



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
SUBJETIVIDADES, POLÍTICAS E PROCESSOS PSICOSSOCIAIS

ALANA MADEIRO DE MELO BARBOZA

**CULTURA E BRINCAR COM CRIANÇAS DE MACEIÓ:
UM ESTUDO A PARTIR DE CONCEITOS WINNICOTTIANOS**

Maceió

2021

ALANA MADEIRO DE MELO BARBOZA

**CULTURA E BRINCAR COM CRIANÇAS DE MACEIÓ:
UM ESTUDO A PARTIR DE CONCEITOS WINNICOTTIANOS**

Dissertação de mestrado de Alana Madeiro de Melo Barboza a ser submetida à banca examinadora como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Paula Orchiucci Miura.

Maceió

2021

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

B239c Barboza, Alana Madeiro de Melo.
Cultura e brincar com crianças de Maceió : um estudo a partir de conceitos winnicottianos / Alana Madeiro de Melo Barboza. – 2021.
133 f.

Orientadora: Paula Orchiucci Miura.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas.
Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 118-133.

1. Winnicott, Donald Woods, 1896-1971. 2. Psicologia - Infância. 3.
Brincar. 4. Cultura. I. Título.

CDU: 159.922.72

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar meus agradecimentos citando minha família, especialmente meus pais Alfredo e Marta, meus irmãos Luís Alfredo e Haiana, e meus cunhados Fernando e Mariana, pois foi pelo apoio deles que consegui me dedicar a essa parte importante da minha jornada ainda em construção.

À minha sobrinha Maria Fernanda, por tornar meus dias mais leves e alegres a cada visita e brincadeira.

Ao meu namorado Victor que, mesmo não sendo da Psicologia, aguentou noites a fio de conversas sobre minhas angústias e discussões sobre meus escritos, com palavras de carinho ou brincadeiras, mas sempre um dos meus maiores incentivadores.

Às minhas amigas de infância, Tatah, Gabi, Bia, Carol e Mama que, mesmo com meus sumiços e faltas, me compreenderam e se orgulham de mim.

À Héliida, que tem sido um suporte importante desde a época da graduação, e principalmente quando decidi participar dessa seleção.

Agradeço também às Professoras Adélia Oliveira e Heliane Leitão, que possibilitaram meus primeiros contatos com o processo de pesquisar nos tempos de graduação e agora também são parceiras de trabalhos em conjunto comigo e Professora Paula Miura. Serei eternamente grata.

Agradeço especialmente à minha orientadora Professora Paula Miura, que foi luz nessa jornada. Acolheu a ideia dessa pesquisa mas, principalmente, me acolheu, ajudou, ensinou e confiou no meu trabalho, sempre abrindo janelas para meu voo em novos horizontes. Sua alegria e seu companheirismo tornaram esse processo mais fácil e rico, e desejo que esse tenha sido apenas o início de uma parceria contínua.

Aos grupos de Pesquisa ‘Epistemologia e Ciência Psicológica’ e ‘Aruim’ que, desde o início, também me acolheram e fizeram com que eu me sentisse parte da equipe. Assim como à todas que constituem o grupo de estudos de Winnicott. Nossas discussões serviram não só para essa dissertação, mas para a prática clínica e para a vida.

À Estefane, parceria essencial na realização de todas as oficinas. Obrigada por ter auxiliado, facilitado e enriquecido essa experiência. Aos profissionais, crianças e familiares que constituem a creche escola na qual essa pesquisa foi realizada. Sem eles, não conseguiríamos por esse planejamento em prática.

Aos amigos, Luciano Bueno, Camila Falcão, Ana Luiza Fernandes, Maria Laura Rocha, Letícia Santos, Laura Branco, Rebeca Cavalcante, Heitor Azevedo e Bárbara Cavalcante, que estão comigo desde a graduação, nas vivências dentro e fora do IP.

Às amigadas que tive a felicidade de ter cativado. Gabriele Calixto, Layla Borges, Ana Eliza Lima, Camila Balbina, Priscilla Amorim, Jade Alves, José Júnior, Laura Bleinroth e Cristina Araújo. Vocês tornaram esses anos mais felizes.

Agradeço à Kedma, amiga e parceira que, mesmo tendo cruzado meu caminho já na metade desse percurso, veio para somar e para ficar.

À Priscila Oliveira, amiga tão igual mas ao mesmo tempo tão diferente de mim, que me compreende e me puxa para a realidade sempre que preciso.

À Camila Falcão e Camila Buarque, minhas companheiras nas angústias, nas intermináveis conversas e brincadeiras e no salvamento da esperança nas vias expressas da vida. Vocês são maravilhosas e não têm ideia de como me fazem bem. Levo vocês para a vida.

Um agradecimento especial à Camila Buarque e Maria Laura Rocha por todas as aventuras e por terem topado atravessar o oceano comigo.

Aos alunos da disciplina de Desenvolvimento em que tive a oportunidade de realizar meu estágio docência. Obrigada pelo acolhimento e pela rica experiência.

Agradeço à minha turma, aos professores e técnicos do IP por todos os auxílios, discussões e reflexões que enriqueceram minha visão crítica e forma de escrita, e tornaram os dias mais leves e animados.

Agradeço à Banca que, desde a qualificação, trouxe contribuições sem as quais essa pesquisa não teria alcançado esse resultado.

Ao Professor Rui Paixão pela oportunidade de Mobilidade Acadêmica que, mesmo sendo encurtada diante do atual cenário pandêmico, se mostrou cuidadoso e atencioso e me concedeu grandes ensinamentos e contribuições sobre a pesquisa em Psicologia.

À Professora Leila Tardivo que, com seu bom humor e sabedoria enriqueceu ainda mais os escritos e aprendizados nessa dissertação.

À Professora Heliane Leitão, parceira de longas datas que, com sua sensibilidade e conhecimento, também foi uma parte importante para esse resultado.

O caminho percorrido para chegar até aqui envolveu tantas pessoas que, incrivelmente, essa tem sido a parte mais difícil dessa dissertação. Aqui, me deparo com o receio de esquecer de citar o nome de alguém que se fez presente na minha jornada e, diante

disso, gostaria de fazer um agradecimento a todos que cruzaram meu caminho e me ensinaram algo, seja nos encontros ou desencontros. Muito obrigada!

*On the seashore of endless worlds children meet.
The infinite sky is motionless overhead and the restless water is boisterous. On the seashore of
endless worlds the children meet with shouts and dances.
They build their houses with sand, and they play with empty shells. With withered leaves they
weave their boats and smilingly float them on the vast deep. Children have their play on the
seashore of worlds.
They know not how to swim, they know not how to cast nets. Pearl-fishers dive for pearls,
merchants sail in their ships, while children gather pebbles and scatter them again. They seek
not for hidden treasures, they know not how to cast nets.
The sea surges up with laughter, and pale gleams the smile of the sea-beach. Death-dealing
waves sing meaningless ballads to the children, even like a mother while rocking her baby's
cradle. The sea plays with children, and pale gleams the smile of the sea-beach.
On the seashore of endless worlds children meet. Tempest roams in the pathless sky, ships are
wrecked in the trackless water, death is abroad and children play. On the seashore of endless
worlds is the great meeting of children.*

(Rabindranath Tagore, 1861-1941)

RESUMO

A ideia de infância deste trabalho baseia-se no sujeito da criatividade e da potencialidade, e apoia-se na noção de criança como sujeito ativo e real. Donald Winnicott considera a brincadeira como fundamental e constituinte da infância e apresenta o brincar como facilitador do desenvolvimento, da comunicação e das relações sociais. Assim, com base na teoria psicanalítica de Winnicott, esse estudo teve como objetivo geral investigar e analisar a relação entre cultura e o brincar infantis. E como objetivos específicos discutir, refletir e analisar a cultura expressa no brincar e nas brincadeiras de crianças residentes em uma comunidade lagunar. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas. Trata-se de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, que ocorreu em uma creche escola filantrópica, e teve como participantes 20 crianças com idades entre 5 e 6 anos. Foram realizadas seis oficinas lúdicas, e nelas foram abordadas as seguintes temáticas: brincar, brincadeiras, amizade, família, lugar onde vivem, cultura e criatividade. Nessas oficinas, existiram momentos lúdicos e fez-se uso de diários de campo e do procedimento de Desenho-Estória com Tema. Para análise do material coletado, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo. Como resultados, foi possível observar uma noção ampliada de família, com a presença de parentes para além do núcleo familiar, com a presença de pai, mãe, filhos, irmãos, avós, primos, amigos e animais de estimação. Perceberam-se também questões raciais, econômicas e de gênero. Além disso, a presença de características relacionadas à comunidade, como a forte presença da lagoa, se fizeram presentes durante as oficinas e as crianças mostraram criatividade nos momentos de brincadeira. Os dados possibilitaram a elaboração de quatro categorias temáticas, foram elas: 1. Família, com questões relacionadas às relações endógenas integradoras, de proteção, agressividade e conflito, assim como figuras da família nuclear e extensa, questões de gênero, raça e religião; 2. Artes, na qual foram refletidas questões acerca de música, cinema, criação e literatura; 3. Contexto local, discutiu-se acerca dos ambientes comunitários, relações exógenas, agressividade/violência, religião e a presença da natureza e de animais; e 4. Espaço de pesquisa acolhedor, refletiu-se acerca da representação das oficinas como acolhedoras, assim como das possibilidades criativas e das relações exógenas. Diante das discussões entre os dados e a teoria adotada como base para essa pesquisa, pode-se concluir que o brincar criativo pode ocasionar uma subversão de regras e papéis socialmente impostos, assim como a elaboração e o contato com as mais diversas experiências culturais. De acordo com a teoria de Winnicott, os resultados apontaram para a cultura como algo que não é estático, sendo uma relação de constituição mútua entre os indivíduos e a cultura em que se encontram, conforme demonstrado nas possibilidades criativas observadas no brincar infantil. A brincadeira seria uma forma de entrada na cultura, um fator de assimilação dos elementos culturais, visto que a prática lúdica permite a apropriação de códigos culturais, e também apresenta importância crucial no processo de socialização. Aponta-se também a importância que a família tem, não só para o desenvolvimento, mas para o contato com objetos da cultura. Observou-se que o brincar como forma de comunicação sustenta-se no método para além da clínica-tradicional e o respeito ao espaço e falas das crianças se mostrou crucial para o bom desenvolvimento e resultado de intervenção das oficinas.

Palavras-chave: Infância. Brincar. Oficinas Lúdicas. Cultura. Winnicott.

ABSTRACT

The idea of childhood in this work is based on the individual's potential and creativity, and is based on the notion of child as an active and real person. Donald Winnicott considers play as fundamental and constitutive of childhood and presents play as a facilitator of development, communication and social relations. Thus, based on Winnicott's psychoanalytic theory, this study aims to investigate and analyze the relationship between culture and child play. And as specific objectives to discuss, reflect and analyze the culture expressed in the play and games of children living in a lagoon community. This research was approved by the Ethics Committee of the Federal University of Alagoas. This is a qualitative action research, which took place in a philanthropic kindergarten school, and had as participants 20 children aged between 5 to 6 years. Six workshops were held, and the following themes were addressed in them: playing, games, friendship, family, place where they live, culture and creativity. In these workshops, there were playful moments and the use of field diaries and the Thematic Drawing-Story procedure. To analyze the collected material, the Content Analysis technique was used. As results, it was possible to observe an expanded notion of family, with the presence of relatives beyond the family nucleus, containing father, mother, uncles and aunts, brothers and sisters, grandparents, cousins, friends and pets. Racial, economic and gender issues were also noticed. In addition, the presence of characteristics related to the community, such as the strong presence of the lagoon, were present during the workshops and the children showed creativity in the moments of playing. The data enabled the elaboration of four thematic categories, they were: 1. Family, with issues related to endogenous integrating relationships, protection, aggression and conflict, as well as figures of the nuclear and extended family, and issues of gender, race and religion; 2. Arts, in which questions about music, cinema, creation and literature were discussed; 3. Local context, it was discussed about community environments, exogenous relationships, aggression / violence, religion and the presence of nature and animals; and 4. Welcoming research space, reflected on the representation of the workshops as welcoming, as well as the creative possibilities and exogenous relationships. Given the discussions between the data and the theory adopted as the basis for this research, it can be concluded that creative play can cause a subversion of rules and socially imposed roles, as well as the elaboration and contact with the most diverse cultural experiences. According to Winnicott's theory, the results pointed to culture as something that is not static, being a relationship of mutual constitution between individuals and the culture in which they find themselves in, as demonstrated in the creative possibilities observed in children's play. The play would be a way of entering the culture, a factor of assimilation of the cultural elements, since the ludic practice allows the appropriation of cultural codes, and also has a crucial importance in the socialization process. It also points out the importance that the family has, not only for development, but for contact with culture's objects. It was observed that playing as a form of communication is supported by the method beyond the traditional clinic and respect for the space and the children's speeches proved to be crucial for the good development and result of the workshops' intervention.

Keywords: Childhood. Playing. Playful Workshops. Culture. Winnicott.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – “enchedor de bola”, criação de Kadu, 5 anos	79
Figura 2 – Polvo, criação de Ubiratã, 5/6 anos.....	79
Figura 3 – Espantalho, criação de Peri, 5 anos.....	80
Figura 4 – Helicóptero, criação de Juraci, 6 anos.....	81
Figura 5 – Robô de lata, criação de Kaique, 6 anos	81
Figura 6 – Robô de plástico, criação de Moema, 6 anos.....	82
Figura 7 – Balão, criação de Raoni, 5 anos	82
Figura 8 – Máquina de corações, criação de Yara, 5/6 anos	83
Figura 9 – Enfeite de casa, criação de Peri, 5 anos	83
Figura 10 – Bolsa, criação de Iracema, 5 anos	84
Figura 11 – Colar, criação de Araci, 5 anos	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Representação das crianças	54
Quadro 2 – Características sociodemográficas	63
Quadro 3 – Brincadeiras, brinquedos e locais mais comuns.....	65
Quadro 4 – Categorização das temáticas.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil
D-E	Desenho-Estória
DE-P	Desenho de Profissionais com Estórias
DE-T	Desenhos-Estórias com Tema
DF-E	Desenhos de Família com Estórias
DP	Desvio Padrão
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SPA	Serviço de Psicologia Aplicada
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

LISTA DE LEGISLAÇÃO

Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 – Adaptada da Declaração Universal dos Direitos Humanos, essa declaração, composta por 10 princípios, é um tratado interacional que teve como objetivo garantir a universalidade, objetividade e igualdade em questões relativas aos direitos da criança e do adolescente.

Estatuto e Regimento Geral da Ufal de 2006 – Define as diretrizes e regulamenta assuntos que dizem respeito ao funcionamento da Universidade Federal de Alagoas, nem como os direitos e obrigações de seus membros.

Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 – Essa lei dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, que tem como foco a proteção integral desse público considerando as particularidades da realidade brasileira.

Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 – Resolução do Ministério da Saúde que regulamenta pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais, considerando os aspectos éticos e o respeito pela dignidade humana e proteção aos participantes de pesquisas científicas.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A PSICANÁLISE E AS ESPECIFICIDADES DA OBRA DE WINNICOTT:	
	Uma teoria que renovou o campo psicanalítico	24
2.1	Desenvolvimento, espaço potencial e o brincar	25
2.2	Cultura e criatividade	30
3	CULTURA, INFÂNCIA E BRINCAR EM WINNICOTT	39
3.1	Ambientes clínicos, institucionais e a Psicanálise de crianças.....	40
3.2	Escola, aprendizagem e o brincar	43
3.3	Possibilidades do brincar e brincadeiras na cultura.....	44
3.4	Sujeitos da infância	46
3.5	Considerações da revisão da literatura	47
4	MÉTODO.....	49
4.1	Aspectos éticos	50
4.2	Tipo de estudo.....	50
4.3	Cenário do estudo e fonte de dados	52
4.4	Coleta e Organização de Dados.....	55
4.4.1	Procedimento Desenho-Estória com Tema	55
4.4.2	Diário de campo e registro das produções.....	57
4.4.3	Oficinas Lúdicas.....	58
4.5	Análise de dados	61
5	RESULTADOS.....	63
5.1	Oficina: Criação de Vínculos.....	64
5.2	Oficina: Família.....	66
5.2.1	Grupo Caetés	67
5.2.2	Grupo Xucuru-Kariri.....	69
5.3	Oficina: Dia do brinquedo.....	72
5.3.1	Grupo Caetés	72
5.3.2	Grupo Xucuru-Kariri.....	74
5.4	Oficina: Lugar onde vivem.....	75
5.4.1	Grupo Xucuru-Kariri.....	75
5.4.2	Grupo Caetés	77
5.5	Oficina: Criando novos brinquedos.....	78

5.6	Oficina: Confraternização	85
6	DISCUSSÃO	87
6.1	Família.....	90
6.2	Artes.....	102
6.3	Contexto local	105
6.4	Espaço de pesquisa acolhedor	109
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS	118

1 INTRODUÇÃO

O conceito de infância apresenta constantes transformações e a criança vive sob o domínio das mais diversas influências culturais. Como escrito por Ariès (1981), a criança ocupou diferentes posições na família e na sociedade, no decorrer dos séculos, a exemplo da Idade Média, período em que o sentimento acerca das particularidades infantis que distinguem a criança do adulto era inexistente e, tradicionalmente, assim que o infante se tornava mais independente em relação à mãe, já vivenciava o mundo adulto desde cedo, sendo a escola, a exceção.

A partir do Século XVII, essa noção apresentou mudanças e, as particularidades psicológicas infantis começaram a ser consideradas, por meio da preocupação moral, com enfoque nos ditos “bons costumes”. A educação passou a ter maior enfoque moral e intelectual, com punições físicas, quando necessário, para que a inocência das crianças não fosse corrompida por assuntos sexuais (ARIÈS, 1981). No século seguinte, a criança passou a ser considerada fraca em relação ao adulto e a sensação de preservação e cuidado se tornou mais presente na vida familiar e, assim, o infante tomou um lugar central na família. Já no século XIX, a ideia de punição diminuiu, e desenvolveu-se ainda mais enfoque na base escolar e, no fim de XIX e início do século XX, Freud introduziu a noção de inconsciente e da sexualidade infantil, provocando fortes oposições e críticas a essa ideia, mas revolucionando a noção de infância.

Nesse sentido, Prizskulnik (2004) afirma que a Psicanálise apresentou um novo discurso sobre o ser humano, não como um objeto da ciência, mas marcado pelo inconsciente, e passível dos mais diversos sentimentos, independentemente da idade. A teoria freudiana reconfigurou a ideia acerca da infância, abrindo possibilidades de questionamentos “sobre quem somos, como nos tornamos adultos e a importância dos primeiros anos da vida para a estruturação subjetiva” (LANG, 2009, p. 1).

A partir de Freud, outros teóricos desenvolveram suas teorias e, o presente estudo conceitua a infância com base na noção de desenvolvimento maturacional, proposta por Winnicott (1965a/1983), que reflete sobre a importância da relação com o ambiente para o alcance de um desenvolvimento considerado satisfatório e da constituição do *self*. Tem-se como base a ideia do crescimento emocional como uma jornada da dependência absoluta, rumo à independência (WINNICOTT, 1963b/1983). Nessa última, normalmente encontram-se, também as crianças pré-escolares, participantes dessa pesquisa. É importante ressaltar que não se pode alcançar a independência absoluta, visto que o indivíduo se constitui relacionado

ao ambiente, sendo ambos interdependentes (WINNICOTT, 1965a/1983). Nesse sentido, percebe-se que, apesar de não ser determinante, o ambiente faz diferença e imprime possibilidades de desenvolvimento.

Winnicott considera o brincar como fundamental e constituinte da infância e apresenta o brincar criativo como facilitador do desenvolvimento, da comunicação e das relações sociais. De acordo com essa teoria, é por meio do brincar que o indivíduo pode ser criativo e, “somente sendo criativo o indivíduo pode descobrir o *self*” (WINNICOTT, 1971b/2019, p. 93, grifos do autor). O autor também afirma que o brincar é produtor de subjetividade, no entanto, a brincadeira e a infância nem sempre foram consideradas.

A importância da infância e do brincar é evidenciada com mais enfoque desde Declaração Universal dos Direitos da Criança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959), mais especificamente em dois princípios: O 4º “A criança terá direito à alimentação, recreação e assistência médica adequadas.”, e o 7º “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”. Entretanto, esta Declaração foi desenvolvida apoiada em uma ideia de infância universal e eurocêntrica e, se pensarmos na sua aplicação em outras realidades, será percebido que essa proposta gera exclusão por não considerar as mais diversas possibilidades de infância e formas de existência, e não levar em conta as diferenças sociais, econômicas, culturais e raciais. Seria mais adequado, então, utilizar o plural infâncias, por entender que existem diversas experiências e formas de ser e existir no mundo.

Visando a proteção e garantia dos direitos infanto-juvenis no Brasil, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma lei que visa adaptações às realidades do país, pensando no bem-estar e na defesa da manutenção de ambientes propícios para um bom desenvolvimento. Se relacionado à ideia de Winnicott acerca do brincar na constituição da infância, pode-se citar o art. 16º, inciso IV, que afirma “o direito à liberdade compreende o aspecto de brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990).

Como consequência de todas as mudanças históricas, atualmente discute-se o lugar das crianças e os processos de subjetivação na contemporaneidade, ocasionado por um sentimento moderno de infância caracterizada como um “baluarte à civilização” (PAIXÃO; ROCHA, 2016). Atualmente, as infâncias seguem bombardeadas por cobranças de sucesso, segregação e hiperinformações das mais variadas coisas, entretanto, precisa-se dar liberdade para que as crianças sejam crianças, independente de condições sociais, culturais e financeiras.

Tendo como base a teoria de Winnicott, a ideia de infância baseia-se no sujeito da criatividade e da potencialidade, um ontológico focado na vitalidade como pré-condição existente no biológico para o desenvolvimento, com uma criança **ativa e real**. Esse impulso vital seria o gesto espontâneo, que requer uma dose de resistência e oposição da realidade, para que a realidade possa ser usada e aproveitada sem risco de destruição do sujeito. No caso de Winnicott, ser é algo ao qual devemos chegar; se o ser se realiza, acontece, então estamos em condições de discutir qualquer questão sobre ele (SANTOS, 2009).

A criatividade, a espontaneidade e o brincar podem ser enquadrados entre os pontos centrais da teoria de Winnicott. Por meio de sua posição afirmativa, o autor representa tais aspectos de maneira inovadora e original e os relaciona com o processo de subjetivação, a constituição do *self* e com a relação sujeito-sujeito e sujeito-ambiente.

Em seu livro “O brincar e a realidade” (1971a/2019), Winnicott desenvolve reflexões e identifica o brincar como algo natural, universal e próprio a saúde, e complementa que, é apenas por meio do brincar que o sujeito consegue ser criativo e se comunicar. A partir disso, ele relaciona o brincar e a criatividade, posiciona-os como um aspecto da vida e do pleno viver e interliga-os com aspectos das experiências culturais. Sobre essa expressão, Winnicott (1967/2019) a relaciona aos fenômenos transicionais e ao brinquedo e, assim, apresenta a experiência cultural como uma das manifestações da transicionalidade e do vir a ser.

Por ser um autor que desenvolveu pontos centrais de sua teoria por meio da observação em seus atendimentos, essa pesquisa com crianças vai nesta direção teórico-prática. Assim, dentre os motivos para realização dessa pesquisa, encontra-se a possibilidade de unir a prática e a observação, com o estudo teórico de obras já publicadas acerca do tema.

Este trabalho teve como participantes 20 crianças, com 5 e 6 anos, que constituem o último ano de uma creche escola filantrópica em um bairro da cidade de Maceió. Partindo da ideia de que existem diferentes formas de vivenciar o que é ser criança, assim como de não existir uma única forma de infância, foram consideradas as singularidades culturais e físicas do bairro em questão. Diante disso, da noção de impossibilidade de uma independência absoluta entre sujeito e ambiente presente na teoria de Winnicott, e pensando na brincadeira como fundamental e constituinte da infância, surge como reflexão qual seria a relação entre o brincar e a cultura para essas crianças.

O interesse pessoal pela escolha da temática justifica-se pela minha trajetória desde 2013, época em que entrei na graduação de Psicologia. Desde o início, o público infantil chamou minha atenção. A partir de 2014, esse interesse se firmou com a disciplina eletiva sobre Vigotsky, ministrada pela professora Doutora Adélia Oliveira. Nessa eletiva, os alunos

puderam escolher qualquer tema relacionado à teoria de Vigotsky para desenvolver um trabalho e, já nesse momento, o estudo sobre o brincar chamou minha atenção. No fim da disciplina, fui apresentada à professora Doutora Heliane Leitão.

A partir desse momento, tive a oportunidade de participar de diversas experiências de Iniciação Científica sob a orientação da prof. Heliane. Assim, desenvolvi interesse nos estudos de Winnicott (BARBOZA; LINS; LEITÃO, 2018), pude iniciar minhas leituras sobre Psicanálise e, em 2018 tive a oportunidade de entrar em contato com crianças por meio da realização de oficinas com desenhos (BARBOZA; LEITÃO; SILVA, 2019; BARBOZA; LEITÃO, 2019a; BARBOZA; LEITÃO, 2019b; LEITÃO; BARBOZA; XAVIER, 2019). As oficinas ocorreram com crianças da cidade de Maceió e, apesar de todas as questões de vulnerabilidade psicossocial, a criatividade das crianças em lidar com dificuldades firmou a centelha que permanecia sobre a ideia de estudar o brincar de forma mais aprofundada.

Concomitantemente a essa experiência, dei início às práticas de estágio com enfoque no público infanto-juvenil. Minha inserção ocorreu em dois lugares: o Serviço de Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Alagoas (SPA-UFAL), com a Psicóloga Kyssia como preceptora, e no Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil da cidade de Maceió (CAPSi), com as Psicólogas Mariana e Clesinete como preceptoras. Em ambos os locais, pude vivenciar a Psicologia Clínica com enfoque na vulnerabilidade psicossocial, o que proporcionou a observação de crianças e adolescentes no processo de brincar e percebi que a cultura se mostra presente de diferentes maneiras, o que gerou inquietações e interesse em entender melhor como se dá essa relação.

Essas experiências possibilitaram a percepção de vivências heterogêneas e, assim, a presente pesquisa parte do pressuposto da existência de diferentes formas de infância e diz respeito a um estudo cujo tema central é o brincar e a cultura. Entretanto, sabe-se que a ideia de infância nem sempre foi a mesma, modificou-se de acordo com visões de mundo e não foi reconhecida em determinadas épocas históricas.

Apesar da infância e das brincadeiras serem temas bastante pesquisados, ressalta-se a pouca quantidade de material encontrado na revisão de literatura com a teoria de Winnicott como base que foram desenvolvidos no Nordeste. Para além disso, ao realizar uma metassíntese de artigos brasileiros acerca do conceito de infância, Canuto (2017) percebe uma preocupação acerca do abafamento da voz e silenciamento das considerações das crianças que participaram de algumas pesquisas analisadas por ela. Entretanto, apesar de alguns autores afirmarem a necessidade de dar visibilidade à voz do público infantil, Canuto (2017) também observou que a maior parte das pesquisas publicadas não apresentam crianças como público

alvo. Aponta-se, assim, o baixo número de pesquisas práticas que tenham o público infantil como principal participante, dados que dão maior relevância acadêmica para a proposta apresentada.

Pensando na relevância social, assim como apontado em revisão da literatura, é reconhecida a necessidade da garantia do direito fundamental de brincar (OLIVEIRA, 2015). Assim, também é refletida a importância de possibilitar um espaço lúdico para crianças em desenvolvimento e que vivem em um bairro caracterizado por dificuldades, econômicas, estruturais e políticas, mas, ao mesmo tempo, com significativa história cultural.

Aponta-se ainda, o Estatuto e Regimento Geral da UFAL (UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, 2006) como base para uma proposta que une a pesquisa e o compromisso social de uma universidade pública. De acordo com o Capítulo I, Art. 2ª, dentre os objetivos institucionais da UFAL, encontra-se “prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”.

Dessa forma ao considerar a proposta de uma relação recíproca entre universidade e sociedade, esse trabalho visou unir relevância social e acadêmica, considerando a comunidade local ao propor uma intervenção que possibilitasse transformação social para as crianças participantes. Isso ocorreu por meio da proposta de uma comunicação intersubjetiva, que auxiliou tanto na representação social específica desse grupo de crianças, quanto na experimentação de experiências subjetivas mutativas, algo consubstancial à clínica, constituindo, também, uma relevância clínica para essa pesquisa.

Diante do exposto, essa pesquisa-ação justifica-se ao possibilitar um espaço de atividade psicossocial em grupo como um modo específico de abordar crianças a fim de construir conhecimento com elas e para elas. Desse modo, pretendeu-se refletir na prática e nos estudos sobre e com crianças. E, buscou compreender a visão singular infantil acerca do meio em que vivem, partindo da perspectiva teórica de Winnicott, perspectiva essa, regida pela ética da responsabilidade e da implicação do sujeito e do ambiente.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar e analisar a relação entre cultura e o brincar infantil com base na teoria de Winnicott. E os objetivos específicos foram discutir, refletir e analisar a cultura expressa no brincar e nas brincadeiras de crianças residentes em uma comunidade lagunar.

Importante também situar que esta dissertação está vinculada ao Grupo de Pesquisa “Epistemologia e Ciência Psicológica”, liderado pelas professoras Dra. Adélia Augusta Souto de Oliveira e pela minha orientadora, Profa. Dra. Paula Orchiucci Miura. Este grupo desenvolve pesquisas sobre a produção teórica e metodológica em Psicologia e tem como

foco jovens e crianças em situação de vulnerabilidade psicossocial, e aspectos epistemológicos da Psicologia.

A ligação da presente pesquisa com trabalhos já realizados pela orientadora e no grupo de pesquisa se dá, principalmente, a partir de estudos que analisam questões relacionadas ao público infantil. São eles: “Intervenção terapêutica no centro de convivência da criança e do adolescente: contribuição winnicottiana” (MIURA; BARRIENTOS, 2012); “‘Crianças esquecidas’ em Portugal e no Brasil: aspectos históricos, sociais e jurídicos” (MIURA; PAIXÃO; TARDIVO, 2015); “Redes de Proteção para crianças e adolescentes no âmbito nacional: revisão integrativa” (MIURA *et al.*, 2016); “Iconografia da infância em comunidades litorâneas no nordeste brasileiro: imagens como método de investigação e intervenção psicossocial” (OLIVEIRA *et al.*, 2016); “Retratos da infância: análise de pinturas e fotografias na perspectiva socio-histórica” (MIURA; PEDROSA; OLIVEIRA, 2018); “Relações entre brincar e gênero: metassíntese de artigos científicos” (ROCHA *et al.*, 2020); “Brincadeira de menino e de menina: as relações de gênero em questão (BARBOZA, *et al.*, 2019); e “Oficinas lúdicas em uma instituição de acolhimento: relato de experiência” (MIURA *et al.*, no prelo).

Com foco no acompanhamento de programas que realizam atendimentos de pessoas que vivenciaram situações de violência familiar, Miura e Barrientos (2012) discorrem sobre o tema a partir observações realizadas no Programa Acolher, mas especificadamente em um Centro de Convivência. Aqui, violência intrafamiliar é entendida “não apenas ao excesso de força física, sexual, verbal contra o outro, mas também à ausência de um investimento no cuidado, na preocupação com o outro que necessita de acolhimento emocional e cuidados físicos” (MIURA; BARRIENTOS, 2012, p. 590).

Com foco em crianças, adolescentes e familiares, foram realizadas intervenções juntamente com os profissionais responsáveis pelo acolhimento dos jovens, a fim de possibilitar um processo suficientemente bom de continuidade-de-ser das pessoas que frequentavam o Centro de Convivência. Neste trabalho, foi observada a relevância da teoria de Winnicott no apoio aos profissionais, a fim de possibilitar um ambiente suficientemente bom para que as crianças e adolescentes pudessem amadurecer de forma satisfatória.

Também discutindo acerca da violência intrafamiliar e o abandono de menores de idade, em “‘Crianças esquecidas’ em Portugal e no Brasil”, Miura, Paixão e Tardivo (2015) fazem um resgate histórico sobre como esses países se organizaram a partir dos direitos das crianças e suas famílias, desde a Idade Média, até os dias atuais. Foi percebido que, em ambos os países, instituições que inicialmente acolhiam crianças estavam majoritariamente atreladas

a questões religiosas. Posteriormente, por conta da desordem causada por crianças e adolescentes em situação de abandono, os dois países criaram leis de proteção e vigilância de menores.

Os autores perceberam que a noção de crianças e adolescentes como sujeitos de direito, ocorreu apenas após a retomada da Democracia em ambos os países e, até a década de 90, as propostas de Portugal e Brasil apresentaram fortes semelhanças, mas, se diferenciaram por meio da legislação contra a violência intrafamiliar (MIURA; PAIXÃO; TARDIVO, 2015). Enquanto Portugal propôs legislações mais diretivas, no Brasil, foram criadas diferentes leis para lidar com essas situações de violência. Apesar disso, Miura, Paixão e Tardivo (2015) observaram progressos significativos nos dois países, no entanto, afirmam que a violência intrafamiliar é perpetuada até os dias atuais.

Ainda com foco em serviços que trabalham no enfrentamento a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, Miura *et al.* (2016) realizaram uma revisão integrativa da literatura nacional entre os anos de 1990 a 2015. As autoras observaram a predominância de pesquisas na região sudeste e apontaram a importância da atuação multidisciplinar e interdisciplinar na assistência a crianças e adolescentes em situação de violência intrafamiliar. Além disso, afirmam existirem lacunas em trabalhos acerca da atuação de redes de proteção do público infantil e adolescente e concluem afirmando a importância de atualizações e desenvolvimento de estudos sobre o tema proposto.

O grupo de estudos também publicou trabalhos que utilizam imagens e pesquisas-intervenções. Em “Iconografia da infância em comunidades litorâneas no nordeste brasileiro”, Oliveira *et al.* (2016) retratam a infância em comunidades litorâneas do Nordeste brasileiro utilizando imagens como instrumento de investigação e intervenção psicossocial e apontam para a potencialidade do uso de imagens em pesquisas psicológicas, com a finalidade de compreender processos psicossociais. Além disso, os autores também apontam para a produção de imagens como forma de facilitar a comunicação entre os pesquisadores e os participantes.

Como resultados, os autores (2016) perceberam que elementos presentes nos desenhos representam a realidade das crianças, os espaços em que vivem e experiências como moradoras de comunidades litorâneas. Também foi observada a junção entre experiências vividas e experiências contadas, o que mostra que o desenho infantil não é apenas a reprodução de questões observadas pelas crianças, mas apresenta questões do contexto social, histórico e cultural em que essas crianças estão inseridas. Diante disso, os autores concluem

que as imagens são representações da realidade vivida mas, para além disso, também são produtos da atividade imaginativa e criativa.

Ainda sobre a proposta de uso de imagens, também foi produzido o trabalho “Retratos da infância” (MIURA; PEDROSA; OLIVEIRA, 2018). Nesse trabalho, discute-se a concepção histórica de infância por meio de pinturas e fotografias. As autoras mostram a arte como produtora de subjetividade visto ser uma forma de expressão da linguagem e de manifestação da cultura. Miura, Pedrosa e Oliveira (2018) concluem que a criança passou a ser representada como sujeito de direitos, entretanto, percebe-se que algumas imagens possibilitam a discussão acerca de violações de direitos da infância.

Em relação ao uso de oficinas como método, Miura *et al.* (no prelo) desenvolveram um relato de experiência a partir da prática de oficinas com crianças em situação de acolhimento institucional. Observou-se que o brincar tem papel central no desenvolvimento saudável do *self* e apresenta caráter terapêutico. As autoras também perceberam que as oficinas permitiram que algumas questões e dificuldades das crianças viessem à tona e fossem trabalhadas de forma lúdica e concluem afirmando a relevância das oficinas na expressão e elaboração de experiências infantis.

Em relação ao brincar e às brincadeiras, Rocha *et al.* (2020) realizaram uma metassíntese de artigos a fim de analisar as relações entre o brincar e gênero na infância. Os autores perceberam a prevalência de pesquisas qualitativas sobre o tema e, como principais locais de pesquisa, apontaram escolas e brinquedotecas. Também foi observado que, de 63 artigos, apenas 2 pesquisas observaram meninas brincando com papéis femininos contemporâneos, a exemplo de chefes de empresas.

Ainda com foco no estudo de gênero e brincadeiras, Barboza *et al.* (2019) objetivaram investigar e refletir criticamente acerca das relações estabelecidas entre as brincadeiras infantis e questões de gênero em produções científicas. Nesse trabalho, observou-se que meninas costumam apresentar maior participação em brincadeiras solitárias ou em grupos menores, com atividades mais voltadas para papéis de cuidado, diferente dos meninos, que apresentam mais brincadeiras agressivas e em grupos maiores. Os autores perceberam que as brincadeiras se desenvolvem a partir da estereotipia de gênero que é estruturada por meio de componentes culturais. Apesar disso, os autores concluem afirmando que as crianças desenvolvem sentidos e modos de brincar de forma singular que possibilita a superação das desigualdades de gênero.

Os estudos apresentados estão correlacionados com essa proposta de dissertação por mostrarem que este é um grupo já experiente em práticas com o público infante-juvenil. O

uso de métodos de intervenção e estudos já aprofundados na teoria de Winnicott, também são pontos relevantes. Além disso, já foram desenvolvidos outros estudos que utilizaram o brincar e imagens como proposta metodológica, confirmando que brincadeiras e desenhos infantis podem apresentar questões culturais, dado relevante para minha pesquisa. Diante do exposto, as pesquisas já desenvolvidas estruturam uma base teórica e prática para essa proposta de dissertação. Para maior compreensão das discussões realizadas, decidiu-se por organizar o texto em diferentes capítulos a fim de deixá-lo mais didático.

No capítulo introdutório, foi apresentado o caminho percorrido até a ideia dessa dissertação, assim como uma breve apresentação sobre a noção de infância que é utilizada como base em toda a pesquisa. Também foi apontada a justificativa e os objetivos desse projeto, assim como apresentados estudos já realizados no Grupo de Pesquisa que se relacionam à proposta dessa dissertação.

No segundo capítulo, apresenta-se uma análise sobre a teoria de Winnicott, sendo discutidas algumas noções centrais como desenvolvimento, espaço potencial, brincar e a concepção de cultura para esse autor. Em seguida (capítulo 3), encontra-se uma revisão da literatura realizada nos bancos SciELO e Portal de Periódicos CAPES/MEC, com foco em trabalhos sobre cultura, infância e brincar a partir de Winnicott.

O capítulo quatro diz respeito à proposta metodológica. São apontados os aspectos éticos que envolvem essa pesquisa, assim como o tipo de estudo, onde reflete-se acerca da pesquisa-ação a partir da ideia de sujeitos ativos no desenvolvimento, reconhecendo-se a dimensão ética e relacional da pesquisa. Em seguida, é descrito o cenário em que o estudo foi realizado, assim como a fonte de dados, com detalhamento sobre o grupo participante e a escolha de nomes fictícios. Em seguida, é discutida a coleta e organização dos dados, onde reflete-se acerca da proposta de triangulação da pesquisa-ação a partir de oficinas lúdicas, com o uso da ficha escolar para coleta de dados sociodemográficos, a produção de diários de campo, o registro da produção infantil e o uso do Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema. Neste capítulo, também foi desenvolvido um tópico específico sobre o Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema, com um breve histórico e explicação sobre o procedimento que foi utilizado nas oficinas realizadas. Em seguida, reflete-se sobre a escolha de diários de campo como possibilidade para registro das oficinas, assim como o registro fotográfico das produções que ocorreram durante os encontros. Ainda neste capítulo, discute-se sobre a escolha por Oficinas Lúdicas como espaços de criação e de espontaneidade e são apresentadas as seis oficinas semanais que foram realizadas com as crianças. Ademais, é explicado como foi realizada a análise dos dados, a partir da técnica qualitativa de Análise de Conteúdo, onde

foram apontadas as três fases: pré-análise, exploração do material; e tratamento dos resultados e interpretação, assim como a análise dos Desenhos-Estória com Tema a partir das recomendações de Trinca, para a elaboração das categorias temáticas finais.

No capítulo cinco, está detalhado o que ocorreu em cada oficina, assim como as produções das crianças. Em seguida, encontra-se o capítulo seis, onde estão desenvolvidas as discussões das vivências em campo e dos materiais produzidos durante a pesquisa, em associação com a teoria adotada como base para essa proposta. Encaminhando-se para o fim, no capítulo sete, são apresentadas as considerações finais, com conclusões acerca do método, dos resultados e discussões, e também dos limites e potencialidades dessa pesquisa. Em seguida, estão apresentadas as referências utilizadas e os apêndices com materiais elaborados no processo de análise dos dados.

2 A PSICANÁLISE E AS ESPECIFICIDADES DA OBRA DE WINNICOTT: Uma teoria que renovou o campo psicanalítico

Falar em pesquisa em psicanálise é quase um pleonasma, já que o termo psicanálise já implica, por si só o termo pesquisa. Dito de outra forma, quando praticamos psicanálise, estamos sempre fazendo pesquisa; caso contrário, não estamos praticando psicanálise (NAFFAH NETO, 2006, p. 279).

Pensando no processo de constituição da Psicanálise, Foucault (1999) afirma que a teoria freudiana produziu uma reviravolta na Psicologia e, nessa reviravolta, a transformação da análise causal se modificou para a gênese das significações, a evolução cedeu seu lugar à história, assim como o apelo à natureza foi substituído pela exigência de se analisar o meio cultural. Isso se deu no movimento de construção e busca de uma cientificidade da Psicanálise, tendo sua justificativa epistemológica a partir da existência do inconsciente, sendo este, seu principal objeto de estudo.

Considerando que o inconsciente é algo que não pode ser qualificável (RAFFAELLI, 2006), a Psicanálise seria, então, a ciência do incognoscível, daquilo que excede os limites da percepção da consciência sobre a realidade psíquica (FREUD, 1915/1987). Apesar de possuir um status de ciência independente, Freud (1933/1990) não a desconsidera como um ramo da Psicologia, não reduzindo, assim, a uma mera concepção de mundo.

Raffaelli (2006) afirma que a teoria psicanalítica possibilitou uma hermenêutica do pensamento inconsciente, podendo ser considerada como a contribuição mais relevante, não somente para a Psicologia, mas para as Ciências Humanas como um todo. Foi a partir dessa hermenêutica que teóricos psicanalistas pós-freudianos se orientaram, desenvolvendo diferentes construções de concepção da subjetividade.

Dentre estes psicanalistas, encontra-se Winnicott (1988/1990), um clínico e teórico que trouxe contribuições inéditas à Psicanálise ao apresentar uma perspectiva integral do desenvolvimento, discutindo a relação entre aspectos orgânicos e físicos e os aspectos psicológicos. Para ele, a constituição subjetiva é inseparável do ambiente, devendo-se considerar o contexto relacional e social em que o indivíduo se insere e desenvolve (ARAÚJO, 2007). Assim, apesar de não ser determinante, o ambiente apresenta grande importância na elaboração da constituição psíquica (WINNICOTT, 1965a/1983), levando sempre em consideração que diferentes situações moldam diferentes sujeitos.

2.1 Desenvolvimento, espaço potencial e o brincar

Apesar de Winnicott partir da medicina, confirmar influência da teoria de Darwin, e afirmar “vocês já devem ter percebido que, por natureza, treinamento e prática, sou uma pessoa que pensa de modo desenvolvimental” (WINNICOTT, 1971/1996, p. 42). Para ele, a Psicanálise é a única ciência que possibilita uma teoria do desenvolvimento em termos das **relações de dependência**, ao refletir sobre a possibilidade do ser humano se desenvolver de um ser completamente dependente para um estado de dependência relativa (WINNICOTT, 1989/1994), e isso pode ser vivido por meio do brincar, de forma criativa e como expressão da vitalidade (WINNICOTT, 1988/1990).

Neste ponto, Winnicott renovou o pensamento psicanalítico acerca da teoria do desenvolvimento emocional ao afirmar que a elaboração psíquica inclui a história total da criança, desde o relacionamento inicial, até o meio em que a criança está inserida (WINNICOTT, 1984/2016). É a partir da ideia de relação que Winnicott constrói sua teoria, refletindo sobre o desenvolvimento do sujeito em relação ao ambiente desde os primórdios da vida humana.

De acordo com sua teoria, a mãe (ou quem realiza o principal papel de cuidado) é um ego-auxiliar e o primeiro e essencial ambiente para o bebê e, por meio da díade mãe/bebê, Winnicott (1971a/2019; 1958/2000; 1965a/1983) discute a constituição da subjetividade infantil, afirmando que o estabelecimento do *self* se dá nessa relação. No entanto, para que o desenvolvimento emocional e a constituição do *self* ocorram de forma satisfatória, o autor aponta a importância de um suporte materno adequado que possibilite o desenvolvimento das potencialidades inatas infantis, sempre considerando que o bebê “é uma *organização em marcha*”, com ímpeto para a vida e o crescimento (WINNICOTT, 1957/2019, p. 29, grifos do autor).

A partir da observação da maternagem, Winnicott (1957/2019) não propôs dizer o que uma mãe deve fazer, mas sim o que significa ser uma mãe dedicada normal e quais suas consequências. Diante disso, o autor apontou modificações diversas que a mãe sofre quando concebe um filho mesmo que, de início, a gravidez não tenha sido planejada ou até mesmo desejada. Entretanto, percebe-se que ocorre uma mudança gradual no corpo e nos sentimentos. Assim, principalmente no fim da gravidez, a mãe pode desenvolver um estado de extrema sensibilidade que a capacita a reconhecer, corresponder e atender às necessidades do filho num momento em que o bebê ainda é um indivíduo absolutamente dependente e incapaz de controlar as modificações do ambiente. Esse momento, conceituado por “preocupação

materna primária”, é marcado por uma sensibilidade que, possibilitada pela identificação mãe/bebê, potencializa a qualidade dos cuidados no início da vida. Vale ressaltar, no entanto, que nem toda mãe consegue alcançar esse estado de devoção ao bebê, podendo existir situações em que a mulher não consiga se identificar e, conseqüentemente, atender as necessidades do seu filho, seja por questões pessoais, por trabalho, ou pela falta de um ambiente que gere confiança para que ela se dedique ao seu filho sem maiores preocupações.

A partir desse conceito, Winnicott (1965a/1983) afirma que uma mãe suficientemente boa possibilita uma provisão ambiental fundamental para o desenvolvimento humano, visto que esses cuidados são essenciais para garantir a sobrevivência do bebê. Pode-se declarar, então, que a partir da adaptação às necessidades infantis, uma mãe suficientemente boa possibilita uma continuidade existencial na criança, além de viabilizar a transição de um estado de dependência absoluta e não integração, para uma integração e dependência relativa.

É importante ressaltar que o termo “suficientemente bom” presente na teoria de Winnicott deriva do fato da crença e entendimento que nenhuma mãe é 100% capaz de produzir na fantasia uma criança viva e total. Assim, para que o ambiente materno possa suprir as necessidades infantis e evitar imprevisibilidades, a mãe também precisa da sustentação do seu próprio ambiente, sendo o/a companheiro/a, a família e a sociedade os responsáveis por essa sustentação (ARAÚJO, 2007). Desse modo, aponta-se a relevância do ambiente macrossocial e familiar, levando em conta que a constituição e o exercício da maternidade ocorrem apoiados no contexto sociocultural.

Ao refletir acerca do atendimento às necessidades de um bebê, Winnicott (1965a/1983) desenvolveu o conceito de *holding*, que diz respeito ao ato físico de segurar e manipular a estrutura física do bebê, protegendo-o contra afrontas fisiológicas e incluindo toda a rotina de cuidados. Os cuidados que possibilitam o *holding* promovem uma sustentação física, mas principalmente, psicológica e tem como consequência principal a criação de condições para que o bebê se desenvolva emocionalmente. Isso significa que um *holding* suficientemente bom é uma forma de zelo que promove um arranjo somático entre o organismo e a psique do bebê, capacitando-o a constituir seu ego pessoal e saúde mental. Deve-se entender, porém, que, para Winnicott, saúde não significa ausência de doença, mas sim uma menor vulnerabilidade a estados esquizóides e psicóticos.

Dentre os pontos fundamentais que são ocasionados por um *holding* bem-sucedido, deve-se apontar a experiência de ilusão onipotente e de criação do bebê. Essa ilusão onipotente possibilita a existência do espaço potencial, um enunciado triplo desenvolvido por Winnicott (1953a/2019) que diz respeito a uma terceira zona intermediária de

experimentação. Sendo uma área que não é nem inteiramente objetiva, nem inteiramente subjetiva, o **espaço potencial** é o interposto entre o espaço interno e o espaço externo, sendo esses o espaço de não integração e o espaço relacionado à realidade social e ambiental externa à criança, respectivamente. Seria uma zona intermediária onde tais realidades, interna e externa, se interligariam (WINNICOTT, 1988/1990).

Esse espaço é marcado pela transição de um estado fusional caracterizado pelo *holding* na relação mãe/bebê para a diferenciação entre o eu e o não-eu da criança, sendo uma experiência variável de indivíduo para indivíduo de acordo com a confiança do bebê inspirada pela mãe. O desenvolvimento desse espaço é de extrema importância, pois minimiza o sofrimento da separação da mãe, além de permitir a simbolização, também possuindo como característica importante a possibilidade dos objetos transicionais. Tais objetos fazem parte dos fenômenos transicionais que, de acordo com Winnicott (1953a/2019, p. 30) representam “os estágios iniciais do uso da ilusão, sem o qual o ser humano não vê sentido na ideia de uma relação com um objeto percebido pelos outros como externo ao ser”.

O espaço potencial, caracterizado por fenômenos transicionais, é variável de indivíduo para indivíduo de acordo com a confiança experimentada pelo bebê que é inspirada pela mãe enquanto mãe suficientemente boa, principalmente no estágio da separação entre o eu e o não-eu da criança, quando o *self* se encontra num estágio inicial do seu desenvolvimento e estabelecimento. Essa confiança também possibilita o preenchimento do espaço potencial com o brincar criativo, o uso de símbolos e com tudo o que acaba por se somar a uma vida cultural, facilitando ainda mais esse processo de separação do não-eu a partir do eu (WINNICOTT, 1953a/2019).

Os termos “objetos transicionais” e “fenômenos transicionais” foram utilizados para designar a área intermediária de experiência entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto (WINNICOTT, 1953a/2019). Os fenômenos transicionais estão diretamente ligados ao desenvolvimento de um padrão pessoal pois, ao se estudar um bebê, pode-se perceber o surgimento de algum fenômeno que se torne importante para a criança no momento de dormir, sendo utilizado por ela como uma defesa contra ansiedade. Esse fenômeno pode se desenvolver e levar ao que chamamos de possessão de um objeto transicional e, a necessidade de um objeto ou de um padrão de comportamento pode reaparecer em idade mais elevada após ameaça de privação.

O termo objeto transicional está relacionado ao processo de aceitar diferença e similaridade entre o objeto adotado e o seio materno. Sendo algo que ajuda o bebê a lidar com a separação da mãe, esse objeto representa, indiretamente, o seio. Mas o objeto transicional

não precisa ser, necessariamente, um objeto real, como discute Abram (2000) a partir de uma afirmação de Winnicott em “*Transitional Objects*”, podendo ser, assim, uma palavra, uma melodia ou uma gesticulação ritualística de movimentos corporais.

Tendo como base tal explicação, pode-se relacionar o balbúcio de um bebê e o modo como uma criança mais velha entoava um repertório de canções e melodias enquanto se prepara para dormir com a área intermediária enquanto fenômenos transicionais, juntamente com objetos que fazem parte do ‘não-eu’ do bebê mas que ainda não são completamente separados da realidade dele. Sendo uma possessão infantil muitas vezes responsável por aliviar a angústia da criança, tal objeto pode ser visto como um sinal de saúde da criança para lidar com a separação da mãe e que simboliza a passagem da dependência absoluta para a dependência relativa.

O primeiro momento das relações objetais pode ser obscuro e confuso já que o objeto deve ser apresentado pelo meio de forma a ocasionar a ilusão de criação do bebê, além da necessidade do objeto de resistir aos momentos de excitação onde a criança pode acariciar o objeto mas, também, pode agredir e “mutilar” o mesmo até que, com o tempo, ele vá perdendo seu valor. Aos cinco anos, a criança já tornou-se mais consciente de si e começou a esquecer. Esqueceu-se da importância que um dia o ursinho de pelúcia ou outro objeto que faça esse papel transicional já teve. No entanto, o objeto “esquecido” pode tornar-se presente na lembrança da criança se, em algum momento, sua função seja novamente necessária (WINNICOTT, 1962/2011). Apesar disso, o autor (1962/2011) identifica que, nessa idade, é possível que ainda exista a necessidade de um objeto transicional, mas uma variedade de brinquedos e a vida cultural podem enriquecer as experiências da criança e tomar o lugar do objeto.

Nesse sentido, Winnicott (1971a/2019) afirma que o objeto em si, não é transicional, transicional é a representação do objeto sobre a transição do bebê de um estado em que este está fundido com a mãe, para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado (não-eu). Esse processo pode ocorrer a partir do momento que o ambiente constituído pelo *holding* proporcionado pela família vai se ampliando e se abrindo e, logo, a criança já se encontra fora da atmosfera familiar e de casa “pronto para vivenciar um novo grupo, um novo cercamento, ao menos durante algumas horas a cada dia” (WINNICOTT, 1962/2011, p. 51), podendo, sempre que necessário, retornar para o cercado familiar.

Aos cinco anos, a criança já está em um nível de desenvolvimento em que já é capaz de perceber a mãe de maneira próxima a realidade. Já admite que, no mundo, existem objetos

que existiam antes da sua presença e consegue perceber a dependência a partir do momento em que vai começando a ser independente (WINNICOTT, 1962/2011).

Quanto à relação de objeto, Winnicott afirma que pode ser descrita em função da experiência do sujeito, visto que na relação de objeto, há alterações no *self* e, a partir dessas alterações, o objeto torna-se significativo (WINNICOTT, 1969/2019). Mas, passar da relação com o objeto para o uso do objeto depende do ambiente e de uma mãe suficientemente boa, além de depender também de uma boa relação com o objeto. Enquanto na relação o sujeito pode ser descrito como ser isolado, no uso de um objeto são acrescentadas novas características que envolvem a natureza e o comportamento do objeto (WINNICOTT, 1969/2019). A principal diferença entre a relação e o uso é que, para que seja possível um objeto ser usado, ele precisa necessariamente ser real. Sobre isso, Winnicott (1969/2019, p. 145) afirma que “para usar um objeto, o sujeito precisa ter desenvolvido a *capacidade* de usar objetos. Isso é parte da mudança do princípio da realidade” (grifos do autor). Basicamente, o sujeito se relaciona com o objeto, depois o destrói e, somente após o objeto sobreviver a destruição, se dá início a fantasia e, assim, o sujeito pode **usar** o objeto.

Winnicott (1969/2019, p. 146) adiciona que “o que existe entre a relação e o uso é o ato de retirar o objeto da área de controle onipotente do sujeito”, mas para isso, o objeto precisa sobreviver a destruição. Nesse sentido, é essa passagem da relação para o uso do objeto que caracteriza o espaço transicional e a relação com objetos transicionais, visto que é um processo que ocorre fusionalmente. Vale ressaltar que o analista também pode representar o objeto no processo de análise, entretanto, é importante informar que, nesse estágio, o termo “uso” não significa “exploração”. Sendo a díade mãe-bebê um ponto chave na teoria de Winnicott, essa relação não poderia estar separada dos processos transicionais. No caso da relação ao uso do objeto, isso se dá a partir da ilusão onipotente de criação. Pode-se afirmar, também, que a relação da díade mãe-bebê ocasiona uma experiência criativa com o mundo e possibilita o desenvolvimento do brincar a partir da confiança da criança na mãe e no ambiente. De acordo com tal afirmação, Winnicott (1971c/2019) diz que:

A confiança na mãe representa um playground intermediário, a partir de onde se origina a ideia de mágica, uma vez que o bebê tem determinada *experiência* de onipotência. [...] Refiro-me a isso como um playground porque é aqui que a brincadeira. O playground representa um espaço potencial entre a mãe e o bebê ou que une mãe e bebê (p. 83, grifos do autor).

Para o autor (1971c/2019), o brincar é primário no desenvolvimento, e não produto da sublimação dos instintos, e muito menos está relacionada apenas à diversão. Para além de um elemento de acesso ao conteúdo inconsciente, o brincar é em si um elemento constitutivo do psiquismo, possibilitado a partir do ato criativo como experiência no viver. Ademais,

também facilita o crescimento na medida em que é base para o desenvolver infantil e para relacionamentos posteriores com a cultura e sociedade. Winnicott (1971c/2019) aponta ainda, a relevância do ambiente social mais amplo, levando em conta que a constituição e o exercício da maternidade ocorrem apoiados na cultura e, portanto, o contexto sociocultural é participante dos processos de desenvolvimento.

Segundo Winnicott (1967/2019), a relação com o outro possibilitaria uma experiência criativa com o mundo, na qual o sujeito participa ativamente na sociedade e é constituído por ela. Isso se dá inicialmente na relação mãe/bebê e, posteriormente, numa relação social mais ampla e culturalmente ativa. No processo do brincar, a princípio, o bebê concebe o objeto de forma onipotente como possibilidade de um ato de presença que simboliza a relação materna por meio dos objetos transicionais, e isso possibilita o brincar (WINNICOTT, 1971c/2019). Em torno dos 5 anos, além do prazer e do uso para lidar com angústias, também tem o papel de estabelecer contatos sociais mais amplos, como ocorre na escola (WINNICOTT, 1953/2019). Nessa fase, a evolução do brincar continua contribuindo para a integração da personalidade mas, nesse período, é ainda mais visível que a criança passa do brincar sozinho na presença de alguém e se aventura no brincar simbólico (WINNICOTT, 1953/2019) com contato interpessoal e nas identificações subjetivas com outras pessoas para além dos familiares, e também com os papéis sociais de sua cultura.

Além dos fatos já mencionados, o brincar é considerado um importante fator para o desenvolvimento do espaço potencial, visto que esse campo também é conhecido como a área do brincar. Para Winnicott (1967/2019), o brincar de uma criança é o condutor natural para a experiência cultural e, além de ser condutor, constitui o fundamento dessa experiência. De acordo com a teoria de Winnicott (1967/2019), tanto o brincar como a experiência cultural podem ser enquadrados no espaço potencial, lembrando sempre que esse espaço é variável de indivíduo para indivíduo. Assim, o brincar é uma evolução direta dos fenômenos transicionais, formadores desse campo intermediário, e acaba por evoluir para as experiências culturais, também relacionadas ao espaço potencial.

2.2 Cultura e criatividade

Como afirmado por Graña (1990/1991), discutir sobre cultura e objetos da cultura é tentar caracterizar o inapreensível, visto serem expressões que apresentam conotações polissêmicas. Uma dessas conotações foi discutida por Freud desde 1908, quando publicou seu texto “A moral sexual ‘cultural’ e o nervosismo moderno” (1908/2015) e tornou a questão

da cultura, um objeto de análise. Após sua análise acerca da moral sexual cultural, Freud continuou desenvolvendo textos que servem para levantar questionamentos sobre o problema da origem da conceituação da cultura, como em “Totem e tabu” (1912-1913/2012). No entanto, é em “O mal-estar na civilização” (1930/2010) que ele vai esboçar uma possível definição do termo cultura.

Para Freud (1930/2010), seria considerado como cultural todas as atividades e valores úteis para proteção contra a violência das forças naturais, mantendo o homem seguro em relação à natureza, assim como tudo aquilo que regula as relações dos homens entre si. A cultura seria, portanto, algo que protege e produz limites para o homem no embate entre a pulsão e o convívio, e seria possibilitada pela sublimação como alternativa saudável.

No entanto, embora Freud e Winnicott utilizem diferentes conceitos para pensar a cultura, ambos os autores buscam refletir sobre “a constituição para o sujeito da experiência cultural propriamente dita” (BIRMAN, 2008, p. 12). Apesar da não identificação entre o discurso freudiano sobre sublimação como algo que implica a criação de um novo objeto para a pulsão, e o winnicottiano sobre criatividade, fica claro que ambos propõem trabalhar a problemática teórica similar que é a inserção do sujeito na ordem da cultura (BIRMAN, 2008).

É com base na criatividade que Winnicott (1967/2019) discute sobre experiência cultural como possibilidade de criação e de recriar algo no espaço potencial. Esse espaço (WINNICOTT, 1953a/2019) se projeta e interpõe entre o indivíduo e o ambiente, possibilitando o encontro entre a realidade interna e a externa, seja em realização a materialidade do ambiente, ou subjetividade dos indivíduos. Assim, a obra de Winnicott enfatiza a centralidade do meio ambiente e das relações do sujeito no processo de subjetivação.

A fim de analisar melhor o conceito de cultura na teoria de Winnicott, decidiu-se por realizar uma pesquisa teórica no arquivo de suas obras completas disponibilizado em espanhol. Para isso, utilizou-se a ferramenta “ctrl+F” com a terminologia “cultura”, obtendo um valor equivalente a 112 resultados. Observaram-se quais foram os termos alcançados e, assim, foi realizada inicialmente uma demarcação quantitativa das vezes em que os termos aparecem em sua produção. A seguir estão os termos encontrados, seguidos do número de vezes em que aparecem nas obras: Cultural (46); Cultura (27); *Culturales* (18); Puericultura (11); Culturas (4); Escultura (3); Culturalmente (2); e Agricultura (1). No entanto, os termos puericultura e agricultura foram desconsiderados para a análise pois, apesar de possuir o

termo “cultura” dentro de seus termos, não dizem respeito à proposta da análise. Além disso, 6 dos 112 resultados foram cortados da análise por fazerem parte apenas de sumário e títulos.

Ao investigar a contribuição da teoria psicanalítica de Donald Winnicott para a compreensão do papel do ambiente sociocultural nos processos de desenvolvimento humano, verificamos que ele (1967/2019) afirma que o homem seria a somatória do seu eu (*self*) e das suas experiências culturais, sendo essa soma o que constitui a unidade do sujeito. Mas, para iniciar essa discussão, faz-se importante comentar que Winnicott (1967/2019) não tinha certeza da sua capacidade de definir a palavra “cultura”. Entretanto, desenvolveu a seguinte conceituação:

Quando uso a palavra “cultura” penso nas tradições herdadas; em algo que é comum à humanidade, que pode receber a contribuição de grupos e de indivíduos, e a que todos podemos recorrer desde que tenhamos um lugar onde colocar o que encontramos (WINNICOTT, 1967/2019, p. 160).

Em suas discussões, para além de dizer o que seria cultura, Winnicott (1967/2019) propõe uma reflexão acerca da experiência cultural, experiência esta, tida como uma extensão da ideia dos fenômenos transicionais e da brincadeira. Continuando esse raciocínio, Winnicott (1967/2019) complementa afirmando que as experiências culturais se iniciam por meio da criatividade que é manifestada na brincadeira. Ela começaria por jogos que conduzem ao campo da herança humana, incluindo as artes, mitos, religião, filosofia, entre outros (WINNICOTT, 1967/2007).

Assim, o autor (1967/2019) enquadra a experiência cultural como uma terceira zona de experiências (1959/1989) que a saúde humana pode desfrutar, mas que é uma área de difícil classificação para a teoria psicanalítica, visto que Freud não chegou a apontar onde exatamente se encontraria a experiência cultural na mente do sujeito. Nessa tentativa de localizar essa experiência, Winnicott (1954/2019; 1971/1996) chegou à conclusão que ela começa no espaço potencial a partir da relação de confiança da díade mãe/bebê e, assim, apresenta essa experiência como uma realidade compartilhada, mas ao mesmo tempo, dominada por sonhos. Para esse autor (1971d/2019), assim como o brincar, o sonho é uma conquista. Sonhar é viver, possui valor simbólico, diferente do que acontece no devaneio, por exemplo. Winnicott (1971d/2019, p. 52) afirma que “o sonho está ligado à relação de objeto no mundo real, enquanto a vida no mundo real está ligada ao mundo dos sonhos de maneira bastante familiar”. Tanto o sonho, como o brincar e as experiências culturais estão diretamente relacionados ao brincar do bebê e a experiência de onipotência vivenciada a partir da relação da díade. Diante disso, o brincar pode se aproximar do onírico, o que possibilita a ampliação do uso analítico do sonho por meio das experiências do brincar (COCCO, 2017).

Assim, de acordo com sua teoria, os fenômenos transicionais podem ser considerados a base de toda a vida cultural, e o cuidado infantil considerado suficientemente bom inclui possibilitar as experiências culturais ao permitir uma provisão cultural (WINNICOTT, 1965/1989) - que se aproxima da ideia de provisão ambiental.

Sendo a experiência cultural uma ampliação da ideia dos fenômenos transicionais e da brincadeira, Winnicott (1967/2019) afirma que a cultura seria algo pertencente ao fundo comum da humanidade, podendo ser uma experiência positiva ou negativa. Ela seria responsável pelos elementos materiais e simbólicos que podem ser apresentados para o uso de cada indivíduo em sua experiência singular. Além disso, é a partir da cultura que existe a possibilidade de se criar algo no espaço potencial sendo, assim, um espaço constituído pelo que se é encontrado no macrossocial, à exemplo da linguagem (WINNICOTT, 1967/2019).

Sobre esse espaço potencial, Winnicott (1971/1996, p. 20) afirma que também é o espaço de uma “cultura acumulada dos últimos cinco ou dez mil anos”. Para além disso, aponta-se também que, a forma como as famílias se organizam seria uma demonstração de como é determinada cultura (WINNICOTT, 1957/2011). Mas, apesar da compreensão de que a separação entre eu e não-eu, é importante para a fundamentação do espaço potencial, Winnicott (1966/1999) aponta para o fato de que algumas culturas tentam impedir que a mãe seja um pessoa única numa tentativa de impedir frustrações, apesar de determinadas frustrações ocasionadas por uma mãe externa adaptativa ter se mostrado relevantes para experiências ricas.

Winnicott também relaciona a experiência cultural com a saúde do sujeito, e afirma que o sentido de saúde está estreitamente ligado com a capacidade para viver em um âmbito intermediário entre o sonho e a realidade, denominado vida cultural. Sobre experiência cultural como um subproduto da saúde, Winnicott (1971/1996, p. 20) afirma que “a saúde tem relação direta com o viver, com a saúde interior e, de modo diverso, com a capacidade de se ter experiência cultural”. Winnicott parte do pressuposto que o ser humano possui uma natureza caracterizada pela tendência ao amadurecimento, mas, para que a criança realize seu potencial, ela precisa vivenciar cuidados que possibilitam a criatividade e fazem parte do processo de amadurecimento. Assim, sua concepção de saúde é marcada pelo processo de maturação do indivíduo que, por sua vez, depende das relações com o ambiente e a vivência de um *holding* considerado satisfatório. Um cuidado suficientemente bom inclui possibilitar as experiências culturais (WINNICOTT, 1954/2019).

Para ele, o estado de ser saudável é uma tendência natural e está diretamente relacionado com a capacidade de o indivíduo viver criativamente, sendo o adoecimento

norteado pela perda da criatividade ou por sua inibição (FRANÇA; PASSOS; ROCHA, 2014). Vale ressaltar que o conceito de saúde está ligado, porém independe da concepção de normalidade, pois às vezes, pode ser mais normal para um indivíduo estar doente do que estar saudável (WINNICOTT, 1958/2000). Ele (1960/1983) afirma ainda que, nos casos em que existe alto grau de cisão do *self* é percebida pobreza da vida cultural visto que, no lugar de atividades culturais – aqui consideradas como criativas – o sujeito apresenta inquietude, incapacidade para se concentrar, entre outras questões. Para o autor (1962/1983), não pode existir vida cultural se a realidade interna e a externa não se relacionam entre si.

Um ponto oposto da experiência cultural como algo saudável e apresentado por Winnicott em seu livro “Tudo começa em casa”. Winnicott (1971/1996) salienta que o ser humano, quando saudável, tem experiências culturais que são superiores as de qualquer animal, o que torna os seres humanos únicos. Sobre a diferença entre animais e humanos, o autor complementa ainda que para ele, apesar dos seres humanos possuírem instintos e funções animais e até às vezes parecerem com animais “os próprios seres humanos não são insignificantes e quando são suficientemente saudáveis eles têm experiências culturais que excedem as de qualquer animal” (WINNICOTT, 1971/1996, p. 20-21).

No entanto, como um lado negativo, assinala a possibilidade de o ser humano ser responsável pela destruição do mundo, talvez com uma explosão de bomba atômica como uma consequência não de saúde, mas de medo, algo decorrente do fracasso do suporte de uma sociedade saudável para seus membros mentalmente adoecidos. Sobre o efeito da existência da bomba atômica, Winnicott (1961/2011) afirma que:

Afeta o relacionamento entre a sociedade adulta e a eterna vaga de novos adolescentes. [...] hoje sabemos que a organização do país para a guerra não é mais a solução para os problemas sociais. Assim, não há mais justificativa para que imponhamos às crianças e jovens uma forte disciplina militar e naval, por mais conveniente que isso seja pra nós. [...] Se não há mais sentido em lidarmos com nossos adolescentes preparando-os para lutar por seu Rei ou sua Pátria, temos aí ainda outra razão para que a adolescência se transforme para nós num problema a ser resolvido em si mesmo. Agora, temos que “sacar” a adolescência (p. 121).

A problemática apontada pelo autor gira em torno da vivência adolescente de prepotência, visto que a potência de um homem gira em torno, também, da vitória de um homem sobre outro. Mas, diante da atual realidade pós guerra e pós bomba atômica, percebe-se que a adolescência encontra-se obrigada a se conter e a realidade contida “é em si bastante violenta – um pouco parecida com o inconsciente reprimido do indivíduo” (WINNICOTT, 1961/2011, p. 121).

Para além disso, Winnicott (1963c/1983) também aponta para o fato de a capacidade de sentir-se real estar diretamente ligada às experiências possíveis no campo cultural. Vargas

(2012) destaca a importância do contexto sociocultural na teoria winnicottiana, afirmando que os significados dos acontecimentos e experiências da vida, assim como os valores associados a estes variam, destacando sempre o ambiente como fundamental para balizar as experiências ao longo da vida dos indivíduos. Segundo Winnicott (1971a/2019), o contexto social e familiar viabiliza a interação com o ambiente e enriquecerá a experiência, mediando a constituição subjetiva dos indivíduos. Sendo esta constituição subjetiva indissociável do ambiente, devendo considerar sempre o contexto relacional e social em que se insere e desenvolve (WINNICOTT, 1965a/1983).

Sendo assim, a cultura apresenta uma participação direta e uma contribuição positiva para o desenvolvimento humano, visto que tudo na cultura participa do processo de desenvolvimento, sejam patrimônios culturais como a linguagem, à maternagem ancorada na cultura. Além disso, a cultura disponibiliza elementos tanto materiais, quanto simbólicos que possibilitem a ilusão de criação no sujeito, fazendo com que o bebê possa ter uma experiência singular sendo o desenvolvimento, dessa maneira, um trabalho em conjunto com o macrossocial. Assim, a cultura está relacionada aos objetos que são produtos refinados do exercício da criatividade. A experiência cultural criativa propicia uma totalização do sentimento de ser, uma possibilidade de existência, visto que na infância, o eu se expressa por meio do brincar.

Em seu texto “Fragmento de uma análise” (1972/2017), Winnicott ilustrou a posição depressiva de um paciente. Em uma fala desse paciente em questão, foi observada uma referência a noção de uma “grande cultura”, visto que ao falar sobre a Suíça, foi afirmado ser um país limpo e desinteressante onde “não há nenhum sinal de *grande cultura*” (1972/2017, p. 152, grifos do autor). Em outro fragmento de análise, Winnicott (1936/2000) conta o caso de Simon, uma criança de 8 anos que apresentava brincadeiras normais, porém não muito imaginativas. Como dito por Winnicott, Simon costumava brincar com barcos e construções e lia coisas da **cultura geral**, como plantas, animais e grandes conquistas ou descobertas. Dito de outro modo, talvez “grande cultura” e “cultura geral” estejam relacionadas à criação artística e arquitetônica, à exemplo de esculturas, assim como a história de um país ou população e sua fauna e flora.

Winnicott (1954a/2000) também aponta para a noção de diferentes culturas ao citar, por exemplo, a variação do período de desmame de acordo com um padrão de cultura, apesar de defender que o momento mais propício seria quando o bebê é capaz de brincar de largar as coisas. Também aponta diferenças de vivências entre cultura ocidental e cultura oriental, apontando a valorização do método científico em detrimento dos sentimentos, ou o inverso,

com diferentes métodos de se abordar a realidade (1945/1993). O autor afirma que apesar de o mundo ser mais ou menos parecido para bebês de todos os lugares, adultos observadores podem perceber diferenças diante de costumes vigentes em respectivas culturas (WINNICOTT, 1954/1964).

Essa noção permite a ligação com o reconhecimento de **distintos tipos de culturas**, conceito citado por Winnicott em “A criatividade e suas origens” (1971e/2019). Nesse texto, quando o autor se refere à mãe como transmissora do elemento feminino, faz referência a Margaret Mead e Erik Erikson para afirmar a possibilidade de diferentes formas de transmissões, de acordo com a cultura. Sobre isso, Winnicott (1971e/2019) escreve:

Ser uma transmissora suficientemente boa do elemento feminino é um tema que deve levar em conta detalhes muito sutis do manejo e, em relação a esses assuntos, devemos recorrer às obras de Margaret Mead e Erik Erikson, que foram capazes de descrever os caminhos pelos quais os cuidados maternos, em determinados tipos de cultura, determinam desde a primeira infância os padrões de defesa dos indivíduos, além de servirem de modelo para a sublimação posterior (p. 134).

Ainda referenciando Erik Erikson, Winnicott (1965/1994) afirma que, apesar das questões de Erikson sobre a metapsicologia, ele tem muito o que ensinar, como a noção que um equilíbrio psicossocial é capacitado por meio de uma identidade fortemente arraigada no patrimônio de uma **identidade cultural**.

Para além disso, Winnicott (1963b/1983) afirma que casos psiconeuróticos bem-sucedidos nos quais o uso da Psicanálise clássica por meio da simples interpretação da ambivalência, à medida que a neurose de transferência vem à tona, estão menos frequentes na Inglaterra. Para ele (1963b/1983), isso foi ocasionado “porque parece que os pacientes já realizaram este trabalho em si próprios através de leitura e de absorção da tendência cultural geral” (p. 208). Nessa afirmação, Winnicott (1963b/1983) aponta que a cultura geral se expressaria por meio de novelas, teatro e releituras modernas de antigas produções, a exemplo de Shakespeare, Leonardo da Vinci e Beethoven.

Pode-se apontar, assim, que Winnicott (1968/1996) apresenta uma noção de **herança cultural** da humanidade. Por herança cultural, o autor se refere as “riquezas da civilização e seus subprodutos acumulados” (p. 162). Entretanto, sendo algo que precisa se esforçar para conhecer, Winnicott (1968/1996) aponta que não se pode esperar isso de um adolescente, que apresenta apenas uma vaga noção dessa cultura.

Apesar disso, o autor (1963a/1983) informa que a transmissão de valores morais e questões relacionadas a civilização e a cultura depende da provisão de exemplos para a criança. Para ele (1963a/1983, p. 95), uma criança que, desde nova, escuta Mozart, Haydn e

Scarlattini, tenderá a um “bom gosto precoce, algo para ser exibido em festinhas”, e complementa:

Porém a criança tem de iniciar provavelmente com os ruídos conseguidos ao soprar um papel higiênico sobre um pente, para então progredir ao bater latas e soprar em um velho corneta; a distância entre berrar e ruídos comuns de *Voi che sapete* é imensa, e a apropriação do sublime tem de ser uma conquista pessoal, e não algo implantado (WINNICOTT, 1963a/1983, p. 95, grifos do autor).

Aponta-se, assim, a relação com a apresentação de objetos e o uso da criatividade, tendo a cultura como exemplo. Não necessariamente como educação moral, mas como possibilidade de criação por meio da prática das artes. Nesses casos, o que está em questão não é ser fraudulento ao copiar, mas ser autêntico em sua autoexpressão pessoal. Entretanto, não se pode negar as influências culturais morais e religiosas no sentimento de culpa.

Para além disso, em seu texto “A ausência de um sentimento de culpa”, Winnicott (1966/2016) cita o grupo cultural se referindo a este como uma forma de ambiente. Isso ocorre na seguinte citação:

Não é necessário que eu descreva a idéia convencional de certo e errado. Num dado ambiente (mãe, família, lar, grupo cultural, escola, etc.), isto é bom, aquilo não é bom. As crianças ajustam suas próprias idéias a esse ambiente ou então rebelam-se e sustentam o ponto de vista oposto, neste ou naquele aspecto (WINNICOTT 1966/2016, p. 119).

Winnicott (1958/1983) entende que as influências culturais possuem importância vital para o desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, afirma que essas influências são um conjunto integrado de pautas pessoais ou individuais, podendo “por si só ser estudadas como a superposição de inúmeros padrões pessoais” (p. 19). Sobre isso, afirma “dito de outro modo, a chave para a psicologia social e de grupo é a psicologia do indivíduo” (p. 19).

Compreende-se a relativa objetividade das realizações culturais, no entanto, o que é importante e levado em consideração são as tramas das experiências individuais e coletivas da e na cultura. Isso inclui a experiência singular, representativa, memorável, projetada e transformada, visto que, para Winnicott (1956/1993), a vida cultural pode ser compartilhada, mas é algo pessoal.

Diante do exposto, observa-se que cultura não é algo estático. Ao mesmo tempo em que sujeito se constitui pela cultura em que está inserido (de modo micro e/ou macro), esse mesmo sujeito constitui e modifica a cultura. Assim, tem-se como foco as interações contínuas com o meio físico e social, sendo a experiência cultural um subproduto da criatividade, e que envolve, família, amizade, política, religiosidade, artes, músicas, literatura, aprendizagem, experiências de atividades culturais que enriquecem a vida de um indivíduo saudável (WINNICOTT, 1959/1989), apontando a música, pintura, poesia e religião como um modo de preservar o reconhecimento da importância de uma abordagem criativa e intuitiva da

vida, envolvendo também sentimentos primitivos e a expressão espontânea instintiva (WINNICOTT, 1945/1993).

3 CULTURA, INFÂNCIA E BRINCAR EM WINNICOTT: revisão da literatura

A fim de elaborar uma revisão da literatura (CRESWELL, 2007), foi realizado um levantamento bibliográfico em duas bases de dados *online*: a *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), por conter um total de 1378 periódicos cadastrados em seu sistema (SCIENTIFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE, 2019); e o Portal de Periódicos CAPES/MEC, por oferecer um acervo de mais de 45 mil publicações periódicas (PERIÓDICO CAPES, 2019). Ambos foram selecionados pensando no amplo alcance de produções, a fim de abarcar um maior número de discussões sobre a temática.

Para isso, realizou-se a pesquisa no período de julho a setembro de 2019 e foram analisados quais descritores seriam mais relevantes para alcançar materiais relacionados ao tema da pesquisa. Assim, utilizaram-se os descritores “Brincar”, “Brincadeira”, “Cultura”, e “Infância”, combinando-os com o descritor “Winnicott”, visto que o levantamento sem esse último descritor apresentou poucos trabalhos que utilizam a teoria proposta. Foram empregadas, então, as combinações: “Brincar AND Winnicott”, “Brincadeira AND Winnicott”, “Cultura AND Winnicott”, e “Infância AND Winnicott”.

Como quantia inicial, foram encontrados 365 artigos, sendo 336 do Periódico da CAPES e 29 do SciELO, mas, após recorte temporal dos últimos 5 anos, restaram 116 CAPES e 12 SciELO. Como critérios de exclusão, também foram eliminadas as duplicações e, após leitura dos resumos, excluíram-se produções que diferem da temática proposta na pesquisa, como: pesquisas quantitativas, avaliação de testes psicológicos, pesquisas com enfoque na adolescência, na experiência de pais, mães e/ou profissionais, análises de obras literárias, artigos sobre resenhas de livros, e análises que envolvam animais.

A partir disso, como critérios de inclusão, elegeram-se: artigos, publicados entre 2014 e 2018, com texto completo disponível, idioma em português, inglês, italiano ou espanhol, pesquisas qualitativas e pesquisas que apresentem discussões relacionadas ao tema infância, cultura e brincadeiras com enfoque na teoria de Winnicott. Assim, posterior ao enquadramento desses critérios e refinamento por meio da leitura do material, obtiveram-se 25 artigos. Após leitura na íntegra, a amostra final apresentou o total de 14 artigos.

Percebeu-se que, dentre o recorte temporal utilizado, 2016 foi o ano com maior número de artigos publicados, contendo 6 dos 14 artigos finais, seguido de 2015, com um total de 5 produções, e de 2017 com 2 publicações no ano. O ano de 2018 foi o que apresentou a menor quantidade de produções, contendo apenas 1 produção.

Por meio de uma análise temática do escopo das revistas, foi feita uma classificação de maneira a considerar a área de maior abrangência de cada revista, selecionando assim as seguintes áreas temáticas: Saúde, Educação, Psicologia, Direito e Psicanálise. Foram analisadas, portanto, 3 produções publicadas em revistas de educação, 4 de Psicanálise, 3 de Psicologia, 3 de saúde e 1 de direito.

Também foram observados os locais em que as pesquisas foram desenvolvidas. São Paulo e Rio de Janeiro foram os estados que mais apareceram, com 3 projetos em cada um. Rio Grande do Sul, bem como Pernambuco, apresentaram 2 produções. Ceará, Pará e Minas Gerais tiveram 1 pesquisa desenvolvida em cada estado. Também foi analisada 1 pesquisa desenvolvida na Itália, mais especificamente na cidade de Roma.

A partir da leitura na íntegra dos artigos que compõem o total final da revisão da literatura, foi possível elencar as seguintes categorias temáticas: ambientes clínicos, institucionais e a Psicanálise de crianças; escola, aprendizagem e o brincar; possibilidades do brincar e brincadeiras na cultura; sujeitos da infância. As categorias foram analisadas de acordo com temáticas discutidas nas produções, o que possibilita a presença de alguns artigos em mais de uma categoria.

3.1 Ambientes clínicos, institucionais e a Psicanálise de crianças

Pesquisas sobre crianças, ou com crianças, costumam ocorrer em alguns locais característicos de vivências no período da infância, como: escolas, instituições de acolhimento e variados ambientes clínicos. A partir dessa percepção, decidiu-se por elaborar um tópico com o objetivo de refletir acerca desses locais e das produções desenvolvidas com tais enfoques.

Para isso, foram selecionados os artigos de Pedroso, Lobato e Magalhães (2016) e Jorge (2015) para se pensar o enfoque no acolhimento institucional; Vendruscolo e Souza (2015); Londero e Souza (2016), ao discutirem sobre desenvolvimento e clínica interdisciplinar; França e Rocha (2015) e Machado (2016), para refletir acerca da Psicanálise de crianças; e Maia e Vieira (2017), Pentini (2018), Oliveira (2015), por discutirem sobre ambientes escolares e de aprendizagem.

Pedroso; Lobato e Magalhães (2016) desenvolveram um estudo cujo objetivo foi analisar as verbalizações de crianças em acolhimento institucional acerca das formas relacionais com o ambiente. A partir da prática, selecionaram duas categorias temáticas: relação das crianças com uma maquete da instituição, os bonecos e os objetos; e percepções

das crianças ao brincar. Com base na noção de Winnicott (1987/2006) acerca da importância de um ambiente constituído por cuidados suficientemente bons, as autoras afirmam que:

Toda criança é dotada de um potencial inato para se desenvolver em níveis físicos, cognitivos e psicológicos. Entretanto, para possibilitar a ocorrência de tal processo, é necessária a presença de fatores específicos no ambiente em que a mesma se encontra (p. 712).

Diante de tal afirmação, as autoras apontam a importância da qualidade do cuidado para proporcionar a sensação de acolhimento pela instituição e ressaltam que instituições de acolhimento podem fornecer possibilidades de desenvolvimento social e emocional. Entretanto, o ambiente de um abrigo também pode ser configurado a partir da ideia de falha ambiental (WINNICOTT, 1987/2006), se considerar que, apesar da potencialidade das instituições, as crianças que se encontram nesses locais podem vivenciar variadas dificuldades psicossociais em suas histórias de vida e se o *holding* foi proporcionado de forma mecânica e falha. Assim, “quando o ambiente não atua de maneira facilitadora, pode contribuir para que as crianças não o identifiquem como local supressor de suas necessidades” (PEDROSO; LOBATO; MAGALHÃES, 2016, p. 717).

Já Jorge (2015) desenvolve um estudo de caso acompanhado em atendimento clínico, sobre uma garota que, juntamente com sua irmã e seu irmão, encontravam-se na Casa Lar. A partir da noção da importância da arte, Jorge (2015) percebeu que **Luíza** era uma menina passiva, mas que, com a ajuda da música, conseguiu se expressar e firmar a transferência por meio de cantorias. Com base na ideia de Winnicott (1971e/2019), sobre a submissão proporcionar “um sentimento de futilidade associado à ideia de que nada importa e de que a vida não é digna de ser vivida” (p. 108), seu papel como analista foi trabalhar essa submissão vivenciada pela garota.

Apesar de fatores ambientais poderem sufocar processos criativos, o ambiente não tem o poder de destruí-los por completo. Com base nisso, Jorge (2015) trabalhou a espontaneidade e a criatividade de **Luiza** por meio da música e do processo de cantar durante os atendimentos. No fim dos atendimentos, um casal de italianos decidiu adotá-la juntamente com a irmã. No entanto, para que os três irmãos não fossem separados, outro casal que também morava na Itália adotou o irmão, prometendo que as crianças manteriam contato.

Vendruscolo e Souza (2015) observam a linguagem e o brincar na clínica interdisciplinar de crianças com risco psíquico. A partir da noção proposta por Winnicott de espaço transicional, as autoras percebem que é a partir da experiência com e pelo outro que a criança consegue lidar com o processo de angústia e desilusão. Entretanto, a intersubjetividade só é possível quando há uma vivência de relação e confiança entre bebê e

adulto. A partir dessa análise da interação entre adulto e criança, as autoras concluem que o olhar interdisciplinar enriqueceu o caminho clínico na escolha (ou não) por intervenção precoce e pelo melhor tipo de intervenção, e pôde-se reafirmar a relevância da percepção de índices de risco para se pensar em estratégias de saúde mental infantil.

Londero e Souza (2016) discutem sobre o comportamento antissocial e sua relação com distúrbios da linguagem, a partir da perspectiva da teoria de Winnicott. As autoras afirmam que o ambiente clínico precisa ser estável o suficiente para não ser abalado por reações destrutivas por parte do paciente, e desenvolvem reflexões sobre falhas e deprivações ambientais que possam ocasionar interrupções no processo de vir a ser do sujeito, sendo a tendência antissocial uma defesa para lidar com invasões e angústias.

Diante da noção de defesa, apoiam-se na afirmação de Winnicott (1971a/2019) sobre a agressividade não dever ser negada, visto que a experiência agressiva pode incluir o desenvolvimento de recursos internos do sujeito e que sua não aceitação pode resultar na inabilidade da criança lidar com tal sentimento. As autoras concluem afirmando que sociedade e família podem falhar para com a criança se não entenderem os significados de atitudes agressivas e, para além disso, apontam que a alteração de linguagem oral ou escrita pode ser um sintoma inicial da tendência antissocial.

Relacionando as propostas clínicas mais tradicionais, Teixeira, Saldanha e Dauer (2016); Machado (2016) e França e Rocha (2015) trazem reflexões acerca do desenvolvimento infantil e da Psicanálise de crianças. A partir da experiência em um Serviço de Psicologia Aplicada, Teixeira, Saldanha e Dauer (2016) desenvolvem uma pesquisa bibliográfica sobre o brincar por meio de uma discussão histórica sobre a Psicanálise Infantil, e afirmam que a evolução dessa clínica é construída por diversos teóricos. Assim, iniciam a discussão a partir de Freud até a teoria de Winnicott, com ênfase na noção winnicottiana de brincar, e complementam a discussão com teóricos atuais. Por fim, concluem afirmando sobre a possibilidade do brincar como forma de comunicação e a validação das formulações winnicottianas não somente na clínica tradicional, mas em todos os atendimentos que apresentem o brincar como um método que possibilite um *setting* espontâneo, criativo e acolhedor.

Machado (2016) desenvolve seu pensamento sobre a Psicanálise com crianças utilizando Dolto e Winnicott, mas para além disso, ela propõe uma reflexão acerca da relação adulto-criança e da criança enquanto ser, antes de objeto ou sujeito de pesquisa. A autora propõe uma discussão sobre a constituição do verdadeiro *self*, e apoiada na teoria de Winnicott, afirma que:

A construção de nosso verdadeiro *self* depende da possibilidade de continuidade de cuidados e de maternagem; é preciso que os adultos propiciem *experiências totais* às crianças, em um campo relacional de necessária e concomitante presença e ausência. Precisamos estar lá, caso a criança necessite; mas é fundamental que ela descubra o mundo por conta própria, na sua medida. São os cuidados corporais contínuos, em gesto e palavra, e a independência gradual que asseguram o sentimento do real (p. 462, grifos do autor).

Ela também aponta a importância da acessibilidade das obras de Winnicott e afirma que ele desenhou um “campo fenomenológico na Psicanálise de crianças” (p. 461).

França e Rocha (2015) se utilizam do Mito do Cuidado, fábula de Higinio, para desenvolverem um artigo com foco na função do cuidado para a constituição psíquica e na clínica psicanalítica com crianças com base em Winnicott e Ferenczi, como uma clínica marcada pela ética do cuidado. Os autores afirmam que as dimensões do cuidado são marcas da presença do outro que participa e contribui para a constituição subjetiva. A partir de tal afirmação, relacionam a ideia proposta por Winnicott acerca do ambiente marcado por uma presença suficientemente boa na experiência inicial de dependência absoluta, momento em que o cuidado do outro é fundamental para a estruturação subjetiva. Os autores afirmam, ainda, que o cuidado ultrapassa a figura materna, desde que seja alguém identificado com o bebê e que possibilite uma provisão ambiental compatível com as necessidades infantis.

França e Rocha (2015) também percebem que, ao valorizar a experiência e a importância do cuidado nas relações intersubjetivas, o objetivo da Psicanálise de crianças é “promover um terreno fértil à apropriação criativa de si” (p. 419). Concluem, então, que a apropriação criativa do mundo é ponto de partida, mas também de chegada, onde a dimensão relacional é parte constitutiva da subjetividade.

3.2 Escola, aprendizagem e o brincar

Pentini (2018), Oliveira (2015) e Maia e Vieira (2017) apresentam o ambiente escolar e os processos de aprendizagem, relacionando-os ao brincar, como foco de suas pesquisas. Devido à quantidade considerável de pesquisas nesses ambientes, decidiu-se por discutir tais propostas na presente categoria temática.

Mediante uma revisão da literatura, Oliveira (2015) desenvolve uma crítica à estrutura de funcionamento das escolas contemporâneas por meio de uma discussão sobre infância e brincadeira. A autora critica a logística atual de uma vida sem momentos para lazer, sendo a vida infantil e adolescente baseada no futuro, no trabalho e na vida adulta.

Apesar da realidade constatada em sua pesquisa, Oliveira (2015) tem como base a noção de brincar de Winnicott (1971c/2019, p. 74) como algo que “promove o crescimento e, portanto, a saúde”. Nesse sentido, a autora reconhece a necessidade da garantia do direito fundamental de brincar, presente no ECA, e conclui apontando a necessidade de mudanças no sistema de ensino das escolas públicas brasileiras, a fim de abandonar os moldes do aprendizado por memorização e, levar em consideração as possibilidades de aprendizagem por meio da espontaneidade e da criatividade presentes no ato de brincar.

A partir de um recorte da dissertação de mestrado, Maia e Vieira (2017) consideram diferentes possibilidades de se aprender ao analisar o brincar no contexto da dificuldade de aprendizagem. De acordo com as autoras (2017, p. 126), “o que está em jogo na questão do saber, do conhecer e do brincar é exatamente o que Winnicott denomina de espaço potencial, uma das principais ideias para se pensar a questão do ensino aprendizagem nessa perspectiva”. As autoras fazem uma discussão a partir de um relato de participação de uma das alunas, e concluem apontando a efetividade do brincar e da criatividade como formas de lidar com os processos de aprendizagem e suas dificuldades.

Também propondo uma reflexão do conceito de espaço potencial, Pentini (2018) complementa a discussão com a ideia de experiência cultural ao se pensar um projeto intercultural de uma experiência educacional na cidade de Roma, baseada na pedagogia social. Esse projeto tem como base o conceito de espaço potencial, desenvolvido na teoria de Winnicott, e tem como ideia a educação intercultural, assim como o apoio à parentalidade, por se reconhecer a importância dos familiares no desenvolvimento da primeira infância. A autora afirma que, na Itália, os cuidados na infância são baseados no conhecimento cientificamente fundamentado sobre a criança, levando em consideração os direitos e as competências educacionais. Assim, a aprendizagem está diretamente ligada à ideia de cuidado e sua dimensão física. A autora afirma que, a partir de uma lei que promove a igualdade entre crianças, a continuidade educacional e escolar ajuda na redução de desvantagens culturais, sociais e relacionais, além de promover a inclusão.

3.3 Possibilidades do brincar e brincadeiras na cultura

Após análise das produções, foi percebida a relevância de temas como brincar e cultura. Assim, foram selecionados os trabalhos de Pissetta (2017); Sekkel (2016); Maia e Vieira (2017); e Pedroso, Lobato e Magalhães (2016) por apresentarem discussões que relacionam o brincar e a cultura, para compor esta categoria temática.

Em seu artigo “Sujeito, objeto e linguagem no brincar”, Pissetta (2017) faz aproximações das teorias de Freud, Lacan e Winnicott a fim de discutir sobre como o brincar pode ser pensado pela Psicanálise. A autora enfatiza a repetição do brincar como pressão pulsional, numa articulação entre gozo e prazer, seguindo o pensamento a partir da linguagem no trabalho do brincar e no se fazer sujeito a cada novo contato com o objeto, e conclui afirmando que “pensar o brincar a partir da repetição pode insinuar uma redução, mas toda atividade do brincar consagra a importância da repetição no trabalho de uma criança, que, para Winnicott, é um fazer, sobretudo” (p. 110).

Este artigo aponta para o destaque dado por Freud ao ganho cultural pela repulsa pulsional no momento do jogo. Pissetta (2017, p. 101-102) afirma que “a renúncia aqui, para o autor, revela um ganho cultural de suportar não ser amado incondicionalmente, com o auxílio de substitutos escolhidos, com os quais brinca. Acata, assim, o afastamento da mãe, sem protesto”.

A partir dessa ideia, a autora utiliza Winnicott para teorizar sobre a importância do brincar como atividade de construção subjetiva. Entretanto, Winnicott considera o brincar para além do assujeitamento pulsional na infância. Assim, por meio da noção de objeto transicional e espaço potencial de Winnicott, a autora discorre sobre o ganho de certo domínio da experiência cultural possibilitado pelo ato de brincar.

Marie Claire Sekkel (2016) apresenta o brincar como atividade fundamental e que se encontra presente em todas as culturas, sendo a brincadeira fundante e permanente na vida cultural. Ela aponta a centralidade da brincadeira para o desenvolvimento humano e para a vida **da** e **na** cultura como um ponto de convergência. Além disso, afirma que Winnicott aborda o “movimento das crianças de trazer fragmentos da realidade cultural para a brincadeira, reinventando, a partir deles, um mundo próprio” (p. 90).

Ela considera que “o brincar é uma realidade entre mundos” (p. 91), sem ocorrer, assim, entre pessoas e objetos isolados. Informa que o mundo interno ocasiona mobilizações na criança e, a partir disso, a criança busca inspirações para as brincadeiras na cultura. Nesse sentido, a brincadeira de faz de conta permite o diálogo com a cultura, e conclui afirmando que “a brincadeira nos inclui na vida, numa vida humana com sentido, desejante e boa de ser vivida” (p. 93).

Em seu artigo, Maia e Vieira (2017) apontam que é por meio de uma maternagem suficientemente boa que o sujeito se insere na cultura, sendo o brincar diretamente associado ao viver. Em contrapartida, Pedroso, Lobato e Magalhães (2016) desenvolveram reflexões

acerca do brincar de crianças em situação de acolhimento, e perceberam a importância do brincar na simbolização de experiências. Como supracitado, afirmam:

[...] os momentos de brincadeira, nos quais ocorrem essencialmente as interações sociais, proporcionam trocas variadas entre elas, para que possam estabelecer padrões de interação que dão conta de representar aquilo que para elas têm significado no mundo em que vivem. Desse modo, o brincar é um processo que produz subjetividades [...]. Ao brincar, a criança é capaz de deslocar para o brinquedo seus sentimentos, fantasias e conflitos internos, o que permite a consequente repetição de situações satisfatórias, a simbolização das experiências, sejam elas traumáticas ou prazerosas, e a atribuição de sentido e significado ao seu viver (PEDROSO; LOBATO; MAGALHÃES, 2016, p. 713).

3.4 Sujeitos da infância

Nesta categoria, decidiu-se por discutir sobre crianças e quem são os sujeitos da infância. Para isso, utilizaram-se os artigos de Oliveira (2015), Machado (2016), Pentini (2018), Maia e Vieira (2017), Hammoud (2015) e Paixão e Rocha (2016). A ideia aqui é refletir sobre a noção de ser criança, da infância e o ter infância.

Em seu artigo, Oliveira (2015) discorre sobre a concepção de infância como algo construído historicamente e critica a ideia de uma única forma de infância. Para isso, exemplifica a Idade Média, e também cita a época da escravidão no Brasil. A autora afirma que, apesar de constar a proibição em leis como o ECA, “o trabalho infantil ainda é realidade no Brasil” (OLIVEIRA, 2015, p. 128). O trabalho de Machado (2016) pode ser utilizado para complementar essa ideia, visto que propõe o foco na existência da criança enquanto ser, a partir das relações adulto-criança, sendo o adulto muitas vezes responsável pela falha ambiental da experiência infantil de ser criança.

Já Hammoud (2015) faz articulações entre o desenvolvimento, a integração psicossomática e o brincar, e afirma que, na compreensão winnicottiana, tais conceitos são fundamentais para o desenvolvimento do espaço potencial. Hammoud (2015) diz que, a partir do contínuo processo de vir a ser, o amadurecimento é constituído por meio do estabelecimento da confiança e da relação com o ambiente. Isso é o que possibilita a experiência de ilusão onipotente de criação, base para o desenvolvimento do espaço potencial e para a brincadeira. Hammoud (2015) conclui afirmando que “O brincar propiciado por outro ambiente tem participação decisiva na cura do sintoma” (p. 4), assim como na constituição do sujeito e para a experiência com o mundo cultural compartilhado.

Ao refletir sobre um projeto socioeducativo de uma periferia romana, que tem o viver criativo como base para suas propostas, Pentini (2018) conclui que as condições da infância variam de acordo com o local e a realidade de cada um, e afirma que, em todos os lugares, a

proposta educacional visa a manutenção ou criação de condições para um desenvolvimento considerado satisfatório. Esse pensamento pode ser complementado por Maia e Vieira (2017) ao apontarem a criatividade como possibilidade de reconstrução da noção de identidade por meio de um ambiente escolar lúdico.

Por fim, Paixão e Rocha (2016) desenvolvem uma discussão sobre as variadas ideias de infância na contemporaneidade e suas formas de subjetivação a partir da análise de documentários sobre a temática. Os autores perceberam que existem oposições: enquanto alguns acreditam que a infância está hipervalorizada, outros acreditam que a noção de infância tem perdido seu lugar; e como principal observação a partir do documentário “A invenção da infância”, percebe-se que a experiência de ser criança não significa necessariamente que os sujeitos carreguem as insígnias da experiência de ter infância.

Permeados por uma sociedade focada no “aqui e agora”, marcada pelo consumismo desenfreado e, cada vez mais, por telas no lugar do olhar, com relações que, algumas vezes se desresponsabiliza das consequências, uma problemática é o fato de que as crianças encaram uma sociedade focada no corpo, uma sociedade que acredita que as respostas aos mais variados problemas encontram-se no físico e podem ser resolvidas por meio da medicalização e enquadre em diagnósticos (HAMMOUD, 2015; MACHADO, 2016; MAIA; VIEIRA, 2017; OLIVEIRA, 2015; PAIXÃO; ROCHA, 2016; PENTINI, 2018). A partir disso, “somos convocados a assumir uma postura crítica sobre a concepção determinista do indivíduo, cujo objetivo maior é prever todos os comportamentos humanos” (PAIXÃO; ROCHA, 2016, p. 374). Nesse sentido, os autores concluem ao afirmar que **ser** criança não significa necessariamente **ter** infância.

3.5 Considerações da revisão da literatura

A análise dos artigos possibilitou uma discussão que situa sobre noções de cuidados, ao desenvolver reflexões acerca do que é ser criança e quem tem infância, mas, principalmente, a relevância do brincar e das brincadeiras no desenvolvimento do sujeito.

Dentre os pontos elencados nas discussões, percebeu-se uma crítica à noção contemporânea de infância e um *modus operandi* focado no futuro. Entretanto, assim como apontado na teoria de Winnicott, entende-se que a primeira infância tem um papel crucial para um desenvolvimento considerado satisfatório e, conseqüentemente, para que os sujeitos consigam, mesmo que minimamente, lidar com frustrações e angústias. Percebe-se, também, a relevância dos conceitos winnicottianos de ambiente e espaço potencial, para se pensar não

somente sobre o desenvolvimento infantil, mas para refletir sobre as noções de brincar e saúde. Analisa-se também a importância e o papel da cultura na constituição do sujeito e das relações intersubjetivas.

Constatou-se que as modificações culturais influenciam diretamente a forma como a sociedade funciona e isso reflete nos mais variados ambientes cujo enfoque é o público infantil. É importante ressaltar a centralidade de uma noção ampliada do ambiente, considerando os locais físicos e as relações. Também não se deve esquecer que o brincar é fundamental na vida do ser humano e, diante disso, é preciso repensar diferentes formas de possibilitar momentos lúdicos, sem desconsiderar as realidades infantis, visto que não existe um único modo de ser criança e, ser criança não necessariamente significa ter infância.

Portanto, percebe-se a importância de refletir sobre como todas as crianças podem vivenciar sua infância, respeitando o brincar, a aprendizagem e a saúde mental, sem desconsiderar as singularidades de cada um. Nesse sentido, percebe-se que apesar do brincar e da infância serem assuntos bastante abordados, é relevante continuar a desenvolver pesquisas sobre a temática, visto que a cultura e a sociedade estão em constante transformação.

4 MÉTODO

Método é, sobretudo, relação, sendo indissociável do objeto, do objetivo e da teoria, razão pela qual disciplinas diferentes têm métodos diferentes. Método é “caminho”, caminho (hodós) para um fim, para um além (metá). Inclui os conceitos teóricos e os procedimentos apropriados para a abordagem do objeto, que é um “constructo” da pesquisa. O método surge da exigência de buscar novas concepções, capazes de estabelecer nexos entre elementos da realidade estudada. Os conceitos, portanto, só encontram seu valor quando circunscritos no seu campo de procedência (LOWENKRON, 2006, p. 173).

Para a Psicanálise não há como pensar a produção de conhecimento e interpretação como neutra, visto que se utiliza de uma metodologia regida pela implicação na relação de transferência e pela escuta clínica do que não é evidente - o inconsciente – sendo a interpretação com base na transferência, o que instrumentaliza o pesquisador e sustenta a análise de dados (IRIBARRY, 2003). No entanto, a hermenêutica instaura o interminável da interpretação, por isso, toda análise implica um recorte. Assim, a proposta é de possibilitar um espaço em que as crianças tenham sua voz valorizada, levando em conta suas considerações acerca do tema cultura e o brincar.

Aguiar (2006) afirma que a Psicanálise possui um estatuto próprio, pois, ao mesmo tempo em que é saber constituído, é um saber sempre sujeito a remanejamentos. Ao mesmo tempo em que não renuncia ao rigor de fundamentação e contextualização, ela é avessa à proposta prévia e **definitiva** das sequências de operações que se deve executar, no entanto, acredita no planejamento prévio de caráter estratégico, mas sempre considerando os progressos táticos que se fazem no devir cotidiano (AGUIAR, 2006).

Vale ressaltar que não se é capaz de produzir a completude dos saberes no mundo (SANTOS, 2007). Nesse sentido, Kuhn (1998) afirma que não existe um paradigma capaz de resolver todos os problemas, não podendo haver, assim, um consenso em todas as formas de produzir conhecimento. Relacionando essa questão às diferentes metodologias, percebe-se que é possível propor diferentes métodos, o que não é possível é não falar algo sobre as diferentes propostas metodológicas.

Com base nas questões apontadas, essa é uma pesquisa-ação de caráter qualitativo, na qual os pesquisadores podem utilizar uma variedade de práticas interpretativas que se interligam a fim de compreender melhor determinado assunto (TUZZO; BRAGA, 2016). A partir dessa ideia, também pode-se pensar na importância da criatividade do pesquisador e dos participantes da pesquisa como co-construtores de materiais e de dados.

A seguir, são detalhadas questões importantes usadas como base para a presente pesquisa, são elas: os aspectos éticos; pesquisa-intervenção como método; oficinas lúdicas como a atividade de campo; Desenhos-Estórias com Tema enquanto procedimento de pesquisa; e Análise de Conteúdo como técnica de análise dos dados. Também são detalhados o local da prática e os participantes do estudo.

4.1 Aspectos éticos

Essa pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), CAAE número 16339119.9.0000.5013. Considerando os aspectos éticos no envolvimento de seres humanos (BRASIL, 2016), esta pesquisa visou o respeito pela dignidade e proteção aos participantes, evitou possíveis danos e pretendeu ocasionar benefícios para as crianças envolvidas. Com isso, utilizou-se o TCLE com pais e/ou responsáveis e o TALE com as crianças participantes. A adoção desses termos visou esclarecer as questões do estudo, seus objetivos e o modo como foram realizados os procedimentos metodológicos para todos os envolvidos na pesquisa. Os dados das crianças e responsáveis foram mantidos em sigilo, com cuidado para evitar possíveis vazamentos. Para isso, utilizaram-se nomes fictícios e possíveis identificações nas produções infantis foram censuradas, tornando público apenas o material que foi coletado e analisado.

4.2 Tipo de estudo

Partindo da ideia de que a Psicanálise somente se realiza quando praticada, com o material clínico servindo como uma produção que a transferência fez possível surgir como forma de comunicação (JARDIM; HERNÁNDEZ, 2010) e da ideia de sujeito ativo no desenvolvimento (WINNICOTT, 1988/1990), essa pesquisa apresenta uma proposta que visa uma participação ativa enquanto pesquisadora e a participação das crianças que constituem o grupo. Assim, considerando a fala infantil como um construto social que pressupõe discursos disponíveis na cultura (JOBIM E SOUZA; PEREIRA, 1998), propõe-se a pesquisa-ação, uma metodologia intervencionista (LINDGREN; HENFRIDSSON; SCHULTZE, 2004) e participativa (TOLEDO; JACOBI, 2013) que possibilita um espaço de atividade psicossocial em grupo, como um modo específico de abordar crianças a fim de construir conhecimento com eles e para eles.

Como discutido por Toledo e Jacobi (2013), esta metodologia é fundamentada na preocupação em proporcionar uma participação ativa do grupo, garantindo o envolvimento dos participantes no enfrentamento de problemas. Nesse sentido, o dispositivo interventivo, qualificado pela perspectiva clínica, permite o enfrentamento de desigualdades na relação adulto/criança, possibilitando que elas se tornem responsáveis “pelo que se afirma, pelo que se faz, e pelo que se quer” (CASTRO, 2008, p. 39).

Apesar da desigualdade estrutural entre pesquisador e participante, essa posição pode (e deve) ser questionada, não no sentido da possibilidade ou não de sua superação, mas como elemento que problematiza permanentemente a atividade do pesquisador, de modo “a torná-la sempre aberta e incompleta, em que o conhecimento da realidade ocorre simultaneamente à transformação de todos os que estão aí envolvidos” (CASTRO, 2008, p. 21-22).

Pesquisar sobre crianças, ou com crianças, implica diretamente nessa reflexão sobre a posição do investigador, sua relação assimétrica em relação aos participantes, e sobre os efeitos de tal assimetria no fazer da pesquisa. Em relação a isso, a modalidade de pesquisa busca reduzir distâncias entre pesquisadores e participantes, com vistas a desenvolver um processo de aprendizagem coletiva (EL ANDALOUSSI, 2004). Assim, essa proposta de pesquisa busca investigar a vida de um grupo, aproximando pesquisador e participantes, em atividades em que ambos aprendem, conhecem e (se) transformam, considerando as diversidades e apresentando uma intervenção de caráter analítico, assim como um posicionamento ético-político e epistemológico do pesquisador.

A pesquisa com caráter interventivo não se constitui como uma técnica para ser aplicada sobre um objeto que sofreu algum desvio ou que se quer aprimorar, é uma opção política de transformação social (ZUÑIGA, 1981) diante das formas de dominação em que há participação de práticas acadêmicas (PORTUGAL, 2008). Pensando nisso, esse projeto de pesquisa faz uma crítica à noção da ciência moderna de um sujeito universal ao falar sobre realidades específicas de um determinado público infantil, partindo da ideia de infâncias, no plural, para reafirmar que existem diferentes experiências de vida.

A proposta aqui apresentada é “trazer à luz a especificidade do lugar de crianças na sociedade e na cultura” (CASTRO, 2008, p. 21), partindo do pressuposto de crianças detentoras de um saber prático do que é ser criança, sendo elas que estão numa posição legítima de falar sobre suas experiências. Neste sentido, a dimensão ética da pesquisa é relacional, e a noção ontológica está diretamente atrelada à posição política de conhecimento (BENJAMIN, 1940/1987). Assim, tendo como base a frase de Winnicott (1967/2019, p. 155) em que ele afirma que “analisar o ponto de vista da criança pode trazer ótimos resultados”,

essa pesquisa sugere um relato polifônico, uma escrita conjunta, ao considerar o que é dito e produzido pelas crianças.

A proposta dessa metodologia é transformar as relações de poder entre pesquisador adulto e criança, legitimando o conhecimento da criança e o comprometimento do pesquisador na ação de transformação social. Assim, as diferenças entre adultos e crianças “passam a ser compreendidas como geradas socialmente, ou seja, como fenômenos sociais e não como atributos fixos e absolutos que demarcam identidades estáveis e monódicas” (CASTRO, 2008, p. 26).

Para propor essa metodologia, o caráter interventivo ocorrerá por meio da oportunidade de um ambiente que possibilite a espontaneidade e a criatividade, considerando a ideia de fenômenos transicionais de Winnicott (1953a/2019). Para isso, o método intervencionista será a atividade psicossocial em grupo, por meio de oficinas lúdicas, tendo as crianças participantes como protagonistas.

4.3 Cenário do estudo e fonte de dados

Essa pesquisa foi realizada na Zona Sul da cidade de Maceió, em um bairro periférico que surgiu a partir de um arrabalde de pescadores as margens de uma Lagoa. Localizada na planície lagunar, é considerada uma comunidade caracterizada pela média e baixa renda de seus moradores. De acordo com a Enciclopédia dos Municípios de Alagoas (GAZETA DE ALAGOAS, 2012), em 2010, este bairro apresentava 21.796 habitantes e, desse total, 6.168 (28,3%) são pessoas com idades entre 0 e 14 anos.

Araújo (2018) afirma que essa região lagunar é um ambiente que se encontra em estado de degradação pela ocupação irregular da população desassistida e pela ausência de uma política ambiental e urbana eficiente, o que ocasiona impactos ambientais dos mais variados. Para além disso, apontam-se questões sociais e econômicas não atendidas pelas políticas públicas, expostas então à situações de vulnerabilidade social.

Ao considerar a desigualdade estrutural e histórica do Brasil, uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) constatou que cerca de 25,4% da população do país se enquadra em situação de pobreza, sendo quase metade dessa parcela (24,7 milhões) constituída por nordestinos, tendo Alagoas como o 3º estado com pior indicador. O conceito de pobreza aqui adotado, remete a privações de variados tipos e é entendido como um fenômeno multidimensional (ALKIRE; FOSTER, 2008; ATHIAS; OLIVEIRA, 2016; COBO; ATHIAS; MATOS, 2014; SPICKER, 1999). O IBGE (2017)

afirma ainda, que a pobreza atinge mais fortemente crianças e jovens entre 0 e 14 anos, sendo uma estatística de 42 a cada 100 crianças afetadas, principalmente pelo acesso precário à comunicação e serviços de saneamento básico.

Entretanto, apesar das dificuldades econômicas, estruturais e políticas, essa zona também é conhecida por sua história e atividades culturais. Dentre essas atividades, encontram-se grupos culturais que promovem a valorização, preservação e divulgação da cultura popular alagoana por meio de danças, músicas e produções artísticas artesanais, como: o coletivo Afrocaete¹; o Núcleo Cultural da Zona Sul²; e a Associação dos Folguedos Populares da Zona Sul³.

Em entrevista para o portal de notícias Cada Minuto (CINARA, 2009), Nonato Lopes – presidente da Associação de Folguedos – explica que a comunidade quer ser mostrada também por criações e atividades culturais, e afirma: “Nós temos 22 grupos de boi. Temos meninos e meninas que tocam percussão, fazem dança, teatro, capoeira, hip hop. Queremos ser vistos de outra forma pela sociedade. Tem muita gente séria e de bem que mora na periferia” (n. p.).

Nesta zona, foi escolhida uma creche escola de natureza filantrópica para realização da pesquisa. A missão da creche escolhida é assistir cerca de 60 crianças de baixa renda na faixa etária de 03 a 06 anos, nos aspectos: educacional, nutricional, psicológico e médico. O local é regulamentado pelo Conselho Municipal de Educação e possui uma sede reformada por meio de doações, apresentando infraestrutura adequada para a realização das atividades com as crianças e dependências acessíveis à pessoas com deficiência. Sua infraestrutura conta com recepção, salas de aula, uma sala para atendimento individual, refeitório, sala administrativa, banheiros, cozinha, uma sala de leitura com materiais literários e um ambiente para recreação – local onde ocorreram as oficinas. Em relação aos envolvidos, conta com a coordenadora responsável e uma equipe de apoio com: cozinheira; responsável pela limpeza do local; e professores de acordo com as idades das crianças. Além disso, algumas mães realizam trabalhos para ajudar na manutenção do local e, conseqüentemente, auxiliar na educação dos filhos.

¹ De acordo com o blog (COLETIVO AFROCAETÉ, 2020), esse grupo “tem como objetivo principal a valorização, reprodução e difusão das riquezas musicais” do estado de Alagoas, assim como articular ações sociais que exaltem o sentimento de pertencimento e referências alagoanas.

² Instituição que, além de atividades e apresentações culturais, auxilia a comunidade da Zona Sul de Maceió.

³ Assim como o Núcleo Cultural da Zona Sul, essa Associação também promove atividades e apresentações culturais e fomenta a criação e continuidade de grupos que preservem as tradições do estado de Alagoas.

O grupo participante foi formado por 20 crianças (7 meninas e 13 meninos) com idades entre 5 e 6 anos que constituem o último ano da Creche Escola. Todas as crianças frequentavam regularmente às aulas no período de realização da pesquisa e aceitaram participar das oficinas. Esse grupo foi escolhido a partir da ideia de contribuir com o processo de transição entre o desligamento da creche e a inserção em uma nova escola.

Visto ser uma pesquisa com a proposta de fazer relação com a cultura, foi observada a história da cidade de Maceió para se pensar em possíveis nomes fictícios. Nas primeiras décadas do século XIX, a então conhecida cidade Maceió, possuía outro nome. Com forte raiz indígena em sua história, Maceió é uma modificação da palavra *maça-y-ok*, cuja etimologia vem do tupi e significa “o que tapa o alagadiço” (MACEIÓ, 2013).

Sabe-se que a população maceioense é mestiça, entretanto, propõe-se apontar sua origem. Diante disso, foram escolhidos nomes indígenas Tupis – sem se prender aos seus significados - para representar as crianças. Para maior entendimento, estão listados abaixo os nomes que representam as meninas e os meninos.

Quadro 1 – Representação das crianças

(continua)

Nome fictício	Sexo	Idade
Tainá	Feminino	5
Yara	Feminino	5
Iracema	Feminino	6
Araci	Feminino	5
Mayara	Feminino	5
Moema	Feminino	6
Tauane	Feminino	5
Ubiratã	Masculino	5
Tupã	Masculino	5
Iborê	Masculino	5
Kaique	Masculino	6
Juraci	Masculino	6
Cauê	Masculino	6
Raoni	Masculino	5
Airy	Masculino	5
Iraê	Masculino	5
Moacir	Masculino	5

Kadu	Masculino	5
Peri	Masculino	5
Jurandir	Masculino	6

Fonte: Autora (2020).

4.4 Coleta e Organização dos Dados

Essa pesquisa-ação de caráter qualitativo é proposta a partir de uma triangulação sistemática de instrumentos. Flick (2009) afirma que esse tipo de metodologia ocorre a partir da combinação de perspectivas e instrumentos apropriados que possibilitem a percepção de aspectos distintos de um mesmo problema. Assim, a pesquisa qualitativa pode se apoiar em protocolos de investigação diversificados, com a proposição da triangulação como olhares múltiplos que se complementam e que podem enriquecer a pesquisa como um todo.

Esta triangulação ocorreu por meio da proposta de pesquisa-ação a partir de oficinas lúdicas com as crianças participantes, onde foram utilizados os seguintes instrumentos: ficha escolar das crianças; produção de diários de campo da pesquisadora e da auxiliar; registro fotográfico da produção das crianças e o Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema (AIELLO-VAISBERG, 1990; 1995; 1997; 1999; 2004).

Para coleta dos dados sociodemográficos do grupo participante foi utilizada a ficha escolar das crianças, a qual já possuía esses dados atualizados. Foi analisada a ficha de cada uma das crianças a fim de coletar os seguintes dados: idade das crianças, estado civil dos pais, presença da mãe no agregado familiar, presença do pai no agregado familiar, presença de irmão(s) no agregado familiar e presença de outras figuras no agregado familiar.

Para organização dos materiais produzidos e coletados durante as oficinas, todos os diários de campo, as produções infantis e os dados relacionados às características sociodemográficas do grupo foram guardadas no *drive* gmail da pesquisadora e os principais dados foram organizados em tabelas de forma a sistematizar o material para posterior análise dos dados.

4.4.1 Procedimento Desenho-Estória com Tema

Para falar sobre o Desenho-Estória com Tema, deve-se, primeiramente, situar sua origem a partir do Procedimento de Desenhos-Estórias. O Procedimento de Desenhos-Estórias foi introduzido por Walter Trinca, no ano de 1972, e foi pensado como uma técnica

clínica de investigação da personalidade. Ao considerar a subjetividade do psicólogo e a importância das relações humanas, Trinca pensou na possibilidade de construção “entre” os sujeitos e isso resultou na expansão e criatividade de novas descobertas em relação a capacitação de emoções e conflitos básicos, priorizando “a individualidade, o estilo pessoal e as peculiaridades de a pessoa ser e de se expressar” (TRINCA, 2013a, p. 28).

Para essa proposta, Trinca (2013a) utilizou como base a ideia do Jogo do Rabisco, proposta por Winnicott (1968/1994). Por ser um método com a finalidade de estabelecer contato com o paciente, a ideia de Winnicott se parecia com um enquadre baseado no campo do indizível, do novo e da possibilidade do psicanalista ser ele mesmo, visto que é importante o profissional estar apto para compreender, antes de interpretar. Sobre esse jogo, Winnicott (1968/1994) afirma:

“Este jogo que gosto de jogar não tem regras. Pego apenas o meu lápis e faço assim...” e provavelmente aperto os olhos e faço um rabisco às cegas. Prossigo com a explicação e digo: Mostre-me se parece com alguma coisa a você ou se pode transformá-lo em algo; depois faça o mesmo comigo e verei se posso fazer algo com o seu rabisco (p. 232).

Winnicott propõe uma relação entre os inconscientes do paciente e do analista e possibilita uma forma de intervenção por meio de uma comunicação baseada na subjetivação que é ocasionada a quem desenha. Também tendo como foco a livre associação, a proposta de Desenho-Estória com Tema se baseia na produção de desenhos temáticos coligados a elaboração de histórias, de forma a permitir o acesso aos conteúdos mentais simbólicos e profundos que não são facilmente detectáveis por entrevistas psicológicas padrões. Sua configuração básica é formada por, no máximo, cinco unidades de produção sequenciais compostas por: desenho livre realizado após consignas – frases que funcionam como gatilhos para os desenhos -, criação de uma história a partir do desenho, seguida da elaboração de um título e momento de questionamentos para esclarecimento sobre as produções.

Apesar de ter sido proposto inicialmente na aplicação a sujeitos apenas com idades entre 5 e 15 anos, percebeu-se que essa faixa poderia ser estendida. Assim, atualmente destina-se às mais variadas realidades não somente etárias, mas sociais, econômicas, culturais e psíquicas, também podendo ser aplicado em grupos (TRINCA, 2013b).

Na percepção da possibilidade de diferentes formas de aplicações, o Procedimento de Desenhos-Estórias se desenvolveu e expandiu formando novos procedimentos derivados do que foi inicialmente proposto por Trinca. Dentre eles, encontram-se o Procedimento de Desenhos de Família com Estórias (DF-E), Desenhos-Estórias para cegos, Desenhos-Estórias de Profissionais (DE-P) e o Desenho-Estória com Tema (DE-T) (TRINCA, 2013c), sendo este último o escolhido para aplicação na presente pesquisa.

O DE-T foi proposto por Aiello-Vaisberg (1990; 1995; 1997; 1999; 2004) e, por ser uma derivação do D-E, essa proposta também é considerada uma estratégia investigativa psicológica, diferenciando-se assim, da ideia de teste psicológico. Este procedimento pode ser utilizado para investigar a representação social em diferentes contextos, pensado para facilitar a comunicação emocional do inconsciente de um indivíduo ou de um grupo social específico (MARTÃO, 2013). Essa proposta acredita na possibilidade de tomar desenhos e histórias como material legítimo de pesquisas sobre imaginários coletivos e apresenta imaginário coletivo como “conduta de personalidade transindividual que, tal como a de qualquer pessoa individual, é emergente de um campo de sentido que se organiza em termos afetivo-emocionais” (AIELLO-VAISBERG; AMBRÓSIO, 2013, p. 286).

Por ser uma técnica clínica psicanaliticamente orientada que visa facilitar a comunicação emocional num contexto intersubjetivo, apresenta um caráter sempre interpretativo, compreensivo e de “intervenções transicionais” (AIELLO-VAISBERG; AMBROSIO, 2013, p. 282). As investigações apresentam uma configuração de encontros inter-humanos pautados no conceito de transicionalidade (WINNICOTT, 1971a/2019), compreendendo o processo psicanalítico como “criação/encontro conjunto de sentidos”, de forma compreensiva sobre a experiência humana (AIELLO-VAISBERG; AMBROSIO, 2013, p. 282). O caráter intervencionista desse procedimento pauta-se na possibilidade do gesto espontâneo como indicativo de saúde emocional, baseando-se na postura criativa e integradora que ocorre nesse encontro inter-humano entre paciente e terapeuta (TARDIVO, 2013), nesse caso, entre pesquisadoras e crianças.

4.4.2 Diário de campo e registro das produções

Para registro das oficinas, foi proposto o uso de diários de campo como um instrumento auxiliar para representar dados de observação participante, uma observação ativa de investigação na recolha de dados (PAWLOWSKI *et al.*, 2016). Para além do registro de falas das crianças, o diário de campo permite a captura de “emoções que esses deixam transparecer, os gestos, as expressões [...] e que podem conter informações muito importantes” (FAJER; ARAÚJO; WAISMANN, 2017, p. 5).

A decisão pelo uso de diários de campo se deu pelo fato desse instrumento ter o poder de potencializar a compreensão dos movimentos cotidianos dos sujeitos, sendo um dispositivo de (in)formação que permite tanto a representação dos acontecimentos, quanto a constituição de material de análise das informações da pesquisa e ao mesmo tempo da formação do

pesquisador (OLIVEIRA, 2014). Observa-se que o processo de escrita de um diário de campo pode ser constituinte do processo de imersão no campo-tema e na relação do pesquisador com o campo, com os participantes e também com o início da relação entre a prática e a teoria.

Como possibilidade de representar os acontecimentos de forma a problematizar a diferença estrutural entre pesquisadora e participantes, os diários de campo foram escritos pela pesquisadora e pela auxiliar. Com isso, pretendeu-se ocasionar reflexões a partir de diferentes pontos de vista de forma a levantar questionamentos e apontamentos acerca dessa relação e de acontecimentos e diferentes conversas. Além disso, devido ao número de crianças, duas visões puderam enriquecer o processo, levando em consideração as questões transferenciais e possibilidades de escuta de falas simultâneas.

Assim, durante as oficinas, sempre estava disponível um caderno para anotações de pontos relevantes observados no processo e, ao fim de cada encontro, ambas as pesquisadoras escreviam um texto em que continham observações sobre a oficina, sobre as crianças, sobre a creche, assim como as afetações que os momentos ocasionaram.

Como forma de registro, também foi utilizado o método visual de fotografia das produções de brinquedos. De forma a não afetar o desenvolvimento das oficinas e para respeitar questões éticas com relação à proteção das identidades de todos os participantes, as fotografias das produções foram tiradas pela pesquisadora apenas após o término de cada encontro, quando as crianças não estavam mais presentes. Como afirmado por Silva e Oliveira (2011), o uso da fotografia pode se mostrar relevante por não se restringir apenas ao registro do real, mas também por ser uma forma alternativa de linguagem que possibilita apontamentos em relação aos signos escolhidos (nesse caso, os brinquedos).

Para além das criações dos brinquedos, os desenhos e histórias produzidos pelas crianças ficaram em posse da pesquisadora que, ao final de cada oficina, digitalizava todo o material a fim de salvar no *Drive gmail*, a fim de possibilitar a representação e análise dos DE-Ts. É importante salientar aqui que, desde o momento da leitura do TALE, foi acordado com as crianças que as produções dos desenhos ficariam em posse da pesquisadora e, com relação aos brinquedos produzidos, foi combinado que as crianças poderiam levar para casa depois que todas as produções fossem fotografadas.

4.4.3 Oficinas Lúdicas

Ao refletir sobre o espaço potencial da forma que Winnicott (1971a/2019) nos apresenta, como algo subjetivo e relacional onde se é possível experimentar o brincar, a

análise e o viver criativo, é a partir da afirmação de Safra (1999) sobre não se restringir a um local físico determinado como o *setting* clássico, que se considera a possibilidade de um enquadre diferenciado por meio de oficinas. Assim, partindo da ideia de oficinas como métodos de atendimento clínico diferenciado, com foco na Psicanálise de Winnicott, utilizou-se como base para o desenvolvimento dessa proposta, a noção de oficinas lúdicas, pois oficinas favorecem a comunicação, a expressão, a manifestação do gesto criativo (TARDIVO, 2013). A ideia de realizar oficinas lúdicas parte do pressuposto que essas atividades são marcadas pela produção de subjetividade, visto serem espaços de criação de novas formas de experimentar, relacionar e existir (LIMA, 2004). Além disso, Mendonça (2005) também afirma que tal proposta pode possibilitar o estabelecimento e fortalecimento de laços de cuidado do sujeito consigo e com os outros, apresentando, assim, finalidade clínica.

Ao oferecer um *setting* favorecedor da espontaneidade, objetiva-se a ação de oficinas lúdicas como um ambiente que suscite a imaginação e que privilegie as relações entre as crianças e com o meio. Silva, Barros e Leite (2012, p. 284) afirmam que “por meio da brincadeira, a criança passa a entender o mundo que está a sua volta, cria, recria, fantasia, e imagina inúmeras possibilidades para compreender o mundo dos adultos”. Aqui, amplia-se a noção de mundo dos adultos para ambiente e cultura em que as crianças estão inseridas. A escolha pelo termo “oficinas lúdicas” parte do pressuposto de que o potencial lúdico pode ocasionar processos de mutações e expressão, visto que, como citado por Winnicott (1971c/2019, p. 87) “o brincar é, por si só, uma terapia”.

Com isso, a proposta da escolha de oficinas consistiu na possibilidade de ocasionar um espaço de expressão e comunicação, que levasse em conta as considerações infantis acerca do tema proposto. As crianças foram observadas durante todos os encontros e, em caso de dificuldades ou fragilidades, a pesquisadora ofereceu apoio e garantiu que todos os participantes do grupo são importantes e devem ser respeitados. É importante ressaltar que as atividades foram realizadas em conjunto com outra pesquisadora que também compõe o grupo de pesquisa e sua participação foi essencial para o funcionamento das oficinas.

Foram realizadas seis oficinas durante os meses de outubro, novembro e dezembro do ano de 2019, descritas a seguir:

- a) **oficina 1 – Criação de vínculos:** a fim de conhecer as crianças e possibilitar a criação de vínculos, a primeira oficina visou englobar quem as crianças são. Para isso, foi proposta uma roda para apresentação e convite para a pesquisa (TALE). Posteriormente, as crianças tiveram o momento da “hora lúdica”, quando puderam brincar de forma livre e explorar o espaço onde ocorreram todas as oficinas. Por

fim, teve um momento de conversa para que elas falassem sobre a oficina e sobre como se sentiram. No fim, ocorreu um sorteio para divisão dos grupos em 2 grupos menores, com 10 crianças cada;

- b) oficina 2 – Família:** nesse dia, foi proposto o primeiro Desenho-estória com Tema. As crianças receberam os materiais e foi explicado que teriam um momento para desenhar a partir da consigna: “Desenhem uma família”. Posteriormente, foi pedido para criarem uma história sobre o desenho e para darem um título para suas produções. Para finalizar, foi disponibilizado um momento para conversarem sobre a oficina e sobre como se sentiram. Para essa oficina, foram disponibilizados: papéis A4, 20 lápis grafite B2, 2 caixas de lápis de cor com 12 unidades cada, 2 apontadores e 5 borrachas;
- c) oficina 3 – Dia do brinquedo:** nesta oficina, as crianças escolheram seus brinquedos preferidos. Elas tiveram um momento para apresentar seus brinquedos e para brincar sozinhas e/ou com os colegas. No fim, ocorreu um momento de conversa para elas falarem sobre a atividade e sobre como se sentiram. A proposta foi observar questões relacionadas as brincadeiras e amizades;
- d) oficina 4 – Lugar onde vivem:** segundo dia de Desenho-Estória com Tema. A consigna para o desenho foi: “Desenhem o lugar onde vivem”. As crianças criaram uma história e um título para suas produções e, por fim, puderam conversar sobre a atividade e sobre como se sentiram. Para essa oficina, foram oferecidos: papéis A4, 20 lápis grafite B2, 2 caixas de lápis de cor com 12 unidades cada, 2 apontadores e 5 borrachas;
- e) oficina 5 – Criando novos brinquedos:** nesse dia foram disponibilizados materiais para que as crianças criassem brinquedos com materiais reciclados e para que pudessem brincar com suas produções. Esta oficina foi pensada, também, como uma oportunidade de observar questões de brincadeiras, amizades, cultura e criatividade – pontos relevantes na teoria de Winnicott. Para finalizar, teve o momento de conversa onde elas puderam conversar sobre a oficina e sobre como se sentiram. Para essa oficina, foram cedidos materiais recicláveis como: latas, tampinhas, anéis de latas, garrafas pet, barbante, fita adesiva, bolas de sopro, palitos de picolé e potes de plástico de sorvete e requieijão;
- f) oficina 6 – Confraternização:** visto ser o último encontro, esta oficina foi uma festa de finalização. Ocorreu com os dois grupos juntos e a proposta foi de

confraternização entre as pesquisadoras e as crianças, com momentos para brincadeiras e lanche.

4.5 Análise de dados

A fase de análise dos dados, segundo Minayo (1992), possui três finalidades. São elas: o estabelecimento de compreensão dos dados coletados, a confirmação ou não dos pressupostos da pesquisa e as respostas para as questões formuladas, e por fim, ampliar o conhecimento acerca do assunto, articulando tal conhecimento com o contexto cultural da pesquisa.

A partir da noção de análise de dados hermenêutica-dialética proposta por Minayo (2012), o papel como pesquisadora envolveu **compreender**, considerando a história e singularidade dos participantes, **interpretar** buscando significado no contexto da pesquisa e do sujeito e **dialetizar** a teoria utilizada com o protagonismo do sujeito que é situado e perpassado por questões subjetivas, sociais e culturais. De acordo com esta proposta metodológica (GOMES, 2002), as categorias de análise podem ser estabelecidas em etapas anteriores ao trabalho de campo ou a partir da coleta de dados. Entretanto, o mais interessante é unir o uso de tais categorias. Assim, para esta pesquisa, decidiu-se por elencar primeiramente categorias analíticas preestabelecidas com base na fundamentação teórica a partir dos conceitos de cultura e brincar pautados em Winnicott e, posteriormente, categorias empíricas observadas a partir das oficinas.

A partir disso, todos os elementos foram submetidos a técnica qualitativa de análise de conteúdo proposta por Minayo (1992), uma técnica de investigação que permite que as informações sejam descritas e analisadas de forma qualitativa. Apesar de existirem impasses sobre a abordagem teórica da análise de conteúdo, essa técnica pode abarcar as mais diversas propostas de pesquisa e pode ser utilizada com diferentes teorias, visto que a teoria diz respeito sobre como os dados serão interpretados.

Essa técnica metodológica consiste em três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação (GOMES, 2002). Na primeira fase, ocorreu a organização dos dados para serem analisados, o que envolveu a definição de unidades de registro e unidades de contexto, considerando trechos significativos e categorias previamente estabelecidas. Os materiais de análise foram produzidos no decorrer das oficinas, sendo eles: os diários de campos, as produções das crianças e Procedimento Desenho-Estória Temático. Posteriormente, na exploração, foi posto em prática o que foi definido na fase de pré-análise,

ocasionando a classificação dos dados e a elaboração de categorias empíricas. Já a terceira fase consistiu no processo de desvendar conteúdos subjacentes ao manifesto, uma busca que, segundo Minayo (1992), se volta para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos analisados, em conjunto com referenciais teóricos da pesquisa, com vistas a responder as questões da pesquisa tendo como base os objetivos elencados.

Assim, para interpretação dos dados, levou-se em consideração, em primeiro nível, a conjuntura socioeconômica e política do grupo em questão e, em segundo nível de interpretação, fatos que surgiram a partir da prática de investigação no campo em conjunto com a teoria (GOMES, 2002).

A partir das recomendações de Trinca, (1984; 2013a), a análise de Desenhos-estórias com Tema consistiu em três etapas de análise: os desenhos, as histórias e a junção das temáticas de ambos. A análise do conteúdo consistiu na inspeção do material sobre o que a pessoa desenhou, utilizando referenciais. No caso da análise das histórias, foi focado a natureza das histórias, como foi a narração, o raciocínio, vocabulário, etc. É importante ressaltar que as expressões gráficas e verbais devem ser analisadas de forma conjunta, pois discurso e grafismo se complementam (TRINCA, 1984). Para isso, foram observadas as temáticas presentes nos desenhos e nas histórias e, posteriormente, as temáticas dos desenhos e das histórias foram comparadas e unidas. Assim, com o intuito de relacionar aos objetivos da pesquisa, foram analisados os temas mais recorrentes nas produções.

Ainda pensando na proposta de se pensar em temas recorrentes, os diários de campo foram analisados de forma a elencar as principais temáticas que apareceram em cada dia. Posteriormente, as categorias dos diários analisados foram agrupadas. Com o auxílio dos detalhamentos nos diários de campo, foram analisados os processos de produção e o produto final, elencando categorias temáticas das produções realizadas pelas crianças.

Por fim, as categorias identificadas em cada uma das oficinas analisadas foram unificadas e comparadas a fim de elaborar as categorias temáticas finais elencadas para análise. Tais categorias foram pensadas com foco na categoria analítica de cultura e brincar.

Aqui, é relevante ressaltar que, mais importante que saturar a compreensão do objeto, foi tentar se aproximar ao máximo do objeto de pesquisa e buscar alcançar os objetivos propostos, compreendendo que, muitas vezes, o tema de uma pesquisa qualitativa é complexo e abre espaço para novas pesquisas e questionamentos. Assim, no processo de análise dos dados aqui apresentados, busca-se a tentativa de responder os questionamentos que envolvem essa pesquisa, compreendendo que possam surgir questões para além do que foi proposto.

5 RESULTADOS

Antes de iniciar a apresentação dos resultados das oficinas, são apresentadas as características sociodemográficas. Para a observação de tais características acerca das crianças e seus familiares foi utilizada a ficha escolar de cada criança, já que os dados já estavam presentes nesses documentos. Diante disso, os dados foram colhidos e tabulados, resultando no quadro 2 a seguir, gerado a partir da categorização dos dados das 20 crianças participantes.

Quadro 2⁴ – Características sociodemográficas

Variável sociodemográfica (contínua)	M	DP	Mínimo	Máximo
Idade (anos)	5.30	.47	5	6
Variáveis sociodemográficas (categoriais)			n	%
Sexo	Feminino		7	35%
	Masculino		13	65%
Estado civil dos pais	Sem relação		5	25%
	Casados/união estável		6	30%
	Divorciados		9	45%
Presença da mãe no agregado familiar	Presente		20	100%
Presença do pai no agregado familiar	Presente		6	30%
	Ausente		14	70%
Presença de irmão(s) no agregado familiar	Sem irmãos		5	25%
	1-2		14	70%
	3-4		1	5%
Presença de outras figuras no agregado familiar	Sem outros		7	35%
	1-2		11	55%
	3-4		2	10%

Fonte: autora (2020).

Em relação aos resultados obtidos nas oficinas, fez-se uso dos diários de campo da pesquisadora e da auxiliar, assim como das produções infantis, para detalhar o que ocorreu em

⁴ Esses dados dizem respeito ao início das oficinas, período em que foram preenchidos os dados. Entretanto, compreende-se que algumas crianças fizeram aniversário durante a pesquisa, e um casal de pais se divorciou.

cada oficina. Para isso, decidiu-se por separar, inicialmente, cada oficina a fim de apontar com maior clareza os momentos de alguns acontecimentos.

Seguindo o mesmo raciocínio dos nomes fictícios, nas oficinas em que ocorreram divisões, decidiu-se por nomear os grupos com nomes de tribos indígenas do Estado de Alagoas. Assim, um grupo foi nomeado como “Caetés”⁵ e o segundo como “Xucuru-Kariri”⁶.

5.1 Oficina: Criação de Vínculos

A proposta da primeira oficina foi conhecer as crianças e iniciar as criações de vínculo por meio de um momento lúdico. Além disso, foi realizada a divisão de dois subgrupos, para os outros dias de oficinas. No primeiro dia de contato com as crianças foi possível desenvolver algumas observações rápidas. A creche parece ser um ambiente aberto para atividades criativas e lúdicas, com momentos voltados para meditação e atividades manuais e um salão de recreação.

Todo o grupo se mostrou animado e aceitou participar das oficinas e, antes do momento lúdico, formou-se uma roda para apresentações. Nesse momento, Cauê não quis se apresentar e a professora informou que ele tinha dificuldades de falar com adultos.

Também apareceram algumas questões familiares em falas, como “*eu tenho um monte de irmão (sic)*”, de Juraci que aparentava não saber quantos irmãos possuía e afirmava não conhecer todos. Ou Raoni que informou que brincava com dois amigos e um homem e, quando perguntado quem era o homem, a resposta obtida foi “*meu pai não. Meu pai só bebe*”. Essas conversas já possibilitaram uma maior abertura para a segunda oficina sobre família.

Também foram observadas algumas dificuldades criativas, como na conversa sobre brincadeira de cozinha exposta a seguir:

Pesquisadora: “quando você tá brincando de cozinha, você cozinha o que?”

Tainá: “eu cozinho papel”

Pesquisadora: “Mas e no faz de conta, o papel é o que?”

Tainá: “só papel” (Diário de Campo 1).

Ao ser perguntada sobre brincadeiras, essa mesma garota informou gostar de pegar gelo, uma brincadeira anteriormente citada pelos colegas. Entretanto, em sua fala, ela informou sobre segurar gelo com a mão e não a brincadeira que lembra o antigo pão-duro. Tanto a brincadeira nomeada por pão-duro, quanto pega-gelo, são brincadeiras em grupo em

⁵ Também conhecida como Kaetés, foram povos indígenas de língua tupi antiga e os primeiros a habitarem o município de São Miguel dos Campos.

⁶ Compostos pela união dos grupos Xucuru e Kariri. Até os dias atuais, vivem no município de Palmeira dos Índios.

que uma criança assume o papel de pegadora enquanto as outras fogem. Quando a pegadora toca em alguém, essa pessoa deve ficar imóvel até que outro colega o “descongele” por meio do toque e volte para a brincadeira.

Diante das falas das crianças, foram observadas algumas brincadeiras, brinquedos e locais mais comuns, conforme observado no Quadro 3.

Quadro 3 – Brincadeiras, brinquedos e locais mais comuns

Brincadeiras	Grupo	- Pega-gelo - Pega-pega - Esconde-esconde
	Meninas	- Casinha (ex.: cozinhar, bonecas)
	Meninos	- Super-heróis (ex.: homem de ferro) - Luta
Brinquedos	Grupo (na creche)	- Locomotiva de plástico (tamanho real) - Casinha (tamanho real) - Pesca - Trenzinho de madeira - Bola - Dominó
		- Bicicleta - Velocípede
	Meninas	- Bonecas - Bichos de pelúcia
	Meninos	- Bonecos - Dinossauros - Carros
	Fora da creche	- Rua - Orla (praia, lagoa) - Piscina
Locais de brincadeiras		

Fonte: autora (2020).

Por meio das falas das crianças, foi possível observar que, apesar da existência de espaço físico, algumas crianças não parecem possuir liberdade para brincar em suas casas, visto que muitos apontam, por exemplo, responsabilidades de auxiliar em atividades domésticas, o que faz com que não sobre muito tempo para brincarem. Foi observado que a questão econômica é um ponto que influencia o discurso das crianças, mas se compararmos ao discurso sobre familiares, a questão econômica não parece ter tanta relevância quanto a questão afetiva, como apontado na fala de Raoni. Até o momento, a questão econômica

apareceu apenas quando algumas crianças apontaram a falta de dinheiro para comprar brinquedos.

Durante o momento lúdico, ficou claro que as crianças conhecem os brinquedos e o espaço de recreação, o que aponta para o fato de ser um ambiente realmente utilizado por elas. Para além disso, se mostraram comunicativas, incluindo as duas pesquisadoras nas brincadeiras, detalhe positivo para a criação de vínculo e transferência.

No fim da oficina, foi explicado a divisão do grupo para os próximos dias. Nesse momento, Tainá sugeriu separar entre meninos e meninas, mas foi afirmado que um grupo variado seria legal e, depois disso, as crianças aceitaram e esperaram a brincadeira que auxiliaria na divisão dos grupos. Para isso, a pesquisadora levou uma sacola de tecido com duas cores de peças e as crianças puxavam sem ver qual pegariam. Elas pareceram gostar e se mostraram atentas ao observar que peça pegaram e qual a cor de cada colega.

As peças eram peças em madeira com as cores bege e marrom. De início as crianças se confundiram porque todas as peças têm uma parte de borracha preta no fundo, mas depois entenderam. Algumas crianças foram identificando qual grupo ficariam, falando “*peguei a bege*”, “*peguei a preta*”, “*peguei a escura*”, “*peguei a clara*”, “*peguei a nega*” (negra).

Após a divisão dos grupos, os nomes foram anotados e, nesse momento, algumas crianças ficaram de olho na forma da escrita dos seus respectivos nomes, informando se estava escrito certo ou errado. Isso mostrou um nível de alfabetização nos trabalhos da creche, mesmo que após mudanças curriculares, a alfabetização somente seja obrigatória no ensino fundamental. O grupo Caetés foi composto por: Tainá, Yara, Ubiratã, Tupã, Iborê, Kaique, Cauê, Juraci e Raoni. E o grupo Xucuru-Kariri, por: Iracema, Airy, Araci, Mayara, Moema, Iborê, Moacir, Tauane e Kadu.

O trabalho com dois grupos diferentes não ocorreu apenas na primeira, quarta e na última oficina. É importante ressaltar que em alguns momentos ocorreram mudanças nas composições dos grupos, seja por pedidos da creche, ou por outras questões. As mudanças foram detalhadas nas descrições das oficinas.

5.2 Oficina: Família

Um fato curioso sobre essa oficina: no dia em que o tema era sobre família, coincidiu de muitas mães, tias ou avós estarem presentes na creche por conta do período de matrícula de outros filhos e/ou sobrinhos. Foi possível observar apenas figuras femininas para realizar as matrículas. Nesse dia, a oficina foi realizada com dois grupos separados e ocorreu o primeiro

Desenho-Estória com Tema, com a consigna “desenhem uma família”. Para melhor descrever, os resultados estão divididos de acordo com os grupos.

5.2.1 Grupo Caetés

Apesar da brincadeira para divisão dos grupos, nesse dia, a professora perguntou se Juraci poderia fazer parte do outro grupo, já que Ubiratã havia faltado. Como ainda não haviam iniciado as oficinas com as divisões, a modificação foi realizada.

Antes de explicar o que fariam no dia, as crianças falaram sobre a semana que passou. Comentaram sobre idas a praia e Yara comentou sobre ter brincado em casa com uma prima. Quando um garoto comentou sobre filme de terror, Tainá contou sobre ter assistido um filme de uma boneca que matava uma menina. Posterior a essas falas, Yara contou sobre um sonho que teve com zumbis que matavam seu pai e demonstrou como ela acordou chorando. Um ponto positivo acerca da transferência e criação de vínculos foi que, durante essas conversas, as crianças perguntaram sobre quando iríamos novamente e porquê demoramos. Nesse momento, foi lembrado o acordo de encontros uma vez por semana, todas as terças-feiras.

Apesar de ser um grupo majoritariamente comunicativo, Cauê não quis falar, mas diante do que foi apontado no primeiro dia, foi informado que tudo bem se ele não quisesse conversar naquele momento. Após a conversa, foi informado que a brincadeira do dia seria desenho e os materiais (papeis A4, lápis grafite e lápis de cor) foram entregues. Nesse momento todas as crianças souberam escrever seus nomes⁷, o que confirmou a observação do primeiro dia sobre a alfabetização da creche. Apenas Cauê pediu ajuda para escrever seu segundo nome, o que aponta a possibilidade de o respeito ao seu silêncio ter sido uma intervenção positiva.

O pedido para desenharem uma família gerou movimentação no grupo. Kaique e Airy não quiseram desenhar de início. Mas, como foi informado que o desenho era de uma família, qualquer família que as crianças quisessem desenhar, foram surgindo ideias e conversas. “*Vou desenhar uma família de corações*” (Tainá), depois complementando o desenho com outras coisas; “*eu não vou precisar de cor, só vou usar preto. Vou desenhar uma família de fantasmas*”, disse Airy, um dos meninos que não quis fazer o desenho no início.

Apesar de não ter sido especificado que família deveriam desenhar, as crianças relacionaram os desenhos com características das suas famílias. Algumas fizeram relações de

⁷ Os desenhos foram editados de forma a retirar as identificações.

formas mais indiretas e outras afirmaram “*eu vou desenhar a minha família*” (Yara); ou “*eu vou desenhar eu da minha família*” (Iborê, sic). Também surgiram questões de gênero relacionadas as famílias, como a seguinte fala:

Tia, tô desenhando meu pai vestido de mulher. Às vezes ele se veste de mulher e às vezes de homem. Minha mãe não gosta quando ele se veste de mulher, mas usa as roupas de homem dele (Tainá, sic).

Essa mesma garota não queria dividir os lápis e, constantemente apresentou um comportamento competitivo. Durante a entrega dos materiais, as crianças se dividiram em dois subgrupos e, no momento de desenhar, fizeram afirmações como “*os desenhos do meu time estão mais bonitos... mais coloridos*” (Tainá). Sempre que Tainá dava uma entonação de competição, as pesquisadoras realizavam intervenções que gerassem inclusão e não exclusão e competição.

Além do gênero, também foi observado que questões raciais são constantes. Nesse dia, esse fato ficou mais evidente após uma conversa sobre “lápis de cor” para pintar a pele. Apesar de ser um grupo majoritariamente negro, as crianças não desenhavam pessoas negras e, constantemente, pediam para que alguém emprestasse o “lápis de cor”, se referindo a cor bege. Em um determinado momento, foi feita uma intervenção com a pergunta “*lápis da cor de quem?*”, seguida da demonstração de diferentes tons de pele no grupo. Ficou claro que a conversa causou alguns afetos, já que depois desta pergunta e observação, as crianças utilizaram além do bege, verde ou rosa para pintar a pele. Entretanto, apenas Airy que desenhou a família de fantasmas representou a pele negra.

Além disso, foi observado que as crianças comparavam constantemente suas produções com as dos colegas, às vezes comentando algo, às vezes rindo, às vezes imitando algum elemento do desenho. Como foi percebido que algumas crianças ainda não dominavam a escrita, foi oferecido ajuda para todos. A seguir, estão detalhadas algumas observações acerca do momento de produção.

A criação de Tainá girou em torno de história de uma madrasta. Diante das conversas e do inquérito durante a produção, apesar da história também envolver a figura de uma madrasta com referência a literatura infantil, Tainá identificou a presença da figura materna, paterna, do irmão e a si mesma no desenho.

Durante inquérito sobre a produção de Yara, a garota contou que as figuras presentes em seu desenho são: ela, seu pai, sua mãe, sua prima, seu primo, sua tia, seu avô e sua avó. Em algumas ocasiões, a identificação das figuras foi realizada sem dificuldades, mas algumas crianças não quiseram conversar sobre suas histórias, o que impossibilitou a identificação das

figuras presentes nesses casos. Já em outros casos, como com Iborê, apesar de ter se desenhado só, tanto na sua história como no momento do inquérito, Iborê fez referência a si, ao pai, à mãe e aos amigos.

Embora tenha produzido as 3 etapas (desenho, história e criação de título), desde o início, Airy se mostrou resistente à proposta, posição que foi mantida no momento de inquérito. Diante dessa situação, a pesquisadora optou por não pressionar Airy para conversar mais sobre sua criação.

Com relação a Tupã, apesar de o momento de conversa ter sido aparentemente tranquilo, ele não entrou em detalhes sobre sua produção. Identificou apenas que ele era quem estava no foguete, sua mãe era a figura de roupa amarela com cabelos que lembram flores de abacaxi e sua irmã está ao lado da mãe com um vestido azul. Não comentou sobre o céu, ou sobre as outras duas figuras presentes no desenho.

A produção de Cauê aparentou estar um pouco caótica, com muita informação. De início, Cauê parecia não conseguir contar sua história, mas após ter sido perguntado se queria contar para algum colega e esse colega falar, ele aceitou a ajuda de Tainá. Apesar de ter conseguido falar sua história, ele teve dificuldade, fazendo pausas constantes e olhando para os lados. Essa dificuldade também foi percebida no momento do inquérito. Cauê se negou a conversar ou responder perguntas sobre sua produção. Situação respeitada pela pesquisadora.

Durante o momento de criação da história, Kaique escondeu seu desenho, se negou a conversar com as pesquisadoras e só o “encontrou” quando a oficina estava sendo finalizada. No entanto, assim que entregou seu desenho no fim, identificou que era sua família: ele, pai, mãe, suas irmãs e seu gato.

5.2.2 Grupo Xucuru-Kariri

No momento de chamar o segundo grupo, as crianças estavam brincando com massinhas de modelar. Antes de iniciar a oficina, a professora explicou que Peri e Jurandir haviam faltado o primeiro dia da oficina, mas estavam presentes para a segunda oficina. Como as mães estavam cientes e assinaram o TCLE, eles foram liberados para participar da oficina. No caminho para o salão de recreação, as crianças disputavam para ver quem seguraria a mão das pesquisadoras e se mostraram curiosas com o que aconteceu com o primeiro grupo.

Na conversa inicial, Peri e Jurandir foram convidados a participar das oficinas. Receberam explicações da proposta e, assim como com as outras crianças, foi afirmado que a

participação não era obrigatória. Ambos concordaram em participar e deu-se início a uma conversa animada sobre a semana que havia passado.

Kadu contou sobre idas à lagoa e como havia cortado seu joelho em uma ostra enquanto nadava. A partir de sua fala, surgiram histórias vivenciadas na lagoa, com a presença de siris e caranguejos. “*Um caranguejo agarrou na minha sandália uma vez*” (Jurandir, sic); “*uma vez um caranguejo pegou no meu pé e não quis largar, ai eu puxei as patas dele e dei uma mordida nele vivo*” (Kadu, sic). Para além das histórias vivenciadas na lagoa, todos comentaram sobre brincadeiras, talvez relembrando o conteúdo da oficina anterior.

Esse grupo se mostrou mais calmo que o primeiro, o que ajudou no momento da conversa e na aplicação do DE-T. Diferente do primeiro grupo, durante a produção dos desenhos, eles compartilharam os lápis e borrachas e pareciam cochichar entre si de forma cúmplice, falando com as pesquisadoras em alguns momentos. Assim como no grupo anterior, esse grupo também apresentou questões relacionadas a gênero, como exemplificado na fala de Peri: “*oh tia, tô desenhando minha irmã com roupa de homem porque ela gosta de vestir roupa de homem*” (sic). A seguir apresentaremos algumas observações acerca das produções das crianças.

No momento de elaborar a história, Tauane chamou atenção ao aparentar dificuldade criativa em sua afirmação “*não sei criar história*” (Tauane). Ela realmente teve dificuldade, mas após ajuda com perguntas sobre o que ela havia desenhado, conseguiu se identificar no desenho passeando com a mãe. Tauane também pareceu não entender o que seria um título e, quando explicada sobre ser o nome da história, ela respondeu “*não sei fazer título*” (Tauane), mas conseguiu dar um título após ouvir a leitura da história.

Ao dar um título para sua produção, Iracema decidiu por dar o nome de Mayara, sua colega da creche que também produziu um desenho com sereias. Iracema também identificou sua mãe e seu pai mas, apesar dessas identificações, Iracema não identificou o garoto que presenciou a sereia.

Mesmo com o momento do inquérito, Kadu respondeu apenas que a história era sobre ele. Já Mayara se mostrou aberta para conversar sobre sua produção e identificou que costuma brincar com algumas amigas que moram perto da sua casa. Moacir conversou rapidamente sobre sua produção e, assim como fez no título, se identificou como sendo o menino que se machucou, relembrando de uma situação de queda que havia vivenciado.

No momento do inquérito, Araci apenas repetiu o início de sua história, identificando que era ela e sua irmã brincando. Já Peri, ao conversar sobre sua produção com a

pesquisadora, afirmou ter boa relação com sua mãe e sua irmã e identificou serem eles no desenho. No entanto, não quis conversar sobre sua história, pois não queria falar sobre a pessoa má que não foi identificada.

Assim como identificou no título e na história, no momento do inquérito, Iraê novamente informou que estava representando sua família, sendo ele, sua mãe e sua irmã. Contou sobre brincadeiras que costuma ter com a irmã e que ela é mais nova e também frequenta a creche escola.

Jurandir não representou personagens no seu desenho, assim como não quis dar um título e nem conversar muito sobre sua produção, informando apenas que no desenho havia uma igreja.

Alguns Desenhos-Estórias com Tema desse dia, indicam uma noção ampliada de família, com a presença de parentes para além do núcleo familiar composto por pai, mãe e filhos. Foram considerados avós, primos e amigos. Além disso, muitos desenhos utilizaram formas de peixes e sereias para representar os personagens. Apesar de também terem sido observadas histórias com agressões e castigos, surgiram brincadeiras e passeios em parques.

Para facilitar o processo de análise e discussão dos materiais produzidos nessa oficina, foi realizada a análise temática de cada Desenho-Estória, e os dados foram sistematizados em um quadro.

5.3 Oficina: Dia do brinquedo

A proposta desse dia foi ocasionar um momento lúdico com a finalidade de observar questões relacionadas às brincadeiras e às amizades, ponto relevante na teoria de Winnicott. A ideia inicial dessa oficina seria para as crianças levarem seus brinquedos favoritos, mas como algumas haviam comentado em outros momentos sobre não ter nada para fazer em casa e/ou, que para brincar precisava pegar brinquedos emprestados dos vizinhos, foi decidido que seria mais interessante pedir para escolherem brinquedos da própria creche, na tentativa de não causar incômodo ou mal-estar em quem não pudesse levar um brinquedo por não ter nenhum brinquedo.

5.3.1 Grupo Caetés

No momento de chamar as crianças que compõem o grupo, foi observado que algumas se levantaram antes de serem chamadas. Talvez elas já tivessem decorado os componentes dos grupos e qual grupo é chamado primeiro.

Nesse dia, a organização do salão de recreação estava diferente, com uma sacola de brinquedos que parecia nova, e isso não passou despercebido pelas crianças. Assim que chegamos no salão, alguns correram para abrir e observar os brinquedos que estavam dentro da sacola, mas depois de chamados, se reuniram ao grupo para conversar.

Enquanto as crianças relembavam que haviam desenhado, pintado e brincado na semana anterior, uma professora entrou com Juraci e perguntou se ele poderia participar, as pesquisadoras acolheram-no.

Juraci se juntou ao grupo e a conversa de antes da sua entrada, continuou. Tainá comentou que queria falar sobre a própria família. Contou então que, enquanto sua mãe cozinha o almoço, ela costuma assistir e brincar sozinha ou com sua prima. Comentou que, no almoço, costuma comer verduras, e outras crianças também passaram a fazer parte da conversa, contando sobre verduras que comem, como cenoura e batata. Após esse acontecimento, Tainá constantemente empurrava os colegas ou saía do seu lugar para ficar na minha frente, uma tentativa de ter toda a atenção apenas para ela. Essa situação gerou algumas inquietações e algumas crianças a chamaram de “Tainá cavala”. Entretanto, isso não foi repetido após intervenção realizada pela pesquisadora assistente.

No momento de escolha do brinquedo que mais gostavam, o grupo se mostrou empolgado. No entanto, quatro garotos foram escolher brinquedos da nova sacola, o que não

condiz com a escolha dos brinquedos preferidos, já que nunca tinham brincado com aqueles. Dentre os brinquedos dessa sacola, haviam armas de brinquedo e eles disputavam entre si para ver quem ficaria com qual arma, se entenderam e voltaram para o círculo.

Yara escolheu um coelho de pelúcia pois, segundo ela “*ele é muito fofo*”; Raoni, Kaique, Airy e Juraci foram os 4 garotos que escolheram armas, com justificativas como “*é a arma do Capitão América*” (Kaique); Tupã escolheu uma mola de plástico que estavam enrolada, pediu ajuda para arrumar e depois pegou um cano de plástico para fazer de arma; Ubiratã escolheu um quebra-cabeças; Tainá pegou uma casinha que possui um escorregador para bonecas e toca música; e Cauê escolheu “*um dinossauro com asas*”. Um ponto positivo desse dia foi Cauê ter se mostrado bastante comunicativo comigo, apesar de não se relacionar de forma direta com os colegas.

No momento de brincar, algumas crianças ficaram na dúvida entre brincar com os brinquedos escolhidos ou com outros presentes na sala. Os garotos que escolheram as armas decidiram brincar de polícia e ladrão e uniram os brinquedos escolhidos com o uso do espaço, passando pela casinha, pelo trem, se escondendo nas pilastras ou debaixo das mesas. Uma saída espontânea e criativa para a indecisão e também uma forma interessante de ocupar o espaço destinado a eles. No decorrer da atividade, as crianças se mostraram disponíveis para brincadeiras grupais, e mesmo Yara, Tainá e Cauê que iniciaram suas brincadeiras de forma solitária, se mostraram abertos para que outras pessoas também brincassem, incluindo os colegas e as pesquisadoras.

Em um determinado momento, ocorreu a seguinte conversa com Tainá:

Tainá: “Tia, a gente já falou o que você pediu sobre família, agora falta você falar.”.
 Pesquisadora: “Mas a minha família eu já conheço, perguntei pra conhecer a família de vocês (sic)”.

Esse diálogo fez Tainá sorrir e continuar a brincar comigo. Talvez essa curiosidade seja mais um ponto positivo na formação da transferência. Cauê também brincou comigo utilizando o dragão escolhido no início da oficina.

Na hora de guardar os brinquedos, os meninos que escolheram as armas pareciam sentir dificuldade de finalizar o momento e guardar os brinquedos, mas aceitaram quando inventei uma brincadeira com um caminhão de carga. Eles enchiam a caçamba com os brinquedos que estavam espalhados e depois jogavam o “entulho” na sacola de brinquedos. Essa brincadeira durou até que tudo estivesse guardado.

O grupo novamente sentou em círculo e as crianças comentaram sobre terem gostado da oficina, perguntaram se poderiam brincar mais e também houveram reclamações sobre crianças que não dividiram brinquedos e sobre quem fez o papel de policial e quem era ladrão.

Quando Cauê não quis falar, surgiram afirmações sobre ele não falar por estar banguela. A partir da minha afirmação sobre não ser obrigatório falar e sobre como todos ficam banguelas em algum momento, algumas crianças mostraram dentes que caíram, mas que nasceram novamente. Após todos que se sentiram à vontade para falar, falaram, finalizamos o primeiro grupo.

5.3.2 Grupo Xucuru-Kariri

Assim como o primeiro grupo, as crianças disputaram para conseguir ficar perto das “tias”, o que ocasionou um percurso com cerca de 4 crianças em cada mão. Na conversa inicial, eles lembraram o que aconteceu na semana anterior e, para além do que foi lembrado pelo primeiro grupo, este também incluiu a criação de histórias nas lembranças. Novamente, fomos questionadas sobre nossas idas e encontros e, com a ajuda dos colegas, foi lembrado que os encontros eram semanais e, para facilitar o entendimento, Kadu explicou que os encontros acontecem “*de sete em sete*”, se referindo aos dias. Peri aproveitou o momento da conversa para comentar que, em dezembro, sairia da creche e estava triste por isso, mas ansioso pois iria para uma escola nova e conheceria pessoas mais velhas.

Após explicação da proposta do dia, as crianças desse grupo escolheram brinquedos que pareciam ter significado para cada uma. Os brinquedos escolhidos foram: um “*boneco de fogo*” que solta poder pelas mãos, escolhido por Kadu; a casa/escorregador que toca música, escolhida por Peri; o dinossauro (nomeado por Moacir como dragão), uma casa de bonecas, escolhida por Iracema; bonecas, escolhidas por Araci, Tauane e Mayara; dominó (Jurandir) e um tipo de carrinho cheio de brinquedos dentro, escolhido por Moema. Esse grupo não escolheu armas. As justificativas para os brinquedos pareceram ter ligações mais afetivas, com afirmações como “*é o meu preferido*” (Kadu), “*é o que eu mais brinco aqui*” (Jurandir, sic).

Kadu e Moacir brincaram de luta com os bonecos escolhidos. Após alguns instantes, Kadu perguntou se eu e a pesquisadora auxiliar morávamos juntas e, quando neguei, perguntou com quem eu morava. Minha afirmação sobre morar com meus pais pareceu fazer algum efeito em Kadu, já que ele começou a falar sobre seu pai. Comentou que morava com a mãe, pois o pai dele... Deu uma pausa, olhou a redor e disse “*deixa pra lá*” (Kadu, sic), e saiu correndo, dando a sensação de receio que mais alguém escutasse.

As crianças se mantiveram com os brinquedos escolhidos e brincando em grupo, exceto Moema que escolheu vários outros e foi para a casinha. Depois de um tempo, fui lá

para observá-la e brincar e percebi que ela estava com dificuldade de montar um quebra-cabeças de 8 peças. Também observei que Moema tem certa dificuldade para se comunicar, demonstrando desconfiança das pessoas.

Como já observado, esse grupo parece ser mais tranquilo e, por conta disso, organizaram todos os brinquedos em menos de 5 minutos. Assim que todos terminaram de organizar os brinquedos, nos reunimos novamente em círculo para conversar. As crianças se mostraram animadas, com respostas positivas sobre gostarem do momento de brincadeira e se sentirem bem. Surgiram respostas como “*me senti em casa*” (Iracema) e “*no céu*” (Kadu).

A fim de melhor organizar e compreender os dados dessa oficina, foi produzido um quadro, com a elaboração das categorias observadas a partir dos diários de campo.

5.4 Oficina: Lugar onde vivem

Esse encontro foi realizado na penúltima semana do mês de novembro e a decoração natalina se fez presente na creche. Antes de iniciar a oficina, as crianças perceberam o desenho do Papai Noel, feito por uma funcionária e, a partir desse acontecimento, o tema Natal se tornou constante nos encontros. Nessa oficina ocorreu a segunda proposta de Desenho-Estória com Tema com a consigna “desenhem o local onde vocês vivem”. Assim como nos últimos encontros, nesse, ocorreu a divisão dos grupos, mas decidimos por mudar a ordem dos grupos. Assim, o grupo Xucuru-Kariri, que normalmente era o segundo, passou a ser o primeiro.

5.4.1 Grupo Xucuru-Kariri

Já no corredor, algumas crianças nos avistaram e ficaram alegres, informando “*as tias chegaram, as tias chegaram*” (sic). Como de costume, pedimos para as crianças se sentarem em círculo para conversarmos e, quando já estavam todos em roda, a professora do reforço entrou com Juraci e pediu para ele participar do grupo, o qual foi acolhido pelas pesquisadoras. Enquanto ele corria para se juntar as crianças. Durante a conversa, as crianças contaram sobre idas a praia, Kadu comentou sobre o sítio do avô, e comentaram sobre as brincadeiras já citadas que eles mais gostam. Novamente surgiram perguntas sobre se as pesquisadoras moravam juntas.

No momento de realizar os desenhos, Kadu comentou “*tia, eu vou desenhar um castelo porque meu sonho é morar num castelo*” (sic). Araci pediu ajuda para desenhar uma boneca, situação comum nos momentos de desenho, e após uma rápida conversa sobre o

desenho ser dela e poder desenhar da forma que quiser, ela continuou sua produção. Após essa situação, Tauane também pediu ajuda, mas depois informou estar conseguindo desenhar. Além disso, Tauane de mostrou curiosa com as produções dos colegas e, vez ou outra, parava seu desenho para observar o que os colegas estavam fazendo. Ao olhar a produção de Iracema, Tauane comentou “*e ela tá voando, é?*” (sic), se referindo a uma boneca. Iracema negou e, Tauane continuou “*e por que tá no céu?*”, ao que Iracema informou que ainda não havia acabado o desenho.

Como na oficina anterior de DE-T, auxiliamos as crianças no momento de escrever as histórias. No momento de conversa sobre sua produção, Kadu aparentou estar contente. Assim como na história, comentou sobre seu amigo que mora próximo a ele e sobre o que costumam brincar juntos.

Assim como na primeira oficina em que foi utilizado o procedimento de DE-T, nessa, Jurandir também não quis conversar sobre sua produção e, dessa vez, nem descrever seu desenho quis, e negou criar uma história e um título, situação respeitada pela pesquisadora.

Desde o processo de produção de Juraci, foi possível observar a presença de detalhes da creche escola. O desenho possui um desenho de flores que também se fez presente na história e descrição da criação, identificando a flor com um desenho presente na parede do local onde as oficinas ocorreram. Já Araci não quis comentar sobre sua produção, apenas repetiu a descrição que informou ser a história.

De início, Peri afirmou não querer fazer a história mas, assim que terminou seu desenho, veio até mim e disse “*eu quero fazer se for com você*”. Diante das possíveis questões transferenciais que permeavam esse momento, o ajudei a escrever. Foi observado que a criação de Peri estava relacionada ao primeiro Desenho-Estória com tema que ele elaborou, e isso talvez tenha influenciado sua escolha no momento de ajuda, já que o primeiro, Peri também elaborou com minha ajuda na escrita. Assim como no DE-T sobre família, nessa produção Peri novamente informou que estavam desenhados ele, sua mãe e sua irmã.

Assim como detalhado em sua história, Tauane conversou sobre a produção representar a si e sua mãe durante um passeio. Moema apresentou dificuldade para criar a história e o título, contando histórias já conhecidas ou cantando músicas ensinadas nas aulas. Apesar disso, conseguiu elaborar sua história. Durante conversa e inquérito, Moema retomou as figuras presentes em sua história, identificando avó, tia, mãe, primo e prima.

Ao conversar sobre sua produção, Iraê novamente identificou as figuras familiares presentes na história, assim como fez referência a animais que ele considera de estimação. No

fim da oficina, poucas crianças quiseram falar sobre o que produziram e como se sentiram, e apenas 3 compartilharam seus desenhos e histórias com o grupo.

5.4.2 Grupo Caetés

Quando fomos chamar o segundo grupo, Moacir pareceu ansioso e perguntou se poderia participar. Como a professora liberou, ele se juntou ao grupo e sorriu durante o caminho.

Na conversa inicial, falamos sobre a semana que passou. Tainá queria mandar nos colegas, apontava quem devia falar, que já estava bom de falar, ou que ninguém queria mais falar. Quando alguém falava, Tainá falava mais alto para ser ouvida ou empurrava os colegas para sentar em frente a mim. Criou histórias para não deixar os colegas falarem e, no meio de sua fala, disse que seu pai matou alguém, o que fez seu irmão chorar. Quando Tainá deixou Raoni falar, ele contou que invadiram sua casa e a polícia pegou o bandido que pulou pelo muro. Depois, com a participação de alguns colegas, contaram que mataram o bandido. Yara contou que segunda foi seu aniversário e que sua mãe fez uma festa onde todos da família participaram. Yara parece ter uma família bem atenciosa e unida.

Durante a realização do DE-T, o grupo fez barulho e interferiu nas produções dos colegas. Assim que todos haviam feito as etapas desenho-estória-título, fizemos uma roda para conversar e Moacir, que normalmente faz parte do grupo que é mais calmo, informou que gostou da atividade, mas reclamou dos colegas que atrapalharam no momento de criar a história. Durante a roda, apenas Tainá se negou a falar, uma tentativa de demonstrar que estava chateada por ter que dividir a atenção com os colegas.

Nessa produção, novamente Tainá fez referência a abandono por meio de detalhes de contos de fadas e identificou as figuras da mãe e de madrasta. Durante o inquérito de Yara, foi apontando quem seria cada pessoa da sua família no desenho, e identificou seu pai, sua mãe, sua tia, seus avós e seus primos. Já Moacir não quis comentar sobre sua produção.

Airy não quis criar uma história ou título, apenas identificou que o animal do lado de fora da casa era um cachorro. Assim como Airy, Tupã não quis fazer uma história e nem título, assim como não quis comentar sobre sua produção.

Durante a conversa com Cauê, o garoto identificou os tipos de dinossauros em seu desenho e complementou que os dinossauros brincaram juntos. Em relação ao momento de inquérito de Raoni, ao ser perguntado sobre sua produção, Raoni respondeu que era “só isso”.

Iborê novamente se identificou como o personagem de sua produção e, assim como no DE-T de família, se desenhou só no desenho, porém identificou em sua história as figuras paternas e maternas com cuidados.

Grande parte dos desenhos e histórias foram relacionados a família, a casa em que vivem, as comidas e as brincadeiras com amigos ou familiares, como: pega-pega, esconde-esconde e bicicleta. Temas relacionados a religião também se fizeram presentes, com falas como: “*eu quero fazer o título de Deus porque choveu*”, ou “*tem o Jesus fazendo chuva*”, e história com passagens bíblicas, citando Lázaro, Davi e anjos.

Para melhor sistematização dos dados relacionados aos DE-Ts, assim como na oficina de família, nessa também foi realizada uma análise temática de cada Desenho-Estória, com os dados sistematizados em um quadro a fim de facilitar a análise.

5.5 Oficina: Criando novos brinquedos

A proposta dessa oficina envolveu a criação de brinquedos com materiais recicláveis com os dois grupos juntos. Quando subimos para chamar as crianças, observamos que a professora fazia uma produção manual com elas. As crianças estavam desenhando suas mãos para a produção de um painel. Conversamos com a professora e descemos com as crianças para o salão de recreação. As crianças comentaram sobre passeios com o avô, idas a praia e brincadeiras. Depois, foi explicado que a proposta do dia envolvia a criação de brinquedos e os materiais foram disponibilizados. Apesar da grande quantidade de materiais e do aviso para deixarem materiais para os colegas, Tainá, Moema e Kaique pegaram vários objetos e alguns colegas ficaram sem material. Nesse momento, ambas as pesquisadoras interferiram informando sobre a importância de dividir o material para que todos conseguissem produzir seus brinquedos.

As crianças que haviam ficado sem material, focaram nas bolas de sopro durante um tempo. Inicialmente as crianças pareciam mais contidas, brincando de forma mais simples apenas enchendo bolas de sopro. Passados alguns minutos, Kadu mostrou a bola e disse: “*pronto, e agora?*”, e recebeu a resposta “*agora vocês podem criar e brincar*”. Essa intervenção pareceu ser suficiente, pois Kadu criou um “*enchedor de bola*” (Kadu, sic) que funcionava sempre que apertava a garrafa pet.

Figura 1 – “enchedor de bola”, criação de Kadu, 5 anos



Fonte: Fotografia da autora (2019).

Após alguns momentos de oficina, foi observado que as crianças utilizaram a imaginação para criar brinquedos. Airy passou alguns minutos brincando com um tambor (uma lata de leite fechada) e, depois, ficou olhando para a tampa. Passados alguns segundos, jogou a tampa vendo-a girar no ar e falou “*oh tia, meu disco*” (Airy, sic).

Algumas crianças pediram ajuda para encher bolas e/ou amarrar barbantes nelas e, assim que o brinquedo estava pronto, saiam correndo observando a bola voar enquanto era puxada.

Ubiratã foi um dos garotos que participou dessa brincadeira e uniu várias bolas criando um trem. Depois de brincar bastante com seu trem, Ubiratã pegou uma lata e criou um polvo.

Figura 2 – Polvo, criação de Ubiratã, 5/6 anos



Fonte: Fotografia da autora (2019).

Cauê estava calado e afastado do grupo. Perguntei se precisava de ajuda e, após me explicar o que queria fazer, me informou passo a passo e criamos um helicóptero, com palitos de picolé presos na lata para formar a hélice, e uma bola no fundo da lata que, segundo ele, faria a lata voar. Achei sua proposta muito criativa e bem elaborada. Entretanto, seu brinquedo sumiu durante a oficina e não foi possível o registro fotográfico.

Como o brinquedo de Cauê fez sucesso entre os colegas, algumas crianças pediram um brinquedo igual ou adaptaram algo das formas feitas. A partir da ideia da hélice do helicóptero feito por Cauê, cada criança que passava dava um significado diferente: Peri imaginou um espantalho e produziu um logo em seguida, já Airy informou que a hélice do helicóptero parecia a cruz de Jesus.

Figura 3 – Espantalho, criação de Peri, 5 anos



Fonte: Fotografia da autora (2019).

Figura 4 – Helicóptero, criação de Juraci, 6 anos



Fonte: Fotografia da autora (2019).

Além dessas produções, os meninos criaram chocalho com garrafa pet e grãos de feijão, pato (uma bola amarela), balão, robô de lata, e enfeite para casa. Já as meninas, criaram bolsa, pulseira, máquina de corações, Araci fez um colar após observar Tainá fazer um e Moema fez um robô de plástico após observar o robô de lata de Kaique.

Figura 5 – Robô de lata, criação de Kaique, 6 anos



Fonte: Fotografia da autora (2019).

Figura 6 – Robô de plástico, criação de Moema, 6 anos



Fonte: Fotografia da autora (2019).

Figura 7 – Balão, criação de Raoni, 5 anos



Fonte: Fotografia da autora (2019).

Figura 8 – Máquina de corações, criação de Yara, 5/6 anos



Fonte: Fotografia da autora (2019).

Figura 9 – Enfeite de casa, criação de Peri, 5 anos



Fonte: Fotografia da autora (2019).

Figura 10 – Bolsa, criação de Iracema, 5 anos



Fonte: Fotografia da autora (2019).

Figura 11 – Colar, criação de Araci, 5 anos



Fonte: Fotografia da autora (2019).

Todas as crianças se mostraram animadas para a oficina. Brincaram com os brinquedos produzidos e utilizaram o ambiente para correr arrastando suas bolas. Todos se mostraram abertos para brincadeiras em grupo e, ao contrário do que costumava acontecer, as crianças não nos procuraram para resolver desentendimentos. Elas estavam conversando entre si para encontrar uma forma de conciliação. Em um desses momentos, Tupã chorou, pois sua bola havia estourado e Kadu, que estava com duas bolas amarradas no mesmo barbante, se prontificou a cortar o barbante ao meio para que ambos ficassem com uma bola. No fim da manhã, todas as crianças pareceram contentes ao levar seus brinquedos para casa.

A partir dos materiais dessa oficina, também foi produzido um quadro para melhor visualizar as categorias que se fizeram presentes a partir das produções infantis e dos diários de campo da pesquisadora e da auxiliar.

5.6 Oficina: Confraternização

Por ser a despedida, a proposta do último dia consistiu em uma confraternização entre as crianças e as pesquisadoras. Assim, os grupos foram unidos e, já na ida para o salão, ocorreu uma conversa que demonstrou um racismo cultural arraigado e que pode causar sofrimento para as crianças. Moema, uma garota negra olhou para mim e disse:

Moema: “Tia, sua cara branca é linda.”
 Pesquisadora 1: “É? E a sua é linda também.”

No decorrer da oficina, essa mesma garota informou que gostaria de desenhar uma boneca magra “*porque gorda é feia*” (Moema, sic).

O último encontro teve como principal proposta um momento lúdico para confraternizar com as crianças. Todas as crianças brincaram em grupos. Jogos com bolas como futebol e doidinho⁸, brincadeira de casinha, gangorra, pega-pega e trem. No entanto, a brincadeira mais constante foi polícia e ladrão.

Alguns garotos fizeram o papel dos policiais, utilizando armas de brinquedos. Eles gritavam enquanto prendiam as outras pessoas que faziam parte da brincadeira. Em um determinado momento, um garoto derrubou um colega e fingiu espancá-lo. Quando questionados sobre o que estava acontecendo, deu-se a seguinte conversa:

Kaique: “Sou policial, tia”
 Pesquisadora 1: “E por que Kadu está sendo preso?”
 Kadu: “É sempre assim, tia. Eu não fiz nada, tava só ali brincando”.

⁸ Doidinho é uma brincadeira que consiste em 3 pessoas e uma bola. Duas pessoas jogam a bola entre si, enquanto a terceira pessoa tenta recuperar a bola. Quem perder a bola, vira o doidinho da rodada seguinte.

Durante esse diálogo, Kadu fingiu estar algemado, o que deu a entender que sua resposta fazia parte da brincadeira. Assim que Kaique saiu de perto, Kadu falou “*rápido, rápido! Antes que ele veja*”, pedindo ajuda com as algemas fictícias. Percebe-se que temas relacionados a polícia apareceram de forma constante e agressiva nas brincadeiras.

6 DISCUSSÃO

Diante da grande quantidade de material levantado a partir das oficinas, decidiu-se por dar enfoque nos resultados que apresentassem maior relação com os objetivos propostos nessa pesquisa. Assim, decidiu-se por analisar principalmente quatro oficinas: oficina 2 – Família; oficina 3 – dia do brinquedo; oficina 4 – lugar onde vivem; e oficina 5 – criando novos brinquedos. Essas escolhas se deram pelo fato de que, segundo a teoria de Winnicott, a família é considerada o primeiro ambiente do sujeito e também apresenta participação ativa no processo de relação entre sujeito e cultura. E, pensando numa maior aproximação com os objetivos propostos, também foram selecionadas as oficinas com temas mais diretamente ligados ao brincar, brinquedos e brincadeiras. Foram elas: a oficina 3, o dia do brinquedo; e a oficina 5, “criando novos brinquedos”. Além das oficinas já citadas, decidiu-se por analisar, também, a oficina 4 “lugar onde vivem, visto que, diante do objetivo de se analisar a relação com a cultura, o local onde as crianças vivem e se desenvolvem apresenta pontos relevantes para os objetivos propostos. Compreende-se, também, que o processo de continuidade de todas as oficinas se mostrou importante para o desenrolar dos trabalhos, assim como para o desenvolvimento das crianças.

Foram observados, então, os Desenhos-Estória com Tema, os diários de campo e as criações de brinquedos e brincadeiras durante as oficinas selecionadas, a fim de elaborar as categorias temáticas com base nos dados que mais se fizeram presentes e relevantes para a discussão dos objetivos elencados. E, com o intuito de facilitar a compreensão sobre como se constituíram as categorias finais, foram elaboradas as tabelas a seguir para ilustrar tais dados. Nas oficinas em que ocorreram os DE-T, a tabela diz respeito a essa análise, já nas que não ocorreram produções de desenho, as tabelas foram produzidas a partir da análise dos diários de campo. É importante salientar aqui que a temática sobre cultura e brincar se apresentou como uma categoria transversal de todas as categorias empíricas, elencadas a partir da análise do material das oficinas.

A partir da análise dos DE-T da família e do lugar onde vivem, bem como dos diários de campo das oficinas três (sobre brinquedos preferidos) e cinco (sobre a criação de brinquedos) elaborou-se o quadro 4, o qual apresenta as categorias temáticas iniciais, intermediárias e finais.

Quadro 4 – Categorização das temáticas

(continua)

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Família extensa	Relações endógenas integradoras	Família
Relação familiar positiva		
Relação de cuidado		
Relação familiar acolhedora		
Alimentação como cuidado		
Relações conflituosas e protetoras na família	Relações endógenas: proteção, agressividade, conflito	
Voracidade/agressividade e proteção/cuidado		
Conflitos e cuidados por diferentes figuras familiares		
Mãe	Figuras da família nuclear	
Irmãos		
Pai		
Avó	Figuras da família extensa	
Avô		
Tia		
Tio		
Primos		
Amigos		
Animais de estimação		
Pai com roupa de mulher		
Mãe com roupa de homem		
Irmã com roupa de homem		
Meninas com brinquedos mais voltados para cuidados e casa		
Meninos com brincadeiras com maiores possibilidades de expressar agressividade		
Cuidado com a casa		
Produções de brinquedos mais relacionadas a acessórios femininos		

(continuação)

Cor de pele (DE-T da família)	Raça	Família	
Associação de religião no DE-T da família	Religião		
Cantiga popular	Música	Artes	
Criação de instrumentos musicais			
Filme de terror	Cinema		
Super-heróis			
Harry Potter			
Robôs	Criação		
Contos de fadas	Literatura		
Mitologia/Folclore			
Praia/mar	Ambientes comunitários		Contexto local
Lagoa			
Arco-íris	Natureza		
Nuvens			
Água			
Plantas (árvores, flores)			
Sol			
Animais aquáticos		Animais	
Animais terrestres			
Animais mitológicos			
Amizades	Relações exógenas		
Arma de brinquedo Agressividade da polícia na punição dos ladrões	Agressividade/Violência		
Crime/Violência policial			
Trem	Transporte comunitário		
Barco			
Desenhos e referências a Igreja no DE-T do local onde vivem	Religião		
Referências a Deus e Jesus no DE-T do local onde vivem			

(continuação)

Associação da família acolhedora com a oficina	Oficina acolhedora	Espaço de pesquisa acolhedor
Associação do céu com a oficina		
Uso criativo do ambiente	Possibilidade criativa	
Vínculo entre as crianças e com as pesquisadoras	Relações exógenas	

Fonte: autora (2020).

6.1 Família

Ao se pensar em uma criança, comumente se imagina em conjunto a alguém que cuida, uma rede de apoio e proteção desse indivíduo que está nos passos iniciais do desenvolvimento humano – apesar de, mesmo nova, possivelmente já ter a oportunidade de ter alcançado um grau elevado de desenvolvimento. E, ao falar de cuidado, compreende-se que o primeiro ambiente de cuidado vivenciado pela criança se faz presente na família. Sobre cultura e família, Winnicott (1957/2011) afirma que:

Não haveria nada de novo em afirmar que a família é um dado essencial da nossa civilização. O modo pelo qual organizamos nossas famílias demonstra na prática o que é a nossa cultura, assim como uma imagem do rosto é suficiente para retratar o indivíduo. A família nunca deixa de ser importante (p. 59).

Não diferente do que é apresentado na teoria de Winnicott, nos resultados explicitados pode-se observar grande presença das relações familiares, suas dinâmicas, vínculos e afetos. Aqui, com base nos escritos desse clínico e teórico, compreende-se afeto como condição da constituição psíquica, possuindo valor fundamental no processo de amadurecimento (LEJARRAGA, 2008). Além disso, assim como afirmado por Espinosa (1992), afetos – no sentido de afetar – provocam ou o aumento da potência de agir do ser, ou a diminuição da potência de agir. Quanto maior a potência de agir, mais o indivíduo compreende o mundo e se conecta ao ambiente. Nesse sentido, como explicitado por Miura (2004), o que marca a história de vida dos indivíduos são os afetos, sendo estes os sentimentos construídos nos encontros das relações.

Em relação aos afetos amorosos, como relações positivas - aqui nomeados dessa forma com base nas discussões de Lejarraga (2008) – nas relações vivenciadas no brincar das crianças, foi possível observar diversas relações endógenas consideradas integradoras. Aqui, a

noção de relação integradora tem como base o significado de integração presente na teoria de Winnicott. Para o autor (1964/2019; 1988/1990), integração envolve responsabilidade e adaptação sensível do ambiente às necessidades da criança, assim, relações consideradas integradoras, são aquelas que possibilitam e facilitam um desenvolvimento considerado suficientemente bom. Tais observações sobre essas relações podem ser melhor apontadas diante dos exemplos abaixo.

Nas produções dos DE-T de família, 7 das 17 crianças que participaram da oficina, elaboraram representações de relações endógenas integradoras em suas produções. Yara representou uma noção ampliada de família para além do núcleo familiar, num passeio em um parque com flores coloridas e corações e um momento de brincadeira com a prima. Apesar de não querer produzir uma história, Kaique também desenvolveu um desenho com seu núcleo familiar completo e incluiu seu gato de estimação como membro da família. Outra produção que também pode ser citada aqui é a de Araci, que demonstrou relações afetuosas com sua irmã. Tauane também representou uma boa relação ao se desenhar passeando e colhendo flores com sua mãe. Iraê representou sua família alegre, com relações afetuosas com a mãe e brincadeiras com a irmã. Além disso, também foram representadas situações de cuidado, como o DE-T de Moacir, que representou o cuidado da mãe com o filho que caiu e se machucou, e a produção de Iracema que também representou cuidado a partir da alimentação, na representação da mãe chamando para almoçar.

Mas tais tipos de relações não foram observadas apenas nessa oficina. No dia da produção do DE-T do local onde vivem, Tauane novamente representou uma mãe presente e cuidadosa, assim como Moema que representou não somente a mãe cuidando da alimentação, mas também a avó, a tia, o primo e a prima presentes em sua produção. Iraê novamente representou relações afetuosas com a mãe e a irmã, assim como Yara também representou sua família protetora e com momentos de brincadeiras. Nesse dia, também foi observada relação integradora na produção de Iborê, que contou a história de “um menino muito alegre chamado Iborê”. Diferente do comumente apresentado entre o grupo, Iborê representou a figura paterna como principal cuidador, que realiza passeio e o chama para almoçar.

Além dos DE-T, relações familiares positivas também puderam ser observadas durante conversas com as crianças, como o comentário de Tainá sobre assistir ou brincar com sua prima enquanto sua mãe prepara o almoço (oficina: Lugar onde vivem), ou associações de passeios com avós, e da festa de aniversário de Yara, organizada pela mãe e com toda a família ampliada participando.

Pode-se observar que, apesar das diferenças sociais, históricas, econômicas e culturais da época em que Winnicott desenvolveu sua teoria, e a realidade vivenciada pelas crianças de baixa renda da orla lagunar de Maceió-AL, observa-se que, culturalmente, a figura materna aqui também apresenta papel central nos cuidados e sustentação dos ambientes das crianças, visto que 100% das crianças apontam a figura materna presente, o que reafirma o lugar culturalmente ocupado da mulher por meio da maternidade, como um lugar considerado fundamental e como elemento agregador para a sobrevivência da família (BORSA; NUNES, 2017). Quanto ao pai, foi possível observar que 70% (14 crianças) não convivem com a figura paterna no agregado familiar. Sobre isso, foi observado que todos os pais separados e sem relação com a mãe das crianças não são presentes na vida das crianças.

Tal dado ocasiona uma reflexão acerca dos impactos das interrupções e rupturas de relacionamentos entre os adultos e de separações conjugais conflituosas (OLIVEIRA, 2017), já que culturalmente o papel de cuidado costuma ser atrelado a mulher, fica aparente uma possível desresponsabilização da figura masculina para com os filhos. Numa análise acerca da maternidade depois da separação conjugal, Pereira e Leitão (2020) apontam para uma tendência de afastamento dos pais, ao passo em que as mães tendem a apresentar uma maior aproximação familiar após o processo de divórcio, situação associada, também, ao acúmulo de atribuições de cuidado da figura feminina. As autoras refletem, ainda, que a separação – ou não presença paterna – pode ocasionar uma possível ruptura protetora acerca do suporte paterno, suporte de grande importância para que a mãe consiga se dedicar de forma suficientemente boa.

Mas, apesar de mais da metade das crianças não terem a figura paterna presente, é possível observar outras figuras no agregado familiar. Das 20 crianças, 15 (75%) possuem irmãos e 65% (13) das crianças convivem com avô, avó, tia, tio e primos, o que é representado pela noção de família extensa apresentada pelas crianças durante as oficinas. É possível associar tal dado com a seguinte afirmação de Winnicott (1960/2011):

O cuidado proporcionado pelos pais evolui para a família e esta palavra começa a ter seu significado ampliado e passa a incluir avós, primos e outros indivíduos que adquirem o status de parentes devido à sua grande proximidade ou ao seu significado especial (p. 137).

Além disso, pode-se pensar na necessidade de apoio no cuidado de filhos pequenos que pode ser oferecido pela família extensa, que ocasiona a diluição de uma autoridade parental para que outros adultos possam ter uma participação ativa na vida das crianças diante do auxílio oferecido, em sua maioria, para as mães (JURAS; COSTA, 2016; SCHULER; DIAS, 2015). Apesar da perda ou não existência do suporte paterno, assim como apontado por

Pereira e Leitão (2020), é possível observar uma sustentação do ambiente que pode ser ofertado pela família extensa (majoritariamente advinda da família materna). As autoras observaram ainda que, quanto menor fosse a presença paterna, mais a família materna se tornava importante no suporte e auxílio às mães.

Ademais, também foi percebida a inclusão de amigos e animais de estimação integrados a representação familiar, o que converge com os dados apresentados nas pesquisas de Ribeiro e Cruz (2013) e Dessen e Ramos (2010). Ao analisar crianças nordestinas da cidade de Recife que vivem em situação periférica, Ribeiro e Cruz (2013, p. 621) perceberam que, a perspectiva de família em contextos periféricos apresenta uma ampliação da configuração e dos vínculos, constituindo assim, uma família extensa “que inclui até amigos e animais de estimação”. Sobre isso, ao pesquisarem com mães e crianças pré-escolares do Distrito Federal, Dessen e Ramos (2010) também observaram que os participantes incluíram o núcleo familiar, mas também outros parentes, amigos e animais de estimação.

Assim como observado pelas pesquisadoras anteriormente citadas, tal situação foi percebida nos dados dessa pesquisa como, por exemplo, no DE-T sobre família de Kaique, em que o garoto desenhou seu gato de estimação como parte da família. Iraê também representou um gato, uma aranha e um peixe como seus animais de estimação e intitulou seu DE-T sobre o local onde vive como “eu queria *minha família* feliz” (grifos nossos), o que também corrobora a consideração de animais como parte da família. A consideração de amigos também se fez presente, como no DE-T sobre família de Mayara, em que a garota representou amigas sereias que moram próximo e saem de casa para brincar. Ou Iborê, que representou seus amigos num passeio com seu pai.

Com relação aos dados apresentados nos resultados dessa pesquisa, foi possível observar que as crianças representaram algumas relações conflituosas e também protetoras nas famílias. Tanto na produção do DE-T de família, quanto no DE-T do lugar onde vivem, Tainá representou uma relação de abandono e maus tratos com uma madrasta, mas também apresentou superação ao, no fim das histórias, apontar uma transformação da madrasta para uma boa pessoa, o que possibilitou a superação do abandono e dos maus tratos. Suas produções parecem se apoiar na representação do retrato da história da Cinderela, e, assim como na história original, foi possível observar uma transformação que ocasionou superação da situação de conflito e abandono.

Ao contrário do que foi apresentado no DE-T do lugar onde vivem de Iborê, no DE-T da família, Iborê representou conflito e cuidado na figura paterna como cuidador na alimentação mas, ao mesmo tempo em que o pai “fez uma comida deliciosa para seu filho”, o

adulto utiliza a ameaça de castigo caso Iborê não comesse tudo, “coma tudo, se não vai ficar de castigo”. Em seguida, Iborê aponta que seus amigos não queriam jogar pois estavam passeando com seu pai. No DE-T de família de Tupã também foi possível observar uma possível relação conflituosa com sua família ao se desenhar no foguete, distante de todos, mas detalhar características da mãe na associação do cabelo com flores de abacaxi que, ao mesmo tempo em que considerou como flores, furam.

Na produção de Peri sobre o local onde vivem, foi possível observar uma relação de conflito na representação de uma casa que, ao mesmo tempo que no início da história era uma casa assustadora e que representou inicialmente uma prisão, visto que “uma família entrou nela e não conseguiu mais sair” (Peri), no fim foi transformada no lar de sua família. Nessa casa, Peri contou a história de uma família que não conseguia sair de casa pois estavam rodeados por jacaré, mas após saírem da casa, quando retornaram encontraram um lar, a residência de sua família.

Além dos tipos de relações já discutidos, também foi possível observar relações conflituosas e protetoras entre diferentes personagens, como foi o caso de Peri. Peri apontou relações endógenas conflituosas e protetoras ao representar sua família composta por ele, mãe e irmã, como muito legal, mas com o contraste de uma pessoa muito má. Entretanto, sua família foi protegida por outras pessoas, que proibiram a pessoa considerada má de fazer mal a mais um ente da família.

Além de situações de proteção e conflito, também foi possível observar voracidade. Winnicott (1939/2016) aponta para o fato que amor e ódio existem tanto em crianças como em adultos, e isso inclui também as crianças de cinco anos. Ao refletir sobre a relação entre amor e ódio, o autor afirma que “Talvez a palavra voracidade expresse melhor do que qualquer outra a ideia de fusão original de amor e agressão” (WINNICOTT, 1939/2016, p. 97), no entanto, a agressividade costuma ser disfarçada ou atribuída a fatores externos, mas aponta-se a voracidade como liberação e expressão simbólica de pulsões agressivas.

Em seu texto “As Raízes da agressividade”, Winnicott (1964b/2019) aponta o morder, a voracidade, como o impulso da fusão entre amor e agressividade do bebê, que é integrado ao prazer do ato de comer, e afirma que “o alimento acaba por ser aceito como símbolo do corpo materno, do corpo do pai ou de qualquer outra pessoa amada” (p. 268). Com relação às crianças mais velhas, o autor afirma que o ato de morder pode ser experienciado separadamente das pessoas que ama, e isso pode ocorrer por mordidas em objetos inanimados e, desse modo, “os elementos agressivos do apetite podem ser isolados e poupados para serem

usados quando a criança está furiosa e, finalmente, mobilizados para combater a realidade externa percebida como má” (WINNICOTT, 1939/2016, p. 98)

Em relação a isso, pode-se observar que alguns dados apresentados pelas crianças se relacionam com o ato de comer/devorar como forma de amor primitivo – um amor que é voraz e inerentemente destrutivo (LEJARRAGA, 2012) –, mas também de forças agressivas ao que pode ser complementado pelo pensamento de Winnicott (1964b/2019, p. 269) “ao lado do amor, deve-se esperar algo que machuque, já que as crianças tendem a amar aquilo que ferem”, o que demonstra que as crianças demandam algo além do amor, que continue vivo “mesmo quando os filhos são odiados, ou fazem por sê-lo” (1957/2011, p. 64). Daí, observa-se mais uma vez a importância de um ambiente familiar suficientemente bom, que acolha e sobreviva à agressividade infantil.

Entretanto, crianças mais velhas podem pôr para fora o seu íntimo de forças cruéis ou destrutivas por meio de dramatizações externas que possibilita que o indivíduo represente ele próprio o papel destrutivo e provoque o controle por uma autoridade externa (WINNICOTT, 1939/2016). O autor (1939/2016) afirma ainda que esse tipo de controle pode ser estabelecido na fantasia dramatizada de forma a não sufocar os instintos, algo que pôde ser vivenciado por meio do Procedimento DE-T utilizado com as crianças durante as oficinas.

Sobre isso, aponta-se o DE-T de família de Cauê. Nesse DET, Cauê apresenta agressividade e voracidade no processo do tubarão devorar uma pessoa e de devorar uma ponte junto com seus outros amigos tubarões, que fez com que pessoas caíssem na água, também representou proteção e cuidado no salvamento da sereia com os golfinhos e dos golfinhos posteriormente salvando a sereia, assim como a sereia salvando a tartaruga.

Diante dos dados analisados, observa-se que muitas histórias apresentam um contexto de conflito mas, no fim, a situação conflituosa é superada por situações variadas e a proteção e o cuidado acabam por se sobressair na experiência. Apesar das relações conflituosas, é importante apontar para a superação como aspecto de saúde. De acordo com Winnicott (1931/2000), conflitos emocionais podem ser sinais que algo não está bem em relação à saúde psíquica. No entanto, a elaboração de conflitos para uma superação, sinaliza a capacidade criativa do indivíduo para lidar com situações inesperadas e de desavenças e, como a criatividade está ligada à possibilidade de se viver de forma sadia, considera-se que o ato criativo de lidar com tais situações é um aspecto de saúde dessas crianças por também apresentarem sinais de proteção e cuidado.

Sobre as relações familiares, Winnicott (1966/1999) compreende que, em casos saudáveis, a família é o ambiente em que as crianças podem vivenciar sentimentos de amor e

ódio e podem “esperar simpatia e tolerância, assim como a exasperação que ocasionam” (p. 136). Mas, para além disso, Aiello-Vaisberg (2017) aponta que é preciso considerar, também, o sofrimento social que pode ser gerado por fenômenos externos (mas consequentemente também internos) à família, como racismo, sexismo e outras formas de discriminação. Sobre o racismo, podemos citar a oficina de DE-T da família, com a ocasião em que as crianças solicitavam lápis de cor se referindo a cor bege e, mesmo após intervenção, apesar de ser um grupo majoritariamente negro, apenas Airy representou a pele negra em apenas um boneco do seu DE-T da família.

Pensando na afirmação de Aiello-Vaisberg, e considerando que a família – que também é perpassada pelas vivências sociais e culturais - é a ponte para experiências mais amplas com a cultura e sociedade e a responsável pela apresentação de objetos, também foi possível observar que o brincar e os brinquedos escolhidos e produzidos pelas crianças demonstraram fortes relações com a cultura e as experiências sociais⁹. Autores como Lopes e Silva (2018), Ferp, Ferreira e Gouveia (2017), Lima (2019) e Suman (2018) indicam que brinquedos e brincadeiras têm um papel importante para a construção infantil e, em seu livro “Brinquedos e companhia”, Brougère (2004) aponta tal afirmação e complementa relacionando ao ambiente escolar, afirmando que as brincadeiras desempenham um papel importante, visto que:

[...] vemos em ação, ao mesmo tempo, a organização do desejo da criança, a influência dos pais, a pressão cultural tanto quanto a econômica. Aí a dicotomia masculino-feminino está mais ou menos institucionalizada. Também voltaremos a encontra-la, é verdade, nas brincadeiras “espontâneas” sem brinquedos, como as que podem ser observadas no pátio de recreio de uma escola de Ensino Fundamental (p. 296-297).

Além disso, Coelho (2007) afirma que o processo de brincar também possibilita a identificação de padrões de comportamentos sociais que dão visibilidade ao mundo aos quais as crianças realmente pertencem. Isso se dá, em razão de ser no processo de ser criativo que ocorrem as trocas nas relações, sendo por meio da brincadeira e do brincar que valores, pensamentos, ensinamentos e costumes do grupo cultural são transmitidos – primeiramente pela família –, e oportunizam formas de expressão das crianças que brincam (OLIVEIRA; SAWAIA, 2009).

Como afirma Gilles Brougère (2010), em seu livro “Brinquedo e cultura”, o brinquedo é algo que, para além de um simples objeto, é dotado de forte valor cultural. É um objeto

⁹ Essa discussão serviu de base para a elaboração do artigo: BARBOZA, A. M. M.; MIURA, P. O.; OLIVEIRA, A. A. S.; LEITÃO, H. A. L. As brincadeiras infantis em comunidade periférica da cidade de Maceió-AL: as relações de gênero em questão. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, (no prelo).

complexo que permite que a criança compreenda o funcionamento da cultura sendo, antes de tudo, um fornecedor de representações manipuláveis e um suporte de alguma representação cultural. Nesse sentido, o autor afirma que “manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade” (BROUGÈRE, 2010, p. 45). A criança situa assim, uma prática lúdica diante de imagens constituídas nos brinquedos, e ao mesmo tempo de imagens provenientes do seu círculo social (BROUGÈRE, 2010).

Na vivência social e cultural das crianças que participaram das oficinas, é visível algumas expectativas diferentes para meninos e meninas que são perpassadas no funcionamento familiar e cultural. Nas brincadeiras e escolhas de brinquedos observados, percebe-se que a visão, principalmente, do papel feminino na sociedade ainda é algo culturalmente imposto. Como possíveis exemplos para as meninas, aponta-se o fato de que, majoritariamente o cuidado com a casa e a alimentação, assim como o auxílio nas atividades da creche, são realizados pelas mulheres da família, seja mãe, avó, tia, vizinha ou irmã. Nos dados apresentados nos resultados, observa-se que, constantemente ainda é cobrado da figura feminina o papel de ser mãe, esposa, dócil, vaidosa e responsável pelo cuidado com os filhos, com a casa e com a educação, dado também observado por Padilha e Leitão (2011), ao afirmarem que as crianças reproduzem o lugar do feminino próximo a afetividade, delicadeza e fragilidade pois são campos que a cultura sustenta a bastante tempo, visto que “tais ensinamentos iniciam-se com as brincadeiras de infância e são reafirmadas pelo contexto social” (p. 77).

É importante ressaltar, no entanto, que se responsabilizar por cuidados e pela casa não quer dizer, necessariamente, ser inferior a alguém. O ponto central de discussão aqui é apontar como, muitas vezes, as experiências culturais vivenciadas em determinados ambientes impõem regras que podem ser limitadoras nas experiências espontâneas e criativas, refletindo nas escolhas de vida de meninas.

Se relacionarmos esses pontos aos momentos de brincadeiras nas oficinas, podemos observar que, em algum momento dos encontros, todas as garotas reproduziram tais questões. Muitas das brincadeiras, falas e produções giraram em torno de um ideal de beleza, como na produção de colares, pulseiras e bolsas, ou no discurso de um ideal corporal feminino no qual o feminino considerado bonito é uma garota ou mulher branca e magra. A constante tentativa de alcançar esse padrão ideal corporal e cultural desde a infância, proporciona inquietações e questionamentos acerca de vivências das meninas. Sendo assim, é preciso questionar tais imposições e quais as consequências disso para a saúde de meninas e mulheres.

Em todas as oficinas também foram observados momentos voltados para situações domésticas, com brincadeiras mais relacionadas a cozinha e cuidados com bonecas. Sobre isso, Padilha e Leitão (2011, p. 77) afirmam que “as meninas tendem a desenvolver uma orientação subjetiva e social voltada para o cuidado e a preocupação com o outro, a qual pode influenciar sua percepção do comportamento feminino”.

De acordo com Winnicott (1988/1990), visto que a brincadeira tem influência direta da cultura, a menina acaba por brincar de uma forma em que é socialmente considerada verdadeiramente feminina, demonstrando uma tendência - cultural - à maternidade. Faz-se importante ressaltar, no entanto, que ser mulher não garante o desenvolvimento do estado de preocupação materna primária, nem a realização de um *holding* suficientemente bom. Isso é algo que depende do ambiente como um todo, inclusive do ambiente que vá dar suporte e acolhimento para esta mulher, ou para quem realize o papel de cuidados.

Além de questões voltadas para o feminino, observou-se também que a competição, a rivalidade e a raiva são elementos que podem aparecer durante as brincadeiras e isso gera uma reflexão acerca da agressividade. É importante ressaltar, no entanto, que existe diferença entre agressão e agressividade. De acordo com Winnicott (1964/2016), o ato agressivo tem relação com o processo de distinção entre o eu e o que e o não-eu, no entanto, sendo papel do ambiente conter tais atos e ajudar na resolução de conflitos.

Sobre a agressividade, Winnicott buscou elucidar que as raízes da agressão são inerentes a natureza humana e afirma que “por um lado, constitui, direta ou indiretamente, uma reação à frustração. Por outro lado, é uma das muitas fontes de energia de um indivíduo” (WINNICOTT, 1964/2016, p. 102-103). Se relacionado a momentos de brincadeira, Winnicott (1971a/2019) complementa que, por meio do brincar, a criança consegue externalizar sentimentos como ódio, raiva, ressentimentos e cóleras recalçadas, além de conseguir elaborar e lidar com angústias. No entanto, culturalmente existem imposições sobre quem tem direito a se expressar de forma mais ou menos agressiva.

Durante as oficinas, foi observado que a expressão da agressividade parece ser uma liberdade mais aceita para garotos. Enquanto meninos apresentaram constantemente brincadeiras que se associam à questão da expressão da agressividade, como luta, polícia e ladrão, armas e tiros, chutam e jogam a bola com força, nos momentos em que alguma garota reage de forma a expressar sua agressividade – seja numa reação a não compartilhar objetos, ou na tentativa de reivindicar mais atenção - recebe retaliações em forma de apelido, como ocorreu com Tainá.

Dentre as garotas do grupo, Tainá pode ser considerada a menina que mais se permitia expressar sua agressividade, seja na negação em dividir um brinquedo que consiste na montagem de um trem ou em momentos em que tentava ficar no lugar dos colegas mais próximos, numa disputa para conseguir se aproximar das pesquisadoras.

Diante de tal reflexão, apontam-se algumas afirmações de Whitaker (1988). Segundo a autora, existem alguns atributos que são culturalmente aceitos como sendo de meninos ou de meninas. No caso dos meninos, a agressividade é uma característica considerada socialmente importante em detrimento da sensibilidade, que deve ser reprimida. Em sua dissertação, Pita (2010) também observou que brincadeiras com armas estão mais associadas a escolhas de garotos e à expressão da agressividade por meio do brincar.

Já no caso das meninas, ocorre o contrário. Culturalmente, a sensibilidade feminina é uma característica que deve ser estimulada e a agressividade não deve fazer parte do universo feminino (WHITAKER, 1988). Assim, fica claro que, apesar da agressividade ser inerente ao ser humano independente de gênero e sexo, a expressão espontânea da agressividade parece ser um atributo socialmente mais aceito para meninos, e isso acaba por refletir nas escolhas de brincadeiras que necessitem de um comportamento mais ativo (WHITAKER, 1988), dado também observado nas oficinas realizadas.

No entanto, é importante refletir sobre as possíveis implicações da negação da agressividade para o desenvolvimento, visto que Winnicott (1964/2016) afirma que a agressividade primária é base para a criatividade. Para este autor, é de suma importância o acolhimento e a compreensão da agressividade, pois é o que dá origem ao gesto espontâneo e criativo, importantes para as experiências de constituição do sujeito. Nos casos em que não ocorre o acolhimento, o movimento criativo do sujeito pode sofrer uma ruptura e impossibilita que o *self* se expresse verdadeiramente (WINNICOTT, 1964/2016).

É importante reafirmar que as manifestações de interesse em determinados estilos de brinquedos e brincadeiras, muitas vezes se dão de forma naturalizada, mas não é algo natural. Como afirmado por Oliveira (2017), deve-se levar em conta que a dinâmica familiar e os processos intrafamiliares são perpassados por sistemas extrafamiliares e que as famílias vivem em interação e co-dependência com diversas instâncias culturais e sociais. Diante dos dados apresentados, pôde-se observar que tais questões são repassadas e vivenciadas dentro do ambiente familiar, que compreende-se ser diretamente influenciado por questões externas. Entretanto, por essas diferenças serem construídas de forma social e cultural e sendo a criança um ser ainda em formação, com seus primeiros contatos com objetos culturais e regras sociais, refletimos sobre a possibilidade de oposição a determinadas imposições.

Apesar de os brinquedos e brincadeiras serem, muitas vezes, culturalmente utilizados com o intuito de classificar e rotular ações das crianças – como na escolha e/ou proibição de determinados brinquedos –, na brincadeira, a criança pode transformar as representações, desenvolver novas significações para o brinquedo por meio do brincar e, conseqüentemente personalizar a realidade.

Ainda que a maior parte das escolhas das crianças condizem com as imposições culturais e familiares, existiram momentos em que tanto meninos quanto meninas brincaram com bolas, casinhas, dominós e carros - como o trem -. Além disso, algumas falas questionam tais imposições, como as falas de Tainá e Peri acerca do gênero nas roupas de suas famílias. Em outras ocasiões, Peri foi de encontro a imposições de gênero, quando escolheu brincar de casinha e criou um enfeite de palitos de picolé para pendurar em sua casa.

É importante ressaltar que a possibilidade de oposição às imposições, pode ser considerada um ato positivo e com relação direta a criatividade. Para Winnicott (1971a/2019), o ato criativo possibilita a continuidade de ser e a expressividade do verdadeiro *self*. Se opor a algo significa não ser passivo frente a situações que inibem a expressão criativa do verdadeiro *self*.

Também é observada a forma como socialmente, as meninas são estimuladas a ter escolhas voltadas para afazeres domésticos e cuidados culturalmente considerados maternos, e para os garotos, a escolha por futebol - visto ser um esporte altamente estimulado para meninos no Brasil. Fica claro que, assim como dito por Brougères (2010), o brinquedo tem um peso cultural que abre possibilidades de ações que são coerentes com a vivência familiar, social e cultural, não sendo uma representação fiel do mundo real, mas possui o peso de uma imagem cultural particularmente destinada a determinado objeto tido como brinquedo. Sobre isso, Brougères (2010) exemplifica afirmando que “não existe no brinquedo uma função de maternagem; há uma representação que convida a essa atividade num fundo de significação (bebê) dada ao objeto num meio social de referência” (p. 16).

É relevante ressaltar aqui que a ideia não foi adentrar ou aprofundar nas teorias de representações sociais e de gênero, mas apontar que o que ocorreu nas oficinas foram associações de tradição familiar e cultural sobre representações das experiências infantis vividas e observadas que, por estarem imersas numa determinada cultura e meio social, são perpassadas por estereótipos de gênero nas relações interpessoais.

Para além do gênero, de acordo com as discussões sobre cultura anteriormente apresentadas neste trabalho, e em conjunto com a análise dos materiais, percebe-se que a religião se apresenta como um relevante tema para se pensar sobre as experiências culturais

brincadas e vivenciadas pelas crianças no ambiente familiar. Antes de iniciar tal discussão, é relevante apontar que Winnicott reconhece a existência de religiões, no plural. Como apontado por Loparic (2014), é possível observar diversas passagens em textos de Winnicott em que outras formas de religiosidade, para além do monoteísmo, são valorizadas.

A noção de religião vivenciada pelas crianças participantes das oficinas tem como base a crença em um deus onipotente e criador, uma ideia que constitui a base da crença cristã. Faz-se importante apontar que, diferente de Freud, Winnicott apresentou uma nova compreensão acerca da religião, associando-a a possibilidade de saúde.

Em seu texto “Moral e educação”, Winnicott (1963a/1983) desenvolve reflexões acerca da religião e da educação moral. Neste texto, o autor aponta que acreditar na religião pode ser considerado como algo positivo no desenvolvimento. Mas isso depende da possibilidade de se ter “crença em”, algo que depende do desenvolvimento de uma confiança no outro e no ambiente e também da experimentação do sentimento de culpa.

Sobre isso, o autor afirma:

[...] o desenvolvimento na criança da capacidade de ter senso moral, por experimentar um sentimento de culpa por estabelecer um ideal. Análoga seria a tentativa de verificar o que há por trás de uma ideia como “crença em Deus” à ideia de “crença” ou (como preferiria eu dizer) “crença em”. A uma criança que desenvolve a “crença em” pode-se transmitir o deus da casa ou da sociedade que aconteça ser a sua. Mas para a criança sem nenhuma “crença em”, Deus é na melhor das hipóteses um truque do pedagogo, e na pior das hipóteses uma peça de evidência para a criança à qual falta em relação à figura dos pais confiança no processo de maturação da natureza humana e cujos pais têm medo do desconhecido (WINNICOTT, 1963a/1983, p. 88-89).

Na associação da religião e da educação moral, Winnicott busca demonstrar que, para que essa educação tenha êxito, é preciso que a criança tenha desenvolvido a capacidade de “crer em”, um desenvolvimento que possa “aceitar este Deus do educador moral como uma projeção da bondade que é parte da criança e sua experiência real da vida” (WINNICOTT, 1963a/1983, p. 89).

A importância de se crer em algo é base para a religião e, caso o indivíduo ainda não tenha chegado à “crença em”, Winnicott (1963a/1983) afirma que o ensino moral ou a religião funcionariam apenas como uma pedagogia keatiana, e isso é algo “censurável ou ridículo” (p.89). Nos casos em que a criança tenha alcançado a “crença em”, a noção de moralidade pode ser advinda do cuidado e, também, ser um tipo de cuidado (FULGENCIO, 2016).

Assim, pode-se afirmar que, para que seja possível existir uma crença religiosa, é preciso que a criança tenha vivenciado uma crença anterior, relacionada a confiabilidade do ambiente. Sobre isso, observa-se que, ao representar uma família a partir do desenho de uma igreja, o caso de Jurandir pode ser pensado neste tópico de confiança. Jurandir aponta uma

igreja ao lado de um arco-íris. Talvez, o processo de confiança, de “crer em”, possa ser representado na associação da igreja com a ideia de família. Como dito por Wondracek (2017), na teoria de Winnicott, a religião não apresenta necessariamente um estatuto patológico. Além disso, a autora aponta que “ser religioso à sua maneira expressa a apropriação criativa das raízes, e nesse sentido coerente com um dos pilares das mesmas: que seja uma experiência verdadeira, afetiva e singular” (WONDRACEK, 2017, p. 84). Assim, religião pode ser considerada uma forma de identificação, mas também de auto-expressão, sendo um modo de estar no mundo. Sobre isso, Winnicott (1959/1989) aponta que, no caso da religião, o paradoxo permite a crença de crer, mas também de não crer, ou então ainda uma terceira possibilidade, a de permanecer criativamente na dúvida.

6.2 Artes

Nesta categoria, decidiu-se por refletir acerca de questões observadas nas oficinas e que estão relacionadas à música, ao cinema, à criação e à literatura. Primeiramente, é importante informar que Winnicott (1965a/1983) percebia uma possibilidade especial de comunicação a partir da arte, sendo uma experiência emblemática da vida cultural. Entretanto, o uso de dispositivos artísticos (pintura, música, dança), não é necessariamente sinônimo de viver criativamente. De acordo com esse autor (1971e/2019), o impulso criativo está relacionado ao sentimento de estar vivo. Apesar de, para que se produza algo artístico, seja necessário um impulso criativo (em certa medida), artistas considerados bem-sucedidos não necessariamente são saudáveis (ex. Van Gogh). Para além das artes, a criatividade é base para todas as experiências culturais (experiências essas que têm como localização o espaço potencial) e diz respeito a forma que o indivíduo se relaciona com o mundo externo.

Winnicott (1971e/2019) aponta a diferença entre a noção de criação e a noção de uma obra de arte, entre a ideia da criatividade nas artes e o viver criativo. Ele aponta que o impulso criativo é necessário para que um artista elabore uma obra de arte, no entanto, o viver criativo em si, não demanda talentos especiais (como muitas vezes a arte demanda). A criatividade atravessa a arte, mas diz respeito (principalmente) à apercepção criativa do viver, à sensação de estarmos vivos e vivenciarmos o verdadeiro *self*.

Em sua tese de doutorado, Miura (2012) pôde observar o não desenvolvimento e dificuldades de criatividade e da espontaneidade, como no caso de Mariza que, apenas após observar a produção de um colega durante a oficina de artesanato, conseguiu produzir um objeto muito parecido. Assim como percebido por Miura (2012), nas oficinas também foi

possível observar um não desenvolvimento da criatividade e da espontaneidade em algumas crianças, o que ocasionou imitação no processo de criação. Como na oficina de criação de brinquedos, em que Moema apresentou dificuldade para criar e, após observar e apreciar o robô criado por Kaique, Moema também desenvolveu um robô, ou Araci criar um colar após observar Tainá produzindo o seu. Lembra-se aqui que constantemente Araci apresentava dificuldade para desenhar e solicitava ajuda para que alguém fizesse sua produção.

Em relação a essas dificuldades criativas, referencia-se Winnicott (1967b/2019). O autor associa possíveis falhas no processo de amadurecimento com a relação especular e afirma que essas falhas ocorrem quando, no momento da amamentação, os bebês não recebem de volta o olhar (reconhecimento) que procuram, “eles olham, mas não veem a si mesmos, e isso traz consequências” (p. 179). Como consequências, Winnicott aponta para o atrofiamento da capacidade criativa. E, se somos criativos somente quando conseguirmos ser autênticos, apesar de Moema e Araci representarem questões culturais, fica visível o comprometimento criativo ao reproduzirem atos criativos dos colegas. Entretanto, momentos artísticos e de criação podem possibilitar saídas inventivas para conflitos psíquicos a partir da possibilidade de relação com objetos transicionais e com a zona intermediária e a experiência cultural (BUSATTO; SAFRA, 2018). Sobre isso, aponta-se o fato de, na oficina de DE-T do local onde vivem, após desenvolver sua produção, no momento de criação do título Moema decidiu cantar uma cantiga popular:

A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil
 A linda rosa juvenil, juvenil
 Vivia alegre em seu lar, em seu lar, em seu lar
 Vivia alegre em seu lar, em seu lar
 E um dia veio uma bruxa má, muito má, muito má
 Um dia veio uma bruxa má, muito má
 Que adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim
 Que adormeceu a rosa assim, bem assim
 E o tempo passou a correr, a correr, a correr
 E o tempo passou a correr, a correr
 E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor
 E o mato cresceu ao redor, ao redor
 E um dia veio um belo rei, belo rei, belo rei
 E um dia veio um belo rei, belo rei
 Que despertou a rosa assim, bem assim, bem assim
 Que despertou a rosa assim, bem assim
 Batemos palmas para o rei, para o rei, para o rei
 Batemos palmas para o rei, para o rei (CANTIGA POPULAR).

As cantigas populares normalmente não possuem sua autoria definida e podem ser associadas a formas de literatura popular, visto que os primeiros contatos com a literatura no Brasil ocorreram por meio da oralidade (LIMA; SANTOS, 2019). Além disso, costumam ser perpassadas e perpetuadas pelas comunidades e culturas. Se pensarmos no caso de Moema

como uma possibilidade criativa por meio da arte, observamos que essa associação com algo cultural (e sem ter copiado de algum colega) ocorreu após algumas oficinas de criações, o que conversa com a afirmação de Lima e Santos (2019) sobre a arte poder oportunizar experiências estéticas e com possibilidade de interpretação do mundo. Para além da cantiga de Moema, também foi possível observar a presença da música na vida das crianças ao escolherem criar instrumentos musicais como chocalhos e tambores, instrumentos muito presentes nos coletivos musicais da Zona Sul de Maceió, citados no cenário de estudo dessa pesquisa.

Reflete-se também sobre a representação de sereias nos DE-T de família de Iracema e Mayara. Tal dado pode ser associado à contos de fadas, como “A pequena Sereia”, mas também ao folclore brasileiro. De acordo com Silva *et al.* (2019), o significado de folclore inclui culturas de regiões diversas do país, e tem associação com costumes e tradições do povo e, para além de ter peso no currículo das escolas, o folclore se faz presente na sociedade por meio de músicas e literatura (BATISTA, 2018). Dito isto, é possível desenvolver uma associação com a lenda de Iara¹⁰, uma bela e poderosa sereia.

Em adição à possibilidade de associação com “A pequena sereia”, aponta-se também a constante referência de Tainá ao conto de “Cinderela”, uma bela garota que ficou órfã e passou a viver com a madrasta, que a obrigava a realizar os afazeres domésticos, além de receber maus tratos e ser proibida de ir ao baile. Entretanto, a história tem uma superação com a presença de uma fada madrinha que a auxilia e com o príncipe, que se apaixonou por ela.

Mas as garotas não foram as únicas a produzir associações com contos. No DE-T do local onde vivem, Ubiratã contou a história dos três porquinhos, representando uma situação de conflito e perigo que conseguiu ser superada. Observa-se que tanto os contos de fadas quanto a lenda folclórica, apesar de grande sofrimento, apresentam situações de superação, de poder e conquista.

Para além dos contos de fadas e folclore, também foi possível observar a constante referência à sétima arte – o cinema – que perpassa a cultura e nos permite refletir sobre múltiplos aspectos da constituição subjetiva (RIVERA, 2008). Constantemente, os garotos fizeram associações com super-heróis, seja como Raoni no DE-T de família, que representou um super-herói em sua história, ou na oficina dos brinquedos preferidos, em que Kaique

¹⁰ Também conhecida como Mãe d'água, é uma lenda folclórica indígena conhecida em todo o território brasileiro. A lenda diz que Iara era uma índia de beleza admirável, o que ocasionou inveja em seus irmãos que tentaram assassiná-la. Como Iara era uma índia guerreira, conseguiu escapar, porém, matando seus irmãos. Como castigo, seu pai (pajé da tribo) a lançou no Rio. De acordo com a lenda, Iara foi salva pelos peixes e transformada em sereia pelo poder da lua cheia. Com sua beleza e seu belo canto, Iara atrai homens para o fundo do rio, onde morrem ou, os que retornam, enlouquecem.

escolheu uma arma por ser a arma do Capitão América e Kadu representou um boneco de fogo associando-o com super-herói. Aponta-se que a associação com super-heróis foi algo presente apenas entre os meninos.

No dia do DE-T de família, ocorreram conversas sobre filmes de terror e Airy, que inicialmente havia se negado a desenhar, afirmou que representaria uma família de fantasmas e, além dessa representação, Airy também fez referência aos filmes de Harry Potter. Apesar do uso de elementos culturais, o simbolismo presente na negação inicial para desenhar uma família e, posteriormente, a representação por meio de fantasmas foi algo que chamou a atenção. Mesmo não querendo produzir, aparentemente Airy desenvolveu um desenho com fantasmas e personagens de filmes na tentativa de se afastar um pouco da temática família. Entretanto, por ter se permitido criar, esse momento de Airy remeteu ao que Winnicott (1963d/1983) afirma sobre a comunicação artística, visto que “no artista podemos detectar, acho eu, um dilema inerente, que pertence à coexistência de duas tendências, a necessidade urgente de se comunicar e a necessidade ainda mais urgente de não ser decifrado” (p. 168). Apesar dessa comunicação de forma não tão clara, compreende-se que deve ser considerada a junção do gesto criativo e a referência cultural na produção, mas também as resistências que ocorrem diante dos afetos causados.

6.3 Contexto local

Apesar desta pesquisa ter sido realizada numa creche-escola, compreende-se que o contexto local envolve um conhecimento tácito que diz respeito a uma noção ampliada para além da escola. Sobre isso, podemos referenciar Neves, Cerdeira e Paixão (2020) ao afirmarem que:

As escolas têm um conjunto de conhecimentos (uma memória) que é evocada e utilizada nas decisões correntes do quotidiano e que se encontra armazenada em diferentes repositórios (internos e externos), em diferentes níveis organizacionais (individual e organizacional). Internamente o conhecimento está nas pessoas (professores, estudantes, dirigentes, não docentes), na cultura, nas rotinas, nas estruturas e em todos os tipos de arquivos. Externamente, encontramos repositórios de conhecimento nos antigos elementos (professoras, alunos, gestores e não docentes) além de outros tipos de arquivos externos (p. 632).

Acerca de tal afirmação, é possível assimilar que o conhecimento é formado por uma junção de indivíduos, mas também da rotina, da cultura e de estruturas (que podem ser sociais). Os autores apontam ainda que a interação entre indivíduos tem papel crítico para o desenvolvimento e oportunidades de interação (como ocorrido nas oficinas) são “o ponto de

partida para a criação e partilha do conhecimento, principalmente do conhecimento tácito” (NEVES; CERDEIRA; PAIXÃO, 2020, p. 635).

Tais observações nos fazem refletir sobre as relações exógenas de amizade, observadas no decorrer dos encontros, como as relações em grupo não somente na creche-escola, mas também nas histórias contadas sobre vivências para além da instituição, com brincadeiras na rua, na lagoa e no mar. Assim como também a partilha de brinquedos e conversas em tom de cumplicidade e auxílio, como o caso de Kadu consolando Tupã e compartilhando o brinquedo com ele, para que o colega não chorasse mais.

Embora Winnicott não aborde de forma aprofundada a temática amizade, descreve sobre a importância desse tipo de relação e relaciona a capacidade de ter amigos com a capacidade de brincar (WINNICOTT, 1954/1994). Sobre a associação entre brincadeira e amizade, o autor afirma que “a brincadeira fornece a organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais” (WINNICOTT, 1964c/2019, p. 163), contatos base para a relação entre amigos, uma forma de comunicação íntima e confiável. E, assim como o a capacidade do brincar é uma conquista, é possível afirmar o mesmo sobre ter amigos. A amizade, assim como o brincar, pode ser localizada no espaço potencial e também pode ser vista como sinal de saúde psíquica (LEJARRAGA, 2010).

Para além das relações de amizade, como a discussão aqui desenvolvida é perpassada pela cultura e o brincar, faz-se importante também discutir sobre a dimensão cultural do brinquedo e sua relação com o contexto local. No decorrer das oficinas as representações culturais ocorreram por meio da demonstração de vivências que são perpassadas pela sociedade e famílias em que as crianças estão inseridas. Como exemplo, aponta-se a constante presença de transportes comunitários comumente utilizados e/ou observados pelas crianças, como é o caso de trens, visto que o trem da cidade atravessa o bairro, e de barcos, já que são crianças de uma comunidade e cultura pesqueira.

Em relação à cultura pesqueira, também foi possível observar processos de criação e representações para além de histórias com barcos. Durante as oficinas, um dado relevante foi a presença de animais (em sua maioria aquáticos/mitológicos) como peixes, caranguejos e sereias. Como principais produções relacionadas a animais aquáticos e/ou mitológicos, aponta-se a transformação criativa e original realizada por Ubitarã, do trem composto por bolas de sopro em um polvo, assim como a escolha de representações por sereias e peixes nos DEs temáticos. Na oficina sobre família, foi observado que, das 10 produções que fizeram referência a animais, seis diziam respeito a animais aquáticos e/ou sereias mitológicas, e na

oficina sobre o local onde vivem, das 10 produções com animais, três associaram a presença de animais aquáticos. Quando não eram utilizados animais aquáticos, as crianças faziam constantes referências a animais terrestres como: cães, gatos, pássaros, lobos, porcos e dinossauros; assim como a animais mitológicos: como sereias anteriormente citadas, mas também dragões. No universo cultural infantil, é muito comum ver a representação de personagens por meio de animais humanizados, com roupas, conversas e moradias parecidas com as de humanos. Isso pode ser observado em contos de fadas, lendas, histórias e até em músicas, como a presença peixes, gatos, ratos, cachorros, lobos e tubarões, presentes em produções como: Iara, A pequena Sereia, Cinderela, A Branca de Neve, Patrulha Canina, Chapeuzinho Vermelho e Baby Shark por exemplo.

A alta incidência de animais também possibilita uma reflexão acerca da função que um animal pode ter para uma criança. Sobre isso, Winkler (2019) sugere que essa função possa se assimilar a um objeto transicional, visto que a relação com animais possibilita que a criança transite pelo espaço potencial criado e mantido enquanto brincam.

Apesar de ter sido uma quantidade relativamente pequena de representação de animais aquáticos (se considerarmos as 17 produções sobre família e 20 sobre local onde vivem), foi possível observar que, das 20 produções do DE-T do local onde vivem, 15 representaram a natureza em seus desenhos, e das 17 produções com a temática de família, 12 representaram natureza. Em geral, tais representações se deram a partir da presença, principalmente, de água (chuva, rio, mar, cachoeira), plantas (parques, árvores, flores) e detalhes acerca do céu, como nuvens, arco-íris e principalmente o sol, detalhes bastante presentes no dia a dia da cidade de Maceió, uma cidade litorânea com clima tropical. Em associação com o tais dados, aponta-se a constante referência a ambientes comunitários como a lagoa e a praia/mar, locais esses que caracterizaram passeios e constituíram experiências e vivências das crianças. Para além de associações às características da cidade, aqui, aponta-se principalmente a convivência no dia a dia das crianças e de seus familiares que dependem e trabalham com pesca e mariscos, principalmente.

Entretanto, observou-se também, que o dia a dia das crianças não é perpassado apenas por convivências e representações positivas. Ao testemunhar algumas brincadeiras e relatos, foi possível perceber que a agressividade e violência também se fazem presentes nas vidas das crianças. Constantemente as crianças contavam histórias agressivas sobre a relação entre policiais e bandidos, como a história de Raoni sobre a morte de um bandido que invadiu sua casa. Esse mesmo garoto representou um dragão que matava o outro e a presença de policiais para finalizar sua história do DE-T sobre o local em que vivem. Apesar da relação agressiva,

observa-se também que a polícia representa um papel de proibição e punição de crimes, o que fez com que personagens policiais finalizassem a história do dragão assassino.

Essa punição de crimes também pôde ser observada nas escolhas de brincadeiras, principalmente entre meninos, de polícia e ladrão. Durante essas brincadeiras, os garotos gostavam de utilizar armas de brinquedos, assim como fazer uso de ações agressivas para prender e punir os colegas que faziam os papéis de ladrões. Se levar em consideração que o bairro em questão sofre represálias por ser reconhecido como um ambiente periférico, politicamente desassistido, em estado de degradação e vulnerabilidade, observa-se que tais ações agressivas ocorrem constantemente e, muito provavelmente, as crianças acompanham e/ou observam este tipo de ocorrência.

Ainda em relação ao contexto local, observa-se que aqui a religião também se fez presente e, como apontado por Winnicott, a religião pode ter como base uma relação positiva. De acordo com Loparic (2014), para Winnicott, o Deus uno surge como uma projeção para um ambiente considerado seguro, o que corrobora o apresentado nas oficinas, como nas descrições dos DE-T na oficina sobre o local onde vivem. Yara associou Deus com a chuva presente na sua produção, fato que também ocorreu na história de Ubiratã em que Jesus fez a chuva, ou no DE-T de Kaique, cujo título foi “Deus” e, na sua história, se baseou em passagens bíblicas da forma como ele entendeu e, no meio, afirmou que Deus não morreu pois “tinha poder demais”, além de referências a igreja. Essas passagens podem ser associadas a noção de onipotência, situações classicamente presentes nos fenômenos e objetos transicionais.

Dado ao fato de as experiências religiosas fazerem parte das experiências culturais – localizadas no espaço potencial – faz-se importante refletir acerca da ideia de paradoxo presente na teoria de Winnicott. Para o autor (1953a/2019), os fenômenos e objetos transicionais (aqui incluso experiências religiosas) são utilizados na forma de paradoxo e, de acordo com a teoria winnicottiana, o ponto das experiências transicionais consiste em não precisar resolver de onde ou como surgiu, mas sim tolerar e respeitar a experiência que gira em torno da transicionalidade e criatividade. O que importa é o uso do objeto (nesse caso a experiência religiosa) e não o objeto em si (a religião). Winnicott (1971f/2017) afirma que “uma vez aceito e tolerado, esse paradoxo é valioso para qualquer indivíduo humano que não apenas existe e vive nesse mundo, mas que pode ser infinitamente enriquecido ao explorar sua conexão cultural com o passado e com o futuro” (p. 10). Assim, “gesto espontâneo e paradoxo podem indicar a natureza dessa apropriação criativa” (WONDRACEK, 2017, p. 90).

Aletti (2004, p. 171) afirma que os apontamentos de Winnicott sobre a religião visam “apenas colocá-la entre os múltiplos fenômenos transicionais do mundo adulto”. No entanto, se pensarmos sobre a questão constitutiva com base relacional “criança-com”, pode-se considerar que a religião pode constituir uma base para a forma como adultos educarão e se relacionarão com crianças, apresentando suas crenças assim como o fazem com outros objetos da cultura.

6.4 Espaço de pesquisa acolhedor

Além das categorias elaboradas a partir das oficinas selecionadas, decidiu-se por elencar uma cuja finalidade é analisar a importância da confiabilidade e continuidade do ambiente proporcionado para as crianças. Nesta categoria temática, optou-se por apontar o processo acolhedor positivo que as pesquisadoras proporcionaram para as crianças participantes. Apesar de não ser o foco principal deste trabalho, foi possível observar que, entre as categorias informadas anteriormente, um aspecto se destaca: a possibilidade de acolhimento das oficinas diante da experiência de continuidade vivenciada.

Desde o início das atividades, para apresentações dos participantes e pesquisadoras e criação de vínculos, pudemos observar a importância do respeito ao silêncio em determinadas situações difíceis para algumas crianças. Alguns exemplos são: a dificuldade e negação de Cauê em se apresentar, assim como a escuta de marcas das histórias familiares, como o relato de Raoni sobre seu pai, que “só bebe” (sic), assim como a observação acerca dos limites à expressão criativa de Tainá ao compreender a brincadeira pega-gelo com o ato de segurar gelo. Todas as situações tentaram ser respeitadas no primeiro contato entre pesquisadoras e crianças, o que pode ter ocasionado na abertura das crianças para as intervenções nas oficinas.

Apesar de ter sido informado que Cauê não conseguia falar com adultos por questões familiares, no decorrer da oficina foi observado que Cauê segurou o braço da pesquisadora e respondeu com certa dificuldade qual era seu nome. O espaço de respeito ao silêncio de Cauê, durante a primeira oficina, pode ser discutido como uma possibilidade terapêutica, visto que, ele se aproximou de uma das pesquisadoras para se apresentar. Acredita-se que o *holding* às dificuldades de Cauê teve efeito positivo visto que ele conseguiu esboçar uma criação de vínculos com a pesquisadora que coordenou a oficina.

Como abordado anteriormente, o *holding* pode ter indicado um processo de sustentação física e acolhimento psicológico, como base de cuidados considerados suficientemente bons para um desenvolvimento satisfatório. Apesar de inicialmente o *holding*

estar associado à relação mãe-bebê, Winnicott (1965a/1983) amplia essa noção para se pensar na importância do manejo de um *setting*, aqui entendido como acolhedor das dificuldades de Cauê, fato importante para que uma intervenção tenha um efeito terapêutico.

A teoria de Winnicott (1971d/2019) nos apresenta que o brincar criativo não pertence essencialmente à fantasia, estando ligado ao sonho, mas também à vida. Se pensarmos no processo de desenvolvimento e na importância da confiabilidade no ambiente para o espaço potencial, deve-se refletir, também, sobre o que pode ocorrer com a falta de confiabilidade. Sobre isso, Winnicott (1967/2019, p. 164) aponta que essa falta de confiabilidade pode representar “a perda da área da brincadeira”, visto que, em circunstâncias em que o ambiente possibilite o processo de confiança, o espaço potencial é preenchido por produtos da imaginação criativa. Mas, em circunstâncias desfavoráveis, “o uso criativo de objetos não ocorre ou é relativamente incerto” (WINNICOTT, 1967/2019, p. 164).

É importante ressaltar que, para o autor (1971c/2019), falar em confiança quer dizer estabelecer a segurança com base na experiência, principalmente nos momentos iniciais de máxima dependência do indivíduo. Quando isso não ocorre, o falso *self* aparece como possibilidade de defesa do verdadeiro *self* (WINNICOTT, 1965a/1983). No entanto, é o verdadeiro *self* que tem a potencialidade de criatividade.

As dificuldades financeiras das famílias, obrigatoriedade nos trabalhos domésticos e cuidados aos familiares mais novos são relatadas pelas crianças, em contraposição a amplitude de espaços físicos para brincarem. Diante disso, metodologias que possibilitem a criação de ambiente lúdico confiável que respeite as crianças, como sujeitos ativos, evidenciam sua relevância. Assim, Rezende (2019) afirma:

A criança precisa de um espaço onde ela se sinta mais à vontade para expressar tudo o que sente, e este espaço deve ser encontrado na clínica winnicottiana através do brincar, onde a criança com sua criatividade consegue lidar melhor consigo mesma e com os outros (p. 15).

Na segunda oficina, Tainá constantemente empurrava os colegas ou saía do seu lugar na tentativa de ter exclusiva atenção da pesquisadora que coordenava a oficina. Essa situação gerou algumas inquietações e algumas crianças a chamaram de “Tainá cavala” (sic). Diante dessa situação, a pesquisadora assistente entrevistou sobre o uso e apelidos e, pôde-se observar que, tanto nessa oficina quanto nas seguintes, não foram mais utilizados apelidos entre as crianças.

Também foi possível identificar as situações de dificuldades econômicas dos familiares, disponibilidade ao encontro com as pesquisadoras e as possibilidades de estarem em grupos de crianças a brincarem. As dificuldades econômicas das crianças para disporem

de brinquedos em suas casas, levou ao ajuste da proposta de escolhas de brinquedos preferidos que estavam disponíveis na creche, como uma tentativa de não causar incômodo ou mal-estar em quem não tivesse condições de levar algum brinquedo, algo considerado positivo visto que não foram observados incômodos nesse sentido.

Observa-se que, durante todas as oficinas, as crianças mantiveram o interesse em envolver as pesquisadoras nas brincadeiras. Constantemente, algumas crianças se mostravam em dúvida entre brincar com os brinquedos escolhidos e/ou produzidos, ou com outros brinquedos presentes no espaço físico em que foram realizadas as oficinas. Para essa indecisão, apresentaram saídas criativas nas oficinas em que uniram os brinquedos escolhidos e/ou produzidos com o uso do ambiente, uma forma interessante de ocupar e explorar o espaço destinado a todos, o que demonstra confiabilidade no ambiente para o uso criativo e do gesto espontâneo. Como exemplo, aponta-se a união de Raoni, Kaique, Airy e Juraci na oficina de escolhas dos brinquedos. Os garotos se uniram em suas brincadeiras e decidiram brincar de polícia e ladrão utilizando o espaço para correr e se esconder, ao mesmo tempo em que utilizaram as armas escolhidas. Nessa oficina, Kadu e Moacir também brincaram juntos, travando uma luta pelo ambiente, com os bonecos escolhidos. Mas, essa exploração do espaço não foi observada apenas nos meninos. Aracy, Tauane e Mayara também brincaram juntas com suas bonecas e utilizaram os brinquedos do ambiente, como a casa.

Foi possível observar que, dentre as potencialidades do brincar, encontra-se uma forma de comunicação criativa. O conjunto da criatividade, o uso do ambiente físico e brincadeiras em grupo aqui apresentado possibilitou que as oficinas fossem utilizadas como um espaço potencial para as crianças, um ambiente propício ao desenvolvimento humano. Assim como apontado por Winnicott (1971e/2019, p. 113):

A criatividade que estamos estudando pertence ao modo como o indivíduo aborda a realidade externa. Presumindo uma capacidade intelectual razoável e uma inteligência suficiente para permitir que o indivíduo se torne uma pessoa que vive e faz parte da vida da comunidade, tudo o que acontece é criativo, a menos que o indivíduo esteja doente, ou seja prejudicado por fatores ambientais que reprimem seus processos criativos.

No decorrer das oficinas, as crianças se mostraram disponíveis para brincadeiras grupais e passaram a incluir os colegas e as pesquisadoras. Mas, apesar do entrosamento na maioria do grupo, foi observado que Moema se isolou no início das oficinas. Observou-se que Moema apresentava dificuldade para se comunicar, sempre com um ar de desconfiança. Entretanto, com o passar do tempo, Moema foi se aproximando mais da pesquisadora que coordenava a oficina. Apesar da dificuldade em se relacionar com os colegas, Moema aceitou a presença da pesquisadora e, no fim, também aceitou maior proximidade com os colegas.

O sucesso das intervenções durante as oficinas podem ser relacionados à afirmação de Winnicott (1971c/2019) em relação à brincar com adultos. Ele aponta que os adultos devem estar disponíveis para brincar com as crianças, sem imposições intrusivas, respeitando o tempo do processo ativo e criativo dessas crianças, sem precipitar o tentar controlar o processo do brincar. E, ao levar em consideração o papel do brincar em torno dos cinco anos, reafirma-se ainda mais a importância do brincar no estabelecimento de contatos sociais mais amplos, com os adultos (pesquisadoras e profissionais da creche) como facilitadores desse processo na escola e também como possibilidades de novas identificações subjetivas para além do círculo familiar, e com experiências culturais mais amplas. Sobre o processo criativo do brincar, Winnicott (1971c/2019, p. 88) aponta que “é fundamental destacar que o brincar é uma experiência, uma experiência sempre criativa, uma experiência no continuum espaço-tempo, uma forma básica de viver”, o que contribui para a integração da personalidade, com grande relevância, também, no período em torno dos 5 anos por possibilitar o brincar simbólico.

Observa-se a potencialidade ocasionada a partir do ambiente confiável e acolhedor das oficinas. Apesar de, no início as crianças não se mostrarem abertas para compartilhar alguns materiais, no decorrer das oficinas, passaram a compartilhar não só os materiais, mas os próprios brinquedos e a participar de brincadeiras em grupo. Essas oficinas demarcaram o desenvolvimento da alteridade que, para Winnicott (1971a/2019) é algo construído na relação do indivíduo com o meio e, portanto, secundário no desenvolvimento. Assim, pôde-se observar um amadurecimento das crianças, a identificação com o grupo e a empatia, algo que, de acordo com Winnicott (1931/2000), pode ser ocasionado a partir de um *setting* confiável.

Todas as oficinas tiveram como objetivo principal desenvolver um espaço potencial para as crianças. Tem-se como base a noção de *setting* analítico, no entanto, com uma proposta para além do ambiente clínico propriamente dito. Diz respeito ao espaço potencial de Winnicott, como um ambiente que gere confiança e possibilidades de desenvolvimento, sendo o processo do brincar, o limiar teórico entre o que é subjetivo a cada criança, e o que é objetivamente percebido no ambiente externo a elas (WINNICOTT, 1971a/2019).

Observa-se que o brincar facilita os relacionamentos grupais e a comunicação, como ocorreu com Cauê e Moema. No entanto, assim como ocorre no *setting* tradicional, para que isso aconteça, o paciente (nesse caso, as crianças) precisam ser ativas no processo, e ter seu espaço, desejo e vontades respeitados, de acordo com suas necessidades, situações tidas como base para o planejamento e desenvolvimento das oficinas realizadas.

De acordo com a teoria de Winnicott (1988/1990, p. 38), “a experiência é um trafegar constante na ilusão”, um processo que exige a interação com a criatividade e com o que o ambiente tem a oferecer. Isso aponta para a importância de um ambiente considerado suficientemente bom, que atenda às necessidades básicas infantis.

Observa-se que um ambiente confiável, que não imponha regras intrusivas às crianças, possibilita o desejo delas se comunicarem a partir do processo do brincar criativo. Assim, em casos em que a criança não consiga brincar, o papel do terapeuta (ocasionado aqui pelas pesquisadoras) é fazer com que essa criança consiga brincar criativamente (WINNICOTT, 1971c/2019).

Para além das questões já abordadas, é importante apontar, também, a processualidade permitida, a partir do método utilizado. Tendo como base a teoria de Winnicott (1971a/2019), entende-se a processualidade como um movimento de subjetivação. Este movimento foi possibilitado a partir da criação de um espaço potencial ocasionado pelo ambiente mediado pelas pesquisadoras. Um ambiente contínuo, estável e confiável, que respeitou as crianças, como sujeitos ativos, foi o que permitiu oficinas com um caráter de possibilidade terapêutica, o que deixou as crianças mais à vontade e, no decorrer das oficinas, mais confiantes. E, para além das observações nas ações das crianças, algumas delas conseguiram expressar a relação positiva de acolhimento das oficinas por meio da fala, como a afirmação de Iracema sobre ter se sentido em casa ao afirmar que gostou da oficina (Iracema apresenta relação familiar positiva e ambiente familiar confiável e acolhedor); ou nessa mesma oficina, a afirmação de Kadu em ter se sentido no céu (Kadu aparenta boa relação com suas crenças religiosas).

Apointa-se assim, a importância de um ambiente confiável, por meio da continuidade existencial e relacional das crianças e pesquisadoras durante as oficinas. Assim como afirmado por Gonçalves, Paixão e Coucero (2017, p. 107), “o estabelecimento de uma relação de vinculação é essencial para que uma criança se sinta segura e protegida”, e, se analisarmos o ambiente de oficinas como algo que possibilitou confiança na relação entre as crianças e entre as crianças e as pesquisadoras, podemos reafirmar a teoria de Winnicott sobre as possibilidades potenciais de um ambiente confiável.

E, ao refletir sobre as potencialidades de um ambiente confiável, faz-se importante, também, apontar sobre o acolhimento da creche para com a realização das oficinas. Desde o início, a direção da creche se mostrou disponível e proporcionou autonomia para as oficinas, desenvolvendo um *holding* e um ambiente confiável para que as oficinas pudessem ocorrer.

De acordo com Winnicott (1953/2019), o ambiente escolar deve oferecer e desenvolver ocupações e atividades que permitam o florescimento de potencialidades criativas,

emocionais, sociais e intelectuais. Diante dessa afirmação e da experiência de apoio e acolhimento possibilitada pela creche, pode-se afirmar que o ambiente-creche foi essencial para que as oficinas fossem acolhedoras, visto que um ambiente acolhedor produz experiência e, assim como o ambiente materno necessita de um ambiente mais amplo confiável que dê o suporte necessário, as oficinas foram reflexo do ambiente escolar acolhedor e confiável que produziu as experiências analisadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar e analisar a relação entre cultura e o brincar infantis com base na teoria de Winnicott, com os objetivos específicos de discutir, refletir e analisar a cultura expressa no brincar e nas brincadeiras de crianças residentes em uma comunidade lagunar. Para isso, a proposta foi possibilitar um espaço de expressão e comunicação, levando em conta as experiências e considerações das crianças acerca do brincar e da(s) cultura(s).

Os resultados demonstraram que o funcionamento da cultura em que as crianças estão inseridas influencia diretamente na forma como a sociedade funciona e isso reflete no brincar, nas brincadeiras e nos brinquedos, como ambientes cujo enfoque é o público infantil. As brincadeiras são marcadas pelas experiências vivenciadas e observadas, sendo influenciadas por componentes culturais e sociais. Os brinquedos e ato de brincar fazem uso de objetos e vivências da cultura das crianças – como referências às artes, à religião e aos papéis de gênero, por exemplo - e são estruturados a partir de significados culturais que são específicos da sociedade em que as crianças estão inseridas e pressupõem um repertório do que é ofertado como possibilidade para as crianças.

Embora as escolhas mais voltadas para meninas seja com cuidados e afazeres domésticos e meninos com atividades mais agitadas e agressivas, fica perceptível que as conclusões acerca do que seria para meninos ou meninas, para as crianças participantes desta pesquisa é algo em processo de constituição. O que reafirma que tanto as questões de papéis e representações sociais, quanto os preconceitos atrelados a tais questões são construções culturais, históricas e sociais e que, assim como apontado na teoria de Winnicott, a cultura influencia o indivíduo, mas, ao mesmo tempo, o indivíduo constitui a cultura.

É importante ressaltar que o processo do brincar não é apenas uma representação da realidade. Mesmo com a existência de sistemas sociais de segregação entre brincadeiras femininas e masculinas, por exemplo, considera-se que as crianças desenvolvem sentidos próprios às suas experiências. Assim, apesar da pré-existência de significados impostos nas relações, o processo criativo do brincar possibilita a potencialidade de superação dessas desigualdades. Nesse sentido, o brincar criativo pode ocasionar uma subversão de regras e papéis socialmente impostos, assim como a elaboração e o contato com as mais diversas experiências culturais.

Deste modo, assim como observado na teoria de Winnicott, os resultados apontaram para a cultura como algo que não é estático, sendo uma relação de constituição mútua entre os

indivíduos e a cultura em que se encontram, como demonstrado nas possibilidades criativas observadas no brincar infantil. O brincar e a cultura se constituem por meio de interações amplas e contínuas em que ambas experiências envolvem não somente relações com família e amizade, mas também as relações sociais vivenciadas por meio das experiências e atividades consideradas culturais.

Como destaque, aponta-se também a importância que a família tem, não só para o desenvolvimento, mas para o contato com objetos da cultura, e com a noção de que, caso o cuidado inicial vivenciado pela criança ocasione confiança e não seja intrusivo, a relação com o ambiente e a cultura trazem várias possibilidades por meio do brincar criativo. Assim, pode-se dizer que a brincadeira seria uma forma de entrada na cultura, um fator de assimilação dos elementos culturais, visto que a prática lúdica permite a apropriação de códigos culturais, e também apresenta importância crucial no processo de socialização.

A proposta da investigação interventiva possibilitou um ambiente de expressão e comunicação, que levou em conta as experiências e considerações das crianças acerca das suas vivências. Considera-se que o grupo de crianças de uma comunidade periférica pode se beneficiar da criação de um espaço lúdico onde se expressavam de forma livre e criativa. Puderam ressignificar e criar novas experiências no ambiente em que estão inseridas, apesar da intensa desigualdade social e econômica impostas pela realidade em que vivem.

O respeito ao espaço e falas das crianças se mostrou crucial para o bom desenvolvimento e resultado de intervenção das oficinas. Assim, vislumbramos momentos de brincadeira como potencialidade terapêutica. O trabalho realizado nas oficinas possibilitou o desenvolvimento da confiança no ambiente, o que pôde estabelecer uma boa relação e vinculação transferencial, estimulando a criatividade e a elaboração de dificuldades individuais e grupais.

Conclui-se que o brincar como forma de comunicação sustenta-se no método para além da clínica-tradicional, objetivando um *setting* espontâneo, criativo e acolhedor. O brincar contém imensas possibilidades, inclusive às terapêuticas ativas. A sobreposição do brincar mútuo entre crianças e pesquisadoras possibilitou mudanças relacionais positivas, com maior enfoque na interação, no diálogo, na comunicação e no acolhimento entre pares no grupo. Faz-se importante destacar as transformações possibilitadas pela metodologia de participação ativa infantil, visto que o método de oficinas lúdicas respeitou o lugar das crianças como responsáveis, ativas e co-construtoras das experiências que vivem. Também é relevante apontar as possibilidades ocasionadas pelo Procedimento Desenho-Estória com

Tema, como uma forma de comunicação e expressão criativa, assim como a possibilidade de acesso a conteúdos inconscientes e do imaginário coletivo.

Como limites dessa pesquisa, aponta-se principalmente a grande quantidade de material produzido e observado durante as oficinas, o que impossibilitou que todos os dados fossem devidamente analisados. Entretanto, acredita-se que os resultados analisados foram suficientes para atender aos objetivos propostos para discussão. Compreende-se também que esse estudo alcançou um grupo pequeno selecionado na comunidade. No entanto, aponta-se a relevância e eficácia das oficinas realizadas como uma forma de possibilitar um espaço lúdico onde as crianças possam se expressar de forma livre e criativa, apesar de imposições sociais, como forma de ressignificar e até mesmo criar novas realidades no ambiente em que estão inseridas, apesar de algumas situações perpassadas pela realidade em que vivem. Ademais, ressalta-se que os resultados dessa pesquisa apontaram para a relevância e importância de se desenvolver estudos que tenham o público infantil como foco e como participante.

Percebe-se, assim, a importância de refletir sobre como todas as crianças são sujeitos ativos que podem vivenciar sua infância, respeitando o brincar, a aprendizagem e a saúde mental, sem desconsiderar as singularidades de cada uma. Nesse sentido, observa-se a necessidade de, apesar do brincar e da infância serem assuntos bastante abordados na literatura, investigações que apresentem metodologias ativas, para acompanhar a constante transformação da cultura, da sociedade e das crianças e suas infâncias.

REFERÊNCIAS

- ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**: Dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott. Rio de Janeiro: Livraria e editora RevinteR LTDA, 2000.
- AGUIAR, F. Questões epistemológicas e metodológicas em psicanálise. **J. psicanal.**, v. 39, n. 70, São Paulo, p. 105-131, 2006.
- AIELLO-VAISBERG, T. M. J. **Encontro com a loucura**: transicionalidade e ensino de psicopatologia. 342 f. Tese (Livre-Docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Estilo Clínico ser e fazer: resposta crítico-propositiva a despersonalização e sofrimento social. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 37, n. 92, p. 41-62, jan. 2017 . Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2017000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2021.
- AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Investigação de representações sociais. *In*: TRINCA, W. (Org.). **Formas de investigação clínica em psicologia**: procedimento de desenhos-estórias. São Paulo: Vetor, 1997, p.255-288.
- AIELLO-VAISBERG, T. M. J. O uso de procedimentos projetivos na pesquisa de representações sociais: Projeção e Transicionalidade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 103-127, 1995.
- AIELLO-VAISBERG, T. M. J. O uso do Procedimento Desenhos-Estórias com Tema em pesquisa sobre Representação Social da Doença Mental. *In*: **Encontro Latino Americano de Psicologia Marxista e Psicoanalysis**, Havana, 1990.
- AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Os Enquadres Clínicos Diferenciados e a Personalização/Realização Transicional. *In*: AIELLO-VAISBERG, T. M. J.; AMBRÓSIO, F. F. (Org.). **O Brincar**. 1ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2004, p. 6-17.
- AIELLO-VAISBERG, T. M. J.; AMBROSIO, F. F. Rabiscando Desenhos-Estórias com Tema: pesquisa psicanalítica e de imaginários coletivos. *In*: TRINCA, W. (org.). **Procedimento de Desenhos-Estórias**: formas derivadas, desenvolvimentos e expansões. São Paulo: Vetor, 2013.
- ALETTI, M. A figura da ilusão na literatura psicanalítica da religião. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 163-190, 2004. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642004000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 nov. 2020.
- ALKIRE, S.; FOSTER, J. **Counting and multidimensional poverty measurement**. Oxford: Oxford Poverty & Human Development Initiative – OPHI, 2008.

ARAÚJO, A. G. S. **A dinâmica da ocupação na Favela Sururu de Capote: segregação socioespacial e exclusão social.** 2018. 191 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

ARAÚJO, C. A. S. **Uma abordagem teórica e clínica do ambiente a partir de Winnicott.** 2007. 20 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ATHIAS, L.; OLIVEIRA, L. Indicadores de padrão de vida e distribuição de renda. *In:* SIMÕES, A.; FRESNEDA, B. (Org.). **Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais.** Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, p. 110-157, 2016.

BARBOZA, A. M. M.; LEITÃO, H. A. L. Oficinas criativas e a escuta da infância em situação de vulnerabilidade psicossocial. *In:* III Fórum Internacional Novas Abordagens em Saúde Mental. **Anais [...].** Recife, PE: CENAT, p. 66-67, 2019a.

BARBOZA, A. M. M.; LEITÃO, H. A. L. Oficinas criativas e a escuta da infância em situação de vulnerabilidade psicossocial. *In:* II Fórum Internacional Novas Abordagens em Saúde Mental Infante-Juvenil. **Anais [...].** Flórianópolis, SC: CENAT, p. 72, 2019b.

BARBOZA, A. M. M.; LEITÃO, H. A. L.; SILVA, I. D. C. P. A infância e a experiência de ser criança numa comunidade em Maceió. *In:* MONTEIRO, L. P.; ROURE, G. Q. (orgs.) **Por uma luta em defesa dos direitos das crianças: Idades e diversidades.** [Livro eletrônico]. Goiânia: Editora Vieira, p. 29-40. 2019. Disponível em: <http://www.pucgoias.edu.br/ArquivisWordpress/LUSO/EBOOK-volume-2.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

BARBOZA, A. M. M.; LEITÃO, H. A. L.; XAVIER, E. P. Singularidades da infância numa comunidade de Maceió. *In:* Anais VI Encontro regional nordeste da ABRAPSO, 2019, Sergipe. **Anais [...].** Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2019.

BARBOZA, A. M. M.; LINS, M. V. D. L. F.; LEITÃO, H. A. L. Efeitos da pobreza e desigualdade social no desenvolvimento de crianças e adolescente. *In:* XI Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento: Pesquisa e Intervenção para a Promoção de Saúde ao longo do Ciclo Vital. **Anais [...],** Aracajú, 2018.

BARBOZA, A. M. M.; ROCHA, M. L. B.; BUENO, L. D.; OLIVEIRA, A. A. S.; MIURA, P. M. Brincadeira de menino e de menina: as relações de gênero em questão. *In:* VIII CONINTER. **Anais [...].** Maceió: Unit/AL, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/coninter2019/177151-BRINCADEIRA-DE-MENINO-E-DE-MENINA--AS-RELACOES-DE-GENERO-EM-QUESTAO>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BATISTA, P. **Folclore brasileiro: o que é, lendas e principais personagens.** Estudo prático, [S. l.], 08 ago. 2018. Disponível em: <https://www.estudopratico.com.br/folclore-brasileiro/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e a história da cultura.** (1940). São Paulo: Brasiliense, p. 222-232, 1987.

BIRMAN, J. Criatividade e sublimação em psicanálise. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 11-26, 2008. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652008000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jun. 2020.

BORSA, J. C.; NUNES, M. L. T. Aspectos psicossociais da parentalidade: O papel de homens e mulheres na família nuclear. **Psicologia Argumento**, [S.l.], v. 29, n. 64, 2017. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19835>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 06 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em:
https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html#:~:text=1%20o%20Esta%20Resoluçã%20dispõe,existentes%20na%20vida%20cotidiana%2C%20na. Acesso em: 16 abr. 2019.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** 8ed. Coleção Questões da Nossa Época, 20. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.

BUSATTO, P. S.; SAFRA, G. O conceito de realização simbólica e os quadros psicóticos: Interlocuções entre os trabalhos de M. A. Sechehaye e D. W. Winnicott. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 362-380, 2018. Disponível em
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282018000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 out. 2020.

CANUTO, L. T. **O conceito de infância em artigos brasileiros de psicologia.** 2017. 200 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

CASTRO, L. R. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. *In*: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 21-42, 2008.

CINARA, G. **Festival Olhar Circular revela diversidade de Alagoas.** Portal de Notícias, 05 de jun. de 2009. Disponível em:
<https://www.cadaminuto.com.br/noticia/12171/2016/12/21/delmiro-gouveia-jovem-e-baleado-apos-reagir-a-assalto-no-centro-da-cidade>. Acesso em: 14 set. 2019.

COBO, B.; ATHIAS, L.; MATOS, G. G. A multidimensionalidade da pobreza a partir da efetivação de direitos sociais fundamentais: uma proposta de análise. **Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 4-31, 2014.

COCCO, M. R. **O uso analítico do sonho**: um recorte da contribuição winnicottiana. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Psicologia Clínica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

COELHO, G. N. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, p. 173-204, 2007.

COLETIVO AFROCAETÉ. **Manifesto caeté**, 2020. Disponível em: https://coletivoafrocaete.blogspot.com/p/manifesto-afrocaete_6.html. Acesso em: 28 jun. 2020.

CRESWELL, J. W. Revisão da literatura. *In*: CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, p.43-63, 2007.

DESSEN, M. A.; RAMOS, P. C. C. Crianças pré-escolares e suas concepções de família. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, p. 345-357, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 mai. 2020.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações**: ciências, desenvolvimento, democracia. São Carlos: Edufscar, 2004.

ESPINOSA, B. **Ética**. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.

FAJER, R. F.; ARAÚJO, M. P.; WAISMANN, M. Importância do diário de campo nas pesquisas qualitativas com metodologia de história oral. *In*: XII SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE, 2016, Canoas. **Anais [...]**. Canoas/RS: Unilasalle, 2017. Disponível em: <https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2016/article/view/358/299>. Acesso em: 26 mar. 2019.

FERP, U.; FERREIRA, F. H.; GOUVEIA, S. A. Gênero e brinquedo: Como a boneca mais famosa do mundo influencia a construção de padrões e estereótipos. **Episteme Transversalis**, [S.l.], v. 7, n. 2, 2017. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/632>. Acesso em: 04 abr. 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, M. **Problematização do sujeito**: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Tradução: V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

FRANÇA, R. M. P.; PASSOS, M. C.; ROCHA, Z. Os sentidos da saúde na obra de Donald Winnicott. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte, n. 42, p. 97-106, 2014. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372014000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 jul. 2019.

FRANÇA, R. M. P.; ROCHA, Z. Por uma ética do cuidado na psicanálise da criança. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 414-422, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/109975>. Acesso em: 25 jul. 2019.

FREUD, S. A moral sexual “cultural” e o nervosismo moderno (1908). *In*: FREUD, S. **Obras completas volume 8**: O delírio e os sonhos na Grandiva, Análise da fobia de um garoto de cinco anos e outros textos (1906-1909). Tradução: Paulo César de Souza. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

FREUD, S. Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise (1933). *In*: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 22. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

FREUD, S. O inconsciente (1915). *In*: FREUD, S. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. v. 14. Rio de Janeiro: Imago. 1987.

FREUD, S. O mal-estar na civilização (1930). *In*: FREUD, S. **Obras completas, volume 18**: O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936). Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, S. Totem e tabu. *In*: FREUD, S. **Obras completas, volume 11**: totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914). Tradução: Paulo César de Souza. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FULGENCIO, L. **Por que Winnicott?**. 1ed. Coleção Grandes Psicanalistas. São Paulo: Zagadoni, 2016.

GAZETA DE ALAGOAS. **Enciclopédia dos Municípios de Alagoas**. 3ed. Alagoas: Instituto Arnon de Mello, 2012.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21ed. Petrópolis: Editora Vozes, p. 67-79, 2002.

GONÇALVES, V.; PAIXÃO, R.; COUCEIRO, A. P. Representações dos cuidadores por crianças institucionalizadas: um modelo grounded. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 5, p. 107-110, 2017.

GRAÑA, R. B. Os objetos da cultura. *In*: OUTEIRAL, J. O.; GRAÑA, R. B. **Donald W. Winnicott**: estudos (1990). Porto Alegre: Artes Médicas, p. 88-93, 1991.

HAMMOUD, T. C. Transtornos psicossomáticos e o brincar: um caso clássico. **Winnicott e-prints**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 1-16, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-432X2015000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 ago. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IRIBARRY, I. N. O que é pesquisa psicanalítica? **Ágora (Rio J.) [online]**, v. 6, n. 1, p. 115-138, 2003.

JARDIM, L.; HERNÁNDEZ, M. R. Investigación psicoanalítica en la universidad. **Estudios de Psicología (Campinas)**, v. 27, n. 4, p. 529-536, 2010.

JOBIM E SOUZA, S.; PEREIRA, R. M. R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.). **Infância e Produção Cultural**. Campinas: Papirus, p. 25-42, 1998.

JORGE, J. A. "Temos a arte para não morrer perante a verdade" (ou simplesmente Luiza). **Winnicott e-prints**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 1-08, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-432X2015000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2019.

JURAS, M. M.; COSTA, L. F. Não foi bom pai, nem bom marido: Conjugalidade e parentalidade em famílias separadas de baixa renda. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32, n. spe, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000500214&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 set. 2020.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LANG, A. S. E. Infância e Psicanálise. *In*: XV ENABRAPSO. **Anais [...]**, Maceió, Faculdade Integrada Tiradentes, 2009. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/235.%20inf%C2nacia%20e%20psican%C3lise.pdf. Acesso em: 16 mai. 2019.

LEJARRAGA, A. L. A noção de amizade em Freud e Winnicott. **Nat. hum.**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-20, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302010000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2020.

LEJARRAGA, A. L. Os afetos em Winnicott. **Caderno de Psicanálise**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 21, p. 87-101, 2008. Disponível em: http://cprj.com.br/imagenscadernos/caderno21_pdf/6Cadernos%20n.%2021_Os%20afetos%20em%20Winnicott.pdf. Acesso em: 23 out. 2020.

LEJARRAGA, A. L. **O amor em Winnicott**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

LIMA, A. D. S. **Gênero e brincadeira em cena na escola**. 2020. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Delmiro Gouveia-Campus do Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2019.

LIMA, E. A. Oficinas, laboratórios, ateliês, grupos de atividades: Dispositivos para uma clínica atravessada pela criação. *In*: COSTA, C. M.; FIGUEIREDO, A. C. (Eds.). **Oficinas**

terapêuticas em saúde mental - Sujeito, produção e cidadania. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, p. 59-81, 2004.

LIMA, L. E. G.; SANTOS, R. C. S. D. Cantigas populares e literatura infantil. **Revista Metamorfoses**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 105-114, 2019.

LINDGREN, R.; HENFRIDSSON, O.; SCHULTZE, U. Design Principles for Competence Management Systems: a Synthesis of an Action Research Study. **MIS Quarterly**, v. 28, n. 3, 2004.

LONDERO, A. D.; SOUZA, A. P. R. Prevention and intervention in cases of antisocial tendency under a winnicottian perspective: language changes as an initial symptom of environmental deprivation. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 544-554, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462016000200544&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2019.

LOPARIC, Z. O pai e o monoteísmo em Winnicott. *In*: ROSA, C. D. (Org.). **E o pai? Uma abordagem winnicottiana**. São Paulo: DWW Editorial, p. 63-91, 2014. Disponível em: <https://ibpw.org.br/eprints/o-pai-e-o-monoteismo-em-winnicott-2/>. Acesso em: 04 jun. 2020.

LOPES, F. J.; SILVA, C. S. Relações de gênero na educação infantil brincadeiras de meninas e meninos. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, [S.l.], v. 1, n. 4, p. 167-174, 2018. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/780>. Acesso em: 16 set. 2019.

LOWENKRON, A. M. Pesquisa clínica na psicanálise: caminhos. **Jornal de Psicanálise**, v. 39, n. 71, p. 171-188, 2006.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Comunicação (SECOM). **Maceió 198 anos: Entenda essa história**. 05 de dez, 2013. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/2013/12/maceio-198-anos-entenda-essa-historia/>. Acesso em: 18 ago. 2019.

MACHADO, M. M. Infância é corpo encarnado / uma perspectiva poéticoexistencial para o ser criança. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 455-468, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5756042>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MAIA, M. V. C. M.; VIEIRA, C. N. M. O brincar e a criatividade como formas de lidar com a dificuldade de aprendizagem. **Revista Educação e cultura contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 119-137, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1290>. Acesso em: 05 ago. 2019.

MARTÃO, M. I. S. D-E com Tema: pesquisas realizadas. *In*: TRINCA, W. (Org.). **Procedimento de Desenhos-Estórias: formas derivadas, desenvolvimentos e expansões**. São Paulo: Vetor, 2013.

MENDONÇA, T. C. P. As oficinas na saúde mental: relato de uma experiência na internação. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 25, n. 4, p. 626-635, 2005. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932005000400011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 nov. 2019.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 set. 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MIURA, P. O. **A violência intrafamiliar em Brasil e Portugal: uma avaliação das ações terapêuticas a partir de duas cidades, Arujá e Coimbra**. 2012. 247f. Tese (Doutorado) – Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MIURA, P. O.; BARRIENTOS, D. M. S. Intervenção terapêutica no centro de convivência da criança e do adolescente: contribuição winnicottiana. *In: X jornada apoiar – o laboratório de saúde mental e psicologia clínica social*. São Paulo, 2012.

MIURA, P. O.; LIMA, E. F. O.; SANTOS, K. A. M.; COSTA, M. C. M. Redes de Proteção para crianças e adolescentes no âmbito nacional: revisão integrativa. *In: XIV Jornada apoiar*. São Paulo, 2016.

MIURA, P. O.; SILVA, A. C. S.; BARBOZA, A. M. M.; MENEZES, S. K. O.; OLIVEIRA, A. A. S.; TOLEDO, L. C. C. Oficinas lúdicas em uma instituição de acolhimento: relato de experiência. *In: BRANCALEONI, A. P. (org.). Psicanálise e processos formativos: diálogos*. Porto Alegre, RS: Editora Fi. (no prelo).

MIURA, P. O.; PAIXÃO, R. A. P.; TARDIVO, L. S. Ç. P. C. ‘crianças esquecidas’ em Portugal e no Brasil: aspectos históricos, sociais e jurídicos. *In: XIII Jornada apoiar: cuidado e prevenção em saúde mental: propostas e pesquisas*. São Paulo, 2015.

MIURA, P. O.; PEDROSA, M. M. M. P.; OLIVEIRA, A. A. S. Retratos da infância: análise de pinturas e fotografias na perspectiva socio-histórica. *In: V congresso brasileiro psicologia: ciência e profissão*. São Paulo, 2018.

MUIRA, P. O. C. **Tornar-se catador: uma análise psicossocial**. 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. NAFFAH NETO, A. A pesquisa psicanalítica. **J. psicanal.**, São Paulo, v. 39, n. 70, p. 279-288, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352006000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 out. 2020.

NEVES, P. C.; CERDEIRA, J. P.; PAIXÃO, R. Importância da partilha do conhecimento, e dos comportamentos de cidadania organizacional na preservação da memória das escolas. *In: PINHAL, J. et al. (Orgs.). Tempos, espaços e artefactos em educação*. Lisboa: AFIRSE Portugal, 2020.

OLIVEIRA, A. A. S.; MIURA, P. O.; SANTOS JUNIOR, P. S.; BUENO, L. D.; CANUTO, L. T. Iconografia da infância em comunidades litorâneas no nordeste brasileiro: imagens como método de investigação e intervenção psicossocial. *In: Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*, Porto, 2016. Porto: ESEPF, p. 637-646, 2016.

OLIVEIRA, A. A. S.; SAWAIA, B. B. A infância experienciada em comunidades litorâneas. *In: LEITÃO, H. A. L.; OLIVEIRA, A. A. S. (Orgs.). Infância e juventude na contemporaneidade: ouvindo os protagonistas*. Maceió: Edufal, p. 51-80, 2009.

OLIVEIRA, A. C. DE. Famílias, cuidados e políticas públicas no Brasil contemporâneo. *Acervo*, v. 30, n. 1, p. 195-208, 2017.

OLIVEIRA, C. L. Brincar para ser: Um ensaio sobre a importância do direito fundamental de brincar na constituição da subjetividade. *Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais*, v. 1, n. 2, p.120-142, 2015.

OLIVEIRA, R. C. M. (Entre)linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 2, n. 4, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. Assembléia Geral das Nações Unidas, 1959.

PADILHA, C. C.; LEITÃO, H. A. L. Percepções infantis acerca do comportamento agressivo: uma questão de gênero. *In: LEITÃO, H. A. L. (org.). Coisas do gênero: diversidade e igualdade*. Maceió: EDUFAL, 2011.

PAIXAO, R.; ROCHA, Z. A face e o verso da adaptação na infância. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 366-389, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282016000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15. Jul. 2019.

PAWLOWSKI, C. S.; ANDERSEN, H. B.; TROELSEN, J.; SCHIPPERIJN, J. Children's physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview. *Plos One*, v. 11, n. 2, 2016.

PEDROSO, J. S.; LOBATO, C. P.; MAGALHÃES, C. M. C. Brincar E Realidade: Verbalizações De Crianças Em Situação De Acolhimento Institucional. *Psicologia em Estudo*, v. 21, n. 4, p. 711-721, 2016.

PENTINI, A. A. Una rilettura interculturale del concetto di spazio potenziale di Donald Winnicott. Analisi di un'esperienza educativa italiana. *Educ. rev.*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 289-303, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000200289&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2019.

PEREIRA, V. B.; LEITAO, H. A. L. Sobrecarga e rede de apoio: a experiência da maternidade depois da separação conjugal. *Pesqui. prá. psicossociais*, São João del-Rei, v. 15, n. 1, p. 1-12, 2020. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 nov. 2020.

PERIÓDICO CAPES. **Portal de periódicos Capes/MEC**, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2019.

PISETTA, M. A. A. M. Sujeito, objeto e linguagem no brincar. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 100-112, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282017000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 ago. 2019.

PITA, A. R. S. **A interação do brincar em um espaço escolar entre crianças de 6 a 10 anos de idade**: um estudo a partir da abordagem de Donald W. Winnicott. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PORTUGAL, F. T. A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. *In*: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 15-20, 2008.

PRISZKULNIK, L. A criança sob a ótica da Psicanálise: algumas considerações. **Psic**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 72-77, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142004000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mai. 2019.

RAFFAELLI, R. Freud: Questões epistemológicas. **FPOLIS: Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, v. 7, n. 80, 2006.

REZENDE, R. T. **A terapia winnicottiana e o brincar em psicanálise**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização Fundamentos da Psicanálise) – Unilavras, 2019.

RIBEIRO, F. S.; CRUZ, F. M. L. Representações sociais de família por crianças na cidade de Recife. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 612-622, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 mai. 2020.

RIVERA, T. **Cinema, imagem e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

ROCHA, M. L. B.; BARBOZA, A. M. M.; BUENO, L. D.; OLIVEIRA, A. A. S.; MIURA, P. O. Relações entre brincar e gênero: metassíntese de artigos científicos. *In*: VI Encontro Regional Nordeste da ABRAPSO, 2019. **Anais [...]**, Sergipe, 2020.

SAFRA, G. A clínica em Winnicott. **Revista de Filosofia e Psicanálise Natureza Humana**, v.1, n.1, p. 91-101, 1999.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, v. 78, n. 1, p.3-46, 2007.

SANTOS, E. S. Ontologia em Winnicott. **Winnicott e-prints**, São Paulo, v. 4, n. 1 e 2, p. 1-17, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-432X2009000100001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 abr. 2019.

SCHULER, E.; DIAS, C. M. S. B. Remarried families: Under the view of grandparents. **Psychology**, v. 6, p.1341-1348, 2015.

SCIELO. **Scientific Eletronic Library Online**, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.org/>. Acesso em: 26 jun. 2019.

SEKKEL, M. C. O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott. **Psicologia USP**, n. 27, v. 1, p. 86-95, 2016. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nxtAction=lnk&exprSearch=779935&indexSearch=ID>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SILVA, A. D.; SILVA, A. P. S. F.; TUBIAS, K. S.; SILVA, R. S. Folclore brasileiro: pesquisa e adaptação de histórias folclóricas do Brasil. **Semana de Licenciatura**, 2019. **Anais [...]**, Jataí, GO p. 96-99, 2019. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/semlic/article/view/682/457>. Acesso em: 17 out. 2020.

SILVA, A. T. T.; BARROS, M. S. F.; LEITE, S. R. M. A Infância e o brincar: a experiência do programa de extensão LUDOTECA – UEL. *In*: ABBUD, M. L. M. (Org.). **50 anos da pedagogia** – FFCL / Londrina e UEL. Londrina: UEL, p. 279-288, 2012.

SILVA, G. O.; OLIVEIRA, R. F. **Escutando a surdez**: signos e produção de sentidos por adolescentes surdos. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Potiguar-Laureate International Universities, Natal, RN, 2011.

SPICKER, P. Definitions of poverty: twelve clusters of meaning. *In*: GORDON, D.; SPICKER, P. (Ed.). **The international glossary on poverty**. Londres: Zed Books, p. 229-243, 1999.

SUMAN, M. **Brinquedo tem gênero?** 2018. 53 f. Monografia (Bacharel em Publicidade e Propaganda) – Curso de Publicidade e Propaganda. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2018.

TARDIVO, L. S. L. P. C. Derivações do Procedimento de Desenhos-Estórias: atendimentos em grupo. *In*: TRINCA, W. (Org.). **Procedimento de Desenhos-Estórias**: formas derivadas, desenvolvimentos e expansões. São Paulo: Vetor, 2013.

TEIXEIRA, I. F.; SALDANHA, F. S. G.; DAUER, E. T. O brincar no atendimento em psicanálise em uma clínica escola do sertão central. **Revista Expressão Católica Saúde**, v. 1, p. 107-112, 2016.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2020.

TRINCA, A. M. T. Desenvolvimentos do Procedimento de Desenhos-Estórias. *In*: TRINCA, W. (Org.). **Procedimento de Desenhos-Estórias: formas derivadas, desenvolvimentos e expansões**. 1ed. São Paulo: Vetor, 2013c.

TRINCA, W. (Org.). **Procedimento de Desenhos-Estórias: formas derivadas, desenvolvimentos e expansões**. 1ed. São Paulo: Vetor, 2013a.

TRINCA, W. Apresentação. *In*: TRINCA, W. (Org.). **Procedimento de Desenhos-Estórias: formas derivadas, desenvolvimentos e expansões**. 1ed. São Paulo: Vetor, 2013b.

TRINCA, W. **Diagnóstico psicológico: a prática clínica**. São Paulo: EPU, 1984.

TRINCA, W. **O desenho livre como estímulo de apercepção temática**. Tese de doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1972.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 4, n. 5, p. 140-158, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS (UFAL). **Estatuto e regimento geral da UFAL**. Reitora Ana Dayse Rezende Dorea. Maceió, Alagoas, 2006.

VARGAS, E. P. “Barrigão à mostra”: vicissitudes e valorização do corpo reprodutivo na construção das imagens da gravidez. **História, Ciências e Saúde**, v. 19, n. 1, p. 237-258, 2012.

VENDRUSCOLO, J. F.; SOUZA, A. P. R. Intersubjectivity from an interdisciplinary perspective on the play and language of subjects at psychological risk. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 3, p. 707-719, 2015.

WHITAKER, D. **Mulher e homem: o mito da desigualdade**. São Paulo: Moderna, 1988.

WINKLER, V. **O vínculo entre ser humano e os animais**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUI, 2019. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/6713/Vivian%20Winkler.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 out. 2020.

WINNICOTT, C. **Explorações psicanalíticas: D. W. Winnicott (1989)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

WINNICOTT, D. W. A agressão e suas raízes (1939). *In*: WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. 3 triagem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2016.

WINNICOTT, D. W. A ausência do sentimento de culpa (1966). *In*: WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. 3 triagem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2016.

WINNICOTT, D. W. A criança de cinco anos (1962). *In*: WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo** (1957). 6ed. LTC, 2019.

WINNICOTT, D. W. A criança no grupo familiar (1966). *In*: WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, D. W. A criatividade e suas origens (1971e). *In*: WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, Ubu Editora, 2019.

WINNICOTT, D. W. A integração do ego no desenvolvimento da criança (1962). *In*: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. A localização da experiência cultural (1967). *In*: WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, Ubu Editora, 2019.

WINNICOTT, D. W. A mãe, a professora e as necessidades da criança (1953). *In*: WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. 6ed. LTC, 2019.

WINNICOTT, D. W. A posição depressiva no desenvolvimento emocional normal (1954a). *In*: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, D. W. Adolescência. Transpondo a zona das calmarias (1961). *In*: WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WINNICOTT, D. W. Amamentação (1954). *In*: WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. 6ed. LTC, 2019.

WINNICOTT, D. W. As raízes da agressividade (1964b). *In*: WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2019.

WINNICOTT, D. W. Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos (1983). *In*: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas (1958). Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, D. W. Distorção do ego em termos de falso e verdadeiro self (1960). *In*: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. Distúrbios psiquiátricos e processos de maturação infantil (1963b). *In*: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. El concepto de individuo sano. *In*: WINNICOTT, D. W. **El hogar nuestro punto de partida**. Ensayos de un psicoanalista (1967). Barcelona: Ed. Gedisa, 2007.

WINNICOTT, D. W. Família e a maturidade emocional (1960). *In*: WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WINNICOTT, D. W. Fatores de integração e desintegração na vida familiar (1957). *In*: WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WINNICOTT, D. W. Fragmento de uma análise (1972). *In*: WINNICOTT, D. W. **Holding e interpretação**. 3ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

WINNICOTT, D. W. Hacia un estudio objetivo de la naturaleza humana (1945). *In*: WINNICOTT, D. W. **El niño y el mundo externo**. Buenos Aires: Lumen-Hormé, 1993.

WINNICOTT, D. W. Imaturidade adolescente (1968). *In*: WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WINNICOTT, D. W. Introdução (1971f). *In*: WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, Ubu Editora, 2019.

WINNICOTT, D. W. Jogo do rabisco (1968). *In*: WINNICOTT, C. (Org.). **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

WINNICOTT, D. W. Moral e educação (1963a). *In*: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. **Natureza Humana** (1988). Tradução: Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

WINNICOTT, D. W. Nota sobre normalidade e ansiedade (1931). *In*: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional (1965a). 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. O apetite e os problemas emocionais (1936). *In*: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**. 1ed. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

WINNICOTT, D. W. O brincar: atividade criativa e a busca do self (1971b). *In*: WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Ubu Editora, 2019.

WINNICOTT, D. W. O brincar: proposição teórica (1971c). *In*: WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Ubu Editora, 2019.

WINNICOTT, D. W. O brinquedo na situação analítica (1954). *In*: WINNICOTT, D. W. **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

WINNICOTT, D. W. O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil (1967b). *In: WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade***. Rio de Janeiro: Ubu Editora, 2019.

WINNICOTT, D. W. O uso de um Objeto e a relação por meio de identificações (1969). *In: WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade***. Rio de Janeiro: Ubu Editora, 2019.

WINNICOTT, D. W. Objetos transicionais e fenômenos transicionais (1953a). *In: WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade***. Rio de Janeiro: Ubu Editora, 2019.

WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães** (1987). Tradução: J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WINNICOTT, D. W. Os doentes mentais na prática clínica (1963c). *In: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. Por que as crianças brincam? (1964c). *In: WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo***. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2019.

WINNICOTT, D. W. Psicanálise do sentimento de culpa (1958). *In: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. Que entendemos por uma criança normal (1964). *In: WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo***. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2019.

WINNICOTT, D. W. Raízes da agressão (1964). *In: WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência***. 3 triagem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2016.

WINNICOTT, D. W. Resenha de *Childhood and Society* book review, Erik H Erikson (1965). *In: WINNICOTT, C. **Explorações psicanalíticas**: D. W. Winnicott*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

WINNICOTT, D. W. Sonho, fantasia e vida (1971d). *In: WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade***. Rio de Janeiro: Ubu Editora, 2019.

WINNICOTT, D. W. The fate of the transitional object (1959). *In: WINNICOTT, D. W. **Psychoanalytic Explorations***. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1989.

WINNICOTT, D. W. The psychology of madness: A contribution from psycho-analysis (1965). *In: WINNICOTT, D. W. **Psychoanalytic Explorations***. Cambridge, Mass: Harvard University Press 1989.

WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa** (1971). São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WINNICOTT, D. W. What do we know about babies as cloth suckers? (1956). *In: WINNICOTT, D. W. **Talking to Parents***. Reading, Mass: Addison-Wesley 1993.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade** (1971a). Rio de Janeiro: Ubu Editora, 2019.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência** (1984). 5ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2016.

WONDRACEK, K. Winnicott e suas raízes religiosas: uma escavação biográfico-teórica. **REVER - Revista de Estudos da Religião**, v. 17, n.1, p. 70-102, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/32705>. Acesso em: 02 ago. 2020.

ZUÑIGA, R. La recherche-action et le controle du savoir. **Revue Internationale d'Action Communautaire**, Lorraine, v. 45, n. 5, p. 35-44, 1981.