

O brincar no processo de elaboração da separação materna na Educação Infantil

Isadora Machado

Lisiane Machado de Oliveira Menegotto

Resumo: O artigo propõe uma discussão acerca do brincar no processo de elaboração da separação materna a partir da entrada da criança na Educação Infantil. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de 20 observações, inspiradas no Método Bick de Observação, em frequência semanal, com duração de uma hora cada. As observações ocorreram na sala de aula de uma turma de Educação Infantil, em um município do interior do Rio Grande do Sul. Os resultados indicaram que o brincar revelou-se um importante recurso, na medida em que pôde auxiliar as crianças na elaboração do processo de separação no qual elas vivenciaram ao entrar no espaço escolar, e que foram reproduzidas ao longo do processo de adaptação. Nesse sentido, a compreensão do(a) educador(a) a respeito do brincar é fundamental, na medida em que possibilita um maior entendimento a respeito do processo de elaboração vivido por cada criança.

Palavras-chave: Brincar; Psicanálise; Educação Infantil; Métodos de Observação.

Playing in the process of elaboration of maternal separation in Child Education

Abstract: The article proposes a discussion about playing in the process of elaborating the separation of the mother from the entrance of the child in Early Childhood Education. A qualitative research was carried out, through 20 observations, inspired by the Infant Observation, in weekly frequency, lasting one hour each. The observations occurred in the classroom of Early Childhood Education, in a municipal district of the interior of Rio Grande do Sul. The results indicated that playing is an important resource, as it helped children in the elaboration the experience of separation that they experienced when entering the school space, and which were reproduced throughout the process of adaptation. In this sense, the educator's understanding of the issues involved in play is essential, as it allows a greater understanding of the process of elaboration of each child.

Keywords: Playing; Psychoanalysis; Early Childhood Education; Observation Methods.

Introdução

Inúmeras separações estão presentes ao longo de todo o desenvolvimento humano, desde o nascimento. Para Freud (2014/1926), o ato de nascer carrega consigo uma angústia inerente, pois se refere a uma separação fundamental, qual seja a separação física do bebê com o corpo da mãe. De acordo com o autor, o próprio choro da criança ao nascer já demonstra a angústia sentida por ela, também como uma reação de descarga, uma resposta fisiológica à ruptura em relação ao corpo materno. Compreende-se, portanto, que a separação física decorrente do nascimento produz efeitos no psiquismo do bebê, lançando-o a uma experiência de desamparo natural.

Ao passo que a criança se desenvolve, outras separações importantes devem ocorrer. A relação mãe-bebê, por exemplo, que funciona primeiramente sob uma lógica totalizante,

também precisa sofrer a ação de uma separação, para que assim se institua aquilo que é o sujeito psíquico. Essa separação, todavia, deve operar no domínio simbólico, uma vez que já há a separação física do bebê com a sua mãe, o que ainda não garante à criança o estatuto de sujeito. Para ascender a essa posição, faz-se necessária a instituição de um intervalo nessa relação, de forma que a ausência seja introduzida e se inscreva enquanto presença, a partir de uma alternância capaz de instaurar a falta primordial que inaugura o sujeito no campo do desejo (Lacan, 2008/1964).

No entanto, esse é um processo gradativo e está relacionado diretamente com a problemática da *falta de objeto* (Lacan, 1995/1956-1957) e também com aquilo que Lacan (1999/1957-1958) nomeou de *metáfora paterna*, operação que prevê a inscrição do significante o Nome-do-Pai, tornando disponível, na trança de significantes, o significante da filiação. Pela via de uma metáfora, o falo como objeto de desejo da mãe sofre um efeito de substituição, deslocando o bebê da posição de ser o falo e inscrevendo em seu lugar o falo como ausente, como podendo faltar. Dolto (2010) nomeou de *castração oral* a segunda etapa do processo de separação que ocorre no laço mãe-bebê, sendo esta o período do desmame e da ruptura do corpo a corpo com a mãe, abrindo possibilidades para uma interdição no campo do Outro e para a inscrição da metáfora paterna, o que viabiliza a constituição do sujeito psíquico, qual seja, o sujeito do inconsciente, bem como a expansão do campo simbólico e o acesso à palavra.

Outra separação significativa na vida da criança ocorre a partir do seu ingresso no espaço escolar, onde ela se depara novamente com um afastamento do corpo materno. Esse processo pode despertar variados afetos e conflitos, e por essa razão a entrada da criança nesse novo espaço requer um período de adaptação, capaz de acolher as suas inseguranças e possibilitar a instituição gradativa da presença na ausência. Entende-se, nesse sentido, que é no intervalo introduzido entre a criança e o agente materno que pouco a pouco surgem o desejo, o brincar, o desenho e a fantasia. Cabe lembrar aqui, nesse sentido, o valor das fantasias para o psiquismo, à medida que dentre variadas funções, são capazes de estear os sentimentos de vazio que emergem durante toda a vida, especialmente em situações áridas e conflitivas, como pode ser o caso do ingresso da criança na escola.

Em relação ao brincar, Winnicott (1975) nos diz que ele surge em uma zona intermediária, chamada por ele de *espaço transicional*, dimensão essa que viabiliza uma dilatação do campo simbólico e permite à criança uma travessia direta ao domínio da fala. Contudo, ao considerar a amplitude que esse espaço alcança, estendeu a sua conceituação e passou a referir-se a ele como um *fenômeno*, capaz de compreender variados elementos. Podendo ser representado por um objeto específico, ao qual a criança mantém um apego, o fenômeno transicional faz uma comunicação direta entre o agente materno e o bebê. Este objeto, portanto, constitui um símbolo desta relação, estruturando-se como um paradoxo, uma vez que representa, ao mesmo tempo, a união e a separação da criança com o agente materno. Para Winnicott (1975), o fenômeno transicional faz uma menção direta à relação mãe-bebê. O objeto no qual a criança se apegue, por exemplo, como um ursinho de pelúcia, um paninho, ou o próprio corpo, faz uma alusão ao objeto perdido a partir da interdição operada pela função paterna e a instituição da falta, ao mesmo tempo em que faz referência ao Outro, presentificando-o simbolicamente em sua ausência.

Cabe mencionar, novamente, que o fenômeno transicional não se refere somente ao objeto em si, uma vez que ele pode ser representado por outros elementos, tais como a sonoridade, a fala e o comportamento autoerótico (Winnicott, 1975). Dolto (2010) destaca que o cheiro, a sensopercepção, o contato, a palavra e a fala também são exemplos de fenômenos transicionais que subsidiam a criança nessa travessia, tendo em vista que é através deles que o agente materno pode humanizar a angústia da criança frente à separação e instituir um lugar seguro de acolhimento para ela.

Winnicott (1983) ainda aponta para a importância de que se constitua na criança a *capacidade para estar só*. Isto, de maneira contraditória, não significa que a criança terá que ficar necessariamente sozinha, privada do outro, mas que precisará de subsídios para estar só na presença do agente materno e de outras pessoas, isto é, deve aprender a lidar com a ausência na presença. Winnicott também destaca que a plena capacidade para estar só é um fenômeno que somente pode ser alcançado depois do estabelecimento das relações tríades, ou seja, em que já há a inserção do *terceiro elemento*. Antes disso a criança encontra-se, ainda, em um estado de completude com o outro materno, em que ambos estão sustentados por uma relação predominantemente assegurada pelo imaginário.

É, portanto, nesse espaço transicional que o brincar surge, podendo dar suporte à criança frente aos afetos despertados pela separação. Para Freud (2015/1908), ao brincar a criança dá existência a um mundo peculiar, reorganizando elementos de seu próprio universo subjetivo, de maneira a obter satisfação com tal ação. Freud (2010/1920), num ato inaugural, atribuiu ao brincar um sentido especial no processo de constituição subjetiva. Ao descrever a brincadeira do seu netinho, com um carretel, Freud elaborou o conceito de *Fort/Da*. O brincar consistia em a criança lançar o carretel para longe (Fort) e depois puxá-lo de volta (Da). Essa brincadeira colocava o menino em uma posição ativa, na medida em que ele conduzia o afastamento e o reencontro com o carretel, no sentido de reger ativamente a separação com relação a sua mãe. A criança pôde fazer, então, um enfrentamento ao real pela via simbólica, produzindo uma metáfora da ausência materna. Assim, entende-se que experiências de desprazer também podem ser temas de brincadeiras, numa clara tentativa de elaboração.

Nesse sentido, o brincar assume, conforme Rodolfo (1990), uma prática significativa, pois tem um caráter de produção para a criança, subsidiando-a no processo de simbolização. Nessa mesma perspectiva, Pedroza (2005) sustenta que é brincando que a criança desenvolve sua capacidade de fantasiar, criando novas possibilidades e formas de elaboração para os seus conflitos. Pela via do brincar, é possível que ela construa e reconstrua novas situações, reorganizando fatos e aspectos da sua subjetividade, introduzindo novos elementos na construção de suas ficções (Freud, 2015/1908).

Pela via do brincar, sentimentos de frustração, rejeição, ciúmes, ódio, agressividade, prazer, desprazer e amor podem aparecer de forma mais efetiva, de modo a não desorganizar psicicamente a criança. A projeção no brincar e no brinquedo configuram um distanciamento seguro, para que assim a criança possa demonstrar os seus sentimentos sem sentir-se tão culpada frente aos afetos desagradáveis. O brincar funciona, portanto, como um suporte para representações simbólicas, permitindo que a criança reproduza a sua realidade por meio do brinquedo e das brincadeiras (Brougère, 2015).

Frente a essas considerações, torna-se clara a importância do(a) professor(a) no processo de elaboração da separação que a criança precisa empreender ao ingressar na escola, uma vez que ele(a), o(a) professor(a), se coloca enquanto representante do agente materno, fazendo o que Brandão e Kupfer (2014) chamam de *função maternante*. Ao mesmo tempo, é de fundamental importância que o(a) professor(a) também encarne aquilo que é da ordem da função paterna, demarcando a separação da criança com a mãe, abrindo-lhe outras possibilidades de vínculo, e instituindo um espaço para o surgimento da aprendizagem, da fala e também do brincar.

Diante da magnitude do trabalho que o(a) educador(a) exerce, é importante que ele seja um facilitador na construção de um espaço transicional e acolhedor dos afetos despertados na criança, ao mesmo tempo em que deve se emprestar enquanto agente ativo na elaboração das brincadeiras. O brincar, nesse sentido, pode funcionar enquanto recurso fundamental para a expressão subjetiva, abrindo um importante espaço para que o(a) educador(a) acolha e trabalhe os conflitos da criança.

A entrada da criança na Educação Infantil é um período intenso e pode suscitar sentimentos ambivalentes e o aparecimento de conflitos, capazes de provocar inúmeras transformações na rotina e na reorganização familiar da criança (Rossetti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2000). Diante disso, o objetivo deste artigo é discutir o brincar como um recurso de mediação no processo de elaboração da separação materna, a partir do ingresso da criança na Educação Infantil. O brincar, enquanto recurso fundamental no processo de adaptação na escola, possibilita que a criança expresse e elabore os seus conflitos, considerando também o vínculo construído com o(a) educador(a), que deve ser capaz de operar as funções necessárias para a constituição subjetiva da criança.

Percurso metodológico

O método utilizado nessa pesquisa é de natureza qualitativa e exploratória. Trata-se de um método psicanalítico de observação, inspirado no Método Bick de Observação de Bebês, idealizado pela psicanalista inglesa Esther Bick em 1948 (Bick, 2002/1964). O procedimento metodológico do método Bick é realizado em três tempos: 1) Observação propriamente dita; 2) Relato da Observação; 3) Seminário de Supervisão. Para este trabalho, o Método Bick foi adaptado à relação professor(a)-aluno(a). Desta forma, foi adotado como procedimento observações semanais, com duração de uma hora cada, sempre no mesmo horário, na sala de aula da turma de Educação Infantil de uma escola privada situada em um município do interior do Rio Grande do Sul. Trata-se do primeiro nível de ensino dessa escola, que recebe crianças entre quatro e cinco anos de idade.

Fizeram parte das observações uma professora titular, uma professora auxiliar, e cerca de 20 crianças com idades entre quatro e cinco anos, e seus pais. Algumas crianças eram oriundas de outras escolas e outras estavam vivendo a sua primeira experiência escolar. O horário preestabelecido para a observação foi das 7:30 às 8:30, de quarta-feira, no início do ano letivo, o que permitiu o acompanhamento da chegada da criança na sala de aula. Ao total, foram realizadas 20 observações, que ocorreram ao longo de seis meses. Elas foram feitas por uma acadêmica do curso de Psicologia, devidamente capacitada

para tal. Todas as observações geraram relatórios, contendo a descrição daquilo que fora observado. Os relatos primaram por uma narrativa implicada, de modo que a observadora também descrevia os sentimentos despertados durante o período de observação.

Tais relatos foram lidos e discutidos por um grupo de observadores, através de seminários de supervisão, com frequência semanal. As discussões oriundas das reuniões de supervisão foram também relatadas pelos componentes do grupo. Sendo assim, a análise dos dados ocorreu com base na leitura minuciosa desses relatos, considerando também as discussões engendradas no grupo de supervisão. Essa leitura gerou inúmeros recortes analíticos, tais como a relação entre os pares, a relação professor(a)-aluno(a), e o brincar e sua relação com o processo de adaptação frente a entrada da criança na Educação Infantil.

Diante disso, este artigo representa um recorte analítico, tendo o processo de adaptação e o brincar como objetos de discussão. Esse tema destacou-se em função da angústia observada, sobretudo nas crianças, em consequência da separação em relação aos pais. Portanto, será objeto de discussão a importância do brincar como um recurso potente de intervenção sobre os afetos da criança e, portanto, importante para o processo de adaptação da criança na Educação Infantil. Assim sendo, serão apresentados e discutidos excertos de relatos de observação, que evidenciaram a angústia e as intervenções sobre a mesma, construídas pelo brincar e no brincar. A pesquisa em questão foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FEEVALE –, sob o parecer número 1.105.471, garantindo o caráter ético do estudo, dentro dos padrões estabelecidos pela Resolução CNS Nº 466/2012 (Conselho Nacional de Saúde, 2012). Sendo assim, os responsáveis pelos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a realização da pesquisa. Para preservar o sigilo e o caráter ético da pesquisa, a identidade dos sujeitos observados não foi revelada. Sendo assim, foram adotados nomes fictícios.

Discussão dos resultados

A presente discussão está pautada naquilo que se destacou ao longo das observações. Como as observações ocorreram no primeiro horário da manhã, foi possível acompanhar o momento de despedida dos pais e a chegada das crianças na sala de aula. As crianças eram trazidas pelos pais até a porta da sala e ali eram recebidas pela professora titular. A professora auxiliar, em geral, permanecia com as crianças que entravam na sala de aula, pois essa primeira meia hora era livre e destinada a uma adaptação ao ambiente, sem que houvesse uma atividade estruturada. Nesse primeiro momento as crianças brincavam com os bonecos ou jogos, que eram trazidos por elas ou pertenciam à sala de aula. Buscavam o contato entre pares, seja mostrando o brinquedo, seja convidando para brincar. Esse período antecipava a “hora da rodinha”, momento em que todos se sentavam em forma de círculo para conversar sobre o que havia ocorrido no dia anterior, de modo que, na sequência, a eles era apresentada a proposta de atividade daquele dia.

A observadora permanecia dentro da sala de aula e, pouco a pouco, passou a integrar aquele ambiente, sendo, muitas vezes, demandada pelas crianças. A narrativa contida nos relatos de observação evidenciou a delicadeza desse momento de separação, de modo que,

apesar de haver um acordo com os pais de eles “entregarem” os seus filhos à professora titular na porta, era comum despedidas mais longas e algumas entradas dos pais na sala de aula. Para muitas crianças, essa era a primeira experiência escolar, mas para todas esse era o primeiro ano naquela escola. Esse fator sempre foi cuidadosamente referido nas discussões durante o grupo de supervisão, uma vez que parte dessa insegurança das crianças estava ligada ao fato de que um novo território estava sendo a elas apresentado, um lugar onde elas permaneceriam sem a presença física dos pais, o que exigiria delas construir uma simbolização dessa ausência, um *saber-fazer* a respeito da ausência (Jerusalinsky, 2014).

Na relação mãe-bebê, é o agente materno quem introduz a alternância presença-ausência, viabilizando a interdição operada pela função paterna. Como lembram Lopes e Bernardino (2011), a simbolização justamente se refere em a criança poder lidar com a presença na ausência, por meio de uma representação do objeto faltante. Esta alternância, por sua vez, não se refere somente ao aspecto físico, mas também simbólico, a partir das experiências de descontinuidade que o agente materno vai introduzindo ao bebê (Lopes & Bernardino, 2011). Para as autoras, “[...] é essa alternância da presença e ausência que funda a vida mental de um sujeito, ou seja, é somente na ausência do objeto que é possível rememora-lo” (p.377).

Um exemplo que elucida o jogo de alternâncias é o Fort/Da, brincadeira observada por Freud (2010/1920) quando seu netinho de pouco mais de um ano brincava com um carretel. O ir e vir do objeto, controlado pela criança, indica uma tentativa clara de elaboração a respeito da separação materna. A brincadeira, amparada pela dimensão simbólica, possibilitava ao menino tomar uma posição ativa sobre a situação, de forma a reproduzir aquilo que ele experienciara de forma passiva em sua realidade: o afastamento da mãe. Através dessa brincadeira também é possível pensarmos o menino representado pelo carretel, produzindo um movimento de lançar-se para fora do olhar do Outro, causando uma descontinuidade ao mesmo tempo em que podia se articular ora no lugar de sujeito, ora no lugar de objeto (Jerusalinsky, 2014).

A brincadeira de desaparecer e reaparecer ocorria pela via de uma reprodução, ocasionando sentimentos de prazer na criança, especialmente em função do segundo ato (reaparecimento do carretel). Pelo jogo de alternâncias que punha em ação, o menino pôde dominar o objeto, colocando em evidência tanto o desaparecimento de sua mãe, quanto a sua própria posição de objeto para ela. Nesse sentido, os sentimentos de desprazer podem emergir livremente durante a ação do brincar, em que a criança tem a possibilidade de transformá-los, produzindo novas representações para os conflitos que a assolam.

Para Winnicott (1975, 1983), o processo de simbolização da ausência está relacionado diretamente com o fenômeno transicional, uma vez que ele fornece subsídios para que a criança atravesse a processo de separação materna de forma a atenuar os afetos que a aterrorizam e que emergem desta ruptura. Para o autor, o objeto a que a criança demonstra apego, podendo ser um paninho, um bichinho de pelúcia ou o próprio corpo, refere-se a uma representação do objeto perdido, ao passo que se coloca enquanto representante da falta (Winnicott, 1975). Compreendendo a dimensão desses objetos para o psiquismo da criança, entende-se que eles se fazem necessários até que ela possa ter condições simbólicas para elaborar a falta e o afastamento da mãe (Lopes & Bernardino, 2011).

O uso de objetos transicionais foi um dos elementos evidenciados nas observações como uma importante ferramenta de auxílio no processo de adaptação escolar. Muitas crianças traziam de casa brinquedos, tais como bichos de pelúcia (Obs. 05; 09; 10; 11), avião de papel (Obs. 12), bonecas(os) (Obs. 05; 06; 08). Esses brinquedos eram apresentados aos pares e muitos deles auxiliaram na integração da criança em sala de aula e na criação de brincadeiras com os colegas, com a professora auxiliar e com a observadora. Aqui é importante pontuar que os brinquedos podiam ser levados todos os dias à escola, livremente, de acordo com o desejo da criança.

O objeto transicional, nesse sentido, possui a função de dar sustentação à criança no encontro com a falta, tornando-se um representante do elo mãe-criança. Para Lopes e Bernardino (2011), os objetos transicionais necessitam ser escutados e interpretados, pois falam da subjetividade da criança. No recorte a seguir fica evidenciada a importância do reconhecimento do objeto transicional no espaço escolar:

A Veronica chegou na sala com um gloss e um urso de pelúcia nas mãos. Depois que nos sentamos no tapete ela me mostrou que aquele bichinho era de seu pai quando ele era criança. Percebi que era mesmo, pois era um bichinho bem velho, com os braços e as pernas quase se soltando. (Observação 11)

Esse excerto aponta para o objeto como um recurso que auxilia a inscrição da presença na ausência. Podemos compreender que, por meio daquele objeto, o pai se fez presente, mesmo não estando fisicamente perto da criança. Aí se interpõe claramente a dimensão da metáfora, à medida que se pôde “falar” do pai sem que ele estivesse próximo. Além disso, o objeto sendo apresentado para a observadora permitiu que a criança se despedisse do pai na porta e entrasse na sala de aula, estando livre para construir outros laços e também para brincar.

Os sentimentos de medo e insegurança, geralmente aparentes no primeiro momento da aula, após a separação com os pais, aparecem em inúmeros relatos, que também evidenciaram a existência de importantes recursos psíquicos das crianças para lidar com a separação. Um dos relatos refere-se a uma cena protagonizada por um menino que inicialmente apresentava angústia ao entrar na sala pela manhã. Na quinta observação, essa criança chegou à sala, guardou a sua mochila, pegou o lanche e a agenda, a seguir a massinha de modelar com a qual brincou no momento seguinte. Mostrou, dessa forma, mais autonomia ao articular-se no espaço da sala, o que era muito incentivado pelas professoras. Conseguiu, sozinho, organizar-se para iniciar uma brincadeira com os brinquedos e materiais que estavam à disposição. A autonomia, nesse caso, também é entendida como um produto derivado de recursos psíquicos, e que auxilia a criança ao longo de seu desenvolvimento.

Aqui também fica evidenciada a importância de a criança ter acesso a vários materiais lúdicos, para que possa fazer uso deles, no sentido de criar um ambiente acolhedor para (re)significar acontecimentos difíceis que ela vivencia. Destacamos aqui que na sala de aula sempre havia muito brinquedos e materiais disponíveis, como bonecas(os), massinha de modelar, folhas, revistas, carrinhos, jogos, entre outros. Nessa

perspectiva, o brinquedo é entendido como um suporte importante para a construção de representações, à medida que a criança lhe confere significações, atuando diretamente no domínio simbólico, articulando-o ao real e ao imaginário (Brougère, 2010). Nesse sentido, a criança precisa fazer um esvaziamento da substância do objeto (brinquedo), para que, a partir de um ato simbólico, possa construir narrativas e ficções no brincar (Jerusalinsky, 2007). Aquilo que ela constrói a partir de um arsenal lúdico, por sua vez, faz uma interlocução direta com os aspectos subjetivos, permitindo a reprodução de afetos, experiências e conflitos pela via do brincar.

Diante dos medos e das inseguranças das crianças, o uso de recursos simbólicos funcionam como possibilidade para a construção de representações a respeito da separação vivenciada, e por essa razão as professoras e a observadora precisaram permanecer atentas, se oferecendo como fontes de segurança e amparo. Assim, entende-se que tanto os brinquedos quanto as relações produziram efeitos subjetivantes, que permitiram às crianças permanecerem em sala de aula para aprenderem, fazerem novos vínculos e também para brincarem. Por essa razão, é importante enaltecê-lo o caráter de comunicação que o brincar apresenta, manifestando-se como uma via possível pela qual a criança pode elaborar conflitos e constituir-se. Nesse sentido, o brincar comunica algo da verdade do sujeito, funcionando, ao mesmo tempo, como um recurso estruturante. Nesse sentido, como refere Molina (2011), o brincar pode ser tomado como uma formação do inconsciente, à medida que autoriza a criança a falar por meio de uma linguagem própria muito peculiar, e que a constitui.

Em relação à postura empática e de acolhimento por parte das professoras e da observadora, podemos relacioná-la com o que Winnicott (1983) chamou de *Holding*. O autor elaborou este conceito para definir a importância do acolhimento materno frente ao desamparo natural do bebê. Assim, o autor introduziu, também, o conceito de *mãe suficientemente boa*, sendo esta, segundo ele, aquela que realiza uma adaptação ativa às necessidades da criança, contendo-a e acolhendo-a de maneira a auxiliá-la a tolerar as suas frustrações (Winnicott, 1975, 1983). A mãe suficientemente boa, nesse sentido, é aquela que opera no campo da descontinuidade, sendo capaz de acolher o seu bebê, ao mesmo tempo em que lhe introduz as limitações necessárias.

No contexto escolar, essas funções precisam ser desempenhadas pelos(as) professores(as), no sentido de eles(as) acolherem o desamparo da criança. Articula-se nesse contexto, portanto, as funções de cuidar e educar, considerando a importância do(a) professor(a) para a constituição da criança. Nesse sentido, o espaço da escola deve ser tomado enquanto espaço subjetivante, de modo que o(a) professor(a) sustente esse lugar de enlaçamento com a criança a partir da sua própria subjetividade, transmitindo-lhe marcas fundamentais e necessárias à constituição psíquica (Brandão, 2012).

Em inúmeras observações foram relatadas situações em que as professoras e a observadora foram demandadas a dar colo e carinho (Obs. 11; 16; 17). Assim, na medida em que as crianças foram estabelecendo com elas uma relação de confiança, foram demandando um acaento nos momentos de sofrimento, medo e insegurança. Esses eram momentos propícios para que as professoras e a observadora oferecessem, além do colo, do carinho e da suas palavras, também um espaço para o brincar.

Em relação ao brincar, este mostrou-se um valioso recurso de organização psíquica em relação à separação. O excerto a seguir revela o afeto despertado pela separação em uma das crianças, e o brincar como um recurso de simbolização da ausência:

A Maria chegou com seus pais, ela trazia sua lancheira nas costas e a mãe carregava a mochila. Ao se despedirem a menina começou a chorar; então a mãe entrou na sala, largou a mochila e a lancheira, levou a menina até a estante para pegar folhas para ela desenhar, sentou com ela numa mesinha e disse à Maria que a professora sentaria ao seu lado (Observação 04)

O relato revela que diante do choro, como uma manifestação da tristeza sentida pela iminência da separação, a mãe sentiu-se compelida a entrar na sala de aula e tentar oferecer à filha um recurso para suportar o afastamento de ambas. O desenho, nesse caso, pode auxiliar na lida de sentimentos de insegurança, tristeza, medo. Dolto e Nasio (2008) sustentam que o desenho faz uma exposição das vivências emocionais da criança, que estão ligadas intimamente com a sua história e articuladas “[...] à linguagem própria do vivido relacional e sensorial da criança” (p.29). De acordo com os autores, o desenho:

É uma linguagem diferente da linguagem falada. O desenho é uma estrutura do corpo que a criança projeta e com a qual articula sua relação com o mundo. [...] Um desenho é mais que o equivalente de um sonho ou, caso prefira, uma fantasia viva (Dolto & Nasio, 2008, p.30)

Para Flesler (2012), o desenho é revelador, à medida que anuncia a escritura de uma imagem, fazendo uma passagem do objeto real para o simbólico, relacionando-se com a instância do imaginário. Nas palavras da autora, [...] quando o real do objeto está enlaçado ao simbólico da palavra, a cobertura imaginária se expressa no desenho como um sucesso: a representabilidade (Flesler, 2012)

Além disso, o relato citado anteriormente descreve o movimento que a mãe fez, no sentido de armar uma transferência desse vínculo à professora, demonstrando o valor dessa, e a confiança de que ela poderia assumir um lugar de cuidado para a filha. Essa intervenção indica uma espécie de autorização que a mãe deu para que um outro pudesse assumir o lugar de autoridade para a menina. Como refere Brandão (2012), para que se efetue a função maternante por parte do(a) educador(a), é necessário que haja uma autorização que legitime e dê lugar ao exercício dessa função, abrindo novas possibilidades para que a criança se vincule a outras pessoas. Nessa perspectiva, Mariotto (2009) ainda contribui dizendo que os educadores se colocam como agentes efetivos da separação materna, operando mais no lugar de terceiro para a mãe do que necessariamente na condição de um substituto.

Outro aspecto importante a ser ressaltado em relação ao brincar é que ele deve ser elaborado de forma ativa na relação entre a criança e o(a) educador(a), de forma que ele(a) se entregue, faça sugestões e ajude a criança a abrir portas para o imaginário

(Giongo, 2005). No recorte a seguir, podemos acompanhar a participação da observadora na brincadeira das crianças, no sentido de abrir um espaço para que elas pudessem criar um saber-fazer:

Eu e as crianças brincamos de casinha durante quase toda a observação. Mas durante esse momento, as crianças modificaram seus papéis. A Roberta resolveu ser a Abelha Rainha, ao lado do Rei Abelha, que continuava a ser o Felipe. Algumas meninas disseram que não seriam mais bebês, que já eram grandes. (Observação 20)

Esse brincar, constituído por meio de uma narrativa, possibilitou diversificar e experimentar novos papéis, da mesma forma que elas, na realidade, estavam vivendo, ou seja, o ingresso na escola, o crescer, o ser mãe (rainha) e pai (rei). Como referem Corso e Corso (2006), as histórias são ferramentas essenciais à compreensão subjetiva da criança, servindo como um recurso para que ela se expresse e expresse os seus afetos. Pela via de uma estrutura cênica e ficcional, a criança brinca e constrói suas próprias narrativas, pondo em movimento os significantes que a constituem.

O brincar através das histórias, nesse sentido, também viabiliza que os sentimentos mais aterrorizantes não se presentifiquem diretamente. Assim, é possível projetar nas personagens e também identificar-se com elas, trazendo as conflitivas à tona porém de uma forma metafórica, representada. O recorte seguinte indica a importância da criação de histórias no contexto escolar e a importância do olhar do adulto: “Quando a Maria viu que estávamos brincando ela quis brincar também, disse que era a contadora de histórias. Eu era a mãe e a Flavia, que ainda estava sentada no meu colo, era a filha” (Observação 11).

Através do brincar é possível que os pequenos criem histórias, usando a fantasia e a palavra como ferramentas de auxílio na travessia de momentos difíceis. Nesse sentido, ao brincar a criança arma diferentes cenas, construindo novas histórias a serem contadas, podendo desempenhar diferentes papéis. Ao reproduzir no brincar aspectos subjetivos, a criança tem a possibilidade de brincar com aquilo que falta, com aquilo que falta para *ser*; com aquilo que falta para *ser grande*, bem como com os equívocos e os restos (Jerusalinsky, 2014). Nos fica clara, portanto, a importância do brincar para o processo de elaboração da separação que a criança tem que fazer com relação ao agente materno, no momento do ingresso na Educação Infantil, à medida que o brincar é um potente recurso de comunicação, que permite a ela brincar com a falta e simbolizar a ausência.

Considerações finais

A relação do bebê com o agente materno, fundada primeiramente em caráter totalizante, deve sofrer a ação de uma separação para que haja a constituição do sujeito psíquico. Por meio de uma alternância presença-ausência, demarca-se uma interdição simbólica no campo do Outro, abrindo caminhos para a inscrição da metáfora paterna, dando ao bebê acesso à falta primordial que o inaugura no campo do desejo. A partir dessa separação, que culmina no aparecimento do sujeito e possibilita que a condição desejante

irrompa, outras separações são impostas à criança durante todo o seu desenvolvimento. A entrada na escola pode ser usada aqui como um exemplo, uma vez que se interpõe, por vezes, como uma etapa difícil e produtora de conflitos, sobretudo porque reproduz, novamente, a experiência de separação da criança com o outro materno, física e psicologicamente.

Portanto, para que a criança suporte e elabore esses sentimentos de medo, insegurança e vazio, que podem ocorrer em função desse processo de separação, é necessário que ela seja submetida a um período de adaptação escolar, em que o(a) professor(a), atuando no lugar do Outro, encarnando aquele que opera a função maternante, ao mesmo tempo em que deve ocupar o lugar de terceiro, precisa acolher o seu sofrimento e permitir-lhe a construção de novas representações e possibilidades para a simbolização da presença na ausência. Se aliam, nessa práxis, o cuidar e o educar, fundamentais à constituição da criança.

O brincar, nesse sentido, é um recurso fundamental no que se refere à entrada da criança na escola, principalmente durante o período de adaptação, na medida em que atua como intervenção pujante sobre os afetos da criança, sobretudo em relação àqueles despertados pela separação experienciada com o agente materno. Entende-se, ainda, que sentimentos de desprazer podem ser reproduzidos pela via do brincar, especialmente porque a criança, através dessa ação, tem a possibilidade de ressignificar acontecimentos difíceis, construindo novas significações para os mesmos, amparada na dimensão cênica e ficcional. O(A) professor(a), atento a esse recurso, pode tomá-lo como um operador de leitura que dá acesso ao inconsciente da criança e a sua subjetividade, capaz de descortinar possíveis sofrimentos. Nessa perspectiva, o brincar pode ser tomado como uma linguagem cifrada, que está à espera de alguém que o decodifique.

Em relação aos resultados dessa pesquisa, as observações descritas destacaram o brincar como um importante recurso psíquico, que auxilia a criança na elaboração de angústias e conflitos decorrentes das separações que ela vivencia, e que estão presentes no processo de adaptação. Nesse sentido, o brincar, tomado em caráter de comunicação, pode ser um instrumento de trabalho do(a) professor(a), colocando-se como um elo de mediação dos afetos da criança decorrentes do processo de adaptação. Considera-se, deste modo, o brincar enquanto ação criativa, que subsidia a criança na construção de sentidos e significações em relação ao processo de constituição subjetiva.

Junto ao brincar, o fenômeno transicional é um aspecto fundamental no contexto escolar, pois auxilia a criança na travessia que envolve o processo de separação materna, abrindo um espaço para o surgimento do brincar e da palavra. Compreendendo os afetos decorrentes deste processo, o(a) professor(a) passa a ser uma figura crucial para o desenvolvimento infantil, pois acompanha a criança em um período delicado, que envolve inúmeros conflitos e sentimentos ambivalentes. Além disso, o(a) professor(a), fazendo as vezes de cuidador, opera funções essenciais para o psiquismo, que se referem diretamente à função materna e paterna.

Por fim, entende-se que o trabalho do(a) professor(a) envolve o exercício de funções primordiais, tornando a escola uma instituição fundamental no que se refere à humanização e subjetivação do sujeito. Ademais, a temática desse trabalho apresenta um conteúdo basilar, uma vez que discorre sobre o desenvolvimento infantil e a constituição

do sujeito psíquico. O tema da primeira infância, nesse sentido, recebe notório destaque nessa pesquisa, validando-se como um período privilegiado na vida humana, em que tudo está em plena constituição.

Referências

- Bick, E. (2002). Notes on infant observation in psycho-analytic training. In A. Briggs & D. Meltzer (Eds.), *Surviving space: papers on infant observation* (pp.37-54). London, UK: Karnac Books. (Obra original publicada em 1964).
- Brandão, D. B. dos S. R. (2012). *Educador de creche e constituição subjetiva de bebês: Uma articulação*. Trabalho apresentado no IX Colóquio Internacional do LEPSI: Retratos do Mal-estar Contemporâneo na Educação. São Paulo, SP. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n9/a01n9.pdf>>. Acesso em: 22/07/2018.
- Brandão, D. B. dos S. R., & Kupfer, M. C. M. (2014). A construção do laço educador-bebê a partir da metodologia IRDI. *Psicologia USP*, 25(3), 276-283.
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Brougère, G. (2015). A criança e a cultura lúdica. In T. M. Kishimoto (Ed.), *O brincar e suas teorias* (pp.19-32). São Paulo: Cengage Learning.
- Conselho Nacional de Saúde (2012). *Resolução nº 466/2012*. Dispõe sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Brasil: Ministério da Saúde, Brasília, DF.
- Corso, D. L., & Corso, M. (2006). *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed.
- Dolto, F. (2010). A imagem inconsciente do corpo. São Paulo: Perspectiva.
- Dolto, F., & Nasio, J. D. (2008). *A criança do Espelho*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Flesler, A. (2012). *A psicanálise de crianças e o lugar dos pais*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Freud, S. (2010). *Obras completas, volume 14: História de uma neurose infantil ("O homem dos lobos")*, Além do Princípio de Prazer e outros textos. São Paulo: Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1920).
- Freud, S. (2014) Inibições, sintomas e angústia. In: Freud, S. *Obras completas, volume 17: Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras. (Obra original publicado em 1926).
- Freud, S. (2015) O escritor e a fantasia. In: Freud, S. *Obras completas, volume 8: "O delírio e os sonhos na Gradiva, Análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos*. São Paulo: Companhia das Letras. (Obra original publicada em 1908).
- Giongo, A. L. (2005). Histórias para brincar. *Correio da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA)*, 136, 36-48.
- Jerusalinsky, A. (2007). *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Jerusalinsky, J. (2014). *A criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e bebê*. Salvador: Ágalma.
- Lacan, J. (1995). *O seminário: a relação de objeto*. Rio de Janeiro: Zahar. (Obra original publicada em 1956-1957).

- Lacan, J. (1999). *O seminário: As formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar. (Obra original publicada em 1957-1958).
- Lacan, J. (2008). *O seminário: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. (Obra original publicado em 1964).
- Lopes, T. J. S., & Bernardino, L. M. F. (2011). O sujeito em constituição, o brincar e a problemática do desejo na modernidade. *Rev. Mal-Estar Subj.* 11(1), 369-395.
- Mariotto, R. M. (2009). *Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta.
- Molina, S. (2011). De onde surge o brincar e o desenhar? In: *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (APPOA)*, 1(1), 43-53.
- Pedroza, R. L. S. (2005). Aprendizagem e subjetividade: Uma construção a partir do brincar. *Rev. Dep. Psicol.*, 17(2), 61-76.
- Rodulfo, R. (1990). *O brincar e o significante: Um estudo psicanalítico sobre constituição precoce*. (F. Settineri, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rossetti-ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Silva, A. P. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicol. Reflex. Crit.*, 13(2), 281-293.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1983). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Recebido em dezembro de 2017

Aprovado em março de 2018

Isadora Machado: Psicóloga. Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Universidade Feevale). Instituição: Universidade Feevale. Endereço: ERS 239, 2755 – Vila Nova-NH. CEP: 93352-000. (51) 99122.6119.

Lisiane Machado de Oliveira Menegotto: Psicóloga. Mestra e Doutora em Psicologia do desenvolvimento (UFRGS). Professora do curso de Psicologia da Universidade Feevale. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale. Instituição: Universidade Feevale. Endereço: ERS 239, 2755 – Vila Nova-NH. CEP: 93352-000. (51) 3586.8800 – Ramal 8632.

Endereço para contato: isadoramdo@hotmail.com