquisadora, em cada encontro registrado;

7. foram realizadas sínteses horizontais, de acordo com os temas, os movimentos do grupo, as atitudes da professora e as atitudes e sentimentos da pesquisadora que foram se repetindo ao longo dos cinco encontros.

### **3. RESULTADOS**

Fazer uso de conceitos psicanalíticos para compreender o brincar de crianças, é a experiência de se adentrar em um universo repleto de significados na qual esta ação específica desdobra-se em inúmeras outras e vai adquirindo vários sentidos, a partir do olhar de quem observa. Estas, entre outras características, justificam a complexidade da tarefa daquele que se propõe a atribuir tais significações à atividade lúdica.

Tendo em vista as propostas iniciais deste trabalho, finalmente após concluída a etapa de coleta dos dados e iniciado o processo da análise dos resultados, há uma atribuição, não menos complexa que as citadas anteriormente, à qual implica encontrar formas de traduzir ao leitor, de maneira clara e compreensível, os achados deste estudo.

Com o compromisso de descrever o que ocorreu no grupo durante os momentos de brincadeira livre, em sala de aula, optou-se por realizar uma síntese do processo, através das cinco observações realizadas, registradas detalhadamente e posteriormente analisadas a partir de critérios já descritos. Isso, na prática, revelou-se uma empreitada muito mais laboriosa do que aparentava ser quando era apenas uma proposta.

Estas inquietações quanto à apresentação dos resultados repousam na crença de que a riqueza do processo encontra-se nos detalhes ocorridos durante as observações e no modo como foram interpretados, ao mesmo tempo que há um reconhecimento da necessidade de uma síntese que possa fazer um sentido e que ofereça ao leitor uma idéia geral deste processo.

Numa tentativa de conjugar estas duas idéias, a decisão que pareceu mais se aproximar desta proposta, foi a de apresentar os resultados, analisando o processo a partir de cinco aspectos distintos que se relacionam entre si: a descrição das brincadeiras, os temas que surgiram a partir de uma compreensão psicológica, os movimentos do grupo, as atitudes da professora e as atitudes e os sentimentos da pesquisadora. É sabido, no entanto, que a opção por este modo de descrição, incorre no risco de tornar o relato um pouco repetitivo.

Como uma das preocupações é a compreensão do processo, apontando também quais as falas e as ações sobre as quais a análise se fundamenta, segue em anexo (anexo C, p.161-198) o relato das observações contendo a descrição dos fatos ocorridos, e os sentimentos e impressões da pesquisadora. Com o mesmo objetivo, cada observação foi dividida em partes, tal como se fez na análise dos temas, sendo cada fragmento numerado.

Desta forma, no texto que se refere aos resultados da pesquisa, são encontradas referências entre parênteses, que podem levar a consultas nas observações em anexo. A sigla “obs.” acompanhada de um número indica a observação que está sendo referida, a letra “F” seguida de um número refere-se ao fragmento, enquanto que o “p.” é a página onde o trecho a ser lido pode ser localizado.

Primeiramente foram levantados, tendo em conta as cinco observações, todos os tipos de brincadeiras construídas e ações que serviram de base para análise do processo. Neste momento, não foi levada em conta a frequência com a qual

apareceram, já que este estudo está comprometido, essencialmente, com o significado das brincadeiras e não com a ação em si mesma.

Apresentar a compreensão psicológica dos temas que surgiram no decorrer das observações registradas, que está diretamente ligada ao sentido que foi dado às ações contidas no brincar, ofereceu um pouco mais de dificuldade. Talvez o complicador tenha sido o fato de acreditar-se que somente uma análise mais descritiva dos temas é que poderia revelar, com veracidade, como foi o processo. Percebeu-se, após várias leituras da primeira análise, que houve alguns temas que se repetiram ao longo das observações, mas nenhum deles destacou-se dos demais quanto à frequência com que ocorreram. No entanto, descritos na seqüência parecem revelar semelhanças entre si. Decidiu-se, então, agrupar os temas em três grandes categorias: **as reações do grupo em relação às interrupções e ao novo, as reações frente às situações grupais e as reações do grupo quanto ao contato uns com os outros**, para, a partir disso, descrevê-los conforme cada categoria e, dentro das categorias, de acordo com os temas que foram se repetindo ao longo do processo. Quanto às movimentações do grupo, notou-se a presença de movimentos que também se repetiam. Estes foram agrupados em duas categorias: **os movimentos de isolamento, dispersão e busca de atenção exclusiva e os movimentos de integração, formação de duplas e subgrupos**. As atitudes da professora também foram apresentadas em três grandes categorias: **os sentimentos em relação à atividade; contendo os sentimentos do grupo e contendo-se observando e participando quando solicitada; e interferindo na situação**. A apresentação das atitudes e sentimentos da pesquisadora, seguiu estes mesmos critérios da apresentação da síntese das atitudes da professora, com as mesmas categorias, apenas

acrescendo-se a ela uma interpretação mais precisa dos sentimentos da pesquisadora, que só foi possível graças ao relato dos seus sentimentos e impressões durante as observações registradas.

Acredita-se também que existe um outro modo de descrever o processo que complementa esta síntese. É através da descrição da experiência vivida pela pesquisadora para a qual o diário de bordo pôde servir de base. Nele foi registrada uma síntese de todas as observações ocorridas, bem como os sentimentos e impressões da pesquisadora. Também foram relatadas as conversas com a professora e situações consideradas relevantes. Como esta descrição também tem o objetivo de contextualizar o leitor, será apresentada primeiramente.

### **3.1. Uma descrição da experiência vivida:**

Dentre as inúmeras possibilidades de qualificar esta experiência, o adjetivo enriquecedor parece ser capaz de sintetizar o seu significado e, ao mesmo tempo, comunicar algo àquele que compartilha deste relato. Trata-se de um trabalho rico no que tange duas questões básicas. A primeira diz respeito à possibilidade de uma vivência e convivência no cotidiano escolar, fato novo para uma psicóloga voltada para o atendimento clínico clássico. A outra, diretamente ligada a esta, é o modo através do qual se deu a inserção da pesquisadora neste contexto, atuando também como observadora, uma função interessante e que, numa experiência bem particular, parece reunir a possibilidade de apreensão de um processo de maneira global e também exigir um trabalho interno árduo do observador.

Fatos “corriqueiros” que fazem parte do dia a dia escolar ficam revestidos de um certo colorido e beleza que são possíveis a partir e dependendo do olhar de quem observa. É como usar uma lente microscópica que permite vislumbrar os detalhes, sem o compromisso, pelo menos no momento da observação, de saber como trabalhar com eles.

Durante um semestre de aula, a convivência com os pequenos alunos e com a professora da sala permitiu compartilhar de muitos momentos frutíferos. No total foram 31 observações em que nem sempre todos estavam presentes. Houve apenas sete encontros em que o grupo estava completo.

No início, a entrada na sala era acompanhada por uma mistura de sentimentos e expectativas, tanto de querer realizar a observação e sentir-se motivada para isso,

como de estar acometida pelo medo de não ser bem recebida, ou pela não realização da proposta de pesquisa. Isto, somado a outros sentimentos, que são peculiares quando se encontra frente a uma situação nova.

O fato da conversa com a professora já ter se realizado duas semanas antes da primeira observação parecia não dar conta de todas as expectativas e fantasias provocadas pelo estar em contato direto com a experiência. Nesta ocasião, a professora havia dito que ainda não sabia como iria trabalhar com a classe, já que ela não tinha tido contato com os alunos. Era a primeira vez que daria aula para esta sala, e o que pôde ser percebido é que havia muitas dúvidas a respeito de como desenvolveria seu próprio trabalho e também do que entendia como brincadeira livre. Parecia conceber esta, como uma atividade em que o brincar surge como uma possibilidade de ensinar, opinião que não era compartilhada pela pesquisadora, que definia a brincadeira livre de forma diferente: como um momento em que não se ensinava, apenas brincava-se junto e observava-se<sup>9</sup>. Ficou mais claro, a partir daí, que a atividade era uma novidade para as duas e que, ao contrário da outra professora que fez parte da pesquisa piloto, esta parecia não estar acostumada a usar este procedimento, além de ainda não conhecer os seus alunos. Mesmo assim, foram acertados os dois horários de observação; o brinquedo e a arrumação da sala ficaram a critério da professora.

Acontecimentos reais entrecortavam-se e fomentavam fantasias em relação à atividade e à professora no decorrer dos primeiros encontros. A ótima impressão do local reservado para a brincadeira foi quebrada quando os brinquedos selecionados

---

<sup>9</sup> A pesquisadora tomou como base o que já havia conversado informalmente com outras professoras da instituição sobre “a brincadeira livre” e também o que já havia visto na observação piloto.

foram trazidos. Eram em pequena quantidade e, em sua maioria, estavam quebrados. Também era notável que a professora parecia pouco tranqüila na presença de uma observadora e, na maioria das observações, sempre se sentava numa cadeirinha fora do espaço que ela mesma havia reservado para a brincadeira. Isto foi o núcleo da segunda conversa que ocorreu entre a professora e a pesquisadora, quase um mês após o início da observação.

Primeiramente a professora disse estar surpresa com o fato de as crianças conseguirem brincar. Achava que isso não aconteceria e que as crianças se dispersariam quando deixadas brincar livremente. Também percebia que elas ficavam diferentes e brigavam menos na presença de um observador. Aproveitando a abertura dada a partir da fala da professora, que de alguma forma parecia confirmar as hipóteses de que ela estava pouco à vontade quando a observadora estava presente, mencionou-se sobre a percepção de que ela sempre se sentava numa cadeirinha, longe do espaço reservado para a brincadeira e que, com isso, parecia muito pouco à vontade naquela situação. Esta colocação parece ter funcionado como um elemento facilitador para que se pudesse falar dos seus sentimentos sobre a observadora/pesquisadora e sobre a observação, e reafirmar os objetivos e as combinações a respeito daquela atividade. Ela relatou ficar sem saber como proceder em algumas situações: às vezes tinha vontade de intervir, mas temia estragar algo na pesquisa, em outras desejava chamar algum aluno para participar, mas tinha a impressão que não deveria fazer nada, apenas deixá-los brincando. Disse também, que no momento da saída da pesquisadora da sala, quando a observação se encerrava, sentia-se bem e mais envolvida com as crianças. Conversou-se sobre o que era e o

que não era papel da observadora, que não estava ali para fazer críticas e talvez este fosse o seu receio, e sim para observar o que quer que acontecesse naquele espaço.

A impressão inicial era de que aquelas conversas teriam função esclarecedora, bem como representariam a possibilidade de se falar sobre possíveis sentimentos de ameaça, aos quais a professora estaria submetida, dadas as características daquele trabalho. Esta impressão foi confirmada. No entanto, não se contava com os próprios sentimentos de ameaça, provocados na pesquisadora por esta mesma situação e que, neste sentido, acrescentavam novos objetivos àqueles momentos de conversa que também poderiam ter a função de auxiliar o processo de discriminação entre fantasia e realidade, que ocorria com a pesquisadora na solidão de suas reflexões.

Em pouco tempo houve um envolvimento com a observação, com as brincadeiras e com as crianças. Mais ou menos um mês e meio após o início das observações, uma nova aluna começou a fazer parte da classe. Neste dia, coincidentemente havia observação na sala. Bia, aluna nova, chorou muito e os alunos pareciam todos sonolentos e assustados com a situação. A professora parecia tranqüila, mas, a pesquisadora encontrava-se muito mobilizada com a situação, ao perceber o desespero de Bia, que não contava com recursos internos para lidar com algo que lhe era desconhecido. A pesquisadora pegou-a no colo e foi lhe mostrando as paisagens através da janela, enquanto dizia que sua mãe estava lá, além da janela e que logo poderia revê-la. Após um período de tempo, Bia acalmou-se e quase dormiu, até que terminou a observação e, na saída da pesquisadora, retomou o choro, parando logo em seguida. Este episódio levou a uma reflexão sobre o quanto parece mobilizador para todos a entrada de novos alunos em sala de aula, fato comum no cotidiano de uma escola especial e que, muitas vezes, passa despercebido. Parece

difícil ter-se a dimensão exata da repercussão deste fato antes de poder vivenciá-lo, por isso pôde-se confirmar algo que ainda não tinha sido levado em conta completamente: o envolvimento da pesquisadora com o grupo, com uma postura muito próxima a de coordenadora e, como consequência, sua interferência nos acontecimentos da sala, fazendo com que fosse se distanciando daquilo que era a proposta inicial do trabalho: observar e participar quando solicitada.

O entusiasmo com o grupo e com a observação também se mesclava às preocupações, à medida que a percepção do dirigir muito a brincadeira ia se tornando mais clara. A partir daí a frequência dos momentos de interferência vai diminuindo. Foi uma oportunidade para repensar e resgatar o papel da pesquisadora/observadora que se revelava confuso: ora com predominância do desejo de coordenar o grupo e achar que aquela atividade era produtiva, ora prevalecendo as dificuldades. A impressão era de que a professora, nem sempre, estava assumindo a brincadeira livre, como algo que fazia parte das atividades escolares e da qual ela também participava. Isso se confirmava quando a professora saía da sala, parecendo aproveitar a situação e a presença da pesquisadora para fazer outras atividades que não aquela.

Passado quase um mês após a última conversa, houve uma outra, quando a professora mencionou que sentia que os alunos estavam se desenvolvendo muito e citou vários exemplos de situações que demonstravam isso. Também afirmou que se sentia mais tranqüila com a presença da pesquisadora na sala de aula.

Houve novo contato entre elas no mês seguinte, no qual conversou-se, primeiramente, sobre o desenvolvimento de um dos alunos, Léo, uma criança bastante comprometida. A professora percebeu que ele parecia muito melhor e que

ela não imaginava que deixá-lo livre fosse ajudá-lo a integrar-se ao grupo. Ela questionou sobre vários alunos que tinha observado na brincadeira, expôs suas dúvidas a este respeito e perguntou o que poderia fazer para trabalhar com eles. Nesta ocasião foi possível à professora e à pesquisadora saírem de uma discussão sobre definição de papéis para aproximarem-se mais dos alunos. No entanto, ainda existia uma expectativa da professora em relação à pesquisadora, no sentido de que esta última pudesse oferecer respostas à primeira. Ao mesmo tempo, parecia estar havendo uma disponibilidade da professora para discutir e uma abertura para se fazer um trabalho em conjunto.

À medida que em foi possível conter o impulso de interferir e sugerir que novos brinquedos fossem trazidos, foi-se percebendo algumas mudanças concretas. Aos poucos, aos brinquedos que eram escassos e que em sua maioria estavam quebrados, iam se juntando outros, ao mesmo tempo que os quebrados eram substituídos. Algumas observações depois, a pesquisadora trouxe panelinhas a pedido da professora (material do Setor de Psicologia da instituição) que também, algumas semanas depois, solicitou novos brinquedos à professora de outra sala de estimulação, acrescentado-os àqueles primeiros. Quase no final do processo ficou mais evidente a quantidade significativa de brinquedos, quando a professora traz uma caminha e um banco de madeira para deixar na caixa.

Pode-se pensar que o cuidado da professora com os brinquedos parece ilustrar suas perspectivas em relação aos seus alunos, que no início eram vistos como crianças nas quais faltavam muitas coisas (brinquedos quebrados) e que aos poucos puderam ser desvendadas por ela mesma como “seres dotados de capacidades e recursos” nos quais se poderia investir (brinquedos inteiros e em maior quantidade).

Isto se revela nas falas da professora e nas conversas ocorridas durante o processo, sendo a última delas após o término das observações. Esta ocasião foi a oportunidade para uma avaliação do processo que a professora considerou como sendo válido: sua opinião foi a de que as crianças se desenvolveram por causa da brincadeira: “- Parece que elas estão aprendendo a brincar”. Sugeriu também que o trabalho continuasse.

Foi possível à pesquisadora perceber, através das situações vivenciadas, que teria que lidar com algumas coisas que aconteciam e geravam angústias, num processo que pôde ser considerado, de certa forma, solitário. Tão fascinante quanto angustiante foi notar certas preferências por algumas crianças que despertavam empatia e, muitas vezes, o desprezo por outras, por provocarem sentimentos intensos de raiva, difíceis de serem contidos.

Deparar-se com situações de desorganização do grupo, que exigiram uma ação rápida, provocou sentimentos de medo de perder o controle e de se desorganizar junto com o grupo que nem sempre foram possíveis de serem pensados no momento exato do acontecimento, sendo este um árduo trabalho a ser realizado posteriormente.

Enfim, este parece ter sido um momento para experimentar e entender alguns sentimentos contidos e outros que não foram possíveis de conter e que por isso se transformaram em ações.

### **3.2 As brincadeiras:**

O espaço grupal no qual o objetivo era brincar livremente foi sendo constituído a partir da forma pela qual cada um foi fazendo uso dos brinquedos disponíveis, desde o simples manuseio até a construção de brincadeiras mais elaboradas. Contudo, não só os brinquedos serviram de instrumento, como também alguns móveis da sala e o próprio corpo de cada um, que através de movimentos, expressava sentimentos e prestava-se a ser veículo da imaginação na construção de brincadeiras.

Utensílios de cozinha como escorredor, peneira, pratinho, panelinha, colherinhas e garfinhos, copinhos e xícaras, potinhos, mamadeiras e garrafas serviram, ora como objetos a serem oferecidos uns aos outros, ora a serem atirados em alguém ou para longe do local da brincadeira. Também foram materiais a serem explorados e manuseados raspando-os ou batendo-os no chão, fazendo sons com a boca dentro deles ou passando a mão neles. Estes materiais foram instrumental para a construção de brincadeiras como a de esconder e aparecer em que os participantes cobriam o rosto com o escorredor de pratos ou com a peneira, ou com pratinhos e tiravam do rosto após curto período de tempo.

Brincadeiras de preparar comida, dar comida uns aos outros ou à boneca e brinquedos como mamadeira, panelinhas, potinhos, pratinhos, colherinhas e garfinhos também tiveram seu papel fundamental. Com o fogão e o guarda roupa de brinquedo foram realizadas tentativas de arrumá-los, encaixando peças que estavam

desencaixadas. O fogão também serviu, juntamente com uma panelinha para fazer de conta que se estava preparando comida.

Um radinho de brinquedo, de pilha, que não funcionava, foi pouco utilizado, mas serviu para fazer de conta que estava tocando música, assim como uma cadeirinha de boneca que serviu para as crianças sentarem-se.

As bonecas ofereceram inúmeras possibilidades de uso: foram carregadas, alimentadas, penteadas, amamentadas com a mamadeira e no peito, embaladas para dormir, trocadas porque fizeram cocô e limpas quando o nariz estava sujo. Também foram parceiras de dança das crianças. Mas, em alguns momentos, apenas foram manuseadas e oferecidas uns aos outros.

A exemplo das bonecas, os bichos de pelúcia também foram carregados e manuseados, no entanto, diferiram delas nos tipos de brincadeira elaboradas, sendo utilizados para se aplicar injeção ou para fazer de conta que iam atacar alguém.

As crianças também utilizaram a bola, brincando de jogá-la um para o outro, mas também colocando-a na boca ou manuseando-a, apenas batendo no chão.

As tampas de embalagens de amaciante de roupas e bacias foram manuseadas ou oferecidas para que se sentisse o seu cheiro. Houve também tentativas de encaixe de uma tampinha na outra. Tampinhas e outros brinquedos foram, por várias vezes, colocados e retirados das bacias, bem como passados de uma bacia para outra. As bacias serviram para se pôr os pés, e também, a partir delas, construiu-se a brincadeira de lavar o rosto e escovar os dentes, fazendo de conta que havia água.

Empurrar foi a ação predominante dirigida aos carrinhos e trenzinhos que ora apenas iam e voltavam no chão, ora eram empurrados de um para outro. Contudo,

também foram oferecidos, balançados quando este balanço produzia sons (vagões de trem) e passados no corpo dos participantes.

Na sala havia móveis e objetos, como um relógio e um rádio que foram manuseados. Um quadro era balançado e alguns cubos foram derrubados da janela onde estavam e colocados de volta no lugar. Havia um rolo grande de espuma (fisioterapia) que foi utilizado para balançar e mochilas e armários que foram abertos e fechados. Alguns olhavam no espelho e faziam caretas, enquanto outros preferiam brincar com as mesas e cadeiras empurrando-as, batendo nelas, arrastando-as pelo chão, debruçando-se, balançando-se, olhando através delas, deitando-se embaixo, ou brincando de esconder.

As brincadeiras construídas com o próprio corpo dispensando o uso dos brinquedos, objetos ou móveis da sala, foram: a brincadeira de cavalo em que um participante montava sobre o outro que ficava na posição de gato no chão, o brincar de dançar um com outro e brincar de pôr e tirar a mão, assim que o outro pegasse. Também brincaram de limpar o nariz, de um olhar a fraude do outro para verificar se havia feito cocô ou de arrumar a pulseira do relógio do outro. Também brincaram de se jogar e balançar no colo.

As atitudes foram em si mesmas reveladoras de sentimentos e emoções como sorrir, olhar, aproximar-se, chorar, andar pela sala, querer fazer xixi, tampar o ouvido, perguntar por pessoas que não estavam presentes, pedir permissão para fazer algo, cantar, querer deitar-se ou sentar-se no colo, pegar no cabelo do outro, abraçar, beijar, fazer tchau, apontar o que o outro estava fazendo, chamar, convidar ou forçar o outro a fazer algo.

Vale salientar que foi realizado aqui um levantamento das ações e brincadeiras que fizeram parte destas cinco observações que se espera terem sido representantes fiéis do processo como um todo. A idéia deste levantamento tem a finalidade de auxiliar o leitor no conhecimento objetivo das ações que, de uma forma geral, constituíram este processo. Também serviram de base para a compreensão da evolução dos temas que, em essência, consistiu em decodificar estas ações objetivas.

### **3.3 A evolução dos temas:**

Este é o momento em que as ações e as brincadeiras especificadas anteriormente vão sendo interpretadas. A elas podem ser atribuídos vários sentidos de acordo com o contexto em que foram surgindo. Ações, brincadeiras e fatos, juntos, vão constituindo diversos temas a partir de uma compreensão psicanalítica.

Como já foi mencionado, os temas foram descritos a partir de três grandes categorias e dentro de cada uma delas, conforme foram se repetindo ao longo de cinco observações: as reações do grupo em relação às interrupções e ao novo; as reações frente às situações grupais; e as reações do grupo quanto ao contato uns com os outros.

#### **As reações do grupo em relação às interrupções e ao novo**

Desta categoria fazem parte alguns temas que se referem aos momentos em que o grupo encontra-se tendo que lidar com a entrada de alguém estranho à brincadeira, ou com a saída de um membro do grupo ou da professora; ou quando estão diante de uma situação nova.

O lidar com situações novas aparece na primeira observação (obs. 1, F 1, 2 e 3) já que a brincadeira é que é o fato novo e desperta no grupo sentimentos que conduzem a ações e a paralisações. Encontram-se frente ao novo na primeira observação e reagem, a princípio, com medo, ficando impactados com a situação e permanecendo imóveis ao redor da mesa assim que a pesquisadora, elemento estranho, entra pela sala (obs. 1, F 1, p.162). Resistem em se aproximar, mas com o

estímulo e a insistência da professora conseguem fazê-lo, começando uma tentativa de brincar, primeiramente com um dos participantes, nomeando objetos e perguntando quem é a pesquisadora, depois com outro tentando encaixar uma peça na outra, representando duas formas de integrar e nomear o novo (obs. 1, F 2, p.163). A professora, provavelmente percebendo o grupo mais retraído, faz várias tentativas de aproximação. Pega um radinho de plástico e diz que está tocando uma música e o aproxima dos ouvidos dos participantes. Isa tampa os ouvidos como uma forma de bloquear a via de acesso para o contato que, na ocasião, era representado pelo sentido da audição. Houve outras tentativas de aproximação feitas pela professora e pesquisadora para nomear o desconhecido e promover interações, oferecendo bichos de pelúcia às crianças, que a partir dessa intervenção, começam a manifestar desejo de brincar (obs. 1, F 3, p.164).

As reações das crianças quanto à entrada de pessoas estranhas e às saídas da professora e de crianças, podem ser percebidas na observação 3 (F 5 e 6) e na 4 (F 4 e 7). Durante a atividade, na terceira observação, há uma interrupção quando a fisioterapeuta da instituição entra na sala para pegar um rolo, que dizia ser dela e depois sai, inevitavelmente chamando a atenção de quase todos os participantes do grupo que notam sua presença. Logo depois, Léo tenta pegar alguns brinquedos que havia jogado embaixo do armário, parecendo estar testando a capacidade de recuperação do que foi perdido, e Tom faz uma tentativa de sair, dizendo que iria à escola, mas voltando para dentro da sala assim que a professora o traz (obs. 3, F 5, p.176). A professora sai novamente, acompanhando a mesma criança que, agora, diz querer fazer xixi. Tudo isso parece ter acontecido em decorrência da primeira interrupção causada pela entrada da fisioterapeuta, quando parte do grupo perde a

esperança de lidar com a situação de interrupção e resgatar o contato, não conseguindo se conter. Tom tenta lidar com a situação via expulsão: saindo da sala e fazendo xixi. A seguir, outra ruptura ocorre com a saída da professora e os participantes reagem à situação, demonstrando raiva à pesquisadora, jogando os brinquedos contra ela (obs. 3, F 5, p.178). Imediatamente após este ataque, testam a confiança no vínculo oferecendo-lhe brinquedos, atitude que parece representar uma possibilidade de reparação, ao mesmo tempo que é um teste para saber se podem confiar no vínculo estabelecido com a pesquisadora. A brincadeira de esconder e aparecer com o escorredor de pratos, construída instantes depois, traz implícita uma questão: será que este vínculo é forte o suficiente para permanecer apesar dos ataques e separações? Mesmo com todas as tentativas de lidar com este acontecimento, sentem a falta da professora e vão até a porta, mostrando dificuldade de esperar o seu retorno, resolvendo a situação de forma direta e concreta, tendo que sair para resgatá-la (obs.3, F 6, p.179). Como na terceira, a quarta observação é marcada por duas interrupções durante a brincadeira. A primeira ocorre quando a professora sai da sala para realizar uma outra atividade. Inicialmente Tom e Luca querem sair junto com ela, enquanto os outros continuam brincando. Ninguém sai, e Isa, oferece um pratinho e um garfinho à pesquisadora. Nota-se que o grupo fica dividido, uns querendo continuar a brincadeira e efetivar a possibilidade de troca que o grupo oferecia (Isa), e outros querendo interromper, saindo junto com a professora (Tom e Luca). Posteriormente, inicia-se um envolvimento com a atividade: algumas crianças prosseguem a brincadeira de dar e receber alimentos para, logo em seguida, brincarem com bonecas que representavam, naquela oportunidade, as possibilidades das crianças mesmas serem cuidadas pela pesquisadora (obs. 4, F4, p.187). A saída

da professora pela segunda vez, em princípio para conter Tom e, logo depois, para acompanhá-lo até o banheiro, faz com que o grupo tenha que lidar com nova interrupção, desestabilizando-se, fazendo com que as crianças sintam-se desamparados e queiram sair junto com a professora. Ninguém sai e Cris envolve o grupo numa brincadeira de fazer de conta que está indo embora, tentando juntar as duas situações: estar fora e estar dentro da sala Sai, levando para fora, objetos que são de dentro. Pega uma boneca, uma bolsa, alguns brinquedos, resmunga palavras incompreensíveis para as crianças enquanto vai beijando cada uma delas, como se estivesse se despedindo e sai da sala. Este movimento também pode representar o desejo de testar novas possibilidades e de ocupar espaços dentro e fora da sala. Quando Cris sai, a pesquisadora vai logo atrás para trazê-la de volta. Cris entra e abre e fecha uma mochila que parece estar representando um continente que pode amparar objetos sem que eles vazem: mochila = busca de continência (obs. 4, F 7, p.190). É relevante destacar que, em alguns momentos, pessoas estranhas abriram a porta da sala, mas fecharam imediatamente ao perceber que aquela atividade estava sendo realizada. Assim, o grupo parece não ter se mobilizado com isso e este não se configurou como um tema específico.

No final de todas as observações, o grupo necessariamente teve que lidar com a saída da pesquisadora e com o fim da atividade (obs. 1, F 7; obs. 2, F 10; obs. 3, F 12; obs. 4, F 9; obs. 5, F 8). Na primeira vez, todos parecem ficar impactados permanecendo ao redor da mesa sem esboçar reação (obs. 1, F7, p. 166). Na segunda, a maioria dos participantes nota a saída da pesquisadora e cada um reage de forma particular: uns aceitando, outros querendo sair junto com ela, ou ficando imóveis, e outros ainda não tomando conhecimento do término da atividade (obs 2, F 10,

p.173). Na terceira observação, mostram dificuldade de separação, ficando desorganizados, com Cris e Tom querendo sair junto com a pesquisadora, dispersando-se no corredor (obs. 3, F 12, p.183). No encontro seguinte, Tom e Cris querem impedir que a pesquisadora saia, dizendo “não”, ou segurando a sua mão. Tom tenta seduzi-la chamando-a para conversar. O grupo parece ter feito um vínculo com ela e teme desorganizar-se com a separação (obs. 4, F 9, p.191) Conseguem se despedir dela no último dia da atividade, quando a maioria do grupo faz tchau, acenando com a mão: sinal concreto da aceitação da despedida e Luca abre a porta , dando-lhe demonstrações de estar aceitando a separação (obs. 5, F 8, p.198).

#### **As reações frente à situação grupal:**

Houve momentos em que as crianças tiveram que lidar com a situação grupal, outra grande categoria levantada. Dela fazem parte os temas que se referem às dificuldades, às disputas e ao compartilhar de espaço, brinquedos e vínculos, e também os momentos de testar limites e poder.

O lidar com a situação grupal disputando, buscando ou compartilhando espaço, brinquedos e vínculos aparecem na observação 2 (F 5, 7 e 8) , na 3(F 3, 7 e 9), na 4 (F 3, 4, 5 e 6) e na 5 (F 4 e5). Surge, primeiramente, quando um dos participantes manifesta o desejo de sair da sala, porque isto, provavelmente, faria com que tivesse uma exclusividade de atenção e também, quando uma outra participante fica isolada, deitando-se sem brincar, apenas acariciando alguns brinquedos que estão próximos dela (obs. 2, F 5, p.170). Novamente encontram-se em dificuldade quando dois participantes disputam um brinquedo, cada um puxando-

o para si enquanto o restante do grupo está isolado (obs. 2 F 7, p.170). Na quarta observação, Cris e Isa lutam pela posse de uma boneca , inicialmente medindo forças, cada uma puxando de um lado, e depois com Cris ficando com a boneca e Isa pegando uma outra (obs.4, F 4, p.187). Instantes depois Cris e Bia querem a mesma mamadeira. Cris oferece a Bia uma outra mamadeira, esta aceita mas, pouco tempo depois, volta a insistir na disputa, vencendo-a, o que leva Cris a pegar uma outra mamadeira (obs. 4, F 5, p.188). Neste momento parecem buscar outras formas de lidar com a competição pela posse dos brinquedos que não a simples medida de forças, mas encontrando substitutos para os objetos disputados.

A busca por espaço começa quando alguns participantes querem sentar-se em uma cadeira de boneca. Esta situação parece representar a necessidade de cada um delimitar/ocupar um espaço no grupo (obs. 3, F 7, p.179). A disputa continua quando Luca senta-se na cadeira de bonecas enquanto Isa parece ficar, em princípio, irritada, mas logo em seguida assustada, porque a cadeira, que era de armar, desarma quando Luca está sentado e , provavelmente, faz com que associe que aquela destruição poderia ter sido provocada pelos seus desejos. Concomitante a isso, Léo e Tom, sentam-se no colo da pesquisadora. É possível que todas as crianças estivessem desejosas por sentar-se, no sentido de ter um lugar, alguém ou algo para si (obs. 3, F 9, p.181). Prosseguindo com a busca de espaço, Tom, abre o armário procurando novos brinquedos e depois, abre e fecha o zíper de uma mochila, talvez porque procure algo que seja continente, ou por curiosidade de saber o que há dentro das coisas. Tom continua, aproximando-se de Luca e toma dele um martelo e um escorredor de pratos com os quais este estava brincando. Depois, Tom quer ficar com o trenzinho que está com Bia, mas ela não deixa, mesmo sob os protestos verbais

dele que, imediatamente após esta ocorrência, pede para fazer xixi e sai da sala acompanhado pela professora. Este momento é marcado pelo desejo e busca de Tom por espaço continente (armário, mochila, sala), e por sua angústia ao não encontrá-lo, o que faz com que aja no sentido de resgatar uma relação próxima com a professora, obtendo dela uma atenção exclusiva, muito parecida com o cuidado maternal, situação possibilitada pela sua saída. (obs. 4, F 6, p.189).

O compartilhar espaço, brinquedo e atenção surge quando a professora vai até Cris, que se encontra deitada e isolada dos demais, e propõe que brinquem de comidinha. Através desta brincadeira retorna a crença de que o grupo possa ser um espaço nutritivo que alimenta. Esta necessidade de compartilhar também ocorre quando Isa se aproxima da pesquisadora, no momento em que a professora se afasta dela. Esta aproximação parece conter sentimentos ambivalentes porque a brincadeira é com o cachorro de pelúcia que Isa empurra rapidamente e várias vezes contra a pesquisadora, como se este a estivesse atacando. Repete esta brincadeira por três ou quatro vezes sorrindo com a reação da pesquisadora de recuar, parecendo representar com isso, a possibilidade de contato e ressignificar a saída da professora de perto dela, quando foi brincar com Cris. A brincadeira de amamentar a boneca no peito, erguendo sua blusa surge logo a seguir, revelando a capacidade de Isa para dar, relacionar-se, e suportar a separação fazendo novos vínculos. Enquanto isso, algumas crianças brincam de esconder e aparecer, cobrindo o rosto atrás de um pratinho, manifestando através deste modo de brincar, ansiedade e desejo no contato e, ao mesmo tempo, a possibilidade de lidar com a separação, tendo esperanças num possível retorno. Esta brincadeira prossegue com a luta para cada um ter o corredor de pratos e a atenção da pesquisadora só para si ( obs.2, F 8, p.172). Numa outra

ocasião, manifestam o desejo de compartilhar, quando quase todos brincam de dar e receber comidinha um para o outro, dividindo o espaço, os brinquedos e efetivando a possibilidade de que aquele seja um lugar onde possa haver troca. Depois, quase todo o grupo se envolve com a brincadeira de fazer sons com a boca dentro de panelinhas, testando a própria voz e, ao mesmo tempo, imitando uns aos outros (obs. 3, F 3, p.176-7). Em outro momento, Cris tenta trocar a boneca que ela diz ter feito cocô, representando uma situação do dia a dia, mas também o seu desejo e expectativa de ser cuidada e contida pelo grupo bem como uma tentativa de lidar com os impulsos mais agressivos e com os conteúdos que saem de dentro dela. Tom também diz querer sair para trocar-se com a mãe, explicando que ele tinha feito cocô. Contudo, permanece na sala brincando de verificar nele e nos colegas se alguém teria feito cocô, conseguindo lidar com a dificuldade de ficar no grupo, sem precisar sair de fato (obs. 4, F 3, p.186). O compartilhar brinquedos e construir brincadeiras tornam-se visíveis quando Luca começa a jogar bola para os outros e, aos poucos, vai envolvendo quase todos. O espaço grupal oferece, então, possibilidades de dar e receber, entremeadas pela competitividade, quando algumas crianças querem ficar com a bola para si enquanto outras pedem para que esta seja jogada, num movimento que parece revelar duas forças presentes no grupo: a de compartilhar e a de querer ter algo só para si (obs. 5, F 5, p.195-6).

Testar limites e poder, foram temas que surgiram, de forma mais explícita, na observação 3 (F 10) e na 5 (F 4 e 7). Aparece, em princípio quando Tom busca novos recursos abrindo o armário, pegando um carrinho e quando pega tampas de embalagens de amaciante de roupa e bacias que estavam na estante, testando seus limites e a autoridade da professora, já que nas duas oportunidades ela o adverte

dizendo que ele não deveria abrir o armário e nem pegar o material da estante, mas ele o faz mesmo assim (obs. 3, F 10, p.181). Outra situação em que o testar limites pode ser constatado é quando Léo empurra uma cadeira arrastando-a no chão e produzindo um som, parecendo com isso estar testando as propriedades do objeto e as suas possibilidades, através do efeito de sua ação. A professora intervém pedindo que pare, mas ele só pára momentaneamente, retornando a esta brincadeira logo em seguida, o que a leva a solicitar a Luca, que vá até Léo e retire a cadeira dele. Agindo assim, a professora parece estar reconhecendo a capacidade de Luca, delegando-lhe uma tarefa, que ele cumpre, passando a ser o representante da autoridade (obs. 5, F 4, p.195), situação que parece desencadear uma disputa pelo poder no grupo que começa com Léo empurrando a mesa da professora e Luca, por iniciativa própria, arrastando-a em sentido contrário. Logo após, Cris, Léo e Luca constroem uma brincadeira que se alterna ora com Cris ora com Luca querendo levar Léo para o local onde estavam os brinquedos, oferecendo-os a ele, que levanta-se logo em seguida, ficando ali por pouco tempo. Depois Cris brinca de cavalo com Léo montando nas suas costas quando ele fica de quatro. Todas estas brincadeiras têm como espectadoras bastante interessadas: a professora, a pesquisadora e Isa. O protagonista de outro episódio de disputa pelo poder, mas que também é revestido de expectativas de que no grupo possa haver troca, é Luca, que começa a ameaçar todos os participantes fazendo de conta que iria jogar um escorredor de pratos neles, e que, a seguir, deita-se no colo de Isa e de Cris, que a esta altura estão brincando de comidinha e reagem protestando e saindo de perto de Luca, demonstrando irritação (obs. 5, F 7, p.196-7).

### **As reações do grupo quanto ao contato uns com os outros:**

A categoria sobre a qual os comentários ainda não foram tecidos, diz respeito aos temas nos quais predominam a busca e as possibilidades de contato. Nela encontram-se inseridas situações que se referem ao teste de aproximação e afastamento, ao acolher e ser acolhido e às modalidades de contato.

O testar possibilidades de aproximação e afastamento refere-se à maneira pela qual o grupo tenta lidar com a proximidade e a distância nos vínculos que vão sendo estabelecidos. Aparecem na observação 1 (F 4, 5 e 6), na 2 (F 1 e 3), na 3 (F 4 e 8), na 4 (F 2 e 8) e na 5 (f 2 E 6). Há uma tentativa de aproximação logo no primeiro dia de brincadeira livre, que provoca angústias em Tom, que diz que a boneca havia feito cocô e iria levá-la para trocar com a mãe dela, consumando uma forma simbólica de lidar com os sentimentos provocados pela situação, mas que não dá conta de mantê-lo dentro da sala, saindo logo depois, dizendo que iria se trocar com a mãe. Diante disso, o grupo desorganiza-se com todos querendo sair (obs. 1, F 4, p.165). O grupo só consegue expressar desejos e sentimentos, quando Luca pede que a pesquisadora ligue o rádio, manifestando sua vontade e Tom, derruba cubos de espuma que estavam na janela, mostrando o seu desagrado e sentimentos de raiva ao ser trazido de volta para a sala de aula após sua saída (obs. 1, F 5, p.165), o que demonstra que passam, a partir daí, a aceitar a pesquisadora, que era um elemento desconhecido. A aproximação dos brinquedos e da pesquisadora marca a observação seguinte na qual algumas crianças lhe oferecem objetos que estavam no chão e logo depois, quando se aproximam dos brinquedos que são trazidos para a atividade, manifestando claramente o desejo de brincar (obs. 2, F 1, p.168), fato que se repete numa determinada ocasião, mesclando-se também com a busca de aproximação física

(Obs. 3, F 8, p.179-80). As dificuldades reaparecem logo depois que grupo passa por uma interrupção, quando a professora sai da sala e os participantes fazem tentativas de restabelecer o contato no seu retorno. Quando isso ocorre, Cris tenta sair pela segunda vez, já que a professora chega, mas quando esta solicita que fique, ela acata. O grupo hesita entre ficar e sair até que Tom e Cris começam a brincar no rolo de espuma e a balançar de um lado para outro numa tentativa de alcançar um certo equilíbrio. Enquanto isso, outros participantes brincam de dar e receber alimento, provavelmente restabelecendo no grupo a possibilidade de troca (obs. 4, F 8, p.190-1) O próximo encontro é marcado pela busca de novas brincadeiras com Cris e Luca beijando um ao outro e depois dançando por sugestão da professora. A dança dos dois prossegue com Luca pedindo para ligar o rádio, mas logo termina quando ele sai dali e vai até o armário, o que leva Cris, ao perceber-se sozinha, a pegar uma boneca para dançar com ela. Neste momento parece que Cris lida com a separação de Luca, tentando encontrar um substituto (boneca), já que ainda queria continuar a dança, desejo que não foi compartilhado por ele (obs. 5, F 6, p.196).

O teste de aproximação e afastamento também aparece claramente e, várias vezes, através da brincadeira de esconde-esconde. A primeira vez surge na mesinha, quando já estavam fazendo um vínculo com a pesquisadora que era um elemento novo para eles e não estava o tempo todo presente ali, só participando daquela atividade (obs. 1, F 6, p.166). A segunda, aparece através da brincadeira de esconder o rosto atrás de um escorredor de pratos de brinquedo e depois aparecer por detrás dele, tentando deste modo, elaborar a perda do objeto cuidador, representado transferencialmente pela pesquisadora (obs. 2, F3, p.169; obs. 4, F 2, p.185-6). O aproximar e o afastar estão a serviço do resgatar o contato quando Isa esconde

metade do corpo de uma boneca dentro de sua blusa, tentando lidar com aquilo que existe, mas não se podia ver. Ao mesmo tempo, a professora vai passando um trenzinho na barriga de Cris, realizando uma forma de contato mais corporal, tal como uma mãe faz com um bebê pequeno. Ao observar esta situação, Isa mostra a barriga para a professora também, manifestando o desejo daquele tipo de contato. Como a professora está envolvida com Cris, não percebe o pedido de Isa, que lida com a situação pegando um pratinho e um garfinho, brincando de comer comidinha sozinha, provavelmente numa tentativa de se auto alimentar: como não foi possível ser alimentada, ela alimenta-se sozinha ( obs. 3, F 4, p.177). Na última observação, o tema aparece quando a pesquisadora faz uma aproximação de Luca, posicionando a mão próxima dele. Juntos constroem uma brincadeira com a pesquisadora colocando a mão e tirando rapidamente e Luca tentando pegá-la, numa ação que pode conter tanto o medo quanto o desejo do contato. A brincadeira que vem em seguida, que complementa a mensagem implícita nesta, é a de esconder e aparecer envolvendo vários participantes que cobrem apenas um olho com o escorredor e depois com quase todos brincando de outras variações deste mesmo jogo ( obs. 5, F 2, p.194).

O grupo, enquanto espaço no qual os participantes testam o acolher uns aos outros e serem acolhidos, configura-se como um tema à medida que há um teste destas possibilidades de diversas maneiras ao longo das cinco observações: observação 2 (F2), na 3 (F 1), na 4 (F 1 e 5) e na 5 (F 3, 1 e 2). Nos momentos iniciais de dois, dos encontros analisados, vão se envolvendo com a brincadeira e testando as possibilidades de acolher e ser acolhido através do brincar de preparar comidinha e comer, dando e recebendo alimento uns aos outros (obs. 2, F 2, p.168-9; obs. 3, F 1, p.175). Em um outro, algo interessante acontece, quando Cris oferece à

pesquisadora uma cabeça de boneca e depois o corpo, para que ela juntasse. Esta atitude parece revelar outras expectativas do grupo no que se refere à pesquisadora poder juntar/integrar as coisas de cada um e, do grupo como um todo (obs. 4, F 1, p.185). Há também uma ocasião em que, na sua chegada, os participantes estão brincando no local reservado, com os brinquedos disponíveis e quase todos começam a oferecê-los à pesquisadora, testando as possibilidades de serem acolhidos, enquanto Léo, aproxima-se fisicamente dela. Parece haver, com isso, uma disponibilidade do grupo de relacionar-se entre si, com os brinquedos e com a pesquisadora (obs. 5, F 1, p.193). Expressam a necessidade de serem cuidados no retorno da professora à sala, logo após uma saída, quando parte do grupo brinca isoladamente, enquanto outra brinca de dar comidinha para a boneca. Esta necessidade vai se delineando quando Cris começa a brincar de limpar o nariz da boneca, o seu próprio e depois dos outros participantes, demonstrando formas de lidar com sentimentos: limpar o que está sujo (obs. 4, F 5, p.187-8) e expressando a necessidade de serem acolhidos que aparece mais uma vez quando dão mamadeira e comidinha para a boneca. Expressam sentimentos, como forma de lidar com conteúdos anais (impulsividade e perdas), quando uma das participantes brinca de trocar a boneca que, segundo ela, havia feito cocô (obs. 5, F 2 , 193; F 3, p.194).

O grupo cria um espaço, no qual são testadas e podem ser vislumbradas tentativas e formas variadas de contato, como na observação 2 (F 4, 6 e 9) e na 3 (F 2 e 11). Primeiramente, os participantes buscam contato de várias formas: uns de modo mais incipiente – fazendo barulho ou para explorar o brinquedo (Léo) ou para chamar a atenção (Tom). Tom rompe o clima afetivo do grupo, enquanto outros tentam fazer contato de outra maneira: dando e recebendo alimentos (Isa), ou seja,

testando as possibilidades de amar e ser amada numa relação de troca (obs. 2, F 4,p.169). O tema ressurgiu, quando a maioria dos participantes do grupo começa a jogar bola um para o outro fazendo daquele um espaço de troca. Mas, a brincadeira é interrompida assim que a bola cai longe deles, revelando a fragilidade do vínculo formado. Daí emergem formas incipientes de contato como fazer barulho para chamar a atenção e chorar, mesclando-se a outras formas mais integradas de brincar, dando injeção na boneca ou tentando arrumar a pulseira do relógio: formas de restabelecer o vínculo (obs. 2, F 9, p.173). O que predominam no início da quinta observação são as formas incipientes de contato, que são representadas através das ações de Léo e Tom quando começam a jogar brinquedos para trás, mas há também um movimento de querer brincar quando Cris aponta para esta situação, provavelmente esperando que a professora ou a pesquisadora, pessoas que ela julgava ter poder, pudessem interferir (obs. 3, F 2, p.176). Algo parecido ocorre quando Léo, chorando, e Tom, batendo o pé no armário, fazem barulho para chamar atenção para si e, Isa, demonstrando seu desagrado, tampa os ouvidos enquanto o restante do grupo (professora, Bia, Cris e Luca) continua brincando (obs. 3, F 11, p.182-3). A busca de integração vem à tona mais uma vez, quando predomina, num momento anterior a este, o desejo de sair da sala e o não brincar, que geram uma angústia de dissolução do grupo. O desejo de integrar aparece mais claramente na professora e na pesquisadora que, provavelmente, compartilhando deste mesmo desejo e ansiedade, conduzem o grupo a juntar-se para que registrem aquele momento tirando uma foto. O grupo responde a esta solicitação (obs. 2, f 6, p.170).

### **3.4 Os movimentos do grupo:**

Através das leituras da primeira análise realizada, foi possível perceber que há movimentos básicos do grupo que se repetem nas observações, mas que, distribuídos em cada uma delas, concedem-lhes uma especificidade. Julgou-se mais acertado para a proposta deste trabalho, realizar uma síntese dos movimentos de dispersão, isolamento e busca de atenção exclusiva e também dos movimentos de integração, formação de duplas e subgrupos.

#### **Os movimentos de isolamento, dispersão e busca de atenção exclusiva**

O contato inicial com a brincadeira é marcado por uma paralisação do grupo na chegada da pesquisadora. Todos estão isolados em volta de uma mesinha, sem realizar nenhuma atividade. O primeiro movimento de aproximação é feito por Tom que sorri para a pesquisadora. É a professora quem chama o grupo a participar, obtendo resposta imediata de Tom, a parte do grupo que quer contato, mas encontrando resistência em Isa e Luca, os outros dois participantes representantes do medo (obs. 1, F 1, p.162-3). Há uma movimentação no sentido de formarem duplas, Tom com a professora, Luca com Isa (obs. 1, F 2, p.163), que termina em seguida com Luca isolando-se, tentando encaixar uma peça em outra, Isa tampando os ouvidos e com Tom, que após outras tentativas de interação, inclusive com os colegas, acaba se esquivando, querendo sair da sala e da situação (obs. 1, F 3, p.163-4). A professora e a pesquisadora formam uma dupla e tentam chamar o grupo para

participação, iniciando tentativas de interagir com as crianças. Tom alia-se a elas e os outros, apesar da dificuldade e resistências, vão aos poucos se aproximando e tentando formar duplas (obs. 1, F 3, p.164). Contudo, Tom sai, a professora o segue numa tentativa de trazê-lo de volta e o grupo dispersa-se (obs. 1, F 4, p.165). Ao final da observação, em virtude da saída da pesquisadora volta a haver isolamento (obs. 1, F 7, p.166).

Na observação seguinte, o grupo também está isolado, cada um manuseando um brinquedo, mas a entrada da pesquisadora provoca movimentos: uns olham, outros continuam o que estão fazendo e outros oferecem brinquedos a ela (obs. 2, F 1, p.168). Inicia-se então, uma construção de brincadeiras, alguns isoladamente e outros tentando formas iniciais de contato com a professora e com a pesquisadora oferecendo brinquedos, sorrindo ou olhando (obs. 2, F 2, p.168-9). Há também, a busca pelo estabelecimento de uma relação mais exclusiva. Uma das crianças tenta chamar a atenção da professora e da pesquisadora batendo um brinquedo no chão e produzindo barulho, mas não obtém resposta delas (obs. 2 F 4, p.169). Outra tentativa deste mesmo participante com este objetivo é sair da sala, desta vez com a intervenção de ambas no sentido de impedi-lo (obs. 2, F 5, p.169-70).

No terceiro encontro, cada criança está realizando uma atividade, até que a pesquisadora chega e iniciam-se movimentos do grupo para formar dupla com ela, convidando-a para brincar (obs. 3, F 1, p.175). No entanto, movimentos como brincar isoladamente jogando brinquedos para trás mesclam-se com esses (obs. 3, F 2, p.176). A entrada da fisioterapeuta da instituição para pegar um rolo que ela dizia ser seu, chama a atenção do grupo e, logo em seguida a sua saída, há um momento de dispersão com cada um voltando a atenção para uma atividade (obs. 3, F 5, p.178).

Em uma tentativa de estabelecer uma relação mais exclusiva, Tom sai da sala chamando a atenção de todos, seguido pela professora, num movimento de contê-lo, para que não vá longe, fato que leva à formação de um subgrupo em que Cris, Luca, Isa e Bia atiram brinquedos na pesquisadora e, logo em seguida, oferecem-nos a ela (obs. 3, F 5, p.178; F 6, p.179). O tempo de duração deste episódio é curto e o grupo logo se dispersa com as crianças andando pela sala e uns até fazendo menção de sair (obs. 3, F 6, p.179). Acontecimento que se repete com a saída da pesquisadora: enquanto uma parte do grupo brinca isoladamente, a outra quer sair e, de fato o faz acompanhando-a e correndo pelo corredor. Há ainda, uma outra parte do grupo que apenas observa a situação (obs. 3, F 12, p.183).

Numa outra ocasião, cada um está voltado para a atividade de brincar com bonecas, até que a pesquisadora chega e a atenção se volta para ela. Algumas crianças oferecem-lhe brinquedos tentando formar dupla, enquanto outra parte do grupo continua com a atividade isolada (obs. 4, F 1, p.185). Nesta observação também há um episódio em que a professora sai e os participantes dispersam-se, primeiro com alguns fazendo movimentos isolados de acompanhá-la e outros, voltando-se para a atividade anterior. Vai havendo um envolvimento lento com a atividade e algumas crianças começam a aproximar-se da pesquisadora, brincando de comer e trocar a boneca (obs. 4, F 4, p.187). Outra interrupção, à qual o grupo precisa fazer frente, é a saída de Tom da sala, acompanhado pela professora para fazer xixi, levando Cris a envolver o grupo no brincar de fazer de conta que está indo embora, o que se efetiva em ação. Este fato marca a dispersão do grupo: os participantes andam pela sala e querem sair, enquanto a pesquisadora tenta conter Cris (obs. 4, F 7, p.190). Quando a pesquisadora sai, no final da atividade, parte do

grupo brinca enquanto a outra dispersa-se, querendo sair junto com ela ou impedir sua saída (obs. 4, F 9, p.191).

Na última observação, os brinquedos utilizados para a atividade já estão dispostos no local reservado e cada participante brinca isoladamente até que a pesquisadora chega e o grupo todo tenta, através de seus participantes, fazer contato uns oferecendo brinquedos e outros tentando uma aproximação física (obs. 5, F 1, p.193).

### **Os movimentos de integração, formação de duplas e subgrupos**

As tentativas efetivas de organização do grupo, durante a primeira observação, dão-se com a formação de uma dupla professora – Tom: a professora ajudando Tom a organizar os cubos que ele havia derrubado, e com um subgrupo formado pela pesquisadora, Isa e Luca brincando de esconde-esconde ao redor da mesinha (obs. 1, F 5, p. 165-6; F 6, p.166).

Nos próximos encontros, inicialmente formam-se duplas, que rapidamente vão se tornando subgrupos chegando, às vezes, a envolver o grupo na sua totalidade. Há sempre troca constante de pares e neles, impreterivelmente, estão presentes a cooperação, a competitividade, mesclados a curtos episódios de isolamento, dispersão e busca de atenção exclusiva. Em um momento formam-se duplas que brincam de carregar e esconder a boneca na blusa (obs.3, F3, p.176; F4, p.177) e também de balançar no rolo de espuma: fisioterapia (obs. 4, F8, p.191). Duplas e subgrupos surgem quando brincam de esconder e aparecer (obs. 2, F3, p.169; F8, p.171), (obs 3, F 3, p.176-7; F 4, p.177), (Obs. 4, F 2, p.185-6; F 3, p.186), (Obs. 5, F

2, p.193-4), também quando Cris e Isa disputam a atenção da pesquisadora (obs. 3, F4, p.177), na disputa pela cadeira de boneca e pelo colo da pesquisadora, no empurrar carrinhos e através do brincar de várias maneiras com tampas de amaciante de roupa e com bacias (Obs.3, F 7, p. 179; F 9, p. 180-1; F 10, p. 181-2). Há momentos em que, além da formação de duplas e subgrupos, há o envolvimento do grupo como um todo como quando a pesquisadora e a professora tentam juntar o grupo para tirar uma foto (obs. 2, F 6, p.170) quando brincam de dar e receber alimento (Obs.2,F 8, p.171-2), (Obs. 3, F3, p. 176-7; F4 , p.177; F7, p. 179; F8, p.179-80; F 9, p. 180-1; F 10, p.181-2), (Obs 4, F 2, p. 185-6; F 3, p. 186; F 5, p. 187-8; F 6, p. 189; F 8, p.190-1), e quando todos ficam em torno de Léo empurrando a cadeira e a mesa da professora pela sala tentando, cada um a sua maneira, dominar a situação (obs. 5, F5, p. 195-6; F 6, p. 196; F7, p.196-7).

### **3.5 A professora:**

A compreensão do processo de evolução da professora, ao longo das observações, foi realizada através de uma síntese de suas atitudes e sentimentos. Percebe-se que todas as observações revelam sentimentos da professora em relação à brincadeira e à pesquisadora e também frente à situação grupal: ou contendo os sentimentos do grupo e os seus sentimentos, observando e respondendo quando solicitada ou não se contendo, intervindo: colocando limites, sugerindo e estimulando.

#### **Os sentimentos da professora em relação à atividade e à pesquisadora**

A professora parece sentir-se ameaçada quanto à presença da pesquisadora, num primeiro momento. Justifica-se pelos brinquedos quebrados que havia trazido e fica meio alheia à atividade, sentando-se fora do local reservado para a brincadeira (obs. 1, F 1, p.162). Depois, lida com o final da atividade sem esboçar reação com a saída da pesquisadora (obs. 1, F 7, p.166). Isto ocorre também em uma outra ocasião quando, imediatamente à chegada da pesquisadora, ela retira os brinquedos com os quais as crianças estão brincando e põe aqueles reservados para a brincadeira, como num ritual (obs. 2, F 1, p.168) e quando pergunta se pode deixar os brinquedos que estavam, parecendo não se sentir participante da atividade, como se esta fosse somente da pesquisadora e ela tivesse que pedir permissão para tomar determinadas atitudes (obs. 2 F 1, p.168). Uma vez que os brinquedos são postos, a atitude da professora é de querer participar quando põe uma panelinha sobre o fogão que Luca

está tentando arrumar, mesmo ele não dando continuidade à brincadeira (obs. 2, F 2, p. 168-9) e de auxiliar o grupo a lidar com a separação na saída da pesquisadora, quando sugere que Luca se despeça e Tom volte para perto dela (obs. 2, F 10, p.173).

Manifesta seus sentimentos em relação à pesquisadora na próxima observação, na qual parece querer deixar claro seus conhecimentos sobre o grupo, antecipando-se a ela e dizendo, logo na sua entrada, que as crianças “estão atacas” (obs. 3, F 1, p.175). No entanto, posteriormente, parece deixar de sentir-se ameaçada, passando a tomar a pesquisadora como modelo, quando corresponde à expectativa do grupo compartilhando das brincadeiras com eles (obs. 3, F 3, p.176-7), observando (obs. 3, F 2, p.176; F 12, p.183), mostrando-se disponível enquanto aguarda que as crianças venham até ela após sua saída ( obs. 3, F 11, p.182-3) e quando tenta compreender o choro de Léo. Seu desejo de que as crianças continuem brincando aparece quando impede que Cris se deite, estimulando-a a continuar (obs. 3, F 3, p.176), ou insistindo em prosseguir a brincadeira com Tom, mesmo com a interrupção provocada pela entrada da fisioterapeuta (obs. 3, F 5, p.178).

A ambivalência da professora só aparece de modo mais declarado no momento seguinte, quando a pesquisadora chega e ela continua conversando com a assistente social parecendo não notar sua presença, mas, logo depois, numa atitude reparatória, começa a arrumar a sala, tirando uma cadeira que Léo está arrastando no chão (obs. 4, F 1, p.185) e posicionando móveis e objetos no lugar, enquanto traz a caixa de brinquedos para o local da brincadeira ( obs. 4, F 1, 2 e 3, p.185-7). Isto se reafirma quando ela sai da sala em seguida, parecendo deixar mais clara sua dificuldade em estar ali e envolver-se com a atividade (obs. 4, F 4, p.187),

transferindo o papel de coordenadora à pesquisadora. Somente quando retorna à sala, desta vez e de uma outra em que sai novamente para levar Tom para fazer xixi, é que parece mais disponível para o contato (obs. 4, F 5, p. 187-8; F 8, p.190-1): responde, quando solicitada por Isa, que lhe oferece um pratinho e colherinha, e envolve-se com a brincadeira (obs. 4, F 5, p.187-8). Ainda assim, no final não apresenta reações quanto à saída da pesquisadora (obs. 4, F 9, p.191).

O envolvimento com a atividade surge depois, no último encontro, quando os brinquedos já estão colocados e todos estão posicionados, inclusive ela, à espera da pesquisadora (obs. 5, F 1, p.193). Durante a atividade mostra-se disposta, observando, participando quando solicitada, estimulando e colocando limites, e na saída, está atenta e à medida que vai percebendo que o grupo possa ter dificuldades, coloca dados de realidade dizendo que a pesquisadora voltaria após as férias. Professora: “- A Shirley vai, mas volta depois das férias”, o que não deixa de ser também uma atitude de contenção das angústias do grupo (obs. 5, F 8, p.198)<sup>10</sup>.

### **Contendo sentimentos do grupo e contendo-se observando e participando quando solicitada**

Em relação a sua participação, no primeiro contato com a atividade, a professora vai respondendo conforme é solicitada por um dos participantes do grupo, já que o restante fica a maior parte do tempo isolado (obs. 1, F 2, p. 163; F 3, p.163-

---

<sup>10</sup> O trabalho de observação realmente continuaria após as férias de julho, embora a pesquisa estivesse prevista até aquela data.

4). Ela responde quando é solicitada, ou dando continuidade à brincadeira (obs. 2, F 3, p. 169; F 4, p. 169; F 5, p.169-70) ou tentando compreender o pedido dos participantes (obs. 2, F 3, p. 169; F 8, p. 171-2 e F 9, p.172-3) a maior parte do tempo do encontro seguinte. Às vezes, responde com uma relação mais próxima, quase como mãe (obs. 2, F 9,p.172-3), em outras, se contém, deixando que o grupo resolva impasses e disputas (obs. 2, F 7, p.170).

Numa situação mais específica, envolve-se na brincadeira de uma das participantes numa relação mais maternal, passando o carrinho em sua barriga (obs. 3, F 4, p.177). Noutra contém-se, não interferindo na disputa entre Isa e Luca pela cadeira (obs. 3, F 9, p.180-1), apenas observando e estimulando uma das participantes a continuar na situação, quando ela solicita a sua interferência.

Em alguns momentos do encontro seguinte, contém-se, como por exemplo, quando Luca e Tom disputam o escorredor de pratos e o martelo. Sente-se penalizada porque o escorredor bateu no rosto de Luca: Professora: “- O que foi Luca, bateu no seu olho?” (obs. 4, F 6, p.189), mas não tenta resolver a situação por ele.

No início da última observação, ela convida Isa, que está com sua mãe, para brincar, oferecendo-lhe uma boneca (obs. 5, F 1, p.193). Assim que a menina aceita e a mãe sai, a professora brinca com ela conforme vai sendo solicitada (obs. 5, F 2 , p. 193-4; F 3, p.194). Observa quando Isa aponta uma situação grupal: a brincadeira de esconder construída por Cris e pela pesquisadora (obs. 5, F 2, p.194) e também quando o grupo brinca (obs. 5, F 4, p. 195; F 5, p. 195-6; F 6, p. 196; F 7, p.196-7). Consegue conter-se quando apenas observa Cris e Isa disputarem uma boneca (obs. 5, F 4, p.195). A partir daí, atitudes como observar estão presentes até o final deste

encontro, mas alternando-se com outras como colocar limites e responder quando solicitada (obs. 5, F 6, p. 196; F 7, p.196-7).

### **Interferindo na situação**

A interferência da professora pode ser percebida logo de início, quando ela tem uma postura mais diretiva de estimular a participação, querendo trazer as crianças para brincar (obs. 1, F 2, p. 163), depois colocando limites (obs. 1, F4 , p. 165; F5, p. 166) e questionando o porquê da não participação de alguns alunos (obs. 1, F 3, p. 164). Ao final, sugere uma atividade para Isa, Luca e a pesquisadora enquanto auxilia Tom a organizar os cubos que ele havia derrubado (obs. 1, F 6, p. 166).

A próxima ocasião é marcada por um momento no qual a professora não responde a um pedido de Tom, que tenta chamar sua atenção de uma maneira mais regredida fazendo barulho e olhando para ela (obs. 2, F 4, p. 169). e por outros em que não se contém, como quando compartilha do desejo de integração da pesquisadora e de registrar numa foto todos juntos (obs. 2, F 6, p.170). Estimula a participação quando percebe que uma das alunas se isola (obs. 2, F 8, p. 171) e coloca um dado de realidade a Tom, ao notar que sua ação de passar uma faquinha de plástico no braço dela e da pesquisadora poderia machucar (obs. 2, F 8, p.63; F 9, p.172-3).

Prossegue, com uma atitude mais diretiva interferindo na brincadeira de um dos alunos, sugerindo a idéia de dar banho na boneca e sendo pedagógica dando noções de grande e pequeno. Tem dificuldade de impor limites para Tom, quando

este lhe pergunta se pode abrir o armário para pegar um carrinho, ou quando pega bacias e tampas de embalagem de amaciante de roupa da estante (obs. 3, F 10, p. 181). Isto fica claro, já que ele vai em frente e ela, além de não interferir, ainda elege um representante de autoridade fora dali: “–Tom, este material é da Lúcia, você quer que eu fale para ela que você está mexendo no material dela?” (obs. 3, F 10, p. 181). Estas atitudes podem ter relação com suas dificuldades quanto à definição de seu papel, ou com o fato de não se sentir com poder suficiente para manter sua autoridade, ou mesmo com o estar assustada com as possibilidades do grupo quando tem novos recursos ou quando faz uso de formas regredidas de relacionar-se.

Outro encontro também deixa transparecer uma preocupação dela em colocar limites quando Cris começa a limpar o nariz da boneca e dos participantes, e quando Tom quer pegar outros brinquedos: “- Cris, agora chega, você vai acabar com o papel” (obs. 4, F 5, p. 188), “- Nossa Cris, que forte, deste jeito vai arrancar o nariz da Isa” (obs. 4, F 5, p. 188) e “- Pode voltar já para dentro, que agora não é hora de sair” (obs. 4, F 8, p. 191). Com Tom: “- Tom, guarde isso que agora não é hora de brincar com isso aí” (obs. 4, F 6, p. 189) e “– Tom, fique aqui, a Shirley precisa ir embora” ( obs. 4, F 9, p. 191). Parece temer perder o controle do grupo, ao mesmo tempo que tem um cuidado e esforça-se no sentido de fazer com que as crianças concentrem-se na atividade. Depois ela própria não consegue conter-se, respondendo à solicitação de Tom para fazer xixi tão rapidamente que parece ter tido necessidade de sair da sala e daquela situação ( obs. 4, F 7, p. 190).

Continua intervindo impondo limites a seguir, quando Léo começa a arrastar uma cadeira na sala (obs. 5, F 4, p. 195): “– Léo, pare de arrastar a cadeira no chão”. Solicita a ajuda de Luca para isso, pedindo que ele vá até Léo e retire a cadeira dele

(obs. 5, F 4, p. 195), manifestando sua crença na capacidade de Luca, delegando-lhe poderes, ao mesmo tempo que também demonstra suas dificuldades em sustentar sua autoridade, fato observável quando Luca pega o rolo e olha para ela que responde: “- “-Este rolo não, Luca, é da professora da manhã, brinque com a bola” (obs. 5, F 5, p. 195). Também estabelece limites quando percebe que Léo vai ficando irritado, primeiro com Luca e depois com Cris, ao tentarem forçá-lo a ficar no local da brincadeira. Ela diz: “- Luca, ele vai começar a chorar se continuar a brincadeira ( obs. 5, F 7, p. 197)”, depois fala para Cris: “- Cris, saia de cima dele, senão ele não consegue levantar ( obs. 5, F 7, p. 197)”. O observar também vai se mesclando com atitudes como sugerir e estimular, quando propõe que Cris e Luca dancem (obs. 5, F 6,p. 196) ou quando bate palmas no momento em que Luca joga a bola, reassegurando-o de sua atitude, mas também demonstrando seu desejo de que as crianças, em especial Luca, brinquem ( obs. 5, F 5, p. 196). Como as atitudes de observar vão se misturando a atitudes que revelam a crença da professora na capacidade dos participantes, o colocar limites, ao mesmo tempo que se relaciona com o recuperar o controle do grupo, também pode representar um cuidado dela com as crianças.

### **3.6 A pesquisadora**

A apresentação da síntese das atitudes da pesquisadora seguiu o mesmo padrão que a da professora. No entanto, o fato de haver uma descrição das emoções e impressões da primeira, permitiu um conhecimento mais abrangente dos seus sentimentos durante as observações.

#### **Os sentimentos da pesquisadora em relação à atividade e à professora**

O contato inicial da pesquisadora com a atividade mostra, através da forma do seu relato, mais descritivo, que ela parece estar querendo assegurar-se diante da situação nova, observando tudo a sua volta (obs. 1, F 1, p. 162). Relata ter achado o lugar aconchegante, e esta impressão parece revelar suas expectativas de ser bem recebida ali (obs. 1, F1, p. 162) Quando percebe que a professora havia trazido brinquedos quebrados, pensa no tipo de relação que esta estabelece com os seus alunos: “Fico pensando porque a professora escolheu aqueles brinquedos quebrados, já que até onde eu sabia a instituição teria condições de oferecer brinquedos melhores ou pelo menos mais inteiros. Fico pensando que isso deveria ter um sentido e que talvez tivesse relação com o quanto a professora investia neste tipo de atividade ou ainda que isso poderia ter relação com a própria imagem que ela tem das crianças” (obs. 1, F 1, p. 162). Nesta forma de pensar, estão implícitas suas possíveis fantasias de que a professora não desse importância também a ela, pesquisadora, como representante daquela atividade. Os seus desejos de participação revelam-se quando a professora sugere que o grupo pode estar com dificuldades devido à presença da

pesquisadora que a partir desta colocação assume declaradamente esta responsabilidade, saindo do seu papel de observadora para participar de modo mais ativo, o que parece ir de encontro aos seus desejos de participação, que agora tinham a autorização e a solicitação da professora (obs. 1, F 3, p. 164).

Continua cautelosa em outro momento, observando o ambiente e apontando a alteração de posicionamento do tapete do local reservado para a brincadeira, manifestando o desejo de ser informada das mudanças (obs. 2, F 1, p. 168). No entanto, ao ser bem recebida pelos participantes, que vão lhe oferecendo brinquedos e se aproximando do material reservado para a brincadeira, envolve-se com a atividade e com as crianças e começa a sentir que faz parte do grupo. O desejo de dar continuidade às brincadeiras, vai se delineando a partir das suas respostas às solicitações implícitas, quando os representantes dos desejos do grupo ou das necessidades não reveladas claramente por palavras mas pelo olhar, ou por um sorriso ( obs. 2, F 2, p.168; F 3, p. 169; F 4, p.169; F 8, p.171 e F 9, p. 172-3) e também às solicitações explícitas dos alunos ( obs. 2, F 9, p. 172-3).

Parece sentir-se mais tranqüila na terceira observação, quando acolhe a ansiedade da professora que diz que naquele dia todos estão agitados e, quando tenta localizar-se no espaço procurando saber quem estava presente (obs. 3, F 1, p. 175).

O que se percebe já de início, em uma próxima oportunidade, é o desejo de participação da pesquisadora, que ao entrar na sala, demonstra disposição ao aproximar-se das crianças, mesmo notando a presença da assistente social conversando com a professora (obs. 4, F 1, p. 185). O aproximar-se das crianças também parece ter relações com os seus desejos de se apossar do grupo já que,

quando a professora conversa com a assistente social, deixa o caminho mais livre para a pesquisadora. Ficam evidentes seus desejos de integração do grupo, de que as crianças evoluam e a satisfação com as conquistas alcançadas. O querer ter o grupo para si junta-se ao medo de perder o controle nas saídas da professora: na primeira vez contém as ansiedades do grupo estabelecendo limites para que não saiam e explicando o que a professora iria fazer (obs. 4, F 4, p. 187), sentindo-se aliviada com o retorno desta; na outra, sente que, como representante da atividade, é deixada de lado, já que a professora nem a avisou que estava saindo, ficando com a impressão de que a atividade não estava sendo valorizada. Mesmo assim contém as ansiedades do grupo quando querem sair, dizendo: “- Luca, a professora foi levar Tom fazer xixi, só um momento e ela vai voltar, certo?” (obs. 4, F 7, p. 190).

Na última observação a pesquisadora sente-se acolhida pelo grupo e, possivelmente por ser o momento final, tem expectativas quanto à realização da atividade e à evolução dos participantes (obs. 5, F 1, p. 193).

Todas as saídas da pesquisadora quando os encontros terminam também demonstram os seus sentimentos em relação à atividade. Em princípio, parece desejar que os participantes demonstrem reações, mas sente ainda não fazer parte do grupo (obs. 1, F 7, p. 166). Depois, sai de forma tranquila, aliviada pelo término da atividade, já que não estava conseguindo conter a mobilização de sentimentos que o choro de Léo provocava, e o sair dali era um jeito de “lidar” com a situação (obs. 2, F 10, p.175). A seguir, tem dificuldade de separar-se quando se despede do grupo: em uma ocasião por sentir-se excluída e desejosa de desfrutar de outros momentos, e porque parece estar clara sua condição de não ter o grupo para si (obs. 3, F 12, p. 183); e numa outra, porque teme o que pode acontecer com todos, inclusive consigo

própria ( obs. 4, F 9, p. 191). As dificuldades de separação retornam no final, quando está vinculada ao grupo, tanto, que fica feliz ao ouvir a voz das crianças quando já havia saído e olha para trás e os vê fazendo tchau: “Sinto uma certa felicidade ao revê-los porque já estou sentindo a falta deles. Na verdade também estou querendo continuar brincando com eles ( obs. 5, F 8, p. 198)”.

### **Contendo os sentimentos do grupo e contendo-se observando e participando quando solicitada**

A pesquisadora apenas observa (obs. 1, F 1, p.152-3; F 2, p. 163 e F 3, p. 163-5) e quando Tom sai da sala e a professora o segue para tentar impedi-lo, ela toma a atitude de conter as ansiedades do grupo: “–Calma, Luca, a professora já vem” Segura-o e fala isso quando ele tenta sair da sala com a professora (obs. 1, F 4, p. 165), e depois, no retorno da professora e de Tom tenta compreender as necessidades das crianças e responder a elas pedindo para a professora ligar o som para Luca (obs. 1, F 5, p. 165), ou quando brinca de bater e esconder na mesa com Luca e Isa ( obs. 1, F 6, p. 166).

No próximo, consegue conter-se quando percebe que Luca tem dificuldade de posicionar o fogãozinho.mesmo tendo vontade de interferir ajudando-o. (obs. 2, F 4, p. 169). Também não reage quando Tom começa a fazer barulho para chamar a atenção e ela fica irritada e torcendo para que a professora intervenha (obs. 2, F 4, p. 169) e, novamente quando ele volta a fazê-lo ( obs. 2, F 8, p.171). Da mesma forma, quando Luca, Isa e Tom disputam um escorredor de pratos vai respondendo conforme é solicitada e, mesmo torcendo para Luca e Isa, possivelmente identificada

com a fragilidade deles, consegue não interferir (obs. 2, F 8, p. 171-2). Demonstra gostar da atitude da professora quando ela se aproxima de Cris que até então estava isolada ( obs. 2, F 8, p. 171).

Observa (obs. 3, F 7, p.179; F 10, p.181-2 e F 11, p.182-3), responde quando o grupo espera ser acolhido no seu pedido ( obs. 3, F 1, p. 175; F3, p.176-7; F 8, p.180 e F 10, p.181-2) e acolhe sentimentos e expectativas quando a professora sai e as crianças atiram brinquedos em direção a ela, prestando-se a ser alvo da raiva delas sem interpretar ou esquivar-se da situação, apenas protegendo-se para não se machucar (obs. 3, F 5, p. 178), Da mesma forma, aceitando quando, logo em seguida, elas lhe oferecem brinquedos (obs. 3, F 6, p. 179), assegurando-lhes a possibilidade de continuarem confiando na relação. Contém as ansiedades das crianças quando querem sair atrás da professora, explicando onde esta havia ido e garantindo-lhes o seu retorno (obs. 3, F 6, p. 179). Contém-se quando Cris lhe aponta Tom e Léo que jogam brinquedos para trás, dizendo: “- Você está me mostrando o que eles estão fazendo, jogando os brinquedos daí?” (obs. 3, F 2, p. 176), interpretando a situação para si mesma contendo-se e não interferindo: “Fico com a impressão que Tom quer imitar o que Léo está fazendo, talvez para chamar a atenção para si, tomando uma posição mais infantil e, portanto, inspiradora de maiores cuidados” (obs. 3, F 2, p. 176). Percebe quando Isa levanta seu vestido para que a professora passasse o carrinho na sua barriga como estava fazendo com Cris, não obtendo resposta porque a professora não vê e apesar de ficar mobilizada com a necessidade de Isa em ser tocada pela professora, consegue controlar sua ansiedade de ser representante do desejo de Isa nesta situação (obs. 3, F 4, p. 177). Quando Tom começa a fazer barulho, além da pesquisadora ficar irritada, há um pedido não verbal de Isa, que

tampa os ouvidos e olha para ela, mesmo assim, não interfere, apenas acolhe as dificuldades de Isa: “- Acho que não está gostando do barulho que Tom está fazendo, não é?” (obs. 3, F 11,p. 182). Do mesmo modo, não atua, mas sente raiva quando a fisioterapeuta entra na sala chamando a atenção do grupo (obs. 3, F 5, p. 178), sentindo-se invadida, interrompida e ameaçada na continuidade da sua observação. Também consegue discriminar melhor seu papel quando Tom sai da sala e ela não interfere: “Neste momento não interfiro na saída de Tom, porque acho que esta era uma função da professora” (obs. 3, F 5, p. 178).

Em outra oportunidade, aparecem seus desejos de integração, quando responde à solicitação de Cris que lhe entrega a cabeça e o corpo de uma boneca para que ela junte, e quando vai diretamente ao local onde o grupo está reunido (obs. 4, F 1, p. 185). Percebe-se satisfeita com a evolução dos participantes, acreditando nos seus recursos, quando Cris disputa uma boneca com Tom e lhe dá um carrinho ficando com a boneca (obs. 4, F 3, p. 186). Também se envolve observando Léo: “Fico impressionada com a evolução de Léo, já que quando o conheci, ele tinha uma dificuldade de socialização imensa” (obs. 4, F 5, p. 188), e quando deseja ter contato com Luca olhando para ele, mas não insistindo, visto que este não dá continuidade (obs. 4, F 5, p. 188). Envolve-se observando as formas através das quais Léo explora brinquedos, a ponto de temer perder-se neste envolvimento e não conseguir concluir sua tarefa de observar tudo o que ocorria, fato que também a leva a sair da sala com - atraso (obs. 4, F 9, p. 191). Desta vez, responde às solicitações do grupo (obs. 4, F 1, p.185; F2, p.185-6; F 3, p. 186; F 4, p. 187; F 5, p. 197-8; F 6, p. 189 e F 8, p. 190-1) e vai observando ( obs. 4, F 1,p. 185; F 3, p. 186; F 5, p. 187-8; F 7, p. 190 e F 8, p. 190-1).

Os seus desejos de que o grupo evolua e sua crença nas capacidades dele aparecem já de início, em outra ocasião, quando sente satisfação ao observar que Léo brinca junto com as outras crianças: “Gosto de ver Léo sentado brincando, mas ele ficou ali por pouco tempo” ( obs. 5, F 1, p. 193) ou quando torce para que Luca se engaje na brincadeira, contendo seus desejos, ao ficar feliz no momento em que a professora o chama para tirar a cadeira de Léo (obs. 5, F 4, p. 195), ou ainda quando ele joga a bola dando continuidade a uma brincadeira com o grupo (obs. 5, F 5, p. 196). Do mais, a maioria do tempo observa (obs. 5, F 2, p.194; F 3, p. 194; F 4, p. 195; F 5, p. 195-6; F 6, p. 196 e F 7, p.195-7), envolvida nesta atividade e responde à medida que vai sendo solicitada (obs. 5, F 2, p. 194; F 5, p. 195-6 e F 7, p. 196-8) ou no contato físico com Léo (obs. 5, F 7, p. 197).

### **Interferindo na situação**

Interfere, primeiramente, a partir do instante em que a professora não entende a colocação de Tom, e ela (pesquisadora), por entender, intervém: “- Tom: Ela é sua mãe? ‘Professora:’ - O que, Tom? ‘Pesquisadora:’ - Você quer saber se eu sou a mãe da sua professora?” (obs. 1, F 3, p. 164). Até então a pesquisadora parece estar de fora, e não suportando a exclusão, nem contendo sua ansiedade, intervém. A partir daí, assume um papel mais ativo, estimulando a participação do grupo, quando oferece um bicho de pelúcia a Isa e Luca (obs. 1, F 3, p. 164) ou quando interpreta as dificuldades tentando acolher as crianças: “- Você acha estranho eu estar aqui? Eu vim brincar com vocês, mas como hoje é o primeiro dia, acho que está difícil, não é?” (obs. 1, F 3, p.164). Oferece uma saída simbólica para que Tom possa elaborar a

sua angústia sem sair da sala “Tom pega a boneca grande e a carrega. Tom: ‘- Cocô, trocar com a mãe,’ Professora: ‘- Mas você não fez cocô Tom, não vai com sua mãe, nós nem comemos ainda...’ Pesquisadora: ‘- Quem fez cocô, Tom, a boneca?’ Tom: ‘- É” (obs. 1, F 4, p. 165).

No encontro seguinte, em especial, a pesquisadora parece ter desejos de integração do grupo, o que faz com que sejam mobilizados nela, sentimentos e desejos, que ora podem ser contidos, ora não. A contenção de sua satisfação torna-se difícil e ela acaba agindo, ao perceber que Léo se aproxima dos brinquedos e ela chama a professora para que esta também veja (obs. 2, F 4, p. 169). Antecipa-se à professora quando Tom faz menção de sair da sala: “- Tom, é para abrir a porta de brincadeira e não de verdade” (obs. 2, F 5,p. 170). tentando conter a angústia do menino, dando-lhe uma saída simbólica. Com isso, parece também realizar o seu desejo de mantê-los todos juntos, já que no momento seguinte, compartilhando com a professora, propõe que tirem uma foto reunidos, deixando implícita nesta ação seu medo de dissolução do grupo, e o seu desejo de registrar aquele momento (obs. 2, F 6, p. 170). Fica mobilizada com a fragilidade de alguns participantes, interferindo, por exemplo, quando Tom mexe na frauda de Isa que não gosta. Diz a Tom: “- Ela não quer que você faça assim, veja o que ela está fazendo e o que ela está dizendo.” (obs. 2, F 7,p. 170), dando a ele um dado de realidade, chamando sua atenção e indicando o que deve observar. O mesmo acontece quando Léo começa a chorar: “- O Léo está chorando, vamos ver o que está acontecendo com ele? O que acontece com você que está chorando? ‘Aproximo- me dele” ( obs. 2, F 9, p. 173).

Alguns dos próximos momentos são marcados pela solicitação de Léo e Tom de um contato corporal com a pesquisadora, o que a incomoda dependendo da forma

como vem a solicitação, conseguindo responder à necessidade de Léo e tendo dificuldade de responder a Tom, possivelmente por questões dela própria, mas também porque ele chega de forma mais invasiva. Ela diz: “- Tom, não devemos brincar dessa forma porque podemos nos machucar. ‘Retiro sua mão das minhas costas, dou-lhe a mão e lhe digo:’ Se quer estar perto de mim, sente-se aqui do meu lado” (obs. 3, F 8, p. 180). Léo e Tom também disputam o seu colo despertando nela medos e fantasias quanto a este tipo de aproximação, como algo que pode ferir, diz: “- Assim podemos nos machucar, - ‘seguro na mão dos dois’ ” (obs. 3, F 9, p. 181).

A seguir, fica envolvida observando, mas acaba interferindo algumas vezes, como quando nota que Cris limpa o nariz da boneca, o seu próprio e o das outras crianças e pede que a professora também observe (obs. 4, F 5, p. 188). Em outras vezes, acha melhor não responder a algumas solicitações e observar, como por exemplo, quando Tom começa a fazer perguntas sobre a mãe. Rejeita o contato corporal com este mesmo menino, que agora quer deitar-se no seu colo: “- Tom, pode ficar perto de mim, mas não precisa deitar no meu colo” (obs. 4, F 6, p. 189). Numa outra situação, primeiramente consegue conter os seus desejos de intervir na saída de Cris mantendo-se na função de observar. No entanto, quando Cris sai, vai atrás dela, ficando ansiosa e com medo de perder o controle do grupo, sentindo que a professora está demorando e pondo uma toalha na porta para dificultar a saída dos participantes e assegurar-se de que o grupo ficaria ali dentro sob o seu controle. Prossegue estabelecendo limites: “- Cris não sei de quem é esta mochila, devemos guardá-la”, sentindo-se aliviada com a chegada da professora, observando sua atitude quando Cris tenta sair de novo, como que buscando nela (professora) um modelo (obs. 4, F 8, p. 190).

São poucos os momentos nos quais interfere na última observação, apenas não consegue conter-se, quando tenta um contato com Luca, que não dá continuidade (obs. 5, F 2, p. 194). Depois disso, somente observa e responde quando solicitada.

## **4. COMPREENSÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

O cenário da “brincadeira livre” tornou possível apreciar o desencadear de um processo, à medida que seus atores, através de suas falas, ações e reações, foram tramando inúmeras e variadas cenas. Este capítulo cumpre, então, a função de compreender e discutir o processo como um todo, a partir de várias maneiras de olhar.

Pode-se tomar, como ponto inicial de discussão, o objetivo deste trabalho que é buscar compreensão do que ocorre durante os momentos de brincadeira livre na sala de aula ao longo de um determinado período de tempo. Resgatando o que foi proposto em termos de função para os participantes, constata-se que à professora e à pesquisadora ficou a incumbência de observar e participar conforme fossem solicitadas pelas crianças. Já as crianças poderiam brincar livremente com os materiais reservados para a atividade. O que se pôde assistir, ao entrar em contato com o que ocorreu nesses momentos de brincadeira, foi a presença de dois movimentos distintos: um, no sentido do cumprimento e resgate da proposta inicial e outro, em sentido contrário a ela. Foram freqüentes as vezes em que se via a professora e a pesquisadora orientando, estimulando, sugerindo, colocando limites e até mesmo ensinando, do mesmo modo que as crianças que estavam ali para brincar com os materiais reservados para aquela ocasião, ensaiaram buscar outros brinquedos abrindo armários, mexendo em estantes ou mesmo saindo da sala e não brincando. Por outro lado, houve tentativas constantes no sentido de resgatar a proposta inicial de trabalho.

Estes movimentos contraditórios encontram fundamento nas teorias de grupo baseado na psicanálise. Embora elas se dividam em inúmeras (Zimmerman, 2000), de

uma forma geral, apresentam pontos comuns, sendo um deles a idéia de que todos os grupos funcionam sob os mesmos princípios. Para Bion, em todos os grupos ocorrem dois movimentos, um num nível mais de cooperação e outro em nível mais primitivo e que muitas vezes tem relação com o fugir daquilo a que se propuseram inicialmente (Anzieu, 1993).

A presença desses movimentos também leva a pensar na questão do enquadre grupal, pois a forma como a brincadeira foi organizada, e as atribuições que foram dadas a seus participantes, configuram um setting que responde àquilo que o trabalho se propõe. Segundo Zimmerman (2000), o enquadre circunscreve os horários, o tempo, a proposta de grupo, as faltas e acaba tendo, em consequência disso, a função, entre outras, de delimitar o eu – outro, fazer ligações com a realidade externa, definir a noção de limite. Neste sentido, embora o grupo não tenha objetivos terapêuticos, o compromisso com o “enquadre grupal”, estabelecido previamente ao trabalho, parece ter auxiliado os participantes a lidarem com as emoções mais primitivas que, como já apontava Bion (1975), são despertadas só pelo fato de estarem em grupo.

Observando o grupo na sua totalidade, percebe-se que houve uma evolução, que foi se mostrando de maneira bastante sutil. Se fosse traçada uma linha evolutiva de como as crianças, a professora e a pesquisadora foram agindo e reagindo, de acordo com a proposta inicial, provavelmente o começo dessa linha indicaria uma distância maior desta proposta, com tendência, no decorrer do processo, a diminuir gradativamente essa distância. Contudo, também constataram-se movimentos, atitudes, sentimentos e situações interessantes e que, obviamente, não foram estabelecidas previamente e nem mesmo esperadas. Isto faz crer que talvez seja melhor discutir as atitudes e sentimentos da professora e da pesquisadora e a

evolução do grupo, por partes, partindo do que foi proposto inicialmente e também do que surgiu de inesperado, de forma que elas possam ir compondo o processo como um todo.

Começando pelas atitudes de observar e participar quando solicitada, tarefas da pesquisadora, constata-se que puderam, paulatinamente, tomar formas mais definidas no decorrer do processo, entremeadas a outras atitudes e sentimentos que também marcaram presença. Tal evolução pode ser melhor compreendida se forem tomados como base os princípios que constituem as funções de observador desta pesquisa.

As condições de um trabalho de observação, que faz do pesquisador um observador envolvido no seu contexto de pesquisa, permitiram a aproximação do universo de emoções e sentimentos contidos na brincadeira livre. O elevado custo dessa tarefa não aparece tão claramente, porque seu valor é dado ao trabalho interno que tem o observador ao conter e transformar as emoções vividas. No entanto, trata-se, sem dúvida alguma, de um treino imprescindível àquele que se propõe a lidar com as emoções e os sentimentos humanos. Neste sentido, esse trabalho aproxima-se bastante do trabalho de observação de bebês proposto por Bick (1964). Para ela, a observação de bebês constituiu-se num treino para o analista, que deve observar a dupla mãe – bebê sem qualquer interferência de sua parte. Isto implica num trabalho interno e constante do observador que tem, nos seminários clínicos, espaço para relatar e discutir as suas observações dos fatos e os sentimentos e impressões que estes lhe despertam.

A observação, realizada nestes moldes, ao contrário do que possa parecer, é uma experiência que aproxima aquele que observa da situação observada. A vivência de situações que fazem parte do cotidiano escolar, pôde levar a uma valorização das emoções contidas em certas experiências com as quais professores e alunos se deparam constantemente, como, por exemplo, a entrada de novos alunos. Esta aproximação faz-se evidente também na análise das atitudes e sentimentos da pesquisadora, através dos quais foi possível acompanhar, de forma clara, sua evolução. Inicialmente, nas primeiras observações, a pesquisadora está ligada a fantasias e desejos que por muitas vezes não consegue conter, agindo de acordo com eles. No decorrer do processo, embora estes ainda persistissem, foram sendo melhores compreendidos, contidos e transformados. Aos poucos, fantasias de ser bem recebida, sentimentos de ameaça e necessidade de reassegurar-se da situação, vão dando lugar à crença nas possibilidades de crescimento do grupo, e desejos de que haja evolução.

Dúvidas e incertezas, idas e vindas, angústias e alegrias foram traçando, de forma dialética, um caminho que de forma alguma, pode ser considerado linear. Da mesma forma que o entendimento e a contenção vão crescendo, as dificuldades de contenção e conseqüentes atuações também vão marcando presença, já que o novo, representado por saídas da professora, ações inesperadas das crianças, interrupções, entre outros, sempre rondou estes momentos, encantando-os e assombrando-os.

Uma grande mudança, que talvez transpareça nesta descrição de forma bastante sutil, é a leveza que vai adquirindo o relato das emoções e impressões da pesquisadora ao longo do processo. Nota-se que isto provavelmente se deva ao fato

da pesquisadora sentir-se mais segura da sua função, mesmo mediante o jogo de forças que se trava na interposição constante de situações inusitadas.

Considerada, nas devidas proporções, a particularidade deste processo, pôde-se vislumbrar a confusão de papéis entre a professora e a pesquisadora que se instalou logo no início das observações. Esta questão coloca-se como um elemento que torna difícil, neste ponto da discussão continuar abordando a evolução da pesquisadora e da professora separadamente, já que os mesmos sentimentos de ameaça, percebidos na professora, também puderam ser observados na pesquisadora.

As atitudes da professora nas observações e nas conversas com a pesquisadora, fora da sala de aula, talvez pudessem ser traduzidas como dúvidas do tipo: onde você (pesquisadora) está querendo chegar com isso? Se você (pesquisadora) está aqui, o que eu estou fazendo aqui? Ou mesmo: O que devo fazer, se não vou ensinar? Ou ainda: o que posso fazer ou não fazer além de ensinar? Interrogações que vão se formulando à medida em que um elemento estranho ( a pesquisadora), entra na sala de aula. São despertados nela (professora), sentimentos de ameaça quanto a sua função ali, o que fazia com que ora assumisse a atividade como também sendo sua, ora parecesse delegar a brincadeira como sendo uma atividade somente da pesquisadora.

Longe de serem respondidas de maneira direta, estas dúvidas também tiveram que ser sentidas e vividas pela professora, para depois serem trabalhadas nas conversas que ocorreram entre as duas (professora e pesquisadora), fora da sala de aula e através do próprio processo ao longo destes cinco meses. Tanto nas conversas como no processo, foi possível visualizar a evolução da professora. As observações

analisadas pareceram revelar um processo parecido com o da pesquisadora, no qual as atitudes de observar e participar quando solicitada vão se tornando mais frequentes e fazendo-se cada vez mais presentes. O sentimento de ameaça em relação à presença da pesquisadora e à atividade, manifestou-se de várias maneiras: ora com maior, ora com menor intensidade. Ao mesmo tempo, é nítido que a confiança da professora nos seus alunos vai aumentando no decorrer das observações, quando manifesta desejo de brincar e de dar continuidade à atividade e quando traz, por conta própria, brinquedos inteiros para as crianças brincarem.

É possível notar que as atitudes da professora vão perdendo o seu revestimento de formalidade e adquirindo, aos poucos, maior naturalidade, embora, muitas vezes, ambas as atitudes tivessem que coabitar o mesmo espaço. Talvez a convivência com a pesquisadora tenha desfeito, aos poucos, a ameaça que ela representava inicialmente. Com o tempo, ela foi se tornando elemento conhecido da professora e do grupo. Provavelmente o fato da pesquisadora estar preocupada com a sua função de observadora, tenha auxiliado a professora a definir melhor o seu papel ali. É evidente, e o decorrer do processo mostra, que tanto a pesquisadora quanto a professora tiveram momentos de dúvidas, agiram e tomaram atitudes de acordo com motivações internas e com as circunstâncias. O constante movimento da pesquisadora de perder-se e encontrar-se dentro do seu papel de observadora, sempre resgatando a proposta inicial do trabalho dentro de si mesma, pode ter auxiliado a professora a assegurar-se da sua função, resgatando também, dentro de si mesma, seu papel de educadora. São hipóteses que não podem ser afirmadas com toda certeza, mas que suscitam novas suposições, como por exemplo, que a forma de contato estabelecido entre a professora e a pesquisadora nas conversas e durante os

momentos de brincadeira, que de forma alguma foi a de uma orientar a outra ou de disputar poderes na sala de aula, embora não tivessem faltado fantasias e atuações de ambas as partes neste sentido, também podem ter facilitado nesta mudança de postura da professora.

Em uma concepção de educação que tem por função formar pessoas para o convívio em sociedade, o papel de educador também inclui atitudes complementares, que acabam até ocupando um lugar mais importante que o ensinar, como compreender seus alunos e auxiliá-los no desenvolvimento de suas capacidades. Apesar da proposta de ludoterapia não diretiva de Axline (1972) ter como base a terapia centrada na pessoa e portanto, uma abordagem que difere da psicanálise, não se pode, de forma alguma, deixar de registrar o que ela aponta como contribuições deste tipo de trabalho na educação. Para ela, o professor que tem uma atitude mais permissiva para que as crianças possam ser elas mesmas, expressarem seus sentimentos e talvez os seus próprios conhecimentos, auxilia a criança a poder ser ela mesma e porque não dizer, constitui as bases para o desenvolvimento de sua personalidade. A impossibilidade de afirmar que isso possa se repetir em outras atividades escolares que não a brincadeira livre, não impede de apontar que a oportunidade criada por este momento de brincadeira, dentro da sala de aula pode “relembrar” constantemente o professor das outras funções implícitas no seu papel de educador.

Gheiler (1996) quando discute as contribuições da psicanálise na formação de educadores, confere às características individuais do professor um papel marcante, já que ele vai servir de modelo para seus alunos. Para ele, o professor deve desenvolver-se dentro de uma experiência pessoal e para isso necessita “observar,

perceber e entender seu próprio mundo interno e o do outro” (Gheiler 1996, p. 256). Também não se pode afirmar que os achados deste estudo revelam que isto aconteceu de maneira plena com a professora participante, contudo, eles permitem dizer que esse pode ser um trabalho a ser desenvolvido especialmente com este objetivo, com perspectivas de bom resultado.

Este trabalho de pesquisa propõe à professora uma forma diferente de agir, que vai encontrando resistências internas, dentro dela própria, porque prescreve o não ensinar no sentido pedagógico do termo, constituindo-se assim como uma atribuição muito complicada para o professor, que parece ter inerente à sua função, o ensinar. Também encontra resistências dentro das próprias circunstâncias impostas pelo ambiente de sala de aula, que muitas vezes é provocador de sentimentos difíceis de serem contidos.

Na mesma linha de Gheiler, Zimerman (2000), destaca a necessidade de uma formação diferente para o educador, com um enfoque para o trabalho grupal. O autor faz uma pequena consideração à aplicação dos conhecimentos do funcionamento grupal na educação. Ele chama a atenção para a importância de capacitar os professores para o desenvolvimento de um trabalho “com enfoque grupalista” (Zimerman, 2000, p. 231) que, segundo ele, é altamente importante e necessário na formação da personalidade das crianças.

Incumbido da tarefa de observar, o educador parece ter a possibilidade de conhecer melhor os seus alunos, o que vem ao encontro do que Jerusalinky (1999) destaca, tentando fazer conexões entre a psicanálise e a deficiência mental. Ele aponta que a educação para o deficiente deve voltar-se para o desenvolvimento do

sujeito com todo o seu potencial criativo. É possível que ele esteja se referindo a uma concepção diferente de deficiência mental e de educação, por parte de todos, principalmente dos educadores. Também tem relação com aquilo que propõe Mrech (1996), quando destaca a importância do professor estar atento aos significados dos brinquedos para cada aluno para poder compreender melhor suas necessidades e dificuldades. Sua proposta é de privilegiar a singularidade de cada criança e detectar as necessidades especiais de cada uma delas.

Destaque precisa ser feito a um tipo de atitude da professora e da pesquisadora bastante comum durante o processo e que foi incluída na categoria “responder quando solicitada”. Inicialmente, não se atentou para o fato de que com crianças muito pequenas, as solicitações, muitas vezes, não são claras, precisando serem decodificadas. Isto exigiu da professora e da pesquisadora que funcionassem como mães, que deveriam traduzir e encontrar significado para o pedido “dos seus filhos”. No princípio, estas atitudes pareciam estar distantes da proposta inicial do trabalho, mas a convivência com os pequenos alunos auxiliou no entendimento de que não poderia ser diferente disso, principalmente porque a escolha pela psicanálise como base teórica para a compreensão do processo, também implica em considerar que muitas vezes, há pedidos que não são ditos explicitamente e exigem uma compreensão num nível inconsciente para que obtenham respostas. O conceito de continência materna também pode dar respaldo à compreensão desta situação. Quando Zimmerman (2000) faz referência a função de continência do grupo, ele recorre à explicitação do conceito de continência referida por Bion. Para este último autor, continência materna é o movimento que faz a mãe, quando acolhe as dificuldades e as necessidades do seu bebê, e através de um trabalho interno seu,

pode processá-las e traduzi-las, devolvendo-as de maneira compreensível ao bebê. O exercício da continência também é função do analista para com o seu paciente e constitui, neste sentido, a base para a instalação de um processo terapêutico. O grupo formado pela professora, seus alunos e a pesquisadora não teve, de maneira alguma, objetivos terapêuticos. No entanto, fica evidente na análise do processo, o quanto há presença de atitudes continentas por parte da professora e da pesquisadora, realçando a importância de que este tipo de atitude é imprescindível para o desenvolvimento e formação destes alunos enquanto pessoas, dentro de uma concepção de educação que preze por isso. Mélega (1997) também destaca a capacidade da mãe de conter e transformar os sentimentos de seu bebê e devolvê-los de forma suportável a ele (rêverie, mencionado na obra de Bion). Para esta autora, tal capacidade da mãe é que possibilita ao bebê, através da atividade lúdica, internalizar os conteúdos transformados por ela e também a própria mente da mãe enquanto continente que promove e desenvolve o pensar.

Em relação às crianças, é possível compreender o processo segundo duas formas de análise realizadas: uma, cujo enfoque são as brincadeiras e os temas que surgiram a partir delas e uma outra, através dos movimentos do grupo.

O enfoque nos movimentos do grupo permite constatar que as ações dos participantes, no sentido de brincarem a maior parte do tempo, com o envolvimento crescente das crianças nas atividades, vão se sobrepondo aos momentos de não brincar e de isolamento, embora estes últimos sempre estivessem presentes durante todo o processo. O isolamento, a procura de contato exclusivo se coadunam, o tempo todo, com a busca de integração. O decorrer deste processo mostra momentos cada vez mais constantes de formação de duplas e de subgrupos, com o envolvimento

cada vez maior dos participantes . O tempo de duração dos episódios de isolamento de um ou outro participante foi diminuindo. Também é interessante observar que a dispersão e o isolamento fazem-se presentes no grupo, como um todo, apenas nos momentos de interrupção (quebra).

É importante destacar que em uma perspectiva psicanalítica, alguns autores que se propõem a abordar o brincar no desenvolvimento, apontam que até os quatro anos a criança costuma brincar paralelamente com outras crianças, às vezes solicitando a participação umas das outras. É a partir dos cinco anos que a criança pode participar mais ativamente do brincar em grupo (Osborne et all, 1973, Soifer 1992). Tendo em vista esta concepção, por um lado ela se reflete no grupo que fez parte desta pesquisa, no que diz respeito à presença de atitudes de isolamento dos participantes e da busca de um contato e atenção mais exclusiva de alguns deles com a professora e a pesquisadora. Por outro lado, é interessante notar que, possivelmente pela convivência em grupo, houve movimentos cada vez mais constantes de brincarem em pares e trios sempre com a presença da professora e da pesquisadora. A solicitação constante das crianças no sentido de formular pedidos implícitos e explícitos e de convidar a professora e a pesquisadora a construir brincadeiras, conduz a se pensar na necessidade e, ao mesmo tempo, na importância que tem a presença, a proximidade e a participação dos adultos para estas crianças. Eles parecem representar, neste caso, a continuação da figura materna.

Ginott (1974), quando enumera as vantagens da ludoterapia grupal, dá um papel de destaque ao trabalho de grupo, no qual as crianças podem ter uma livre movimentação de um brinquedo para o outro. Para ele, esta liberdade de agir e expressar, aos poucos, vai fazendo com que a criança saia de uma posição passiva

para um envolvimento ocasional, depois vá iniciando atividades para que finalmente possa brincar cooperando umas com as outras. Estas fases descritas por Ginott também fazem sentido quando observamos o grupo da pesquisa; no entanto, notamos que este clima de cooperação é sempre permeado de disputas.

O espaço grupal também é palco no qual sentimentos e emoções foram expressos e passíveis de serem lidados pelos participantes. Tomando por referência Zimerman (2000), que destaca que a coluna mestra que constitui a formação dos processos grupais são as ansiedades, as defesas e as identificações, notamos que isto é perfeitamente observável quando analisamos o processo desse grupo. Mesmo não se tratando de um grupo terapêutico, porque tem objetivos diferentes, os processos grupais que se formaram são muito próximos disso.

Um fato interessante observado no grupo e que Zimerman (2000) aponta ser comum em todos eles, é a distribuição de papéis entre os participantes: ora um assume uma função, ora assume outras. O que percebemos nesse grupo é que houve, de certa forma uma circulação dos papéis, o que Zimerman aponta como sinal de boa evolução do grupo, no entanto, também notou-se que alguns participantes, devido a características próprias, acabavam sempre assumindo os mesmos papéis como Tom, por exemplo, que assumia o papel de sabotador, expressando dificuldades dele próprio e do grupo, quando saía da sala.

Analisando sob um outro prisma, encontramos vários tipos e formas de brincar que as crianças demonstraram e que foram se configurando como temas. Atendo-se aos modos de brincar, antes de entrar propriamente na questão dos temas, pode-se notar que as brincadeiras, por si só, revelam o momento de desenvolvimento

das crianças. Mostram a imperiosa necessidade de conhecer e explorar os brinquedos e o ambiente através do manusear, arrastar, etc, exatamente como aponta Aberastury (1992a).

Cabe um destaque ao brincar de esconder e aparecer, brincadeira que foi constante durante as observações e para qual Aberastury (1992a) também dá um destaque especial, quando discute os jogos da criança normal e sua importância para o desenvolvimento. Ela aponta o surgimento dessa brincadeira por volta dos cinco ou seis meses quando o bebê está elaborando a separação da mãe e destaca que esta além de ser a oportunidade da criança de lidar com as angústias provocadas pela separação, também lhe abre possibilidades para que ela possa ter interesses pelo mundo exterior, podendo vincular-se a pessoas e objetos variados. O brincar de alimentar e ser alimentado e o brincar com bonecas, também se fazem presentes. Segundo Aberastury (1992a) o alimentar e ser alimentado traz consigo a possibilidade de lidar com experiências de perda e separação e o brincar com boneca parece ser um treino para a aprendizagem da maternidade e a paternidade.

Levando-se em conta as palavras de Aberastury (1992a) e as formas e tipos de brincadeiras realizadas pelas crianças deste estudo, é possível afirmar que a abertura do espaço na sala de aula para brincarem desta maneira, possibilita-lhes elaborar tais situações que fazem parte do desenvolvimento normal, mesmo sendo estas crianças consideradas excepcionais. Elas expõem e permitem que se conheça, através de suas variadas formas de brincar, um universo intrapsíquico rico em angústias desejos e fantasias. Em uma perspectiva mais generalista, as brincadeiras destas crianças parece se aproximar das brincadeiras de crianças chamadas

“normais”, considerando a natureza do brincar, ficando a diferença reservada à análise dos seus detalhes e à forma como são desenvolvidas.

O que se observa nas contribuições de Ginott (1974) e Cunha (1992) quanto as características do brincar de crianças consideradas deficientes mentais, muito mais do que uma discordância entre o que eles apontam e do que encontra-se neste estudo, é a diferença na maneira de olhar para este brincar. Enquanto estes autores, embora sendo um deles da área escolar e o outro da clínica, dêem destaque às dificuldades destas crianças, no manuseio de brinquedos e no reconhecimento dos estímulos do ambiente, trabalha-se, neste estudo, com os dados que são obtidos a partir do que elas conseguem fazer com os brinquedos, revelando assim uma outra perspectiva de análise deste brincar.

Tais brincadeiras também fizeram parte de um contexto e foram interpretadas de acordo com ele, constituindo assim os temas. Sem dúvida o que se pode visualizar é uma imagem ao vivo e em cores daquilo que é descrito por autores. O processo de simbolização vai sendo percebido, à medida que o grupo precisa lidar com situações difíceis e angustiantes e, vão fazendo de maneira diferente e sutilmente mais evoluída. Hinshelwood (1992) faz referência à obra de Melaine Klein quando destaca que através do brincar, que é um processo natural, a criança vai encontrando substitutos para os objetos anteriores, o que seria a base do processo de simbolização. Da mesma forma Mélega (1997) descreve como os bebês que tem acompanhado, através do método de observação mãe-bebê de Esther Bick, vão lidando com as angústias impostas pelas situações do cotidiano, através do brincar, resolvendo assim, questões de representação simbólica em um nível não verbal. Também encontram respaldo nas idéias de Winnicott (1975) sobre o brincar, que por si

mesmo, abre caminhos para o processo de simbolização. Os pequenos meninos e meninas desta pesquisa, também puderam experimentar diversas maneiras de enfrentar situações, fazendo do brincar o caminho para lidar com as angústias de maneira simbólica. Isto pode ser percebido quando o grupo se depara com separações: saindo junto e depois fazendo de conta que vai embora, ou quando lida com conteúdos anais, primeiro dizendo que fez cocô, depois querendo sair da sala, ou verificando nos colegas de classe quem havia feito cocô e ainda trocando a boneca. Fazem de conta que estão comendo, lavando as mãos, escovando os dentes, conseguindo representar situações do dia a dia.

Os temas que surgem vão confirmando que o espaço para brincar, criado dentro de sala de aula, apresenta situações que fazem parte de uma vida que é real e que é vivida no dia a dia de cada um, criança ou adulto: o dividir espaço, competir, relacionar-se, a necessidade de ser amado, de ser acolhido, de ser reconhecido, as desconfianças, as interrupções, as perdas e as separações. Situações que são representadas através da brincadeira conforme destacou Freud (1920) e Klein (1955) entre outros que se basearam neles para o desenvolvimento de suas idéias sobre a infância e o brincar.

O brincar também auxilia a lidar com as situações que vão se impondo e que solicita da criança o adiamento de desejos. Isto fica claro nos momentos de interrupção, quando a professora saía da sala e eles tinham que ficar, ou através da repetição de brincadeiras como a de esconder e aparecer, de dar e receber, presentes em vários momentos no decorrer das observações.

A possibilidade que estes momentos oferecem de vislumbrar e compreender aspectos do desenvolvimento infantil e seus impasses, bem como o de conhecer mais de perto, a rotina do professor, parece suplantar a impossibilidade de afirmar, com toda a certeza necessária, que estes momentos de brincadeira livre promovem um desenvolvimento maior dos alunos e da professora, do que se ela não fosse aplicada e também a dificuldade de precisar se a presença da pesquisadora tornou esses momentos mais produtivos do que se ela não estivesse presente. Além disso, pode-se afirmar por experiência própria, que se trata de um aprendizado rico e um treino imprescindível, cujas mudanças no modo de pensar e agir podem ser observadas internamente no pesquisador.

A observação do brincar que reúne a complexidade e a simplicidade numa só tarefa, é destacada por Aberastury (1992a, 1992b) e Ginott (1974) entre outros autores que mencionam sobre a observação da hora livre de jogo em grupo ou individualmente, como de importância fundamental para a realização do diagnóstico. A observação do brincar ganha destaque antes mesmo de Klein, como destaca Petot (1984), quando um psicanalista de Budapeste, Sigmund Pfeifer, fizera observações do brincar de crianças, dentro de um espírito psicanalítico. Ele elaborou formulações teóricas a respeito do brincar de crianças normais, o que mostra claramente que a observação do brincar, de fato, oferece possibilidades àquele que se propõe a fazê-la no sentido de conhecer as necessidades das crianças/grupo observados e, a partir disso, organizar formas de intervenção. Isto implica numa atuação profissional que prioriza o caráter preventivo das intervenções. Perez (1996) ressalta a importância da observação da atividade lúdica do bebê, nos moldes propostos por Bick, como uma forma de prevenção de possíveis psicopatologias

futuras. Penteado et all (1996) fora de uma perspectiva psicanalítica, também propõem que o brincar, dadas as suas várias propriedades, seja um recurso que as famílias possam ser orientadas a utilizar. Segundo estes autores, este seria um tipo de intervenção educativa de caráter preventivo em saúde, já que o envolvimento da família, logo nos primeiros anos de vida, pode não só favorecer o desenvolvimento, como evitar a instalação de diversos problemas, inclusive emocionais.

Na educação especial encontram-se crianças cujo desenvolvimento já foi afetado, o que se deve a inúmeros motivos. A brincadeira livre pode aparecer como uma possibilidade de evitar maiores problemas futuros, através do acompanhamento constante deste desenvolvimento, e da proposta de outras intervenções possíveis, utilizando este mesmo procedimento.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No momento final de realização desta pesquisa, vê-se que a experiência proporcionada por ela permite levantar pontos e questões interessantes a respeito daquilo que ocorreu na compreensão do processo de observação do brincar das crianças excepcionais.

Em primeiro lugar acredita-se ser imprescindível salientar que se tratou de uma experiência enriquecedora para o pesquisador, em todos os aspectos, principalmente no que diz respeito a estabelecer uma ponte de ligação entre ele próprio e a realidade pesquisada. A situação pesquisada, tal como foi vivida, é que pôde lançar luz a alguns pontos observados.

A prioridade do trabalho foi os aspectos emocionais compreensíveis a partir do brincar, o que em si mesmo, revelou particularidades interessantes do universo destas crianças. Da mesma forma, a observação desta atividade infantil, nos moldes realizados neste estudo, torna possível conhecer e acompanhar o desenvolvimento emocional deste determinado grupo de crianças. Mesmo sem qualquer intencionalidade de generalização, muito pelo contrário, tentando resgatar a especificidade deste determinado grupo, inserido dentro de sua realidade, também foi possível perceber que mesmo sendo estas crianças consideradas excepcionais, apresentam uma vida emocional ativa e um mundo interno que se revela como um campo riquíssimo a ser explorado, compreendido e trabalhado. É possível que esta constatação abra caminho para futuras pesquisas, cujo alvo sejam os aspectos emocionais destas crianças e as suas formas particulares de se relacionar com o mundo através do brinquedo.

Sem dúvida alguma, este estudo também proporcionou entrar em contato, de maneira mais aprofundada, com questões que fazem parte do cotidiano escolar, da rotina dos alunos e do professor. Algo bem mais conhecido na prática do que teoricamente, e que esta pesquisa deixa evidente, através de respostas dadas pela professora, é o movimento que é feito por ela e também pela pesquisadora, em alguns momentos, no sentido de transpor em forma de palavras, os pedidos, gestos e ações dos alunos. Este trabalho de “tradução” que é realizado pelo professor, que trabalha com crianças tão pequenas, que ainda estão desenvolvendo a linguagem e adquirindo a fala, é de suma importância para o desenvolvimento e assemelha-se, em muitos aspectos, à função materna de decodificar o mundo externo e interno para o bebê. Muito provavelmente, não seja essencialmente o brincar livre que promova tais respostas, elas supostamente devem acontecer, com frequência, no cotidiano escolar. Contudo, e exatamente pelo fato de serem tão óbvias, elas podem ainda não ter recebido o seu devido valor. A partir disso, talvez se possa levantar uma questão: será que as propostas de trabalho a serem desenvolvidas na educação especial não deveriam privilegiar a compreensão de situações que fazem parte do cotidiano escolar, à busca de soluções distantes da realidade? As respostas e outros questionamentos que podem advir desta pergunta também configuram um vasto campo de pesquisa.

A própria observação, da maneira como foi realizada, provavelmente já se mostre como um recurso de trabalho que cumpre a função de realizar a aproximação da psicologia clínica com o trabalho escolar. Um outro recurso talvez seja a conversa com o professor. As conversas com a professora, realizadas durante o processo de pesquisa, a partir de uma vivência que foi comum às duas, neste caso, possibilitou

uma abordagem diferente daquilo que é chamado “orientação ao professor”. A experiência compartilhada, parece permitir um diálogo sobre algo que é concreto e comum a ambas as partes. Neste sentido os saberes são partilhados e não cabe a nenhuma delas dar respostas, mas trabalhar aquilo que fica implícito na relação professora – psicóloga/pesquisadora e professora – alunos. A psicanálise então pode preencher as lacunas deixadas pela pedagogia, ao lançar mão dos conhecimentos psicanalíticos, que podem vir ao encontro das necessidades da formação do professor enquanto pessoa e, assim, auxiliar no desenvolvimento da personalidade dos alunos, contribuindo para devolver à educação o seu verdadeiro sentido. Trata-se, sobretudo, de uma mudança de visão do lugar dos saberes que, segundo esta proposta, localiza-se dentro de cada um, seja ele professor, aluno ou pesquisador. Talvez esta constatação coloque em evidência a necessidade de se buscarem formas alternativas, tanto em termos da atuação da psicologia na educação, quanto da necessidade dos programas educacionais voltarem-se para a formação indivíduo enquanto sujeito e para a valorização da formação do professor enquanto executor destes programas.

É possível que uma contribuição deste trabalho, embora modesta, vá além dos achados que se revelaram nele. As propostas de pesquisa que daí possam surgir provavelmente alimentem a busca de encontrar novos caminhos para uma prática profissional melhor fundamentada.

**REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS**

- ABERASTURY, A. (1992a) *A criança e seus jogos*. Trad. Marialzira Perestrello. 2<sup>a</sup> ed. Porto Alegre, Artes médicas.
- \_\_\_\_\_ (1992b) *A psicanálise da criança: teoria e técnica*. Trad. Ana Lúcia Leite de Campos. 8<sup>o</sup> ed. Porto Alegre, Artes Médicas.
- ADLER, P.A; ADLER, P. (1998) Observational techniques. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S., eds. *Collecting and interpreting qualitative material*. USA, Internacional Educational Professional Publisher. Chap. 3, p.79-109.
- ALVAREZ, A. (1994) *Companhia viva: psicoterapia psicanalítica com crianças autistas, borderline, carentes e maltratadas*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, Artes Médicas.
- AMIRALIAN. M.L.T.M.; BECKER, E. (1992) Deficiência congênita e autismo secundário: um risco psicológico. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humanos*, ano 2, n<sup>o</sup> 2, p.49-55.
- AMIRALIAN, M.L.T.M. (1995) O diagnóstico da deficiência mental. *Boletim de Psicologia*, vol. 45, n. 102, p. 35-44.
- ANZIEU, D. (1993) O imaginário nos grupos. In: *O grupo e o inconsciente: o imaginário grupal*. Trad. Anette Fuks; Helio Gurovitz. São Paulo, Casa do psicólogo. Cap. 2, p. 17-47.
- ARIES, P. (1986) Pequena contribuição à história dos jogos e das brincadeiras. In: *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro, Guanabara. Cap. 4, p.82-124.
- ARNS, F. (1995) O Portador de Deficiência Rumo ao Século XXI. In: CONGRESSO NACIONAL DAS APAES, 17., Salvador. *Anais*. Salvador, Federação Nacional das APAEs, 1995, p.44-8.

ASSUMPÇÃO JR., F. B. (1995) O atendimento do deficiente mental em instituições.  
In: CONGRESSO NACIONAL DAS APAES, 17., Salvador. *Anais*. Salvador,  
Federação Nacional das APAEs, 1995, p. 352-9.

\_\_\_\_\_ (1997) *Transtornos invasivos do desenvolvimento infantil*.  
São Paulo, Lemos Editorial.

AXLINE, V. M. (1972) *Ludoterapia*. Trad. Ângela Maria Valadares Machado  
Coelho. Belo Horizonte, Interlivros.

BARROS, S. R. R. ; CARVALHO, R. M. L. L. (2000) Entre o educativo e o  
psicoterapêutico: uma compreensão psicanalítica do brincar de crianças  
excepcionais. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 30., Brasília. *Resumos*.  
Brasília, Sociedade Brasileira de Psicologia, 2000, p. 177-8.

BEE, H. (1984) Desenvolvimento atípico. In : *A criança em desenvolvimento*. Trad.  
Rosane Amador Pereira. São Paulo, Harper & Ron br. Cap. 14, p.353-78.

\_\_\_\_\_ (1984) Juntando tudo: a criança em desenvolvimento. In : *A criança em  
desenvolvimento*. Trad. Rosane Amador Pereira. São Paulo, Harper & Ron br.  
Cap. 15, p.379-99.

BICK, E. (1964) Notas sobre la observación de lactantes en la enseñanza del  
psicoanálisis. *International Journal of Psychoanalysis*, vol. 45, n. 4.

BION, W. R. (1961) *Experiências com grupos: os fundamentos da psicoterapia de  
grupo*. Trad. Walderedo Ismael de Oliveira. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Imago/ São  
Paulo, EDUSP, 1975.

\_\_\_\_\_ (1962/1963) *Os elementos da psicanálise* (incluí o aprender com a  
experiência). Trad. Jayme Salomão; Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro, Zahar  
editores, 1966.

- BOMTEMPO, E. (1996) A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação e do imaginário. In: KISHIMOTO , T. M., org. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez. Cap. 3, p. 57-71.
- BRENNER, C. (1987) *Noções básicas de psicanálise: introdução à psicologia psicanalítica*. 4<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro, Imago / São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.
- BORDA, O. F. (1986) Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R, org. *Pesquisa Participante*. 6<sup>o</sup> ed. São Paulo, Editora Brasiliense.p. 42-62.
- CARVALHO, R.M.L.L. (1992) *Ludoterapia Psicanalítica com Crianças e Adolescentes Institucionalizados*. Campinas. 178 p. Tese (Doutorado), Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP.
- CARVALHO, R.M.L.L.; BENETTI, M.N.B. (1985) Deficiência mental: limitações intelectuais ou comprometimentos emocionais? elementos para um diagnóstico diferencial. *Revista do Instituto de Psicologia da PUCCAMP*, vol. 2, n<sup>o</sup> 1, p. 27-42.
- CHIZZOTTI, A. (1991) *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo, Cortez.
- CORIAT, E.; JERUSALINSKY, A. (1987) Função materna e estimulação precoce: uma experiência controlada com 100 sujeitos de 3 a 16 meses de idade cronológica. In: *Escritos da criança*. Trad. Rosâni Leão Miller. 2<sup>a</sup>. ed. Porto Alegre, Centro Lydiá Coriat, p. 76-85.
- CORIAT, L.F (s.d.) Problemas de aprendizaje en el lactante. In: *Cuadernos del desarrollo Infantil - 2* del Centro Dr<sup>a</sup> Lydiá Coriat. Buenos Aires, Argentina, p.9-13.

CORIAT, L. F; JERUSALINSKY, A. (1987a) Desenvolvimento e maturação. In: *Escritos da criança*. Trad. Rosâni Leão Miller. 2<sup>a</sup>. ed. Porto Alegre, Centro Lydia Coriat, p. 65-71.

---

(s.d.) Aspectos estruturales e instrumentales del desarrollo. In: *Cuadernos del Desarrollo Infantil – 1* del Centro Dr<sup>a</sup> Lydia Coriat. Buenos Aires, Argentina, p. 8-11.

---

(1987b) Estimulação precoce. In: *Escritos da criança*. Trad. Rosâni Leão Miller. 2<sup>a</sup>. ed. Porto Alegre, Centro Lydia Coriat, p. 72-5.

COSTA, M. S. (1996) *O lúdico em crianças cegas e crianças normais: análise da percepção de mães*. Campinas. 159 p. (Dissertação) Mestrado, Curso de Pós – Graduação em Psicologia Escolar, PUCCAMP.

CUNHA, N. H. S. (1992) Brincando com crianças excepcionais. In: FRIEDMANN, A. *O direito de brincar*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo, Scritta. p.117-121.

DAL POGETTO, M. T. D. A. (1998) *Atuação do psicólogo em escolas especiais para deficientes mentais: concepções e práticas*. Piracicaba. 176 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós- Graduação em Educação, UNIMEP.

D'ANTINO, M. E. F. (1998) *A máscara e o rosto da instituição especializada: marcas que o passado abriga e o presente esconde*. São Paulo, Memnon.

DÁVALOS, P.L. (1996) Sistemas de pensar, modos de brincar. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE PSICANÁLISE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES, 2. São Paulo. *Conferências, relatórios oficiais e temas específicos*. São Paulo, 1996. p. 97-107.

- DIAS, M. C. M. (1996) Metáfora e pensamento :considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T. M., org. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez. Cap. 2, p. 45-56.
- FERREIRA, M. C. C. (2000) A escolarização da pessoa com deficiência mental. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO, 8., Serra Negra-SP. *Anais*. Campinas, ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Psicologia.,2000. p.35.
- FONSECA, V. (1990) Estimulação precoce: identificação e intervenção. *Revista Educação Especial e Reabilitação*, vol. 1, n° 3, p. 11-9.
- FORLENZA NETO, O. (2000). A constituição do ser Winnicott. In: ENCONTRO DE PSICANÁLISE DO NÚCLEO DE PSICANÁLISE DE CAMPINAS E REGIÃO, 2., Campinas. *Anais*. Núcleo de Psicanálise de Campinas e Região, Campinas, 2000, p. 37-44.
- FOSTER, H. O.; JERUSALINSKY, A. (1999) Bases neurofisiológicas da estimulação precoce. In: JERUSALINSKY, A. et al. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*, 2ª ed. rev e aum. Porto Alegre, Artes e Ofícios. p.275-82.
- FREUD, S. (1920) Além do Princípio do Prazer. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Trad. sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1990. v. 18, p.17-85.
- GHEILER, M. (1996) Pedagogia psicanalítica ou psicanálise para educadores? In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE PSICANÁLISE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES, 2., São Paulo. *Conferências, relatórios oficiais e temas específicos*. São Paulo, 1996. p. 255-62.

- GLAT, R. (2000) O que revelam as teses e dissertações sobre o portador de necessidades especiais: atitudes e percepções de seus pais e familiares. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO, 8., Serra Negra-SP. *Anais*. Campinas, ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Psicologia, 2000. p.34.
- GINOTT, H.G. (1974) *Psicoterapia de grupo com crianças: a teoria e a prática da ludoterapia*. Trad. Vera Lúcia Batista de Souza. Belo Horizonte, Interlivros.
- GOLSE, B. (1998) *O desenvolvimento afetivo e intelectual da criança*. Trad. Maria Lúcia Homem. 3 ° ed. Porto Alegre, Artmed.
- HINSHELWOOD, R.D. Brincar (1992) In : *Dicionário do Pensamento Kleiniano*. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas.p. 254-6.
- JERUSALINSKY, A. et al. (1999a) Psicanálise e deficiência mental. In: *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. 2ª ed. rev. e aum. Porto Alegre, Artes e ofícios. p. 107-18.
- \_\_\_\_\_ (1999b) Psicose e deficiência mental. In: *Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar*. 2ª ed. rev. e aum. Porto Alegre, Artes e ofícios. p.119-25.
- \_\_\_\_\_ (1999c) A educação é terapêutica? Parte I. In: *Psicanálise e desenvolvimento infantil.: um enfoque transdisciplinar* 2ª ed. rev. e aum. Porto Alegre, Artes e ofícios. p.155-60.
- \_\_\_\_\_ (1999d) A educação é terapêutica? Parte II. In: *Psicanálise e desenvolvimento infantil.: um enfoque transdisciplinar* 2ª ed. rev. e aum. Porto Alegre, Artes e ofícios. p.161-8.

- JERUSALINSKY, A. ; CORIAT, L. F. (s.d.) Aspectos constitucionales del bebé y su influencia en la relación madre – hijo. In: *Cuadernos del Desarrollo Infantil – 1* del Centro Dr<sup>a</sup> Lydia Coriat. Buenos Aires, Argentina, p. 11-8.
- KISHIMOTO, T. M. (1996) O Jogo e a Educação Infantil . In: KISHIMOTO, T. M., org. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez. p. 13-44.
- \_\_\_\_\_ (1997) Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S. M. P. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis, Vozes. cap. 2, p. 23-40.
- KLEIN, M. (1955) A técnica psicanalítica através do brinquedo sua história e significado. In: KLEIN, M. et. al. *Novas tendências na psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1969. Cap. 1, p. 25-48.
- KOTLIARENCO, A. M.(1997) El juego como posibilidad de refuerzo a la resiliencia. In: SANTOS, S. M. P. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis, Vozes. Cap. 3, p. 41-3.
- KRINSKY, S. (1983) Reflexões sobre educação especial. In: KRINSKY, S. *Novos rumos da deficiência mental*. São Paulo, Sarvier, cap.15, p. 191–5.
- KRIS, M. (1970) A análise infantil. In: KLEIN, M. et. al. *A psicanálise hoje: a aproximação moderna aos problemas humanos - Parte 1*. Rio de Janeiro, Imago. Cap. 2, p. 16-34.
- KUDE, V.M.M. (1997) Como se faz análise de dados na pesquisa qualitativa em psicologia *Jornal de Psicanálise – Instituto de Psicanálise – SBPSP*, vol 30, n.55 /56. p. 183- 202.
- MANTOAN, M. T. E. (1989) *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo, Scipione.

\_\_\_\_\_ (1997) *Ser ou estar: eis a questão, explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro, WVA.

MAZZOTTA, M. (1997) *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo, Pioneira.

MÉLEGA, M. P. (1996) Considerações sobre pesquisa em psicanálise: método e objeto. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE PSICANÁLISE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES, 2. São Paulo. *Conferências, relatórios oficiais e temas específicos*. São Paulo, 1996. p. 250-4.

\_\_\_\_\_ (1997) Pesquisa da atividade simbólica com ênfase no estudo do brincar. Método de observação mãe – bebê Esther Bick. *Revista Brasileira de Psicanálise*, São Paulo, vol. 31, n. 3, p.745-60.

MENDES, E. G. (2000) O que revelam as teses e dissertações sobre o portador de necessidades especiais: identificação diagnóstico e caracterização. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO, 8., Serra Negra-SP. *Anais*. Campinas, ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, 2000. p.33.

MICHAELIS : *Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa* (1998). Clínica. São Paulo, Companhia melhoramentos. p 266.

\_\_\_\_\_ (1998). Clínica. São Paulo, Companhia melhoramentos. p 266.

\_\_\_\_\_ (1998). Educação. São Paulo, Companhia melhoramentos. p. 452.

- MRECH, L. M. (1996) O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, T. M., org. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez. Cap. 6, 109-32.
- MORAES, M. L. S.; CARVALHO, A. M. A. (1987) Brincar: uma revisão de algumas concepções clássicas. *Boletim de psicologia*, v. 37, n.86, p.1-23.
- NOFFS, A. N. (1999) O papel da psicopedagogia na educação inclusiva: o profissional psicopedagogo e a inclusão escolar. *Revista Psicopedagogia*, vol.18, n. 50, p.13-15.
- NUNES, L. R. O. P. (2000) O que revelam as teses e dissertações sobre o portador de necessidades especiais: processo ensino – aprendizagem. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PESQUISA E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO, 8. ,Serra Negra-SP. *Anais*. Campinas, ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, 2000. p.32-3.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *CID 10: : classificação internacional das doenças e problemas relacionados à saúde* (1997). Trad. Centro Colaborador da OMS para Classificação de Doenças em Português. 4<sup>o</sup> ed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo. v.1.
- OSBORNE, E. L. et al. (1973) *Seu filho de 4 anos: orientação psicológica para os pais*. Trad. Almira Guimarães. Rio de Janeiro, Imago.
- PÁEZ, S. C. (s.d.) La estimulación temprana como sostén de la función materna. In: *Cuadernos del desarrollo infantil – 2* del Centro Dr<sup>a</sup> Lydia Coriat. Buenos Aires, Argentina, 19-22.
- PAIN, S (1989) Aprendizagem e educação. In: *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre, Artes Médicas. cap. 1, p. 11-3

- PENTEADO, R. Z.; SEABRA, M. N.; BICUDO – PEREIRA, I. M. T. (1996) Ações educativas em saúde da criança: o brincar enquanto recurso para participação da família. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humanos*, vol. 6, n. 1 / 2, p.49-56.
- PÉREZ, A. (1996) Infância: brincar, sonhar, pensar. In: CONGRESSO LATINO – AMERICANO DE PSICANÁLISE DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES, 2. São Paulo. *Conferências, relatórios oficiais e temas específicos*. São Paulo, 1996. p. 108-15.
- PESSOTI, I. (1984) *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo, T. A. Queiroz: EDUSP.
- PETOT, J. M. (1979) *Melanie Klein I :primeiras descobertas e primeiro sistema (1919-1932)*. Trad. Marise Levy, Noemi Moritz Kon, Belenda Peltcher Haber e Marina Kon Bilenky. São Paulo, Ed. Perspectiva.
- PIZA, J.A.T. (1983) Duas abordagens educacionais da deficiência mental. In: KRINSKY, S. *Novos rumos da deficiência mental*. São Paulo, Sarvier.Cap.15. p.195-203.
- RIBEIRO, M.L.S. (1996) O jogo na organização curricular para deficientes mentais. In: KISHIMOTO, T. M. org. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez. Cap. 7, p. 133-42.
- ROSENBLUTH, D. et al. (1973a) *Seu filho de 2 anos: orientação psicológica para os pais*. Trad. Almira Guimarães. Rio de Janeiro, Imago.
- \_\_\_\_\_ (1973b) *Seu filho de 3 anos: orientação psicológica para os pais*. Trad. Almira Guimarães. Rio de Janeiro, Imago.

- SEGAL, H. (1975) *Introdução à obra de Melanie Klein*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro, Imago.
- \_\_\_\_\_ (1993) *Sonho, fantasia e arte*. Trad. Belinda Haber Mandelbaum. Rio de Janeiro, Imago.
- SEVERINO, A.J. (1990) *Metodologia do trabalho científico*. 16 ed. revista . São Paulo, Cortez: autores associados.
- SHUTTLEWORTH, J.(1995) A relação entre os métodos e modelos da psicanálise e os da psicologia do desenvolvimento. Trad. Pinheiro. *Revista Brasileira de Psicanálise*, Rio de Janeiro, vol. 29, n. 2, p.219-34.
- SOIFER, R. (1992). *Psiquiatria infantil operativa: psicologia evolutiva e psicopatologia*. Trad. José Cláudio de Almeida Abreu; Francisco Franke Settineri. 3ª ed. rev. e aum. .Porto Alegre, Artes Médicas.
- TUSTIN F. (1984) *Estados autísticos em crianças*. Trad. Joseti Marques Xisto, Rio de Janeiro, Imago.
- VIGOTSKY, L. S. (1996) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. trad. José Cipolla Neto; Luis S. M. Barreto; Solange C. Afeche. 5 ° ed. São Paulo, Martins Fontes.
- WINNICOTT, D. W. (1975) *O brincar e a realidade*. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu; Vanede Nobre. Rio de Janeiro, Imago.
- \_\_\_\_\_ (1965) *A família e o desenvolvimento individual*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo, Martins Fontes,1993.

\_\_\_\_\_ (1965) *O ambiente e os processo de maturação*: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Trad. Irineu Constantino S. Ortiz. Porto Alegre, Artes médicas, 1990

ZIMERMAN, D. E. (2000) *Fundamentos básicos das grupoterapias*. 2<sup>a</sup> ed. Porto Alegre, Artmed.

# **ANEXOS**

## ANEXO A

### Termo de Consentimento Informado

(professora)

Eu, Shirley Rosana Ribeiro de Barros, estudante de Pós – Graduação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, estou realizando uma pesquisa sobre o brincar de crianças especiais.

\_\_\_\_\_, 07 de fevereiro de 2000

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que autorizo Shirley Rosana Ribeiro de Barros, na qualidade de pesquisadora, a utilizar as suas observações dos momentos de brincadeira livre, que ocorrerão em sala de aula da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE localizada na cidade de \_\_\_\_\_, no período de 14.02.00 a 07.07.00 da qual farei parte, na qualidade de professora, para fins de publicação científica em dissertação de mestrado, em livros e revistas científicas bem como em apresentação em congressos.

Declaro também ter sido informada sobre a finalidade, procedimentos e ética deste estudo, estando ciente de que não será revelado de forma alguma a identificação do participante.

Estou ciente também de que poderei ter acesso aos resultados deste trabalho.

Por ser verdade firmo o presente.

---

Assinatura

## ANEXO B

### Termo de Consentimento Informado

(responsável pelos alunos)

Eu, Shirley Rosana Ribeiro de Barros, estudante de Pós – Graduação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, estou realizando uma pesquisa sobre o brincar de crianças especiais.

\_\_\_\_\_, 07 de fevereiro de 2000

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ RG

\_\_\_\_\_, na qualidade de responsável por \_\_\_\_\_ ,

declaro para os devidos fins que autorizo Shirley Rosana Ribeiro de Barros, na qualidade de pesquisadora, a utilizar as suas observações dos momentos de brincadeira livre, que ocorrerão em sala de aula da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE localizada na cidade de \_\_\_\_\_ , no período de 14.02.00 a 07.07.00 da qual a criança acima referida fará parte, para fins de publicação científica em dissertação de mestrado, em livros e revistas científicas bem como em apresentação em congressos.

Declaro também ter sido informada sobre a finalidade, procedimentos e ética deste estudo, estando ciente de que não será revelado de forma alguma a identificação do participante.

Estou ciente também de que poderei ter acesso aos resultados deste trabalho.

Por ser verdade firmo o presente.

\_\_\_\_\_

Assinatura

## ANEXO C

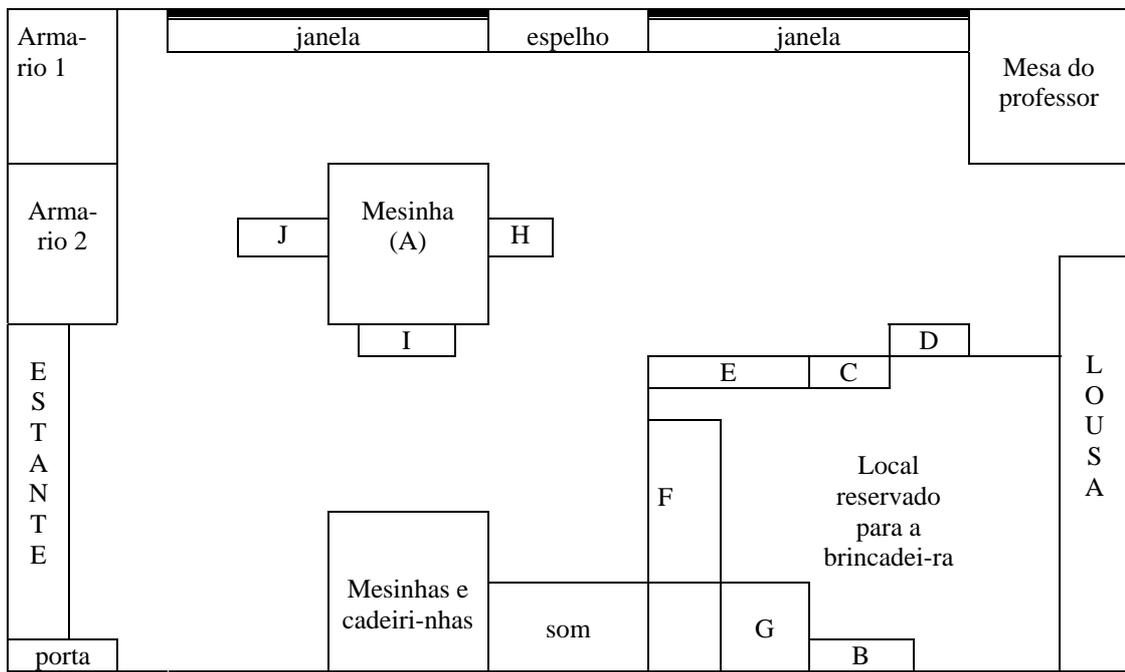
### Relato das observações e sentimentos e impressões da pesquisadora

#### Observação do dia 14.02.2000

**Presentes:** Isa, Tom, Luca, Professora e pesquisadora.

**Ausentes:** Léo e Cris

#### Esquema da sala arrumada para a brincadeira no dia 14.02.2000:



Primeira observação: dia 14.02.00

F 1 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Chego na sala de aula no horário combinado e estão todos os alunos ao redor de uma mesinha no meio da sala (na área A). Cada um ocupa um lugar à mesa. Isa está na área H em pé, debruçada sobre a mesa com os cotovelos apoiados e fazendo movimento com o corpo, indo para frente e para trás. Luca está na área I, numa posição parecida com a de Isa, com os cotovelos apoiados na mesa e também faz movimentos para frente e para trás. Tom está em pé na área J e quando eu chego, imediatamente ele olha em minha direção e sorri.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Oi.</p> <p>Apenas a professora responde:</p> <p><b>Professora:</b> Oi.</p> <p>A professora está próxima do local onde as crianças estão e, imediatamente, após responder o meu cumprimento, ela vai em direção ao armário (área L) e pega uma sacola branca, grande e cheia de brinquedos. Ela aproxima-se do canto da sala, local que tinha reservado para a brincadeira. Há um pano azul estendido no chão, algumas almofadas e bichos de pelúcia grandes e pequenos, encostados na parede. A professora agacha-se, próxima do pano azul, na área F e, assim que se locomove nesta direção, eu a acompanho e aproximo-me também do pano azul, sentando-me num tapetinho localizado na área B. Tom também a acompanha e senta-se na área C. Quando faço este movimento, as crianças olham para mim, mas logo depois desviam o olhar.</p> <p>A professora abre a sacola e vira-a de cabeça para baixo, de forma que os brinquedos caíssem da sacola e ficassem no chão. Enquanto isso, ela diz, referindo-se a mim:</p> <p><b>Professora:</b> Só que o que achei de brinquedos aqui, foi isso – olha para os brinquedos que estão no chão – Tem uns brinquedos que estão quebrados, na verdade, não tem nada inteiro, porque conforme vai usando, vai quebrando, você sabe...</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Pode fazer como você achar melhor.</p> <p>Na sacola estão alguns móveis de plástico de brinquedo, algumas xícaras, pratinhos e colherinhas de plástico, alguns carrinhos, camionetas e caminhões de brinquedo e vários brinquedos a pilha que não estão funcionando, como um radinho de plástico, um brinquedo com vários animais que quando manuseados deveria emitir o som dos animais correspondentes.</p> <p>A professora chama as crianças:</p> <p><b>Professora:</b> Vamos sentar aqui, para brincar um pouco? Vamos Luca! Venha Isa!</p> <p>Conforme a professora vai chamando as crianças, ela levanta-se e locomove-se até a área D, fora do pano azul, sentando-se numa cadeirinha que estava ali.</p> <p>Isa e Luca olham para a professora, mas continuam parados ao redor da mesinha.</p> <p>A professora pega então um brinquedo de dentro da sacola. Este brinquedo parece fazer parte de um brinquedo maior (um guarda-roupa, talvez).</p>	<p>Acho muito bonita a forma como está arrumada a sala. Parece um lugar aconchegante.</p> <p>Fico pensando porque a professora escolheu aqueles brinquedos quebrados, já que, até onde eu sabia, a instituição teria condições de oferecer brinquedos melhores ou, pelo menos, mais inteiros. Fico pensando que isso deveria ter um sentido e que, talvez, tivesse relação com o quanto a professora investia neste tipo de atividade, ou ainda que isso poderia ter relação com a própria imagem que ela tem das crianças.</p>

F 1 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>Ela chama Isa novamente agora com aquele brinquedo na mão:  <b>Professora:</b> Olhe Isa! - Isa olha para a professora que gira o corpo e volta-se para onde Isa está, estendendo a mão para ela. Em princípio, ela dá a mão para a professora, mas fica no mesmo lugar onde está. A professora puxa a sua mão levemente, mas ela resiste continuando ainda no mesmo lugar. A professora insiste novamente, puxando sua mão levemente e dizendo:  <b>Professora:</b> Venha!</p>	
F 2 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>Neste momento Isa vem, e enquanto faz isso, a professora diz:  <b>Professora:</b> Depois a gente brinca na mesinha, agora é hora da gente brincar aqui. Sente-se para você brincar.  A professora vai conduzindo Isa pela mão, até que ela se senta na área E. Após alguns segundos, Luca também sai de perto da mesinha e vem para o local reservado para a brincadeira, sentando-se na área F, ao lado de Isa.  Isa pega o objeto que a professora está lhe oferecendo (a peça que parecia parte de um brinquedo maior), olha o objeto rapidamente e entrega-o para Luca, que segura e manuseia o objeto dado por ela. Neste momento Tom, que está manuseando alguns objetos que estão ali, fala:  <b>Tom:</b> Olhe o nenê – pega uma boneca.  <b>Professora:</b> É, é um nenê.  <b>Tom:</b> Este é rádio – pega o rádio de brinquedo (plástico), que está sem pilha e, portanto, sem funcionar.  <b>Professora:</b> É um rádio e está tocando uma musiquinha. Lá, lá, lá – Pega o rádio da mão de Tom e canta, aproximando o rádio do ouvido de Tom e continuando a cantar.  Tom encosta a cabeça no rádio.  <b>Tom:</b> lá, lá, lá, lá – repete cantando, balançando o corpo e sorrindo.  A professora repete esse mesmo gesto e a mesma música, colocando o rádio no ouvido de Luca e de Isa.  <b>Professora:</b> Lá, lá, lá. Ouviu Isa? – coloca no ouvido de Isa, que não faz qualquer sinal de aproximação e nem de afastamento.  <b>Professora:</b> Lá, lá, lá, lá, ouviu Luca? – aproxima do ouvido de Luca, que a exemplo de Isa, nem se move.  Luca, que ainda está segurando a peça que Isa havia lhe dado, continua a manuseá-la. Olha para os outros brinquedos espalhados no chão e encontra uma peça maior. Tenta encaixar a peça que Isa lhe havia dado, nesta peça maior, que parecia um guarda-roupa.</p>	<p>Tenho a impressão que a peça que Luca está tentando encaixar no objeto maior, realmente faz parte dele.</p>
F 3 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>Neste momento, Isa põe as mãos nos ouvidos, de forma que encaixa o dedo indicador no “buraco” da orelha, abaixa a cabeça e fica nessa posição. Tom continua manuseando os brinquedos e nomeando-os.  <b>Tom:</b> olhe este!  <b>Professora:</b> O quê é?  <b>Tom:</b> É... – Fala o nome do objeto de modo incompreensível.  <b>Professora:</b> O quê é Tom?  Tom repete o que havia falado da primeira vez, porém, novamente de forma incompreensível.</p>	<p>Neste momento Tom me parece irritado com o fato da professora não entender o que ele está falando.</p>

F 3 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Professora sorri para mim falando em tom de voz baixo.  <b>Professora:</b> Não entendo quase nada do que ele fala.  Aproximo-me mais do local onde todos estão brincando (área G).  <b>Tom:</b> Ela é sua mãe? - pergunta para a professora.  <b>Professora:</b> O quê, Tom?  <b>Tom:</b> Ela é a sua mãe?  <b>Pesquisadora:</b> Você quer saber se eu sou a mãe da sua professora?  <b>Tom:</b> É.  <b>Professora:</b> Não, ela não é. Ela veio aqui hoje para brincar com a gente também.  <b>Tom:</b> Eu vou com a minha mãe. Cadê a minha mãe?  <b>Professora:</b> Ela está lá, junto com as outras mães. Só que agora é hora de você ficar aqui.  <b>Tom:</b> mamãe, bater na mamãe, mamãe chata.  <b>Professora:</b> Você está falando que a mãe é chata? Mas não pode bater na mamãe.  <b>Tom:</b> Mamãe chata.  A professora volta-se para Isa, que ainda está com a mão nos ouvidos e continua de cabeça baixa.  <b>Professora:</b> E você Isa, O que acontece que está com as mãos nos ouvidos?  Isa continua de cabeça baixa e mão nos ouvidos, permanece imóvel diante das palavras da professora. A professora oferece-lhe então, uma xícara de plástico e ela permanece imóvel, na mesma posição descrita anteriormente. A professora diz, referindo-se a mim:  <b>Professora:</b> Acho que ela está estranhando você – fala dirigindo-se a mim em tom de voz baixo e em seguida, voltando-se novamente para Isa – Isa, o que acontece com você? Você não é assim!  Isa olha para a professora e depois abaixa os olhos novamente.  <b>Pesquisadora:</b> Você acha estranho eu estar aqui? Eu vim brincar com vocês, mas como hoje é o primeiro dia acho que está difícil, não é?  Isa ergue os olhos, olha para mim, mas imediatamente os abaixa de novo.  A professora pega um carrinho de brinquedo e passa na perna de Isa que continua imóvel. Tom pega o carrinho que a professora havia deixado ali e começa a passar na perna de Isa também. Isa não se mexe. Tom passa o carrinho na perna de Luca que olha para ele apenas. Pego então dois bichos de pelúcia grande, que estão encostados na parede e ofereço-os a Isa. Ela olha para o brinquedo, mas permanece imóvel (na mesma posição anteriormente descrita). Luca olha para o brinquedo que eu estou oferecendo a Isa.  <b>Pesquisadora:</b> Você quer Luca?  Luca não apresenta reação de aproximação. Deixo o urso de pelúcia na posição sentado entre mim e Luca. Luca olha para mim e depois para o bicho de pelúcia e toca a boca dele com a mão.  <b>Pesquisadora:</b> Veja só a boca do bicho!  Olha para mim e aponta para os outros bichos de pelúcia que estão no canto da parede.  <b>Pesquisadora:</b> Você quer?  Luca não responde, mas mesmo assim, encolho as minhas pernas e retiro alguns brinquedos que estão no caminho entre Luca e os bichos de pelúcia da parede. Coloco os brinquedos a minha direita.  <b>Pesquisadora:</b> Pode pegar!</p>	<p>Presto atenção na pergunta, pois Tom parece estar se referido a mim e também porque percebo a dificuldade da professora em compreende-lo. Penso que esta professora é diferente da professora da sala que eu havia feito a pesquisa piloto no ano anterior. A professora do ano anterior entendia tudo que os alunos falavam e esta ainda não. Penso também se, de fato, a mãe de Tom batia nele, já que eu tinha ouvido comentários, no ano anterior, sobre uma tia de Tom, que falava que a mãe não tinha paciência com ele.</p> <p>Neste momento tenho a impressão de que os olhos de Isa se enchem de lágrimas. Fico pensando se não deveria fazer algo para aproximar-me das crianças.</p> <p>Tenho a impressão que Luca não esboça reação, quando Tom passa o carrinho na sua perna, apesar de ter olhado para ele.</p>

F 3 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>Luca olha para mim e para o bicho de pelúcia, mas não se move. Olha para baixo, onde estão alguns brinquedos e pega a peça que parece se encaixar no guarda-roupa de brinquedo. Pego os brinquedos que eu havia tirado do caminho de Luca e os coloco ao meu lado esquerdo, próximo a Luca. Sento-me mais para a direita do local onde estou, de forma que os brinquedos pudessem ficar acomodados naquele espaço.</p>	<p>Os brinquedos ficam próximos de Luca. A intenção de coloca-los nesse lugar é a de ficarem disponíveis para todos.</p>
F 4 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>Neste momento, Tom pega uma boneca grande e carrega-a.</p> <p><b>Tom:</b> Coco, trocar com a mãe.</p> <p><b>Professora:</b> Mas você não fez coco, Tom, não vai trocar com a mãe, nós nem comemos ainda...</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Quem fez coco Tom, a boneca?</p> <p><b>Tom:</b> É.</p> <p><b>Professora:</b> Então venha aqui, vamos troca-la.</p> <p>Tom aproxima-se mais da professora e dá-lhe a boneca. A professora pega a boneca na mão e diz:</p> <p><b>Professora:</b> Acho que ela fez coco mesmo, vamos tirar a roupa dela?</p> <p>Tom se aproxima da boneca e mexe na roupa dela.</p> <p><b>Tom:</b> Vamos tirar a roupa dela.</p> <p>Neste momento, Isa tira a mão dos ouvidos, mas ainda continua imóvel.</p> <p><b>Tom:</b> Vou com a mamãe.</p> <p><b>Professora:</b> Depois você vai Tom, ainda não está na hora.</p> <p>Tom se levanta do local onde está e vai até a porta.</p> <p><b>Professora:</b> Volte, Tom.</p> <p>Tom abre a porta e sai. A professora sai atrás dele e deixa a porta aberta. Luca levanta-se imediatamente e também vai até a porta aberta. Levanto-me, vou atrás dele, pego na sua mão, quando ele já está próximo à porta, trago-o de volta para dentro da sala, fechando a porta, soltando a sua mão e dizendo:</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Calma Luca, a professora já vem.</p>	<p>Pergunto isso porque havia entendido que Tom se referia à boneca e não a ele próprio. Tive a impressão que a professora não tinha entendido a sua comunicação.</p> <p>A professora parece calma, talvez não acreditando que Tom fosse sair. Eu, pelo contrário, tinha quase certeza que isso aconteceria.</p>
F 5 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>Luca vai até o aparelho de som e mostra para mim.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Ah... você quer que eu ligue?</p> <p>Enquanto isso, Isa levanta-se do local onde está e encosta na mesinha (área H). Neste momento, a professora chega de volta com Tom, segurando-o pela mão.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> O aparelho de som funciona?</p> <p><b>Professora:</b> Sim.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Luca está pedindo para ligar o aparelho...</p> <p><b>Professora:</b> Ah...</p> <p>A professora se aproxima do local onde está o som, liga o aparelho, sintoniza e abaixa o volume. Enquanto a professora faz isso, Tom se debruça na mesinha (área A), bate com a mão sobre ela por algumas vezes. Depois vai até a janela (área M) e derruba alguns cubos de espuma que estão ali.</p>	

F 5 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>A professora olha em direção ao local onde Tom está, e sai de perto do som, se aproximando dele:</p> <p><b>Professora:</b> O que é isso, Tom. Agora você vai pegar tudo e colocar no lugar. Vamos!</p> <p>Tom se abaixa no chão e começa a pegar os cubos. Enquanto isso, Luca sai de perto do som e vai para perto da mesinha ficando na área I. Aproximo-me da mesinha e sento-me no chão (área J). Luca começa a bater a mão na mesinha e olhar para mim. Bato minha mão também. A professora, que está ajudando Tom a pegar os cubos do chão, diz:</p>	<p>Neste momento acho que Tom está irritado por ter que retornar à sala. Acho que a professora falou com ele de forma áspera e que ele está irritado com sua atitude. Sento-me irritada com ele.</p>
F 6 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p><b>Professora:</b> Isa faça... (não entendo o que a professora fala)</p> <p>Isa começa a esconder-se debaixo da mesa e, na hora que sai debaixo e aparece novamente, olha para mim e sorri.</p> <p>Sorrio também para ela e digo:</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Você quer brincar de esconder?</p> <p>Enquanto Isa continua a esconder e aparecer, eu também vou olhando para baixo e para cima da mesa, para encontra-la. Ela sorri quando encontra o meu olhar. Luca começa a abaixar e levantar, sorrindo também, ora olhando para mim, ora olhando para Isa.</p> <p>Tom continua arrumando os cubos, juntamente com a professora.</p>	
F 7 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>O tempo em que eu havia me proposto a ficar está terminando. Digo a professora e as crianças:</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Agora preciso sair. Tchau para todos, estou voltando aqui na sexta, tá?</p> <p><b>Professora:</b> Tudo bem.</p> <p>As crianças apenas me olham saindo, mas não dizem ou fazem qualquer movimento.</p>	



**Segunda observação: dia 17.03.00**

F1 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Chego na sala e estão todos sentados no chão manuseando alguns fantoches de animais e pessoas. Entro e sento-me na área A.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Ah, a sala está mudada e hoje nós vamos sentar-nos deste lado?</p> <p>A professora, que está sentada na área C, começa a recolher os fantoches que estão no chão e coloca-los dentro de uma caixa.</p> <p>Tom está sentado na área B, e está brincando com um galo (de fantoche), olha para mim, manuseia o galo, e depois coloca o galo na mão e diz:</p> <p><b>Tom:</b> Galo.</p> <p>Luca está sentado na área F, ao lado de Isa que está sentada na área E. Ambos estão parados e observam Tom manuseando o brinquedo.</p> <p>Cris está na área D e manuseia um recipiente pequeno (uma canequinha), quando chego e sento-me, Cris, imediatamente, oferece-me o brinquedo que está em sua mão . Eu aceito e seguro o brinquedo na minha mão.</p> <p>Léo corre de um lado para o outro da sala, geralmente se debruçando na mesa do professor. Depois corre até a porta, emitindo sons em alguns momentos. Em outros corre em silêncio.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Professora, se você quiser deixar alguns destes fantoches aqui...</p> <p><b>Professora:</b> Ah... posso deixar? – a professora recolhe alguns fantoches e depois diz – Estes dois aqui morrem de medo – aponta para Luca e Isa e sorri para mim.</p> <p>Deixa alguns fantoches no chão, levanta-se com a caixa em que havia guardado os fantoches e vai até o armário para pegar duas sacolinhas com os brinquedos que costumamos utilizar para a brincadeira livre. Despeja os brinquedos no chão, mais ou menos no centro, onde estão localizadas as crianças e depois senta-se na área C novamente.</p> <p><b>Tom:</b> Oba!</p> <p>Luca corre de onde está e se abaixa vagarosamente entre as áreas A e B para manusear alguns dos brinquedos que a professora havia colocado lá. Primeiro pega uma panelinha e começa a manuseá-la.</p>	<p>Acho aqueles brinquedos interessantes e fico torcendo e pensando que a professora poderia incluí-los na brincadeira.</p> <p>Noto que todos os participantes estão presentes. Acho envolvente vê-los brincando.</p>
F 2 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Isa pega um pratinho com um garfinho e também manuseia. Leva o garfinho à boca, fazendo de conta que está comendo. Cris também pega pratinhos, colherinhas e garfinhos e começa a brincar de comer.</p> <p>Tom pega uma panela na mão e diz para mim:</p> <p><b>Tom:</b> Ó! – oferece a panela para mim – precisa esquentar.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Então eu vou esquentar a comida – olho e vejo que há um fogãozinho – Olhe, vou colocar aqui do meu lado para a gente esquentar.</p> <p>Tom pega outra panelinha e oferece para mim novamente.</p> <p><b>Tom:</b> Olhe, para esquentar.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Vou colocar aqui do lado.</p> <p>Ao mesmo tempo em que brinco com Tom, Isa está com um fogãozinho vermelho no meio de suas pernas, tentando arruma-lo em pé. Logo deixa o fogão do lado e pega um pratinho.</p>	<p>Acho inteligente a atitude de Tom de falar em esquentar a comida.</p>

F 2 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>Luca pega então o fogão vermelho, manuseia o brinquedo e depois o coloca no chão com os pés para cima. Tenta arrumar o pé do fogão que está um pouco torto. A professora, que está próxima dele, ajuda-o a arrumar e coloca uma panelinha sobre o fogão. Luca, inicialmente aceita que a panelinha fique ali, mas logo depois Tira-a de cima do fogão e continua manuseando-o.</p>	<p>Vejo a dificuldade de Luca em tentar posicionar o fogãozinho. Fico tentada a ajuda-lo, mas me contendo.</p>
F 3 – Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>Cris pega um escorredor de pratos e manuseia. Depois coloca-o no rosto cobrindo-o.  <b>Professora:</b> Cris cadê você?  Tom pega o escorredor da mão de Cris e coloca em frente ao seu rosto. Ele olha para mim, eu sorrio e digo:  <b>Pesquisadora:</b> Cadê o Tom?  Ele sorri e retira o escorredor do rosto.  <b>Pesquisadora:</b> Ah, você está aí escondido?  Tom sorri e repete a brincadeira comigo por mais duas vezes. Depois, manuseia outros objetos e, enquanto faz isso, canta uma música (que fala sobre índio). Cris pega o escorredor e cobre o rosto, brincando sozinha (parece que automaticamente).</p>	
F 4 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>Léo continua correndo de um lado para o outro, depois aproxima-se novamente dos brinquedos e abaixa-se entre as áreas A e B, para pegar alguns deles que estão ali. Leva a mão diretamente em direção a uma colher de plástico (quase do tamanho de uma colher de sobremesa comum).  <b>Pesquisadora:</b> Vejam só, Léo também resolveu vir aqui, para brincar um pouco com a gente.  Léo pega a colher, levanta-se e vai até à mesa da professora, batendo com a colher sobre ela, produzindo um som. Tom afasta-se um pouco da área B, ficando mais atrás de onde estava (área M). Ele deita-se no chão, pega uma frigideira de metal e bate com o brinquedo no chão, fazendo barulho. Olha para mim e para a professora e sorri, batendo mais forte. Faz isso por três ou quatro vezes e depois pára. Enquanto isso, Isa, brinca de comer com o pratinho e o garfinho. Faz de conta que está comendo e depois que está lambendo o pratinho. A professora sorri, olha para mim e diz:  <b>Professora:</b> Olhe só, parece que tem comida mesmo, até lambendo o prato.  Também sorrio para a professora. Isa oferece a colherinha para que eu coma e eu faço de conta que estou comendo.  <b>Pesquisadora:</b> Nossa está boa esta comida. Hummmm.  Isa sorri e, de brincadeira, come um bocadinho e depois dá outro para mim. Faz isso por repetidas vezes (mais ou menos quatro).</p>	<p>Fico torcendo para Léo ficar brincando ali e interessar-se por algum brinquedo.</p> <p>Sinto-me irritada quando Tom começa a fazer barulho e, sabendo que não deveria intervir, fico torcendo para que a professora o fizesse. Também fico encantada com a brincadeira de Isa.</p>
F 5 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>Enquanto isso, vejo Cris deitada no local onde estava anteriormente (área D), apenas passando a mão na panelinha e no escorredor que estão próximos dela. Tom levanta-se, passa perto de Léo, que corria de um lado para o outro e vai até a porta.</p>	<p>Fico pensando o que pode estar acontecendo com Cris, se ela é assim só na brincadeira livre, ou também, em outras atividades na sala de aula.</p>

<p>F 5 - Falas e ações</p> <p><b>Tom:</b> Agora vou embora. Tchau.  <b>Professora:</b> Tchau.  Tom abre a porta e quando vai sair, digo:  <b>Pesquisadora:</b> Tom, é para ir embora de brincadeira, e não de verdade.  Tom fecha a porta e volta para a área M.</p>	<p><b>Sentimentos e impressões</b></p>
<p>F 6 - Falas e ações</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Hoje vieram todos? Qualquer dia precisamos tirar uma foto deles juntos.  <b>Professora:</b> Ah...! eu trouxe a máquina hoje, foi bom você ter se lembrado disso, porque eu já tinha intenção de tirar uma foto deles. Já tirei com a terapeuta ocupacional e agora, poderíamos tirar aqui. A professora levanta-se, vai até o local onde está a sua bolsa, perto das mesinhas e cadeirinhas, pega bolsa, abre e retira de dentro dela uma máquina fotográfica. Tom levanta-se e vai para perto da professora.  <b>Professora:</b> Sentem-se todos, vamos tirar uma foto. Vai Tom, sente-se ali – aponta para a área B – Vem cá Léo – pega Léo, que está andando da mesa da professora para a porta e vice-versa e leva-o até o pano azul, onde estão todos.  Léo aproxima-se de mim e se senta quase no meu colo. Ajeito-o no colo e, imediatamente, ele começa a balançar se corpo e sorrir.  <b>Professora:</b> Vamos tirar uma foto.  Isa se levanta, coloca a mão no rosto e a professora bate a foto. Em seguida ela arruma a máquina, guarda-a de volta na sua bolsa e senta-se novamente no local onde estava anteriormente (área C).</p>	<p><b>Sentimentos e impressões</b></p> <p>Estou envolvida na observação quando falo da máquina fotográfica. Não esperava que a professora tivesse uma máquina. Quando a professora pega a máquina fico achando que fui precipitada, pois registraria esta observação para a pesquisa, e, este fato, poderia interferir no andamento da atividade Sinto um misto de prazer e receio.</p>
<p>F 7 - Falas e ações</p> <p>Léo fica no meu colo por algum tempo, joga-se, pega alguns objetos do chão, depois levanta-se e joga-se novamente. Pega uma colherinha, bate no chão e joga-se. Enquanto faz isso sorri para mim e eu sorrio para ele até que se levanta com a colherinha na mão e vai até a mesa do professor, onde fica raspando a colherinha, como se fosse um carrinho que vai e vem. Cris vai para debaixo da mesa e fica deitada lá. Neste momento, Tom quer pegar uma panelinha que está na mão de Isa, cada um puxando de um lado.  <b>Isa:</b> Não, não  Tom desiste da panelinha mas fica mexendo na fraude de Isa.  <b>Isa:</b> Não.- Tenta tirar a mão de Tom e livrar-se dele.  <b>Professora:</b> Ele fica assediando a Isa às vezes.  <b>Pesquisadora:</b> Ela não quer que você faça assim, veja o que ela está fazendo e o que ela está dizendo.  Tom começa a passar a mão lentamente nas costas de Isa.  <b>Tom:</b> Carinho, Isa  Depois deixa Isa e afasta-se para trás da área M.</p>	<p><b>Sentimentos e impressões</b></p>

F 8 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Cris levanta-se, senta-se de frente para a professora com as pernas abertas e os brinquedos no meio de suas pernas. Ela e a professora começam a arrumar alguns pratinhos, colherinhas e garfinhos e brincam de comer.</p> <p>Isa pega um cachorro de pelúcia, olha para ele e depois empurra-o rapidamente em direção a mim, como se o cachorro estivesse atacando-me.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Aaai, o cachorro vai me pegar!</p> <p>Isa sorri quando faço isso e, imediatamente, repete esta brincadeira comigo por mais três ou quatro vezes. Depois disso ela coloca o cachorro em pé, atrás dela própria, pega uma boneca pequena de pano, levanta o seu vestido e coloca a boneca contra o peito.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Ah, a bonequinha está mamando.</p> <p>Luca pega o escorredor de pratos que está ao lado de Isa e coloca em frente ao seu rosto. Olha para mim:</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Olha só Luca, você está se escondendo de mim e quer que eu brinque de achar você? Cadê o Luca?</p> <p>Luca retira o escorredor de frente do rosto e sorri. Repete esta brincadeira comigo por mais duas vezes, até que Isa retira o escorredor de sua mão e começa a brincar comigo da mesma forma que Luca fizera anteriormente.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Você tirou o brinquedo da mão do Luca porque quer brincar comigo também? Então vamos lá. Cadê a Isa?</p> <p>Ela retira o escorredor do rosto e sorri para mim.</p> <p>Neste momento, Tom vem em direção a Isa e quer retirar o escorredor da mão dela. Tira, esconde o rosto uma vez depois Isa tira da mão dele. Ele brinca uma vez e Luca quer tirar da mão dela. Tom também segura o escorredor de forma que ficam os três segurando o escorredor, um de cada lado, cada um puxando o brinquedo para si.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Como vamos resolver isso? Os três querem o escorredor.</p> <p>Tom puxa o escorredor e tira de Luca, e Isa, pega-o e vai até onde a professora está brincando com Cris. Fica na área J sentando-se perto dela. Ela ainda está brincando de dar comidinha para Cris e, ao ver Tom ao seu lado, pergunta:</p> <p><b>Professora:</b> Você também quer comer Tom?</p> <p>Tom abre a boca e, neste momento, ele coloca o escorredor ao seu lado. Luca e Isa observam atentamente o escorredor. Após três ou quatro segundos, ambos levantam-se ao mesmo tempo e vão até o escorredor. Luca chega primeiro, pega o escorredor, senta-se na área L. Isa levanta-se, passa pelo local onde Luca está com o escorredor, mas não pára. Dá uma volta pela sala e senta-se na área G. Luca esconde o rosto com o escorredor.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Você está aí? Ele retira o escorredor da frente do rosto e sorri.</p> <p>Tom pega uma faquinha de brinquedo e passa no meu braço.</p>	<p>Acho Luca uma gracinha e noto que ele é muito quieto. Às vezes tenho vontade de brincar com ele chamando-o a participar mais, mas me contenho.</p> <p>Vejo o escorredor no chão, ao lado de Tom, e fico torcendo para que Isa e Luca vão pegar o brinquedo. Tenho vontade de dá-lo para eles, mas fico quieta.</p>

<p>F 8 - Falas e ações</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Ai. Tom sorri e passa a facinha novamente. <b>Pesquisadora:</b> Nossa Tom, isso dói. <b>Professora:</b> Dói mesmo, ele fez isso em mim. <b>Tom:</b> Toma, passe nela (dirige-se a professora apontando para mim) <b>Professora:</b> Não, este dói. A professora passa levemente a faca no braço de Tom. <b>Professora:</b> Veja! <b>Tom:</b> Ai – sorri. <b>Professora:</b> Dói, não é – sorri.</p>	<p><b>Sentimentos e impressões</b></p>
<p>F 9- Falas e ações</p> <p>Tom fica ali por mais alguns segundo e depois levanta-se, sai de onde está, vindo até a área M. Pára, pega uma bola e joga para mim. Seguro a bola que vem forte e devolvo-a a ele, jogando nas suas mãos. Ele não consegue segurar, mas pega a bola que está no chão e joga para mim novamente e com força. <b>Pesquisadora:</b> Devagar Tom, senão fica difícil para eu pegar. Neste momento, Isa aproxima-se, fica em pé ao lado de Luca, que está na área L e abre os braços, para que eu jogue a bola para ela. Jogo a bola, ela consegue agarrar e, quando agarra, dá a bola para Tom que agarra e joga a bola para mim. Isa fica esperando a bola chegar nela novamente. Jogo para ela e ela entrega-a para Tom. Fizemos isso mais uma vez, até que a bola cai longe de todos, na área H. Passado alguns segundos, Luca arrasta-se até a bola e fica batendo-a no chão com força, fazendo isso várias vezes. Tom senta-se na área M e pega uma cesta que está do seu lado, retira alguns animais de pelúcia que estão na cesta, pega um coelho de pelúcia e o carrega, cantando a música do coelho da páscoa. Luca pega a injeção que está do seu lado e aponta o cachorro de pelúcia para mim. Pego o cachorro de pelúcia para ele e ele dá-lhe uma injeção. Mostra-me então o coelho que está com Tom. <b>Pesquisadora:</b> Você que dar injeção no coelho que está com Tom? – olho para Luca e digo a Tom: <b>Pesquisadora:</b> Luca quer olhar o seu coelho. Tom oferece o coelho para Luca que aceita e lhe dá uma injeção. Depois Tom pega a cesta, onde estavam os bichos de pelúcia e coloca-a sobre sua cabeça. <b>Pesquisadora:</b> Você está colocando a cesta na cabeça, como um chapéu? <b>Tom:</b> Chapéu. Luca e Isa ficam observando Tom colocar a cesta na cabeça e girá-la a ponto de bater com a cesta na cabeça de Luca. <b>Pesquisadora:</b> Tom, cuidado para não machucar o Luca. Tom gira a cesta na cabeça mais um pouco e depois pára, pega uma panelinha e um pratinho e fica manuseando. Depois, deita-se no chão, batendo o pratinho contra o chão, cada vez mais forte. <b>Professora:</b> Tom, assim você quebra a panelinha. Tom pára de bater o pratinho no chão, mas joga a panelinha na minha direção. <b>Pesquisadora:</b> Assim você pode me machucar Tom, esta panelinha não é de jogar.</p>	<p><b>Sentimentos e impressões</b></p> <p>Gosto de brincar de bola com eles.</p> <p>Fico irritada quando Tom faz barulho cada vez mais forte.</p>

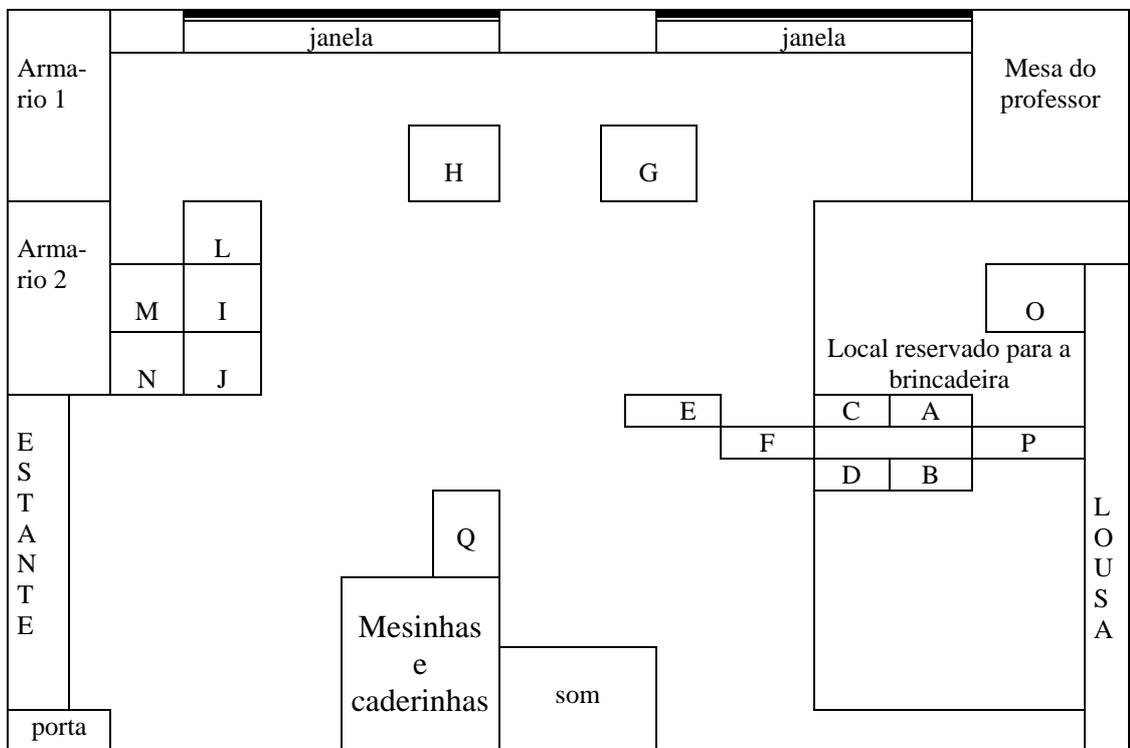
F 9 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>Pega outra panelinha e atira novamente.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Tom, esta panelinha não é de jogar, você pode me machucar.</p> <p>Tom pára de jogar as panelinhas e sorri para mim. Depois joga a bola. Seguro-a e devolvo para ele que fica segurando até que a coloca ao seu lado alguns segundos depois. Fica deitado e, ao perceber a presença de Léo perto dele, chama-o.</p> <p><b>Tom:</b> Léo, Léo.</p> <p>Léo olha, mas continua andando pela sala.</p> <p>Luca pega a cesta e coloca-a sobre sua cabeça, tal como Tom havia feito alguns segundos atrás. Sorrio para Luca.</p> <p>Isa vai até a área G e fica sentada, colocando a ponta da pulseira do seu relógio na boca. Luca levanta-se da onde está e senta-se na área H. Aproxima seu rosto do relógio de Isa que olha para ele, permitindo-lhe que mexa no seu relógio.</p> <p>Isa oferece o pulso para Luca e ele tenta tirar o relógio do seu pulso, mas não consegue. Ela levanta-se de onde está, vai até a professora e mostra o relógio para ela.</p> <p><b>Professora:</b> Você quer tirar o relógio Isa?</p> <p>Isa levanta-se dali e volta para área G, mordendo a ponta da pulseira do relógio novamente.</p> <p>Léo senta-se no colo da professora que pega uma mamadeira de brinquedo e põe na sua mão. Ele pega a mamadeira e leva-a em direção à boca.</p> <p><b>Professora:</b> Olha só, o Léo vai tomar mamadeira.</p> <p>Vai balançando Léo no seu colo. Ele fica por alguns segundos e depois levanta-se e volta a andar pela sala.</p> <p>Depois de algum tempo andando pela sala, Léo começa a chorar. Chora por alguns segundos. Levanto-me e vou até onde ele está (perto da mesa do professor).</p> <p>Neste momento Isa e Luca levantam-se e vão até o armário 2, sentando-se um do lado do outro. Não vejo o que estão fazendo porque estou atenta a Léo.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> O Léo está chorando, vamos ver o que está acontecendo com ele? O que acontece com você que está chorando? – aproximimo-me dele.</p> <p>Ele continua a chorar, depois pára, anda mais um pouco pela sala e começa a chorar novamente.</p> <p><b>Professora:</b> É o dente dele, olhe como ele morde a camiseta!</p>	<p>Acho interessante observar Léo “tomando mamadeira”.</p> <p>Tenho vontade de fazer algo por Léo, que está chorando. Penso ser bom o fato da observação estar no final, para não correr riscos de interferir mais ali.</p>
F 10 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p><b>Pesquisadora:</b> Bom, agora preciso ir. Tchau.</p> <p>Tom levanta-se e vem em minha direção. Isa acena com a mão e Luca apenas olha.</p> <p><b>Professora:</b> Fale Tchau Luca!</p> <p>Ele não faz. Tom me aborda, quando estou quase saindo.</p> <p><b>Tom</b> papa Vanda (nome da cozinheira da escola).</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Agora não está na hora, daqui a pouco. Agora só eu vou sair. Tchau.</p> <p><b>Professora:</b> Tom, venha aqui.</p> <p>Neste momento saio.</p>	

## Observação do dia 05.05.2000

**Presentes:** Isa, Tom, Luca Léo, Cris, Bia, Professora e Pesquisadora.

**Ausentes:** \_\_\_\_\_

**Esquema da sala arrumada para a brincadeira no dia 05.05.2000:**



**Terceira observação: dia 05.05.00**

F1 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Chego na sala e as crianças estão sentadas no chão, no local reservado para a brincadeira livre com alguns brinquedos próximos a elas. Entre as áreas A, B, C, e D.</p> <p>Isa está sentada na área D. Cris está na área B. Tom está na área C e Luca está na área A. Todos estão manuseando alguns brinquedos que estão disponíveis ali. Bia está sentada próxima à mesa do professor e em alguns momentos arrasta-se pela sala na posição sentada (não adquiriu marcha ainda), parando para manusear alguns brinquedos que encontra. A professora que está sentada junto às crianças (área P), ao ver-me, sorri e, imediatamente, levanta-se, indo até o armário 1, onde estão guardados os brinquedos que as crianças costumam utilizar para aquela atividade. Tom, olha para mim, sorri, e diz :  <b>Tom:</b> Venha, sente aqui – Estica o braço enquanto diz isso (como se estivesse me chamando).  <b>Pesquisadora:</b> Oi, Tom, já estou indo.  <b>Professora:</b> Já vou avisar já, hoje estão todos atacados, desde o Léo até... (diz isso em tom de divertimento)  <b>Pesquisadora:</b> Nossa! E o Léo está aí?</p> <p><b>Professora:</b> Está, só que ele foi trocar e deve estar vindo.  <b>Pesquisadora:</b> Estão todos aqui hoje?  <b>Professora:</b> Sim, estão todos, acho que é isso também.  Sento-me na área F e já que me sento Cris olha para mim, sorri e dá-me um peixinho de plástico cheio de bolinhas dentro. Aceito o brinquedo que ela dá e sorrio para ela. Depois me dá mais alguns pratinhos e garfinhos de um em um. Tom dá-me também uma panelinha que está perto dele. Luca e Isa observam esta situação, Isa mais sorridente e Luca sem demonstrar reação. Enquanto Cris vai dando-me os pratinhos e garfinhos Tom vai perguntando:  <b>Tom:</b> Cadê o Flávio?  <b>Pesquisadora:</b> Já foi embora, veio estudar antes de você e agora já foi.  <b>Tom:</b> E a Lia?  <b>Pesquisadora:</b> Também vem cedo, antes de você, então agora ela já foi embora.  A professora vem com uma caixa de brinquedos que tira de dentro do armário 1. Retira os brinquedos da caixa e coloca-os no chão, junto com os outros que já estão entre as áreas A, B, C, D e senta-se na área O. Neste momento Bia vem em direção ao local onde estão os brinquedos, se aproxima das áreas C e D, olha e mexe em alguns brinquedos Senta-se na área E e vai dando algumas panelinhas para mim. Neste momento Léo chega e entra. Alguém o trouxe e não entrou, apenas deixou-o dentro da sala. Assim que ele entra vai direto onde estão os brinquedos, entre as áreas C e D e abaixa-se, ficando na posição de gato.</p>	<p>Primeiramente fico surpresa porque achei que o Léo estava na sala de aula e eu não tinha visto, ou então que a professora tinha se confundido ao falar o nome. Depois pensei que porque todos estavam ali, esta seria uma observação que eu deveria relatar para ser analisada (projeto de pesquisa).</p> <p>Acho legal que a professora tenha colocado os brinquedos numa caixa. Não me lembro se ela já está fazendo isso há mais tempo, ou fez isso neste dia, acho que faz mais tempo.</p>

F 2 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>Começa a jogar os brinquedos para trás. Tom também começa a jogar alguns brinquedos para trás e depois logo pára. Cris aponta Tom e Léo para mim dizendo:  <b>Cris:</b> ó, ó.  <b>Pesquisadora:</b> Você está me mostrando o que eles estão fazendo, jogando os brinquedos daí?  Léo levanta-se vai até a mesa da professora e fica olhando pelo buraco que há na mesa. Permanece ali por alguns segundos e em seguida começa a andar da mesa do professor até a porta onde tem um quadro pendurado sobre ela que ele fica balançando como se fosse um pêndulo. Vai fazendo isso e indo e voltando da mesa para a porta por várias vezes.</p>	<p>Fico com a impressão que Tom quer imitar o que Léo está fazendo, talvez para chamar atenção para si, tomando uma posição mais infantil e, portanto, inspiradora de maiores cuidados.</p>
F 3 – Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>Enquanto isso Bia coloca um pratinho na sua boca e depois oferece para mim dizendo:  <b>Bia:</b> Mnhamnham.  <b>Pesquisadora:</b> Ah, você está lembrando-se da nossa última brincadeira.  Bia vai colocando o pratinho na minha boca e na boca dela alternadamente e cada vez que fazemos isso vamos dizendo:  <b>Pesquisadora e Bia:</b> Mnhamnham.  Isa fica observando esta brincadeira, olha para mim e sorri. Depois se aproxima um pouco mais e eu ofereço o pratinho para ela.  <b>Pesquisadora:</b> Acho que você também está querendo brincar.  Isa também faz de conta que está comendo e diz:  <b>Isa:</b> Mnhamnham.  Faz de conta que está comendo e também oferece a mim. Tom aproxima-se também um pouco mais de onde estamos e começa a oferecer um pratinho para eu comer, depois dá para Bia :  <b>Tom:</b> Agora para a Bia.  Tom aproxima o pratinho da boca de Bia e ela aproxima sua boca também, mas não emite qualquer som. Enquanto eu, Tom Isa e Bia fazíamos essa brincadeira por várias vezes, a professora brinca com Luca e Cris, dando comidinha na boca deles que aceitam e depois vão comendo sozinhos.  Noto que Cris, em alguns momentos, quer deitar-se, mas a professora dá a mão para ela:  <b>Professora:</b> Sente-se Cris. – e ela senta-se, dando a mão para a professora.  Neste momento a psicóloga escolar da instituição abre a porta, mas quando percebe que estou lá, imediatamente fecha a porta (não chega nem a entrar na sala).  <b>Psicóloga:</b> Desculpe.  Os alunos continuam brincando, e Tom diz:  <b>Tom:</b> Cadê Maria (nome da psicóloga) – pergunta olhando para mim.</p>	<p>Acho que Bia lembrou-se da brincadeira da observação anterior e fiquei surpresa com isso. A brincadeira era de ela aproximar o pratinho da sua boca e depois da minha, alternadamente, fazendo este som.</p>

<p>F 3 - Falas e ações</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Acho que ela ia entrar, mas como estávamos brincando, resolveu voltar depois. Bia coloca a panela na sua boca e solta um som dentro da panela. <b>Bia:</b>Oooooooooooooo.. Bia coloca a panela na minha boca e eu aproximo minha boca da panela e faço: <b>Pesquisadora:</b> Oooooooooooooo Bia sorri e repete a brincadeira. Tom, que está ali, também pega uma panela e faz a mesma coisa que Bia, coloca-a na sua boca, faz o som, coloca na minha, para que eu faça o som e depois coloca na boca de Bia, para que ela também faça o som. Todos fizemos o som e repetimos a brincadeira por mais três ou quatro vezes, sendo que Tom está com uma panela e Bia com outra e ambos faziam o som na panela e depois queriam que eu fizesse também, mas só Tom oferecia sua panela para Bia, que não oferecia sua panela para ele.</p>	<p><b>Sentimentos e impressões</b></p>
<p>F 4 - Falas e ações</p> <p>Isa pega uma boneca e tenta colocar dentro do seu vestido pelo colarinho. Tenta algumas vezes, mas não consegue, então estica o pescoço na minha direção. <b>Pesquisadora:</b> Olha só Isa, você está querendo que eu a ajude colocar a bonequinha aí? Pego a boneca e ajeito-a melhor escondendo a metade dela (da cintura aos pés da boneca) dentro do vestido de Isa. Depois que faço isso, Isa ajeita melhor a boneca no seu colarinho e chama a professora: <b>Isa:</b> Tia, tia – sorri e mostra a boneca para a professora. <b>Professora:</b> Nossa olha só onde a boneca está! Quando Isa mostra a boneca no colarinho dela para a professora, esta está brincando com Luca e Cris. Isa retira a boneca do colarinho de seu vestido e carrega-a. A professora olha para ela e pergunta: <b>Professora:</b> O que você vai fazer com esta boneca? Vai dar banho nela? Isa mostra para a professora uma banheira (de bebê) que está sobre o armário 2. <b>Professora:</b> Mas essa banheira é muito grande e a boneca muito pequena, acho que não vai ficar bem a bonequinha dentro da banheira grande. Enquanto fala isso a professora vai passando uma locomotiva de corda na barriga de Cris, que está com o vestido levantado para que a professora faça isso. Ela sorri quando a professora passa a locomotiva nela e a professora também. Luca apenas observa. Quando Isa vê a professora fazendo isso, põe sua boneca no chão, também levanta o vestido e aponta sua barriga para a professora, mas a professora continua fazendo isso em Cris, sem olhar para Isa. Isa abaixa o vestido, pega um pratinho com garfinho e começa a brincar de comer.</p>	<p><b>Sentimentos e impressões</b></p> <p>Neste momento percebo que Isa está querendo brincar com a professora, que está envolvida na brincadeira com Cris. Tenho dúvida se ela viu ou não que Isa queria brincar. Inicialmente tenho vontade de chamar a professora, para que ela olhe para Isa, mas depois acho melhor não interferir e observar como Isa iria lidar com aquela situação.</p>

F 5 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Neste momento a fisioterapeuta bate na porta e entra:  <b>Fisioterapeuta:</b> Dá licença, vou pegar o rolo que é meu, viu Shirley.  Professora só olha para a fisioterapeuta e continua brincando dizendo:  <b>Professora:</b> O que você quer pegar?  Depois repete a mesma pergunta:  <b>Professora:</b> O que você quer pegar, Tom ? Você quer brincar com a Isa? Vem aqui brincar comigo, vem...  Olho e vejo que Tom e as outras crianças estão com a atenção voltada para a pessoa que havia entrado. A fisioterapeuta sai e todos continuam o que estavam fazendo anteriormente. Léo começa a chutar os brinquedos que ele havia jogado do local reservado para a brincadeira livre para debaixo do armário 2. Logo em seguida abaixa-se e olha embaixo do armário, fica em pé e tenta puxar os brinquedos que estão debaixo do armário.  <b>Professora olha para mim e diz:</b>  <b>Professora:</b> Veja o Léo, joga as coisas debaixo do armário depois fica querendo pegá-las de volta.  Tom aproxima-se mais do local onde a professora está e deita-se (área C) manuseando os vagões de um trenzinho de brinquedo e em outros momentos cantando uma música infantil (Dona Aranha, indiozinho). Depois Tom levanta-se dali e vai até a mesa do professor onde pega um caderno que está sobre ela, mostrando-o para mim:  <b>Tom:</b> Este é meu caderno - Coloca o caderno debaixo do braço e depois diz:  <b>Tom:</b> Vou à escola.  <b>Professora:</b> Tom, coloque o caderno no lugar.  Tom coloca o caderno no lugar e diz:  <b>Tom:</b> Vou embora: Tchau  Tom vai até a porta e encosta a mão na maçaneta.  <b>Professora:</b> Tom, volte aqui. Dá o caderno para mim. Vou entregá-lo à sua mãe para que ela leia e depois assinie.  A professora pega o caderno na mão, coloca-o em cima da mesa e depois de alguns minutos volta para a mesa, abre a gaveta e guarda o caderno dentro da gaveta. Tom volta, mas depois de algum tempo diz que vai embora de novo.  <b>Tom:</b> Vou embora, tchau.  Fala isso por várias vezes, chega até a abrir a porta e falar tchau de novo até que sai e fecha a porta com ele já do lado de fora. Neste momento a professora abre a porta, sai, pega Tom e volta para dentro com ele, enquanto os alunos, menos Léo que ainda corre pela sala e eu ficamos olhando.  <b>Tom:</b> Quero fazer xixi.  <b>Professora:</b> Vamos fazer xixi então.  Imediatamente ela sai de novo dando a mão para Tom.  Neste momento Léo continua andando de um lado para outro. Luca movimenta-se do local onde está, pega uma panelinha e joga em minha direção. Bia arrasta-se pelo chão sentada e vai pegando alguns objetos (brinquedos) e atirando-os em mim. Isa pega uma boneca de pano e atira em mim, Cris pega alguns garfinhos, que estão ao seu lado e também atira em mim.</p>	<p>Neste momento todos olham para a fisioterapeuta, inclusive eu. Tenho quase a certeza de que ela levaria algumas crianças para atendimento, tal foi a forma como entrou na sala. Acho invasivo, senti –me invadida e, quando a professora pergunta o que Tom quer, acho que ela está tirando satisfações com a fisioterapeuta, talvez porque também tivesse se sentido invadida, mas quando olho para ela, vejo que está conversando com um aluno (Tom) e parece não ter dado importância para aquela situação. Presto atenção nisso e não me lembro o que Tom responde para a professora e nem o que ele estava fazendo neste momento.</p> <p>Neste momento não interfiro na saída de Tom porque acho que esta era uma função da professora.</p> <p>Tenho a impressão que eles estão atirando objetos em mim porque ficaram insatisfeitos com a saída da professora tendo que ficar “sozinhos” comigo.</p>

F 6 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>Depois Isa dá-me a boneca, Cris dá para mim alguns pratinhos que seguro e Luca pega o escorredor de pratos cor de abóbora e coloca no rosto olhando para mim e depois tirando o escorredor.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Achou!</p> <p>Faz isso mais uma vez e depois Cris retira o escorredor da sua mão, ele continua segurando forte o escorredor, mas Isa também puxa o escorredor para si. Quem consegue pegá-lo é Cris que o coloca em frente ao rosto e olha para mim.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Achou!</p> <p>Na segunda vez, quando ela coloca o escorredor na frente do rosto do novo, Isa e Luca passam a mão na frente do escorredor, de modo que se produza um som. Quando fazem isso sorriem (todos, inclusive a pesquisadora) e então Cris retira da frente e eu digo:</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Achou!</p> <p>Repetimos esta brincadeira por mais três ou quatro vezes até que Luca aponta a porta.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Você quer saber da professora e do Tom, eles saíram, ela foi levar o Tom fazer xixi e já volta.</p> <p>Luca levanta-se e vai até a porta, Cris e Isa imediatamente se levantam também. Levanto-me e vou até a porta porque Luca está com a mão na maçaneta. Pego na mão de Luca e o viro do lado oposto a porta, dizendo:</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Olhe Luca, você não precisa sair porque a sua professora já vem.</p>	<p>O dar objetos que acontece logo em seguida talvez tenha sido uma tentativa de reparar o primeiro ataque feito.</p>
F 7 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>Luca caminha em direção oposta à porta enquanto todos andam pela sala toda. Fico em pé na área J, apenas olhando as crianças caminharem. Luca vai até o espelho, senta-se na frente dele e fica olhando para si abrindo a boca. Bia e Léo continuam andando pela sala, enquanto Isa, Cris e Luca disputam uma cadeira que está próxima ao espelho. Cada um pega num lado da cadeira e puxam –na para si.</p>	
F 8 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>Neste momento a professora e Tom chegam, a professora senta-se na área P e eu sento-me na área M. Cris observa a professora sentada e sai de onde está (perto do espelho) disputando a cadeira e vai sentar-se perto da professora na área A, brincando com ela e mostrando-lhe panelinhas, garfinhos e fazendo de conta que está comendo comidinha. Bia também se senta perto da professora (área D) e brinca com ela de fazer de conta que está comendo. A professora sai da área P e aproxima-se mais de Bia e Cris, sentando-se entre as áreas A e D. Enquanto isso, Tom vem e senta-se nas minhas costas (como de cavalinho).</p>	<p>Não gosto da brincadeira de Tom.</p>

<p>F 8 - Falas e ações</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Tom, não devemos brincar desta forma, podemos nos machucar – Retiro suas mãos das minhas costas, lhe dou a mão e digo: Se você quer estar perto de mim sente-se aqui do meu lado. Tom senta-se, fica alguns segundos e depois vai para perto da professora e senta-se próximo a ela (área C) .</p> <p>Léo chega perto de mim e coloca a mão no meu cabelo fazendo sons com a boca.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Oi, Léo, agora que você percebeu que estou aqui! Tudo bem? Ele dá a mão para mim, pula no mesmo lugar várias vezes com as mãos dadas para mim e depois volta a andar pela sala. Após alguns segundos ele volta, aproxima-se de mim, sentando-se ao meu lado (área L), sorri e pega um trenzinho que está ali ao lado, empurrando-o no chão e balançando-o. Este movimento produz um som forte, já que o trenzinho era de metal. Léo vai fazendo sons com a boca e brincando assim.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Nossa que som forte do trenzinho não é? Enquanto isso Bia sai de perto da professora e vem para perto de mim com uma panelinha na mão colocando na minha boca. Faço de conta que estou comendo o que havia dentro da panela (não tinha nada) e depois Bia sai levando a panela e senta-se próxima à professora, novamente no mesmo local onde estava anteriormente. Tom senta-se na área C e também começa a brincar com a professora.</p>	<p><b>Sentimentos e impressões</b></p> <p>Tenho a impressão que Léo realmente só havia notado a minha presença neste momento.</p>
<p>F 9 - Falas e Ações</p> <p>Bia, Cris, Isa e Luca estão, neste momento, disputando a cadeira de perto do espelho. Luca senta-se na cadeira e Isa empurra as costas dele do encosto da cadeira para frente, fazendo um som com a boca.</p> <p><b>Isa:</b> Aiiiiiii.</p> <p>A professora observa os dois e Isa diz:</p> <p><b>Isa:</b> Ói! – mostra Luca e depois se abaixa, mostrando embaixo da cadeira.</p> <p><b>Professora:</b> Você quer se sentar? Peça para ele para você sentar um pouquinho.</p> <p>Isa continua empurrando Luca e apontando para a professora:</p> <p><b>Isa:</b> Oi!</p> <p>A professora sorri. O encosto pressiona a costa de Luca para frente e, quando Luca abaixa-se, a cadeira desarma. Isa coloca as duas mãos nas bochechas enquanto observa a situação e diz:</p> <p><b>Isa</b> Óóóóóóóó! – faz este som acompanhando o movimento da cadeira que vai desarmando.</p> <p>A professora ri muito da reação de Isa e gesticula para ela.</p> <p><b>Professora:</b> Viu? Coloca a mão no rosto tal como Isa faz.</p> <p>Depois disso, Luca consegue voltar a cadeira ao normal, forçando suas costas para trás, no encosto da cadeira. Ele repete esta brincadeira várias vezes abaixando-se e levantando-se enquanto Isa mostra para professora o que ele faz (parecia irritada). Depois Luca levanta-se dali e a professora diz:</p> <p><b>Professora:</b> Olha só Isa, ele saiu!</p> <p>Mas quando Isa vai sentar Luca rapidamente senta-se primeiro. A professora sorri dizendo para Isa:</p>	<p><b>Sentimentos e impressões</b></p> <p>Tenho a impressão que a sensação de Isa foi de que a cadeira esmagaria Luca e possivelmente ela seria a responsável e, por isso, tenha ficado apavorada.</p>

<p>F 9 - Falas e Ações</p> <p><b>Professora:</b> Xi, ele sentou primeiro. Após vários minutos Léo levanta-se de perto de mim e volta a andar pela sala. Depois volta para perto de mim e quer sentar-se no meu colo. Neste momento Tom levanta-se de onde está, vem em minha direção e também quer sentar-se no meu colo. <b>Pesquisadora:</b> Assim podemos nos machucar – Seguro na mão dos dois.</p>	<p><b>Sentimentos e impressões</b></p>
<p>F 10 - Falas e ações</p> <p>Léo sai dali e volta a andar pela sala enquanto Tom vai até o armário 1, abre e pega um carrinho e pergunta-me: <b>Tom:</b> Pode? <b>Pesquisadora:</b> Pergunte para a sua professora. Ele chama a professora e pergunta:  <b>Tom:</b> Tia, posso pegar? <b>Professora:</b> Não, pode fechar este armário que agora não é hora de brincar com estas coisas. Mesmo assim, Tom pega o carrinho e senta-se na área Q. Bia senta-se ao seu lado e quando ele olha para mim, empurra o carrinho na minha direção. Seguro o carrinho e empurro de volta para ele. Tom vai até onde a professora e Bia estão. Neste momento o professor de educação física entra, pede desculpas ao me ver lá e sai. Tom pergunta: <b>Tom :</b> Cadê João (professor de ed. Física)? <b>Pesquisadora:</b> Ele já foi. Depois Tom e Bia voltam até o local onde eu estou, os dois arrastando-se, numa certa sincronia, sentados no chão. Depois Tom vai até a estante e pega algumas bacias com tampas de amaciante que estão lá, senta-se na área N, coloca estes materiais na sua frente e começa a manusear as tampinhas de amaciante que estão dentro da bacia. Depois volta à estante e pega uma bacia grande que continha duas bacias pequenas dentro dela. <b>Professora:</b> Tom, este material é da Lúcia, você quer que eu fale para ela que você está mexendo no material dela? Tom olha para a professora, mas logo desvia o olhar, continuando a brincar com as tampas de amaciante de dentro da bacia. Ao ver a bacia, Isa sai de perto do espelho e vai até onde Tom está e pega uma bacia maior que continha outras duas bacias menores dentro dela. Luca também sai da cadeira onde está sentado e vai para perto da professora brincar com algumas panelinhas, garfinhos e carrinhos que estão próximos dele. Ele senta-se na área C. Isa começa a fazer gestos de atividades como lavar as mãos, escovar o dente pegar água (imaginária) de dentro da bacia para beber. Enquanto faz isso, olha para mim e sorri e eu vou dizendo-lhe: <b>Pesquisadora:</b> Agora você está lavando as mãos... e agora escovado os dentes... Ela retira as duas bacias menores de dentro da maior e Bia que agora sai de perto da professora com quem está brincando, vem na direção onde estou para pegar uma das bacias. Pega a maior e leva-a para a professora.</p>	<p><b>Sentimentos e impressões</b></p> <p>Parece que Tom está tentando imitar Bia.</p> <p>Sei que este material é utilizado pela professora do período da manhã e que provavelmente esta professora não deixa que eles brinquem com o material.</p>

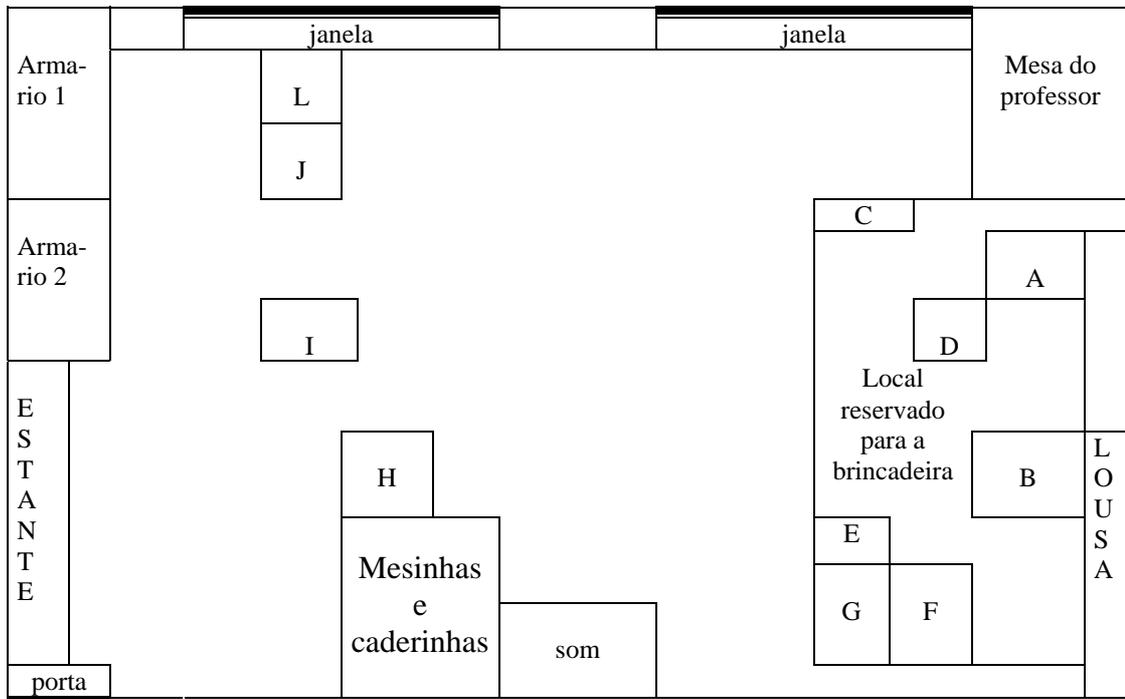
F 10 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>A professora segura a bacia maior e Bia e Cris vão colocando alguns brinquedos, que estão perto do local onde estão, dentro da bacia que Bia trouxe e que agora está no colo da professora.</p> <p>Isa pega as duas bacias menores e leva para perto do espelho, senta-se na cadeira onde Luca estava sentado anteriormente e deixa as duas bacias no chão do lado de onde está. Depois se levanta dali levando as duas bacias de volta para a área J. Luca sai de perto da professora e senta-se novamente na cadeira perto do espelho. Tom continua manuseando as tampas, desta vez tentando encaixar uma tampa na outra. Quando Isa chega, ele dá uma tampa para eu cheirar</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Humm que cheiro bom!</p> <p>Ele pega a tampa e dá para Isa cheirar. Ela aproxima o nariz da tampa, respira fundo e diz:</p> <p><b>Isa:</b> Hummmm.</p> <p>Fazemos isso por três ou quatro vezes, com Tom, Isa e eu cheirando a tampa e com Tom dando-nos a tampa para cheirmos. Depois Isa pega as duas bacias e tenta colocar um pé dentro de cada bacia. Ela aproxima-se da bacia com a qual Tom está brincando e começa a tentar encaixar uma tampa dentro da outra, como Tom está fazendo, porém, não consegue. Olha para mim e mostra as duas tampas.</p> <p><b>Isa:</b>Ó!</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Pois é Isa, você não consegue encaixar?</p> <p>Enquanto isso, Bia sai do local onde está, perto da professora e de onde eu estou com Tom e Isa, pega umas das bacias menores que estão no chão e esconde o rosto atrás da bacia.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Você está se escondendo Bia? Achou!</p> <p>Depois Isa coloca a bacia em frente ao meu rosto.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Achou!</p>	<p>Realmente a tampa tinha um cheiro perfumado.</p> <p>Não entendo o que Isa quer fazer , talvez brincar de tomar banho.</p>
F 11 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>Enquanto acontece isso, Léo começa a chorar andando pela sala. Fica assim por alguns minutos até que a professora chama-o, dá água para ele e depois o senta no chão, perto de onde ela estava anteriormente e senta-se também. Ele continua chorando e ela coloca-o sentado ao seu lado, tira a camiseta dele, mas ele continua chorando. A professora brinca um pouco com ele passando o carrinho no seu corpo, ele pára de chorar começa a rir, mas volta a chorar de novo. A professora continua a brincar com Cris de colocar e tirar as coisas de dentro da bacia grande, que Bia havia levado e que agora esta no chão (e não mais no colo da professora).</p> <p>Tom deita-se com as pernas apoiadas nas portas do armário (as pernas na posição vertical) e começa a bater o pé na porta do armário fazendo um barulho forte. Neste momento, Isa olha para mim coloca a mão no ouvido e mostra Tom .</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Acho que não está gostando do barulho que Tom está fazendo não é?</p> <p>A professora intervém dizendo:</p>	<p>Fico irritada com o barulho de Tom e fico aliviada quando a professora intervém.</p>

F 11 - Falas e ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p><b>Professora:</b> Pare Tom, ou você quer que eu fale para a Rita (diretora)?</p> <p>Tom pára, mas depois começa, lentamente, a bater o pé no armário novamente. Isa aponta Tom para mim e também empurra a sua cabeça. Ela sai dali e vai para perto do espelho onde está Luca. Fica olhando para Tom dali com as mãos nos ouvidos. Bia pára de brincar com a bacia e olha para ele também. Ele pára de bater, mas</p>	
F 12 - Falas e Ações	<b>Sentimentos e impressões</b>
<p>neste momento, tenho que sair.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Preciso sair.</p> <p>Isa faz tchau, Tom acompanha-me até a porta e o restante acompanha-me só com o olhar. Tom fala tchau, mas não fecha a porta, fica me chamando.</p> <p><b>Tom:</b> Venha aqui, vou falar um negócio. Quando volto para falar com Tom, Cris, que havia se levantado do local onde estava quando saí, sai. Fecho a porta e trago Cris de volta para sala enquanto uma mãe, que estava passando no corredor, pega Tom, que também havia saído e coloca-o para dentro da sala novamente.</p>	<p>Percebo que tenho dificuldades de sair da sala porque acho a brincadeira envolvente. Parece que fico sempre adiando o horário de saída (havia ficado 5 minutos a mais do meu horário, sem dar-me conta disso. Sinto que também tenho desejo de que as crianças se despeçam de mim.</p>

## Observação do dia 22.05.2000

**Presentes:** Isa, Tom, Luca Léo, Cris, Bia, Professora e Pesquisadora.  
**Ausentes:** \_\_\_\_\_

**Esquema da sala arrumada para a brincadeira no dia 22.05.2000:**



Quarta observação: dia 22.05.00

F 1 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Chego na sala e a professora está conversando com a assistente social. As crianças estão sentadas com algumas bonecas no chão. Léo está arrastando uma cadeira pequena por toda sala. Cris está carregando uma boneca, sentada na área B. Isa também está segurando uma boneca, sentada na área D. Luca está na área C manuseando uma boneca que está deitada no chão, fazendo de conta que está trocando a boneca. Tom ocupa a área E e Bia a área G. Já que chego na sala as crianças olham para mim: Tom sorri e Cris chama-me :</p> <p><b>Cris:</b> ó - estica a mão e com a outra segura a boneca.</p> <p><b>Assistente Social:</b> Agora é o seu horário aqui?</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Sim vim para observar as crianças brincando. Passo pela assistente social e sento-me na área F. Cris oferece-me a boneca que esta carregando, quando me sento. Aceito e noto que a boneca está sem cabeça. Em seguida Cris pega a cabeça da boneca que está do seu lado no chão e me dá.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Ah é para eu colocar a cabeça na boneca? Coloco a cabeça na boneca e a devolvo para Cris.</p> <p>Isa olha para mim e fica quieta. Está posicionada de lado para o local onde estou. Tom oferece-me um carrinho de brinquedo e enquanto isso a assistente social sai e a professora levanta-se, vai até o armário e pega a caixa com os brinquedos que costumamos brincar.</p> <p><b>Professora:</b> Posso deixar as bonecas?</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Pode.</p> <p>A professora coloca os brinquedos no chão e vai arrumando a sala colocando as cadeiras e brinquedos que estão espalhados na sala de aula nos devidos lugares. Tira de Léo a cadeira que ele empurra e coloca-a junto com as outras mesas e cadeiras que estão num local da sala. Léo corre de um lado para o outro da sala, abaixa-se no chão, onde a professora havia espalhado os brinquedos (local reservado para a brincadeira livre), pega uma faquinha de brinquedo, vai até a mesa do professor e fica raspando a faquinha na mesa, sorrindo. Tom, ao ver os brinquedos, diz:</p> <p><b>Tom:</b> Nossa, oba!</p> <p>Vai manuseando os brinquedos enquanto diz isso, pega um carrinho e dá para mim, que seguro o carrinho na mão. Imediatamente, Bia aproxima-se e traz uma panelinha que ela havia pego dos brinquedos que a professora tinha espalhado no chão, olha para mim e diz:</p> <p><b>Bia :</b> mnham, mnham, mnham.</p> <p>Coloco a panelinha na minha boca e faço o mesmo gesto que Bia havia feito e digo:</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Mnham, mnham, mnham.</p>	<p>Provavelmente estão conversando sobre a aluna Bia que faltou durante toda a semana anterior.</p> <p>Escolho sentar-me na área F. porque era o local onde estão concentradas as crianças. Acho que eu poderia ter uma melhor visão neste local, porém, inicialmente tive dúvidas se deveria sentar-me no local de costume, que é do lado oposto do qual eu havia me sentado desta vez.</p>
F 2 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Depois disso Bia pega o escorredor de pratos cor de abóbora e coloca em frente ao rosto olho para ela e digo</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Achou!</p>	

F 2 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Bia repete esta brincadeira por mais duas ou três vezes cobrindo o rosto e depois o tirando do rosto.            Imediatamente em seguida, Cris coloca uma panelinha em frente ao rosto e olha para mim.  <b>Pesquisadora:</b> Você também quer brincar Cris!            Cris retira a panelinha na frente do olho e eu digo:  <b>Pesquisadora:</b> Achou!            Isa também pega um escorredor de pratos roxo e coloca em frente ao seu rosto e olha para mim.  <b>Pesquisadora:</b> Achou!            Isa passa a mão na frente do escorredor e eu repito este gesto passando a mão em frente ao escorredor que está em frente ao seu rosto.            Tom pega o escorredor que Bia deixa no chão e coloca em frente ao seu rosto fazendo o mesmo gesto de Isa, passando a mão em frente. Repito o mesmo gesto dele passando a mão no escorredor à frente do seu rosto.</p>	
F 3 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Cris pega a boneca que havia dado para mim e carrega-a no colo. Vira a boneca de bruços e olha dentro do calção com o qual a boneca está vestida.  <b>Cris:</b> Hum, coco – abana a mão em frente ao nariz e fica tentando retirar a calça dela . Tenta várias vezes e depois dá a boneca para mim e diz:  <b>Cris:</b> Coco.  <b>Pesquisadora:</b> Ah, você quer que eu tire a roupa da boneca para você trocá-la.            Retiro a roupa da boneca e devolvo-a para Cris. Neste momento Tom quer pegar a boneca de Cris, mas ela segura forte a boneca, pega um carrinho de brinquedo e dá para ele, continuando a segurar a boneca. Tom pega o carrinho na mão, mas devolve-o a Cris, pega um outro carrinho de plástico (fusca) e diz:  <b>Tom:</b> Polícia, quer entrar.            Depois diz:  <b>Tom:</b> Cadê a mamãe, foi embora?            Depois Tom diz:  <b>Tom:</b> Fez coco, precisa chamar a mamãe para trocar.  <b>Tom:</b> Bia fez coco - puxa o calção de Bia , depois faz isso com Cris e Isa também, falando o nome delas e repetindo a frase:  <b>Tom:</b> fez coco.            Neste momento Luca deixa a boneca com a qual está brincando e vai para perto das mesinhas, onde há colherinhas e pratinhos. Ele senta-se na área H e começa a brincar, fazendo de conta que está comendo.</p>	<p>Acho inteligente a atitude de Cris quando diz que a boneca fez coco e principalmente quando dá um brinquedo para Tom para ele parar de disputar a boneca com ela.</p> <p>Neste momento tenho a impressão que Cris está dizendo: “Deixe a boneca para mim, Veja este carrinho que interessante, fique com ele para você”.</p> <p>Fico em dúvida se deveria responder ao que Tom perguntava, mas opto por não responder e fico observando somente.</p>

F 4 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Neste momento a professora termina de arrumar a sala e pega um caderno de dentro da sua gaveta e diz:  <b>Professora:</b> Dá licença um pouquinho.  Ela vai até a porta, abre e sai. Luca já se levanta e então eu digo:  <b>Pesquisadora:</b> Olhe a professora saiu, mas nós vamos continuar brincando aqui dentro da sala. Ela já volta, certo?  Luca olha para mim e para a porta, senta-se novamente e continua manuseando o garfinho e panelinha.  Tom levanta-se e eu repito a explicação.  <b>Pesquisadora:</b> Tom, a professora saiu, mas ela já vem.  <b>Tom:</b> Foi pegar as fotos?  <b>Pesquisadora:</b> Não foi levar um caderno para alguém.  Tom vai até próximo do som e pega um relógio de plástico que está pendurado, pega na mão e começa a manusear o relógio. Isa também pega um pratinho e um garfinho e dá para mim. Pego na mão e faço de conta que estou comendo. Sorrio para ela.  Ela pega outro pratinho e também fica brincando de comer com uma colherinha na mão. Cris tenta agora colocar o calção na boneca. Parece não estar conseguindo e, então, dá a boneca para mim e eu coloco o calção de volta na boneca. Desta vez é Isa quem quer pegar a boneca e Cris segura forte, dando o mesmo carrinho que havia dado para Tom para ela. Isa pega um carrinho na mão e deixa de lado, pegando uma outra boneca para carregar. Bia me dá uma outra panelinha para que eu segure. Vou segurando a panelinha que ela me dá, mas ela empurra a panelinha contra a minha boca.  <b>Pesquisadora:</b> Ah você quer que eu coma na panelinha?  Faço de conta que estou comendo, colocando a panelinha na boca.  Léo vem até o som e fica raspando um objeto, que não sei o que é, no som e, quando faz um barulho ele sorri.</p>	<p>Não consigo entender o que a professora fala inicialmente. Parece ter falado muito baixo. Acho que sair da sala é, para ela, uma rotina e, então, nem precisa me avisar quando faz isso. Fico pensando também que, talvez, ela ache que eu já faça parte do contexto, mas a realidade é que, neste momento, sinto-me um pouco insegura tendo que ficar observando seis crianças.</p> <p>Tom pergunta sobre as fotos porque, em outras observações anteriores, pediu para ver as fotos que tiramos da classe.</p>
F 5 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>A professora chega na sala e senta-se na área A. Isa imediatamente se volta para a professora dando-lhe um pratinho e uma colherinha.  A professora aceita e diz:  <b>Professora:</b> Para mim?  Faz de conta que está comendo.  Enquanto isso, Tom levanta-se e vai até o rádio, encosta o ouvido no som e diz:  <b>Tom:</b> Cantar: a dona aranha subiu pela parede - canta  Sorrio para ele.  Cris pega uma boneca e uma mamadeira, põe a boneca no seu colo e carrega-a colocando a mamadeira na boca da boneca. Depois coloca a boneca no meu colo, dá a mamadeira para mim e, em seguida, coloca um prato e uma colher na minha mão. Ponho a mamadeira na boca da boneca.  <b>Cris:</b> Não.  Afasta a mamadeira da boca da boneca com a mão, mostra-me a mamadeira, despeja vagarosamente o conteúdo (de faz de conta, na verdade na mamadeira não havia nada) na colher e coloca da colher no prato.</p>	<p>Só me dou conta que estou tensa quando me sinto aliviada pela volta da professora. A primeira coisa que penso é: “ainda bem que ela voltou e não saiu ninguém”.</p> <p>Acho muito jeitosa a forma com que Cris coloca a boneca no colo.</p>

F 5- Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Dá a colher e a mamadeira para mim para que eu faça a mesma coisa. Faço isso.</p> <p>Bia, que está andando pela sala vem até o local onde eu estou trazendo uma garrafa (destas embalagens de gatorade) e coloca na boca da boneca, dando a garrafa para que eu segure. Seguro e quando Cris vê, quer pegar a mamadeira e a garrafa da minha mão. Bia pega a garrafa e puxa da mão de Cris. Cris olha a sua volta e pega a outra mamadeira, dá para Bia. Ela pega, mas coloca de lado, voltando a disputar a garrafa com Cris. Cris olha para Bia e diz:</p> <p>Cris: Ó! - mostra a mamadeira. Mas Bia continua disputando a garrafa com ela. No final Bia consegue ficar com a garrafa e Cris desiste da disputa, pegando a mamadeira e dando para a boneca mamar.</p> <p>Neste momento Léo afasta-se um pouco do som e começa a pular, balançar o corpo e sorrir.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Ele está dançando?</p> <p><b>Professora:</b> É, ele dança sempre que o rádio está ligado.</p> <p>Neste momento Léo vai até próximo ao local onde estão os brinquedos, pega o escorredor cor de abóbora e coloca na frente do rosto. Levanta-se e vai andando com o escorredor na frente do rosto. Depois, Cris pega o rolo de papel higiênico, que está no local onde se põe giz da lousa, tira um pedaço do papel e tenta limpar o nariz da boneca. Dá a boneca para mim e eu carrego-a. Ela ajeita a boneca na posição sentada, no meu colo e me dá outra boneca, que ajeita no meu colo também, só que na outra perna. Pega o papel, passa no nariz de uma, depois de outra boneca e depois no dela próprio.</p> <p>Neste momento chamo a professora para que ela observe também</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Professora, veja!</p> <p>A professora olha, sorri e continua brincando com Isa de comidinha enquanto Cris retira mais um pedaço de papel.</p> <p><b>Professora:</b> Cris agora chega, que você vai acabar com o papel.</p> <p>Cris tira mais um pedaço de papel, passa no nariz de uma, de outra boneca e depois passa bruscamente no nariz de Isa e de Bia.</p> <p><b>Professora:</b> Nossa Cris, que forte! - sorri - Deste jeito vai arrancar o nariz da Isa.</p> <p>Neste momento Léo aproxima-se do local onde estão os brinquedos e pega uma garrafa, ficando sentado no chão (área C)</p> <p>Quando olho para Luca ele está com um martelo de plástico, martelando o escorredor cor de abóbora. Luca olha onde vai bater, ora martela com cuidado, ora martela várias vezes de maneira mais firme.</p> <p>Quando olho para ele, ele olha para mim sério e pára de martelar, continua depois e olha para mim novamente, para verificar se eu estou olhando para ele. Quando seu olhar encontra o meu ele pára de martelar e depois continua, sempre sério.</p> <p>Neste meio tempo, Bia aproxima-se de mim trazendo uma vasilha grande e encosta na minha boca. Faço de conta que estou comendo. Noto que havia algum tempo que Léo está sentado. Fico observando-o brincar com a garrafa que havia pego do chão. Vira a garrafa de um lado, depois de outro, Bate a garrafa no chão como se fosse bola.</p>	<p>Fico impressionada com a evolução de Léo, já que quando o conheci, ele tinha uma dificuldade de socialização imensa.</p> <p>Neste momento fico observando, com um certo suspense, o que Cris vai fazer com o papel.</p> <p>Achei tão interessante que não me contive em observar quieta, chamei a professora.</p> <p>Luca parece concentrado na atividade. Dá a impressão que está trabalhando e prestando atenção no trabalho.</p> <p>Acho interessante como Léo explora o brinquedo. Tenho vontade de ficar observando aquele brincar por mais tempo. Logo em seguida penso que isto seria difícil, tendo a tarefa de observar o grupo todo e não apenas uma criança.</p>

F 6 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Tom sai do local onde está (perto do som) e vai andando pela sala. Vai até o armário, abre pega uma caixa de dentro.</p> <p><b>Professora:</b> Tom guarde isso, que agora não é hora de brincar com isso aí.</p> <p>Tom sai do armário e vai até o local onde estão colocadas as mesinhas e as cadeirinhas por ocasião da atividade livre. Ele pega sua mochila e fica brincando de abrir e fechar o zíper. Depois vai até o quadro que fica na porta, dá duas balançadas nele e senta-se na área H, próximo de onde Luca está. Tom quer pegar o martelo e o escorredor cor de abóbora de Luca. Luca segura fortemente, mas Tom consegue tirá-los da sua mão. O martelo bate no rosto de Luca e ele começa a esfregar o olho. Ele se afasta um pouco do local onde Tom está e continua esfregando o olho.</p> <p><b>Professora:</b> O que foi Luca, bateu no seu olho?</p> <p>Luca não responde, apenas continua esfregando o olho. A professora olha para mim e diz:</p> <p><b>Professora:</b> Coitado! Sorri.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Sorriu para ela.</p> <p>Tom martela algumas vezes o escorredor cor de abóbora e depois deixa o martelo e o objeto de plástico no chão. Luca apenas observa o que Tom faz e quando Tom deixa os objetos e sai daquele local, Luca imediatamente aproxima-se do objeto e continua a brincadeira de martelar.</p> <p>Tom anda pela sala e depois aproxima-se de mim na área E e quer deitar-se no meu colo.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Tom, pode ficar perto de mim, mas não precisa se deitar no meu colo. Ele deita-se no meu colo por várias vezes e eu repito para ele que ele não precisa deitar-se. Depois levanta-se dali e pega um trenzinho pequeno e traz para o local onde estava anteriormente (área E). Bia vem atrás dele querendo pegar o brinquedo enquanto ele diz:</p> <p><b>Tom:</b> Não Bia, olhe a Bia!</p> <p>Vai escondendo o brinquedo no corpo enquanto Bia aproxima-se dele, quase caindo em cima dele para pegar o brinquedo. Tom fica com o brinquedo e começa a manuseá-lo e a empurrá-lo no chão. Luca pega um trenzinho (vários vagões) de metal, que está próximo dele e começa a manusear os vagõeszinhos, ora empurrando-os no chão, ora balançando-os na mão para produzir um barulho.</p> <p>Bia sai de onde está e vai até o local onde Luca está e quer tirar os vagõezinhos dele. Ele segura forte e não deixa Bia pegar. Bia desiste e volta para o local reservado para a brincadeira.</p> <p>Neste momento Tom levanta-se e diz:</p> <p><b>Tom:</b> Fazer xixi.</p>	<p>Não consigo observar o que acontece, mas provavelmente, com a força que Tom puxa o martelo, este deve ter batido no olho de Luca.</p> <p>Fico incomodada com Tom que quer ficar no meu colo e fica insistindo nisso mas percebo que minha irritação com ele é menor do que nas observações anteriores.</p>

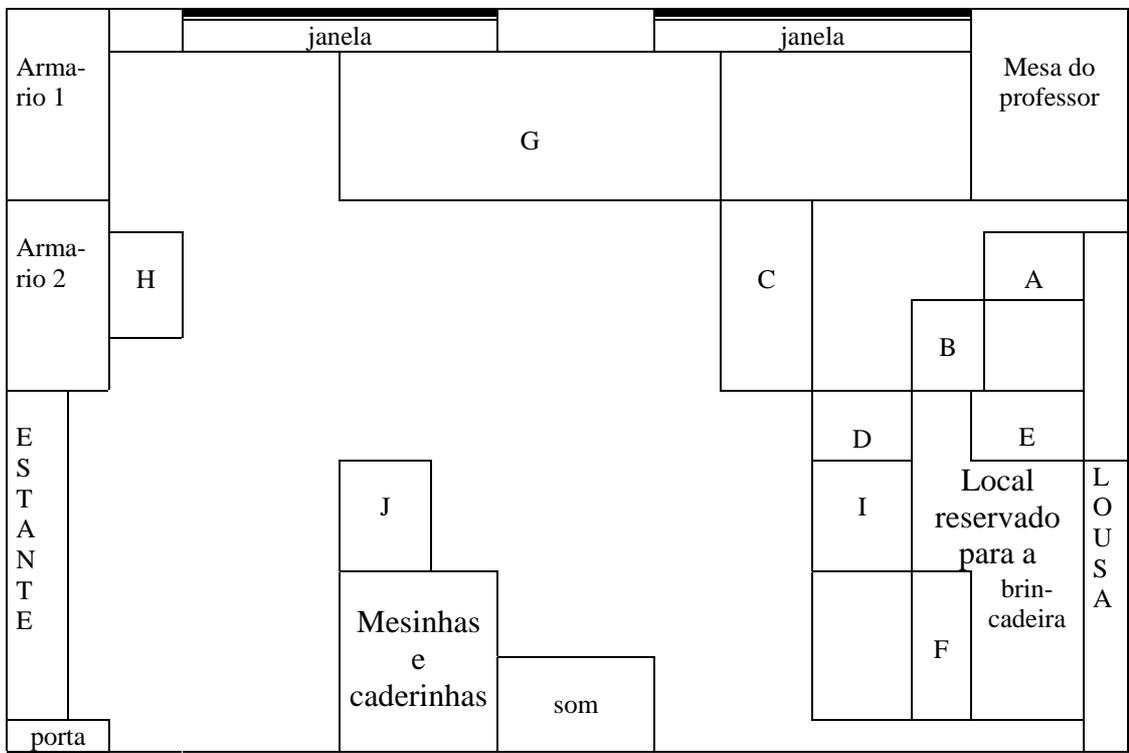
F 7 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>A professora levanta-se do local onde está, pega Tom pela mão, aproxima-se da sua mochila, que está sobre a mesinha, abre o zíper, olha dentro da mochila, mas não pega nada, fecha o zíper e sai da sala.</p> <p>Luca levanta-se do local onde está, imediatamente após a professora sair.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Luca, a professora foi levar Tom fazer xixi, só um momento e ela vai voltar, certo?</p> <p>Luca olha para mim e hesita em sentar-se novamente, mas ao final acaba se sentando.</p> <p>Cris olha para a porta e aponta a porta para mim. Ela levanta-se, pega a boneca, gesticula e resmunga um monte de coisas que não compreendo, apontando a porta. Depois pega um monte de brinquedos (panelinhas, garfinhos e pratinhos) e carrega-os junto com a boneca, sendo que estes caem no chão e ela vai ajeitando-os novamente sobre a boneca.</p> <p>Cris fica em pé, de frente para mim com a boneca e as coisas que havia pego do chão, resmunga coisas que não compreendo e depois beija Luca e Bia dizendo:</p> <p><b>Cris:</b> Tchau.</p> <p>Enquanto diz tchau, resmunga algumas coisas colocando a mão na cabeça de Luca e depois de Bia.</p> <p>Abre a porta e sai correndo. Saio correndo atrás dela e pego-a pelo braço, trazendo-a de volta. Quando volto para a sala, Bia e Luca já estão na porta e Isa está em pé, a caminho da porta. Apenas Léo continua sentado onde estava anteriorente. Coloco Cris para dentro da sala, fecho a porta e coloco uma toalhinha na porta (para dificultar que as crianças abrissem-na e saíssem).</p> <p>Neste momento exponho para as crianças:</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Olhem, a professora já vem, não devemos sair, certo?</p> <p>Cris ao entrar abre uma mochila que está sobre uma mesinha pequena.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Cris, não sei de quem é esta mochila, devemos guardá-la, certo?</p> <p>Penduro a mochila junto às outras, num preguinho que havia na parede.</p> <p>Sento-me na área J.</p>	<p>A professora não avisa-me que vai sair, mas noto a sua saída.</p> <p>Neste momento tenho vontade de intervir porque já previa que Cris iria sair, porém, opto por deixa-la continuar, já que não sabia como aquilo iria se desenrolar.</p> <p>Saio correndo para evitar que todos saíssem e então seria mais difícil de recolocá-los na sala.</p> <p>Neste momento achei que a professora estava demorando muito para voltar. Coloco a toalhinha na porta e só agora relatando a observação é que consigo perceber a minha insegurança.</p>
F 8 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>E, imediatamente, a professora chega com Tom, abrindo a porta com dificuldade por causa da toalhinha.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Coloquei a toalhinha porque a Cris saiu da sala agora há pouco.</p> <p><b>Professora:</b> É, eu vi e ouvi um barulho - Sorri, enxugando as suas mãos e as de Tom em uma das toalhinhas de rosto que ficam penduradas no prego na parede.</p> <p>Depois coloca a toalhinha de volta no prego.</p> <p>Cris está próxima e quer abrir a mochila, porém enquanto a professora pendura a toalha, Cris sai novamente.</p>	

F 8 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>A professora não sai de dentro da sala, apenas olha para Cris séria e diz:</p> <p><b>Professora:</b> Pode voltar já para dentro Cris, que agora não é hora de sair.</p> <p>Cris demora alguns segundos, mas entra.</p> <p>A professora senta-se novamente na área A. Luca continua sentado na área H e Bia anda (arrasta-se) pela sala. Isa está em pé, à frente das mesinhas e cadeirinhas com um objeto na mão (parecia um pratinho) olhando para a porta. Tom vai até a área L e pega um rolo de espuma que está com vários outros rolos sobre ele e senta-se sobre o rolo ( de forma que o rolo fique entre as suas pernas de cavalinho) e me diz:</p> <p><b>Tom:</b> Tia, sente-se aqui.</p> <p>Olho para ele, mas não faço movimento de sentar-me no rolo. Neste momento, Cris vem correndo e senta-se do outro lado do rolo de frente para Tom. Ambos balançam no rolo. Cris escorrega, cai para o canto da parede e sorri. Tom também cai e sorri. Bia vem e traz-me um potinho, encosta na sua boca e diz:</p> <p><b>Bia:</b> mnham mnham mnham</p> <p>Depois dá o potinho para mim.</p> <p>Repito o que Bia faz com o potinho colocado perto da minha boca e digo:</p> <p><b>Pesquisadora:</b> mnham mnham, mnham.</p>	<p>Fico com certa expectativa se Cris voltaria apenas com a professora falando, sem que ela fosse pegá-la. Quando vejo Cris entrando, acho-me meio idiota quando me imagino correndo atrás de Cris e tendo que pegá-la para trazê-la de volta à sala. Deveria tê-la chamado.</p>
F 9 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Neste momento olho para o relógio e percebo que se passaram quinze minutos do tempo programado para a observação</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Já estou atrasada, preciso ir. Levanto-me de onde estou e quando faço-o Cris e Tom seguram no meu braço.</p> <p><b>Tom e Cris:</b> Não.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Agora preciso ir, mas sexta feira eu volto e a gente pode brincar juntos de novo.</p> <p>Cris solta a minha mão e, quando estou indo até porta, Tom acompanha-me e diz:</p> <p><b>Tom:</b> Deixe falar uma coisa - segura na minha mão: vai bater o sinal?</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Ainda não, mas agora preciso ir, e você ainda vai ficar, certo?</p> <p><b>Professora:</b> Tom, fique aqui. Agora a Shirley precisa ir embora. Falo tchau para todos e saio rapidamente.</p>	<p>Fico surpresa com o horário, porque estou envolvida na observação quando olho para o relógio. Perco um pouco a noção do tempo (que horas era e que horas deveria sair dali). Imediatamente em seguida, já consigo me situar.</p> <p>Não dou muita atenção para Tom porque em outras observações percebo que ele fica tentando encontrar um assunto para sair junto comigo. Acho que não porque quer estar comigo, mas porque a minha saída é uma oportunidade para ele sair também.</p>

## Observação do dia 07.07.2000

**Presentes:** Isa, Luca Léo, Cris, Professora e Pesquisadora.  
**Ausentes:** Tom e Bia.

**Esquema da sala arrumada para a brincadeira no dia 07.07.2000:**



Quinta observação: dia 07.07.00

F 1 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Chego na sala e já estão todos sentados com os brinquedos utilizados na brincadeira dispostos no chão.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Com licença.</p> <p>Entro e me sento na área A, bem próxima a Léo que está na área B. Léo brinca com um pratinho manipulando-o e batendo-o no chão. Cris está na área E e brinca com uma boneca pequena, arrumando o cabelo dela. Luca brinca com um carrinho com um ursinho dentro empurrando-o de um lado para o outro. Isa está na área C, quase no colo de sua mãe que está agachada na área C conversando com a professora que está sentada na área F.</p> <p>Já que me sento, Cris mostra-me a boneca que está na sua mão. Olho e sorrio para ela e ela continua brincando. Assim que me sento Léo sorri e encosta por várias vezes a cabeça na minha coxa, como se quisesse dormir.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Oh, Léo, está querendo deitar aí?</p> <p>A mãe de Isa pára de conversar com a professora (pareciam ter encerrado o que tinham para falar), inclina-se um pouco mais do local onde está carregando Isa e pega uma boneca pequena do chão.</p> <p><b>Mãe de Isa:</b> Veja o Juquinha – oferece a boneca para Isa que a segura e faz com a cabeça que não quer. A mãe pega a boneca novamente e diz:</p> <p><b>Mãe de Isa:</b> Veja o Juquinha Isa, o Juca Chaves (e resmungo mais alguma coisa que não deu para compreender).</p> <p><b>Professora:</b> Isso Isa, vem cá, sente aqui perto de mim – A professora estende o braço para Isa, chamando-a. Isa abraça a mãe, mas elas se aproximam do local onde a professora está e a professora segura Isa colocando-a sentada próximo dela na área I. A mãe de Isa sai e ela continua brincando com a professora.</p> <p><b>Professora:</b> Olhe o Juquinha – Pega a mesma boneca pequena que a mãe havia oferecido para ela e oferece a menina. Ela aceita, carrega e começa a conversar com a professora e a brincar. Pergunto para a professora:</p> <p><b>Pesquisadora:</b> O que aconteceu que a mãe de Isa estava aqui?</p> <p><b>Professora:</b> Eu nem sabia que Isa estava aqui hoje, ela chegou agora.</p>	<p>Antes de entrar na sala estou ansiosa para saber se as crianças tinham vindo. Fico com medo que a observação fique prejudicada por ser este o último dia de aula antes das férias de julho e por ter me proposto a relatar a última observação para a pesquisa. Já que entro vejo a mãe de Isa dentro da sala e acho estranha e curiosa a presença dela ali. Fico atenta à conversa dela e da professora enquanto observo as crianças brincando. Ouço ela dizer: “Mesmo que ela tenha dor ela não chora, só coloca a mão na barriga”. Fico imaginando que Isa poderia estar doente. Gosto de ver Léo sentado brincando mas ele fica ali por pouco tempo.</p>
F 2 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Enquanto conversávamos, com a ajuda da professora, Isa coloca a mamadeira na boca da boneca, depois carrega-a, a faz dormir e dá-lhe comida na boca. Enquanto isso, logo após ter me sentado, Léo levanta-se do local onde está e vai para a área G, levando um pratinho. Senta-se lá e começa a raspar o pratinho no chão. Cris começa a oferecer-me um monte de brinquedos que estão próximos dela. Estes brinquedos são: a boneca que ela está segurando desde o início, alguns pratinhos, panelinhas e colherinhas. Léo deixa o pratinho com o qual está brincando e pega um pente e começa a raspar no chão. Em alguns momentos que observo Luca, ele olha para mim, mas abaixa a cabeça. Neste momento ele está penteando o cabelo de uma boneca.</p>	<p>Fico pensando que talvez não deva interferir tanto na brincadeira, já que a proposta é que a atividade não seja dirigida, mas confesso que fico tentada a me aproximar de Luca.</p>

F 2 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Cutuco sua perna com o dedo e ele passa a escova na minha mão. Então retiro minha mão rapidamente e aproximo lentamente a mão de novo. Ele faz a mesma coisa. Isa olha a brincadeira e ri alto esperando o momento de eu colocar a mão e retirar bruscamente.</p> <p>Cris chama-me, pega uma peneirinha e coloca em frente ao rosto. Esconde um dos olhos e olha-me com o outro que está descoberto, retirando de frente do rosto.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Achou!</p> <p>Repete esta brincadeira por mais três vezes até que se levanta do local onde está, vem até a área B, abaixa-se, pega o escorredor de pratos cor de abóbora, coloca no seu rosto e aproxima-se de mim.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Achou!</p> <p><b>Cris:</b> Não! – Retira o escorredor do seu rosto e coloca-o em frente ao meu.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Você quer brincar comigo, quer que eu esconda o rosto? Só que acho melhor ir devagar senão pode me machucar.</p> <p>Cris volta para o local onde estava área E, com o escorredor na mão, senta-se e esconde o meu rosto por duas vezes. Cada vez que coloca no seu rosto, ou no meu e descobre digo:</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Achou!</p> <p>Depois passa a mão fora do escorredor por algumas vezes, como se demonstrasse o que estava querendo que eu fizesse com ela, dá-me o escorredor cor de abóbora e pega o escorredor roxo para ela. Cobre o rosto com o escorredor que está na sua mão e eu com o que está na minha, aproximamos os nossos rostos uma da outra e, quando chegamos bem perto, retiramos o escorredor. Cris sorri cada vez que isso acontece. Fazemos isso por umas três vezes e depois Cris troca de escorredor comigo. Luca e Isa estão observando a brincadeira minha e de Cris. Então, olho para eles com o escorredor em frente ao meu rosto e retiro-o. Faço isso uma vez com Luca e outra vez com Isa. Luca olha, mas abaixa a cabeça. Isa olha, sorri para mim e mostra para a professora.</p> <p><b>Isa:</b> A lá!</p> <p><b>Professora:</b> Viu!</p>	<p>porque percebo que parece que ele precisa ser um pouco mais estimulado para poder soltar-se.</p>
F 3 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Isa mostra a boneca para a professora</p> <p><b>Isa:</b> Coco!</p> <p><b>Professora:</b> Nossa a boneca fez coco!</p> <p>Isa coloca a mão no calção de uma boneca grande e depois coloca no nariz.</p> <p>A professora faz a mesma expressão que Isa, colocando a mão no nariz e Isa sorri.</p>	

<p>F 4 - Falas e ações</p> <p>Cris pega a boneca e carrega.  <b>Professora:</b> Eh! A Cris pegou a boneca que fez coco.  Isa olha, a professora faz uma cara de espanto e diz:  <b>Isa:</b> Bô (acabou) - depois sorri.  Neste momento Léo levanta-se e começa andar pela sala, sai da mesa do professor e vai até a porta onde tem um quadro pendurado, balança o quadro e volta para a mesa, correndo e sorrindo. Faz isso por várias vezes e depois vai até o local onde há mesinhas e cadeirinhas e pega uma cadeirinha pequena, que está sobre uma mesinha, coloca no chão e começa a empurrar a cadeirinha no chão fazendo barulho. Arrasta por vários segundos até que a professora olha para ele e diz:  <b>Professora:</b> Léo, já ri porque sabe que está fazendo coisa que não é para fazer. Pare de arrastar a cadeira.  Léo pára, olha para a professora sorrindo e depois continua a arrastar. Faz isso por várias vezes e então a professora fala novamente:  <b>Professora:</b> Léo, pare de arrastar a cadeira no chão.  Léo pára, olha para a professora, sorri mas depois continua arrastando a cadeira.  <b>Professora:</b> Luca, você pode guardar a cadeira que está com Léo?  Luca olha para a professora, levanta-se e vai correndo em direção a Léo (área G), pega a cadeira dele, leva-a até o local onde estão as mesinhas e cadeirinhas e tenta colocá-la sobre a mesinha como estava anteriormente. Tem um pouco de dificuldade, tenta de várias formas até que a professora estica o braço do local onde está e ajuda-o a colocar a cadeirinha sobre a mesa. Colocam a cadeira deitada, mas Luca quer colocá-la em pé.  <b>Professora:</b> Luca pode deixar assim, está bom, muito obrigada viu?</p>	<p><b>Sentimentos e impressões</b></p> <p>Quando vejo Léo empurrar a cadeira e o seu sorriso, fico achando que ele parece saber, já ao pegar a cadeira que aquela era uma situação divertida, mas proibida.</p> <p>Não sei se esta foi a melhor conduta, mas gosto quando a professora pede para Luca retirar a cadeira de Léo, porque numa outra observação ela fez um pedido parecido e Luca soltou-se mais.</p>
<p><b>F 5 – Falas e ações</b></p> <p>Luca deixa a cadeira deitada e começa a andar pela sala, passa pela estante observando, vai até o armário 2, acha uma bola no chão, pega a bola, olha e começa a colocar a bola na boca. Espera um pouco e joga-a em direção ao local da brincadeira. Isa imediatamente grita, olha para a professora, com o olhar de surpresa e bate palmas. Eu e a professora também batemos palma. Quando a bola vai para perto da mesa do professor, Cris levanta-se da onde está e sai correndo, quase caindo para pegar a bola. Ela joga de volta para Luca, mas Luca levanta-se e vai até próximo do armário 1 (no canto perto da janela onde tinham alguns rolos (material de fisioterapia), puxa o rolo e olha para a professora.  <b>Professora:</b> Este rolo não Luca, é da professora da manhã (fala o nome). Brinque com a bola.  Ele insiste, continuando com a mão no rolo e a professora dá de novo a mesma explicação. Então, Luca pega a bola que está próxima ao armário 1 e senta-se lá.</p>	<p><b>Sentimentos e impressões</b></p> <p>Neste momento bato palmas quase que instintivamente, contagiada pela alegria de Isa, mas também pela minha própria alegria ao observar Luca mais solto.</p>

F 5 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p><b>Professora:</b> Jogue!</p> <p>Luca espera um pouco e joga para perto da mesa da professora. Cris, que já está em pé perto da mesa do professor, pega a bola e joga para mim. Isa sorri muito, bate palmas e então joga a bola para ela. Cris pede que Isa jogue a bola para ela. Isa joga e grita, olhando para professora, novamente com expressão de surpresa. Luca sai de onde está e vem para a área J, atrás da bola, mas é Cris quem pega a bola. Luca pede então que Cris jogue a bola, fazendo sinal com a mão</p> <p><b>Cris:</b> Não!</p> <p>Segura a bola e depois joga para cima. Luca pega, segura a bola por um tempo e joga para mim, eu joga para Isa e Isa joga para Luca que joga para a professora que joga para Cris. Em alguns momentos Cris disputa a bola com Luca. Ficamos por alguns segundos brincando até que</p>	<p>Este jogo de segurar e jogar a bola parecia criar uma expectativa em mim, nas crianças e na professora quanto ao prosseguimento da brincadeira, quando alguém soltava a bola para o outro pegar. É uma alegria geral que se transforma em expectativa novamente quando o outro pega, até que depois a brincadeira fica solta e rápida com todos pegando a bola e já soltando.</p>
F 6 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Luca abraça Cris . Ambos estão na área J. Ele quer beijar Cris. Em princípio ela abraça Luca também, depois ele puxa-a, mas ela resiste. Depois é ela quem o puxa e ele quem também resiste.</p> <p><b>Professora:</b> Brinquem de dançar.</p> <p>Luca gira abraçado com Cris por alguns segundos e depois vai até o rádio e olha para a professora com a mão no botão do rádio.</p> <p><b>Professora:</b> Ah você quer ligar o rádio?</p> <p>A professora liga o rádio, sintoniza, aumenta um pouco o volume. Luca, com a mão no botão que liga e desliga, começa a ligar e desligar o rádio sorrindo.</p> <p><b>Professora:</b> Você vê como ele é, falei em dançar ele já associou ao rádio.</p> <p>Enquanto isso, Isa, carregando boneca, brincando com pratinhos e colherinhas, observa Cris, que pega uma boneca grande que está no local reservado para a brincadeira e vai novamente para a área J, girando com a boneca (dançando).</p> <p><b>Professora:</b> Vai dançar com a boneca Cris?</p> <p>Enquanto Cris dança, Luca sai de perto do rádio e vai para perto de armário 2, coloca a mão na maçaneta da porta do armário e olha para a professora, mas não abre, senta-se ali.</p>	
F 7 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Léo está empurrando a mesa do professor para frente e quando Luca vê, ele levanta-se de onde está e mostra Léo para a professora.</p> <p><b>Professora:</b> Ele está arrastando a mesa de novo?</p> <p>Luca sai dali e vai até Léo, segura e empurra a mesa no sentido contrário ao qual Léo está empurrando, tendo um pouco de dificuldade. Léo pára de empurrar a mesa e pega a cadeira do professor, que vai empurrando pela sala. Neste momento, Cris deixa a boneca novamente no chão, no local reservado para a brincadeira e fica andando pela sala.</p> <p>Luca vai até onde Léo está arrastando a cadeira e retira-o dali, empurrando-o até o local da brincadeira.</p>	

F 7 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>Léo resiste, mas vai até o local, puxado por Luca e sorrindo. Luca empurra o ombro de Léo para baixo, quando chega perto do local reservado para a brincadeira e Léo senta-se perto de mim. Luca vai ao chão e dá-lhe um brinquedo, mas logo em seguida Léo levanta-se e Luca vai atrás dele para trazê-lo de volta. Traz de volta novamente, com dificuldade, só que desta vez pára em frente ao espelho, ajeita a cabeça de Léo de frente para o espelho, segura, com a mão mostra para ele o espelho e depois leva-o novamente ao local da brincadeira, força para que Léo se sente e ele senta-se de novo. Luca dá-lhe um brinquedo, Léo encosta-se em mim, balança um pouco o corpo, apoiado nas minhas pernas, mas logo levanta-se e volta a pegar a cadeira grande para empurrar. Luca pega na mão dele e ele ameaça chorar.</p> <p><b>Professora:</b> Luca, ele vai começar a chorar se continuar a brincadeira.</p> <p>Luca solta de Léo e é Cris quem apóia-se nele. Léo deita-se no chão e Cris senta-se sobre ele.</p> <p><b>Cris:</b> Cavalos, vamos!</p> <p>Eu e a professora começamos a rir. Isa mostra Cris e Léo e ri também. Léo vai engatinhando com Cris sobre ele. Léo sorri e Cris vai falando:</p> <p><b>Cris:</b> Vamos!</p> <p><b>Professora:</b> O que acontece com vocês nunca fizeram isso, só porque é o último dia? - Olha para mim e repete: eles nunca fizeram isso – sorri.</p> <p>Até que Léo deita no chão e Cris não sai de cima dele. Léo tenta levantar, mas não consegue porque Cris está sobre ele. Léo ameaça chorar</p> <p><b>Professora:</b> Cris saia de cima dele senão ele não consegue levantar. Cris insiste mais um pouco, mas depois levanta-se. Léo levanta-se também e Cris acaba caindo, porque enrosca sua perna na perna de Léo. Luca vai até o local onde estão as mesinhas e carteiras empilhadas e enfia a cabeça por baixo da cadeirinha e chama a professora:</p> <p><b>Professora:</b> Oiii.</p> <p>Léo sorri para ele e depois pega um escorredor e ameaça que vai jogar em mim, depois na professora e depois em Isa.</p> <p><b>Isa:</b> Pare!</p> <p>Enquanto isso, Cris pega Léo e tenta trazê-lo ao local da brincadeira.</p> <p><b>A professora olha para Cris e depois para mim e diz:</b></p> <p><b>Professora:</b> Um (refere-se a Luca) é delicado, mas a outra (refere-se a Cris) veja só como pega o Léo!</p> <p>Cris traz Léo meio gritando, parecendo dar-lhe ordens e empurra –o para baixo. Léo senta-se quando chegam perto do local reservado para a brincadeira, sorri, mas logo se levanta e volta a andar pela sala. Cris faz novamente a mesma coisa e depois é a vez de Luca tentar trazer Léo novamente para a brincadeira. Depois disso, Léo sai andando pela sala, enquanto Cris senta-se próxima à professora e Isa para brincar. Léo vem em seguida, pega o escorredor cor de abóbora no chão e ameaça jogar em mim, depois em Isa e</p>	<p>A professora diz isso em tom de divertimento</p> <p>Neste momento eu, a professora e Isa estamos assistindo tudo e rindo de maneira divertida.</p>

F 7 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p>depois na professora e por último em Cris e Léo que passa por ele. Neste momento Isa sai de perto de onde a professora está sentada e aproxima-se de mim, sentando-se na área entre a área D e E. Depois Luca aproxima-se de onde Cris está sentada (na área D) e deita-se na área I. Cris diz:</p> <p><b>Cris:</b> Não – coloca a mão na cintura, pega o trenzinho que está perto dela e dá para Luca. Luca aceita o trenzinho, pega na mão, joga longe e volta a deitar-se na área I. Começa a rolar no chão por cima de Cris e quando bate o pé, onde Isa está, ela fica brava:</p> <p><b>Isa:</b> Pare, ó! – aponta Luca com a mão. Depois Luca deita-se no colo de Isa e ela empurra-o. Luca sorri e senta-se.</p>	
F 8 - Falas e ações	Sentimentos e impressões
<p><b>Pesquisadora:</b> Bom, hoje é o último dia da nossa brincadeira antes das férias. Depois a gente vai voltar certo? Só que agora já está na hora de terminar. Luca levanta-se imediatamente e vai até a porta. Cris diz:</p> <p><b>Cris:</b> Não - e me empurra para o local da brincadeira para que eu sente-me novamente.</p> <p><b>Professora:</b> A S. vai, mas depois volta quando terminar as férias. Cris fica e saio quando Luca abre a porta para mim. Ouço alguns gritinhos quando estou no final do corredor, parecendo que havia alguém me chamando. Vejo Cris e Luca fazendo tchau para mim quando olho para trás e faço tchau para eles também.</p>	<p>Sinto uma certa felicidade ao revê-los porque já estou sentindo a falta deles. Na verdade também estou querendo continuar brincando com eles.</p>



## ANEXO E

### Instruções enviadas aos colaboradores da pesquisa

Caro colaborador:

Estamos enviando o material de pesquisa para que você possa fazer as suas contribuições. Você está recebendo:

- um manual de instrução para a realização do seu trabalho;
- um texto contendo informações sobre a pesquisa;
- o relato e a análise de cada observações registrada, juntamente com um esquema da sala arrumada em cada uma das observações, especificando por letras as posições dos participantes no decorrer da atividade;
- um formulário anexado em cada um das observações para que você possa preenchê-lo (as instruções constam no manual).

Como contamos com a ajuda de dois colaboradores, solicitamos que siga as seguintes instruções:

1. Leia todas as instruções antes de começar ;
2. Leia o capítulo “Informações sobre a pesquisa” que consta dos itens: objetivo da pesquisa, local, material, sujeitos, a instituição, brincadeira livre, os procedimentos de coleta e análise dos dados, para que você possa conhecer melhor o projeto de pesquisa;
3. Leia o capítulo “Instruções para análise do material”;
4. Analise o material e preencha os formulários anexos em cada uma das cinco observações registradas e já analisadas pela pesquisadora;
5. Em caso de dúvida entrar em contato com a pesquisadora:  
Shirley : Tel (19) 491 3798 ou (19) 491 4205  
E-mail: [shirleybarros@yahoo.com.br](mailto:shirleybarros@yahoo.com.br)
6. Após o término da análise estaremos marcando um dia, para a discussão das análises, para a chegada de um consenso.

## Instruções para análise do material

Para analisar as observações é importante que você siga os seguintes passos:

1. Comece pela 1ª observação e depois siga a ordem cronológica delas;
2. Leia primeiramente o relato das falas e ações que ocorreram durante todo o encontro, bem como os sentimentos e impressões da pesquisadora (1ª e 2ª colunas);
3. Releia novamente, só que agora fazendo a leitura conforme os fragmentos. Para cada fragmento, leia: as falas e ações, os sentimentos e impressões da pesquisadora, o tema, a compreensão psicológica psicanalítica do tema, os movimentos do grupo, a professora e a pesquisadora;
4. Faça as anotações no formulário anexo em cada observação: o formulário está especificando, por número, os fragmentos que surgiram na observação. Para cada fragmento, você precisará assinalar nos itens : Tema, Compreensão psicológica psicanalítica do tema, Movimentos do grupo, Professora e Pesquisadora, as seguintes alternativas, quanto a sua opinião em relação a análise realizada:
  - a.  Concordo plenamente
  - b.  Concordo, mas acrescentaria...
  - c.  Concordo parcialmente
  - d.  Não concordo

No caso de escolher as alternativas **b**, **c**, e **d** , você deverá, necessariamente, fazer anotações na própria folha onde foi relatada e analisada a observação.

- no caso de escolher a alternativa **b**, você deve acrescentar abaixo da análise da pesquisadora a sua análise;

- no caso de escolher alternativa **c**, você deverá riscar o que não concorda e colocar a sua análise logo abaixo daquela realizada pela pesquisadora;
- se optar pela alternativa **d**, você deverá riscar a análise da pesquisadora e colocar abaixo a sua.

## ANEXO F

### Modelo do formulário enviado aos colaboradores

OBSERVAÇÃO \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

	<b>Tema</b>	<b>Compreensão psicológica psicanalítica do tema</b>	<b>Movimentos do grupo</b>	<b>Professora</b>	<b>Pesquisadora</b>
<b>01</b>	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo
<b>02</b>	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo
<b>03</b>	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo
<b>04</b>	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo	a.( ) concordo plenamente b.( ) concordo, mas acrescentaria... c.( ) concordo parcialmente d.( ) não concordo