

## Brincar infantil e subjetividade: reflexões a partir da brincadeira de casinha

Aline Sommerhalder

*Centro Universitário Claretiano, Rio Claro, SP, Brasil*

*alinesommer@ufscar.br*

Fernando Donizete Alves

*Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos,*

*São Carlos, SP, Brasil*

*fdalves@ufscar.br*



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

### Resumo

Em interlocução com a psicanálise como referencial teórico, o artigo tem por objetivo tratar de aspectos constitutivos do brincar infantil em um ambiente de brinquedoteca escolar. Para tanto, realiza uma reflexão a partir dos resultados de seis sessões de observação da “brincadeira de casinha” entre crianças da educação infantil. A observação dessa atividade lúdica foi acompanhada do registro em diário de campo das ações e falas das treze crianças participantes do estudo. Este mostra que o brincar infantil constitui-se em um espaço subjetivo e é um veículo privilegiado de realização simbólica de desejos e fantasias, de transformação da realidade e criação de novos conhecimentos. Portanto, ressalta-se a importância da valorização da brinquedoteca na escola como modo de resgate e concretização do brincar na educação infantil e destaca-se o valor dessa atividade lúdica para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança nesse nível educativo.

**Palavras-chave:** Brincar de casinha. Psicanálise. Criança. Educação Infantil. Aprendizagem.

## Children's play and subjectivity: reflections upon the little house play

### Abstract

In a dialogue with psychoanalysis as its theoretical foundation, the paper aims to address constitutive aspects of children's play in a school toy library environment. For doing this, the study presents a reflection on the results of six sessions of observation of the "little house play" among kindergarten children. The observation of this ludic activity was completed by the record in a field diary containing the actions and speech of the thirteen children participating in the study. It shows that children's play constitutes a subjective space and it is a preferred vehicle for the symbolic fulfillment of desires and fantasies, the reality transformation, and the creation of new knowledge. Therefore, the importance of appreciating the toy library at school is stressed as a way of recalling and executing children's play in kindergarten education and the study highlights the value of this ludic play for the learning and development of children in this education level.

**Key words:** Little house play. Psychoanalysis. Child. Kindergarten Education. Learning.

### Introdução

O termo brinquedoteca lembra brinquedo, brincadeira, jogo, enfim brincar. Falar sobre brinquedoteca significa, portanto, pensar em um espaço destinado à atividade lúdica. No Brasil, a década de 90 do século XX marca a expansão da brinquedoteca tornando-a uma realidade em diversas regiões do país, presente em diferentes locais, instituições ou mesmo na forma itinerante. Esta expansão contou com o apoio de inúmeras organizações, tanto nacionais como internacionais. Dentre elas destacam-se a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente, a Associação Brasileira de Brinquedotecas e a Organização Mundial da Educação Pré-Escolar.

Cunha (1992) esclarece que, apesar de sua ampliação acontecer tardiamente no Brasil, a brinquedoteca tornou-se a partir de 1934 uma realidade em vários países, como é o caso dos Estados Unidos. Já no Brasil, o primeiro registro de uma

brinquedoteca surge na década de 80 do século XX com a inauguração do Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo (Apae).

Mais importante que o período de criação deste ambiente, o que deve ser enfatizado é sua finalidade. Tanto no Brasil quanto em outros países, a brinquedoteca surgiu com a finalidade de empréstimo de brinquedos e para a orientação às famílias sobre como brincar com suas crianças. Foi com essa mesma compreensão que a Apae de São Paulo resolveu organizar os brinquedos existentes em um mesmo espaço e iniciar um serviço de empréstimo. Esta atividade despertou interesse de educadores que na época possuíam poucas informações sobre a brinquedoteca. Desse modo, posteriormente à atividade desenvolvida pela Apae de São Paulo, diversas faculdades de educação e escolas de magistério fundaram suas próprias brinquedotecas, como a que foi inaugurada em 1985 pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CUNHA, 1992).

Atualmente existem várias brinquedotecas no Brasil, pertencentes a universidades, escolas, hospitais, centros comunitários e clubes, sendo que algumas destas são afiliadas a entidades como a Associação Brasileira das Brinquedotecas e mantidas por esferas públicas, empresas ou mesmo organizações não governamentais.

O motivo de criação e o conseqüente objetivo de uma brinquedoteca alteram-se considerando o local, a comunidade que usufruirá de seu serviço, a instituição mantenedora, a faixa etária atendida, estando estes elementos relacionados ao contexto sócio-cultural onde ela será inserida. Nessa direção, podem existir brinquedotecas voltadas apenas para o empréstimo de brinquedos, outras para a testagem desses, para uma ação terapêutica, para o ensino e como apoio a prática educativa.

Para além das funções específicas que ela assume, é preciso se atentar para sua essência, ou seja, trata-se de um ambiente que valoriza e promove o brincar, ela é um espaço incentivador do brincar (CUNHA, 1997; KISHIMOTO, 1992). Bomtempo (1999) confirma que a brinquedoteca é um local que possui um conjunto organizado de brinquedos disponíveis ao maior número de crianças, a fim de incentivar o brincar. É um ambiente planejado que possibilita, ao mesmo tempo, acesso a uma grande variedade de brinquedos e espaço e liberdade para brincar. A existência da

brinquedoteca “[..] é um testemunho da valorização da atividade lúdica das crianças” (CUNHA, 1997, p. 14).

Para Wajskop (1992), a brinquedoteca representa também um espaço contínuo de formação de educadores e deve servir à pesquisa do brincar e do brincar infantil. “A brinquedoteca, além de ser um espaço da criança, deve ser um espaço de experiência, estudo e disseminação de novas visões sobre o lúdico [...]” (SANTOS, 2004, p. 59). Desse modo, a brinquedoteca pode se constituir também em um ambiente de pesquisa sobre o brincar da criança e de conhecimento desta por meio da atividade lúdica.

Em consonância com as ideias inicialmente apresentadas, este artigo coloca em discussão duas questões: de um lado, a valorização da brinquedoteca como espaço efetivo de vivência da atividade lúdica pela criança e, de outro, a valorização do brincar como espaço educativo. De modo mais específico, propõe-se tratar de aspectos constitutivos do brincar infantil tomando a Psicanálise como referencial teórico, na perspectiva de compreender melhor seu valor e, conseqüentemente o valor da brinquedoteca para a formação/educação da criança.

### **Interfaces do brincar com a educação escolar**

O brincar é um tema de evidência na educação escolar, particularmente na educação infantil e independente do enfoque teórico (como, por exemplo, a Psicanálise de Freud e colaboradores, Psicologia Genética de Piaget e a Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, Lúria e Leontiev) assumido para sua compreensão, é considerado uma atividade com valor educativo e por isso serve de apoio a prática educativa em creches e pré-escolas.

Na atualidade, é comum encontrar algumas escolas com brinquedoteca, particularmente instituições de educação infantil. Quando instalada na escola, a brinquedoteca possui um objetivo pedagógico, tornando-se um espaço em que o brincar e o brincar servem de suportes para a realização de práticas educativas. No entanto, a brinquedoteca escolar não pode ser considerada como o único ambiente onde é permitido o brincar, mas deve ser compreendida como mais um meio de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem da criança via atividade lúdica.

Desde a Antiguidade, brincar e aprender já eram considerados elementos intrínsecos na educação, sendo a brincadeira e o jogo reconhecidos como instrumentos de educação/formação da criança (ALVES; SOMMERHALDER, 2006). Mas, é somente a partir da Modernidade que o brincar começa a ser valorizado junto à educação escolarizada da criança.

O valor educativo do brincar para a formação da criança menor de 6 anos se estabelece por volta do século XVI e se expande fortemente no final do século XVIII por meio dos ideais froebelianos. Froebel posiciona o brincar no centro de sua proposta de educação da primeira infância, considerando-o como atividade vital e como expressão da riqueza interior da criança menor de seis anos (ALVES, 2006). Assim, é a partir do Romantismo que o brincar é apropriado pela educação infantil, ocorrendo uma evolução em torno da compreensão do brincar aproximando-o do desenvolvimento e da educação da criança.

No final do século XIX e início do século XX, teóricos da psicologia, como Stanley Hall, Groos, Piaget, Freud e Vigotski também contribuíram com o fortalecimento da valorização do brincar na educação da criança. É também neste período que, sob influência dos românticos e da psicologia, os escolanovistas enfatizam o jogo educativo, ou seja, o brincar assume um formato de estratégia didática e se desenvolve a partir de um objetivo pedagógico. Este modo de compreender o brincar foi amplamente difundido no campo da educação escolar, principalmente na educação infantil (BROUGÈRE, 2003; KISHIMOTO, 1992; 1999).

Desde o final do século XIX, o brincar na educação infantil é reconhecido como um elemento fundamental no trabalho educativo com a criança. É concebido como jogo educativo e, conseqüentemente, reconhecido como apoio aos objetivos educacionais e ao ensino dos conhecimentos a serem apropriados pela criança. (ROSAMILHA, 1979; ELKONIN, 1980; CHATEAU, 1987; BROUGÈRE, 2003; KISHIMOTO, 1999; WAJSKOP, 1999; EMERIQUE, 2003, SOMMERHALDER, 2004; FRIEDMANN, 2005, ALVES; SOMMERHALDER, 2006; ALVES, 2008).

Além disso, a defesa do brincar como suporte educativo também se delinea nos documentos oficiais atuais do Ministério da Educação na área de Educação Infantil. Dentre estes documentos, destaca-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1998 pela Secretaria da Educação Fundamental do

Governo Federal. Esse documento (que para muitos professores de educação infantil se constitui o único referencial de trabalho dado seu caráter de orientador para a prática educativa com a criança) considera o brincar como um pilar de sustentação para o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. Posicionado como um colaborador para uma formação voltada ao exercício da cidadania, o brincar é compreendido neste documento como um direito da criança e “[...] uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998, p. 13).

O aspecto que se ressalta é que no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil o brincar é conjugado à prática educativa e compreende um conjunto de experiências que permite ao professor de educação infantil observar e elaborar uma visão sobre o desenvolvimento da criança, “[...] registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais” (BRASIL, 1998, p. 28).

Somado a isto, este documento esclarece que o brincar propicia um espaço onde a criança pode experimentar o mundo, internalizando uma compreensão particular sobre as pessoas, os objetos, os sentimentos e os diferentes conhecimentos (BRASIL, 1998). Espaço este que possibilita ao professor compreender a importância que esta experiência assume para o desenvolvimento e aprendizagem da criança menor de seis anos.

Não há dúvidas de que o brincar é um elemento que enriquece a prática educativa em creches e pré-escolas. É compreendido por muitos profissionais da educação como uma estratégia didática que se apresenta no cotidiano do seu trabalho, como aponta Alves (2008) em pesquisa realizada com professoras de educação infantil. Para que o brincar seja incorporado ao cotidiano do fazer docente na educação infantil é preciso, além de analisá-lo e conhecê-lo, compreendê-lo sempre integrado com as práticas educativas e de cuidados, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral da criança, assim como a sua inserção aos conhecimentos e experiências advindos da cultura (SOMMERHALDER, 2010).

Estas considerações implicam a constante necessidade de pesquisas que, produzidas sob diferentes enfoques teóricos, analisam, problematizam e discutem o brincar, inclusive inserido em espaços próprios, como a brinquedoteca. Enfatiza-se

também a relevância de produção de pesquisas que tomam a brinquedoteca como locus de investigações sobre o brincar da criança. Neste contexto, é importante revelar que muitas pesquisas sobre o brincar já foram produzidas no Brasil nos últimos vinte anos. Entretanto, a maioria delas o problematiza e compreende sob o viés teórico dos estudos de Piaget e Vygotsky (ALVES, 2008). Assim, a constatação de que há poucas investigações produzidas sobre o brincar tomando como referencial outras correntes teóricas que não estas duas. Nesta direção, destacam-se as contribuições da Psicanálise, particularmente na sua interface com a Educação.

### **Considerações da psicanálise sobre o brincar**

Os estudos científicos de Freud surgidos no final século XIX destacam-se pela investigação do funcionamento do psiquismo humano e trazem especial contribuição ao campo pedagógico ao apresentar um novo olhar para a infância. A herança deixada pela psicanálise, particularmente em relação à infância, fundamenta-se na descoberta da sexualidade infantil, das pulsões e do desejo inconsciente. A infância e a criança são destaques na teoria freudiana: a infância está em íntima relação com a vida adulta seja esta normal ou patológica. Freud não pesquisou o brincar em si mesmo, mas em razão do que pode revelar em relação ao funcionamento psíquico humano. Nessa direção, Freud considera o brincar como um comportamento espontâneo e natural da criança, cuja função é representar e/ou recriar uma realidade vivida em um contexto imaginário e simbólico. Assim, tal como o sonho, o brincar assume a condição de ser um revelador da vida psíquica inconsciente (ALVES, 2006).

Na obra “Além do Princípio do Prazer”, Freud (1975) trata do brincar quando analisa a brincadeira de seu neto de dezoito meses. Ele esclarece que esta criança tinha bastante apego à mãe, que era a responsável pelos seus cuidados. Além disto, pontua que o menino tinha o hábito de pegar objetos e jogá-los longe. Certo dia, Freud observou a criança lançar repetidamente um carretel de corda, pronunciando “*fort*”,<sup>1</sup> quando arremessava longe e “*dá*”<sup>2</sup> quando retornava o objeto. Este fato acontecia quando sua mãe estava ausente e parecia proporcionar grande prazer à criança, principalmente nos momentos em que o carretel desaparecido era recuperado.

---

<sup>1</sup> “Fort” pode ser entendido como a expressão “ir embora”.

<sup>2</sup> “Dá” pode ser entendido como “aqui”.

Em relação a esta brincadeira, Freud (1975, p. 25) considerou:

Ela [...] se relacionava à grande realização cultural da criança, a renúncia instintual [...] que efetuara ao deixar a mãe ir embora sem protestar. Compensava-se por isso, [...] encenando ele próprio o desaparecimento e a volta dos objetos que se encontravam a seu alcance.

Diante deste acontecimento, Freud (1975) considera que o brincar é uma forma da criança dominar as diversas situações que vivencia na realidade. Entretanto, seu interesse se estabelecia na possibilidade de compreender como era possível conciliar o princípio do prazer com o fato de, brincando, a criança repetir uma situação penosa para ela. Nesta perspectiva, conclui que o princípio do prazer concilia-se com a repetição incessante da situação penosa, numa tentativa de obter domínio, dando sentido ao ocorrido, para além do princípio do prazer. Para ele, a repetição do desprazer é uma fonte indireta de prazer, pois um acontecimento desagradável não impede sua transformação em objeto de jogo.

Considerando este fenômeno da repetição das situações traumáticas, pode-se dizer que, por meio do brincar, a criança se apropria das experiências dolorosas. Brincar também é um espaço de elaboração do sofrimento, da dor, da morte, enfim, de situações que suscitam o desprazer. Freud (1968) esclarece que as crianças tendem a transportar para suas brincadeiras as incontáveis impressões ou situações vividas na realidade. Na brincadeira a criança tem a possibilidade de modificar uma situação desagradável, encontrando assim, uma forma de obtenção de prazer.

Na análise do jogo do *fort/dá*, Freud confirma o vínculo existente entre o brincar e o princípio de prazer, considerando duas vertentes: o desejo da criança de crescer e o domínio de situações não prazerosas por meio de uma compulsão à repetição. O brincar revela uma repetição fundamental que, indiretamente, se encontra vinculada ao princípio do prazer. Para Rodolfo (1990), o jogo do *fort-dá*, ficou consagrado como sendo a manifestação do brincar, além de representar o poder de simbolização de um desaparecimento ou uma perda.

Melanie Klein (1996), inspirada nas observações de Freud sobre o jogo do *fort/dá* alimenta a ideia de que o brincar da criança pode representar simbolicamente suas ansiedades e fantasias. Ela considera que o brincar da criança é expressão simbólica de sua vida interior, “[...] é o meio mais importante de expressão da criança”



(KLEIN, 1996, p. 26). Assim, ao brincar a criança faz uso de uma linguagem simbólica que permite vincular suas ações e os brinquedos presentes nesse cenário lúdico à suas fantasias, desejos e experiências reais. A autora considera que o simbolismo habilita a criança a transferir não apenas interesses, mas também fantasias, ansiedade e culpa para outros objetos, além de pessoas. Em razão disso, a criança sente grande alívio ao brincar e “[...] isso é um dos fatores que o tornam tão essencial para a criança” (KLEIN, 1996, p. 44).

Nessa direção, Freud (1968) estava correto ao pensar que a criança vivencia com intensidade suas brincadeiras, pois se entrega a elas com vigorosa seriedade. Com facilidade ela começa a brincar, constituindo um cenário imaginário em que cria e representa diferentes personagens, inventa, constrói ou reconstrói.

Santa Roza (1999) esclarece que no brincar tem-se a livre improvisação no qual o maior atrativo é conduzir-se "como se", em oposição ao que se é. Assim, brincando de "como se" a criança promove tentativas de dar sentido às experiências vividas na realidade (ALVES; SOMMERHALDER, 2006). Por isso, brincar é um modo de representação, de disfarce, de simbolização da complexidade humana e constitui-se em uma marca da vida mental. O disfarce coloca em cena elementos do universo subjetivo do homem (e da criança) que transitam entre a realidade interna, com seus elementos pessoais e íntimos e a realidade externa, com os aspectos da ordem social e civilizatória, como as leis, as regras e os valores.

No caso da criança, o disfarce se apresenta quando ela brinca, inventa histórias ou se deixa envolver por elas. Como manifesta Levin (2001, p. 128):

O desejo inconsciente da criança aparece disfarçado no “como se” da cena, e assim ela pode brincar, por exemplo, com a morte, a doença, [...] a violência, a sexualidade, o nascimento, a angústia, o sofrimento etc. Tudo isso é possível porque, como dizem as crianças, é “mentirinha”.

Brincar é uma das primeiras formas de disfarce que a criança se apropria e este é um valioso espaço de expressão do desejo inconsciente. Neste trabalho de disfarce, a criança manipula imagens, as transforma, as recria. Por isto Santa Roza (1997) ressalta que o brincar se baseia na manipulação de imagens, é imaginação, no sentido original do termo. Além de possibilitar a manifestação do inconsciente, o brincar tem por

função representar a realidade. Essas considerações apresentadas aludem o brincar como uma atividade marcada pelas dimensões imaginária e simbólica.

Ao brincar a criança entra em um estado de faz-de-conta. Em outras palavras, “[...] uma mudança de perspectiva, [...] para a esfera teatral ou representativa, onde as coisas são aceitas pelo que são vivenciadas, e a lógica é a do ‘faz-de-conta’, do ‘como se’” (CAMPBELL, 1992, p. 31). Como pontua Bacha (2003, p. 168), “[...] brincar é, também, encarnar personagens diferentes”.

Nesta direção, Freud (1968) argumenta que ao brincar, a criança faz o mesmo que o poeta, ou seja, cria um mundo imaginário em que situa as coisas de seu mundo de acordo com uma nova ordem, implicada pelo seu desejo. O mundo imaginário criado pela criança está distante da realidade material, embora não a desconsidere, pois apoia os objetos e circunstâncias que imagina nas brincadeiras em objetos tangíveis e visíveis da realidade. Assim, Freud (1968) propõe como oposto do brincar a realidade e não a seriedade. Isso em razão de que ao brincar a criança cria um mundo de fantasia e o considera muito a sério, empregando-lhe grande afeto e o diferenciando nitidamente da realidade material.

Pode-se dizer que o mundo imaginário inerente a brincadeira abre à criança as portas do mundo do desejo e da fantasia, portanto, de uma realidade psíquica. Freud (1968) esclarece que o brincar da criança é motivado pelo desejo, particularmente o desejo de ser adulta. Assim, ao brincar a criança pode experimentar situações, personagens e pessoas que ela gostaria de ser na realidade, mas que nesta não é possível. No entanto, Santa Roza (1997, p. 80) manifesta que o brincar é uma atividade consciente, sendo que a criança não perde o sentido da realidade. Para ela, a criança “[...] sabe que se trata de algo imaginado, de pura ficção, ela não alucina”.

Além disso, o brincar é fruto de desejos inconscientes que circulam o psiquismo da criança, tomando forma em suas fantasias. O enredo da brincadeira representa, portanto, o conjunto de fantasias que povoam a vida mental da criança, dizem respeito ao desejo e buscam obter satisfação por meio do brincar.

Bomtempo (1999) considera que a interpretação do papel do adulto pela criança, comumente manifesto nas brincadeiras de papéis sociais, é uma forma original de simbolização, é um modo de alteração do significado das situações, sendo uma maneira de realizar desejos e vivenciar experiências de um modo simbólico. Em

razão disso, percebe-se que nas brincadeiras de papéis sociais, as cenas imitadas são quase sempre as da vida adulta. Brinca-se de mãe e filha, de professor, de vendedor, de médico, de bombeiro. “O brincar na infância de ser adulto possibilita à criança posicionar-se perante o desejo” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 127).

Fernández (2008) esclarece que o brincar consiste na primeira experiência de autoria, pois possibilita que a criança transforme, por exemplo, a função de um objeto, o que significa a transformação da realidade. Porém, também faz com que a criança experimente os limites dessa transformação. Isso ressignifica o brincar, faz com que a brincadeira ou o jogo ultrapasse o caráter utilitário, de puro recurso pedagógico ou de instrumento terapêutico e assuma uma função subjetivante, potencializando experiências de autoria para a criança.

Sustentada no referencial teórico psicanalítico, essa autora pontua que, ao brincar, a criança realiza uma tarefa de constante construção e reconstrução singular da realidade e também do seu eu quando, por exemplo, representa personagens. Da ligação destas duas realidades (interna e externa) nasce o pensamento e permite-se a aprendizagem. A descoberta, a invenção, a re-criação, possibilitadas pela atividade lúdica torna o terreno da aprendizagem mais fértil e facilitada, pois o aprender coaduna-se com a criação e não com a reprodução.

Desta forma, o brincar da criança não é apenas um ato espontâneo de um determinado momento. Cada criança frente ao lúdico apresenta sua própria especificidade, pois brincar carrega as experiências, as vivências, enfim, a história de cada criança. Com isso, o brincar torna-se uma rica fonte de dados para conhecimento sobre a criança (SOMMERHALDER, 2004; ALVES; SOMMERHALDER, 2006).

### **Percurso metodológico**

Esta pesquisa orienta-se pelo Referencial Teórico Psicanalítico, compreendido como “modo de investigar significados de ações humanas e das produções de saber individuais e coletivas” (OLIVEIRA, 2006). O conjunto de conhecimentos produzidos por Freud e seus colaboradores sobre o funcionamento do psiquismo humano foi tomado como eixo norteador na compreensão dos aspectos constitutivos do brincar infantil.

Nesse sentido, parte-se da consideração da existência do Inconsciente como um sistema constituinte da vida mental e que é co-determinante nas ações humanas ao nível da consciência, o que inclui o brincar.

Contudo, não foi intenção deste estudo caracterizar-se como uma pesquisa psicanalítica, mas tão somente valer-se de uma aproximação do método de investigação criado por Freud e que reconhece a presença ordenadora do inconsciente nas ações humanas.

Os participantes da pesquisa foram 13 crianças com idade entre 5 e 6 anos, totalizando 11 meninas e 2 meninos. Todas as crianças eram alunos de uma turma de Educação Infantil composta por 17 crianças (12 meninas e 5 meninos) de uma instituição particular de educação básica em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, Brasil. A seleção do grupo de crianças teve como critério: 1. ser uma turma mista, 2. a receptividade da professora da turma em relação ao desenvolvimento da pesquisa.

A escolha da instituição particular de educação básica deve-se ao fato dela comportar uma brinquedoteca escolar, frequentada pelas crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O instrumento de coleta de dados foi a observação não estruturada. Este modelo de observação parte do princípio de que o que é observado não é predeterminado, isto é, é observado e relatado da maneira como ocorre, visando descrever e compreender o ocorrido numa dada situação (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001).

Foram realizadas seis sessões de observação das crianças em situação de brincadeira de casinha. Estas observações tiveram a duração de 30 a 50 minutos cada uma e aconteceram na brinquedoteca. Para preservar a rotina das crianças, considerou-se a programação semanal de frequência e o tempo de permanência das crianças e da professora na brinquedoteca.

Para o registro das falas e das ações das crianças foi utilizado um diário de campo. Para preservar a identidade das crianças, optou-se pelo uso de nomes fictícios com a identificação do gênero e do(s) papel(is) exercido(s) por cada uma durante a brincadeira. Os papéis receberam as seguintes abreviaturas: M = mãe, P = pai, Fa = filha e Emp = empregada.

O desenvolvimento da brincadeira de casinha durante as seis sessões de observação aconteceu de modo livre, ou seja, espontaneamente e por interesse das crianças. Não houve intervenção nem da pesquisadora nem da professora na organização e desenvolvimento desta atividade lúdica. Assim, partindo do interesse das crianças, das 17 que compunham a turma, efetivamente 13 participaram da brincadeira de casinha, das quais 11 meninas e 2 meninos. No decorrer das observações, foram realizados questionamentos às crianças participantes da pesquisa, cujo foco era as relações familiares.

A opção por observar a brincadeira de casinha justifica-se pelo fato de que era a atividade lúdica mais vivenciada por estas crianças em suas visitas a brinquedoteca. Durante um período de 4 meses anterior a coleta dos dados, a pesquisadora acompanhou a rotina de 3 turmas de crianças (totalizando 30 crianças com idade entre 5 e 6 anos) da Educação Infantil na brinquedoteca da referida escola com o objetivo de identificar as brincadeiras livres mais vivenciadas por elas, sem considerar o número de crianças e o tempo de permanência em cada brincadeira.

É importante ressaltar que foi solicitada a autorização escrita da direção da escola e da professora para a realização da pesquisa assim como de todos os pais ou responsáveis pelas crianças participantes.

Os dados foram discutidos de forma qualitativa considerando a psicanálise como referencial teórico. Partindo deste princípio, esta pesquisa toma como objeto material de análise as comunicações verbais e não verbais (gestos, atitudes, ações) das crianças em situação de brincadeira (brincadeira de casinha) obtidos por meio de observação e registro em diário de campo. A isso, Oliveira (1984, p. 48) chama de “discurso”, isto é, “à forma em que a apreensão subjetiva da própria conduta, socialmente aceita, expressa-se numa comunicação verbal”.

O caminho percorrido foi o de recolher *flashes* de sentidos, recortados dos relatos das crianças e que permitem demonstrar como o brincar é concebido na dinâmica intersubjetiva das crianças participantes do estudo e, por consequência, compreender alguns aspectos constitutivos do brincar do ponto de vista psíquico. A discussão que segue representa um recorte da totalidade dos dados coletados.

### A criança e o brincar de casinha

As falas e as ações das crianças no contexto da brincadeira de casinha permitiram apreender alguns aspectos constitutivos desse brincar. De um modo geral, na brincadeira de casinha, as crianças assumiram papéis relacionados a esse contexto, ou seja, papéis familiares, como de pai, de mãe e de filho(a). A constituição da família, na brincadeira de casinha, é dependente da existência de alguns papéis. Em outras palavras, para ser pai e mãe é preciso ter um filho e para ser filho é necessária a existência de ambos os papéis anteriores.

Espontaneamente as crianças buscavam estes papéis no desenrolar da brincadeira dado sua importância no enredo da atividade, particularmente os papéis de pai e de mãe: são os papéis principais e, que de certa forma as coloca numa posição de domínio, de poder. Esta questão coloca em cena a dimensão do desejo e da fantasia, representantes das pulsões (de vida e de morte).

Neste sentido, Freud (1968) nos diz que, ao brincar, a criança cria um mundo para si, pois transpõe as coisas da realidade para uma nova ordem que lhe convém, segundo o seu desejo. Para o autor, a brincadeira da criança é dirigida por desejos (inconscientes), mais propriamente pelo desejo de ser grande e adulta. Isto implica alcançar a suposta onipotência atribuída pela criança ao adulto, ou seja, um suposto saber-fazer com o desejo ilimitado. A criança sempre brinca de “ser grande”, imitando, no jogo, o que aprendeu a conhecer da vida dos grandes. Este é o primeiro aspecto constitutivo do brincar do ponto de vista do psiquismo humano.

(Claudia/M): **Filha, vem lavar a louça!** (apontando para Carla)

(Carla/Fa): Já vou mamãe

(fragmento da segunda observação)

Marcos chega na casinha e eu pergunto para Daniela/M: Quem é ele?

(Marcos responde): Eu sou o pai

(Pergunto para Marcos/P): E a mãe, tem?

(Marcos/P): **É a Vanessa**

(Vanessa/M): Não, eu não.

(fragmento da terceira observação)

(Pergunto para Márcia/M): Tem pai?

(Márcia/M): **É o Carlos** (mas o Carlos não está ali, está brincando em um outro lugar na brinquedoteca).

(Pergunto para Márcia/M): A senhora está dando comida?

(Márcia/M): **Não, ele estava com fome e eu dei carninha**

(fragmento da sexta observação)

(Vanessa/Emp): Tá calor, vou deixar de fraldinha (ela troca a roupa da boneca)

(Márcia/M sai do telefone e diz para Vanessa/Emp): **Ah, Vanessa, deixa eu colocar a “meinha”, neném sente frio**

(Vanessa/Emp): Não!

(Márcia/M): **Deixar eu pegar? Eu vou colocar uma roupinha.**  
(fragmento da sexta observação)

A presença do filho é essencial para que a brincadeira de casinha aconteça, particularmente quando coloca-se em questão a existência da mãe e do pai no enredo da atividade. Contudo, notou-se que as crianças não desejavam, de modo geral, assumir este papel. Normalmente quem assumia a condição de filho(a) era uma boneca. Em alguns momentos, uma ou outra criança assumia o papel de filho(a), mas sempre em uma condição de idade maior do que ela apresentava (filho(a) mais velho).

(Pergunto para Daniela/M e para Carla/Fa que estão sentadas na mesa da cozinha): Quem é a filha?

(Carla/Fa): **Ela é a mãe (apontando os dedos para Daniela), eu sou a filha mais velha, ele é o bebê (apontando para a boneca) e o José é o papai.**  
(fragmento da primeira observação)

(Pergunto para Daniela): Tem mãe aqui?

(Daniela/M): **Tem eu, olha o meu neném** (aponta a boneca que está no carrinho)

(Antônia/M): **Eu também sou**

(Vanessa/M): **Eu também sou**  
(fragmento da terceira observação)

(Carla/Fa): **Eu sou a filha mais velha**  
(fragmento da primeira observação)

Deste modo, pode-se pensar que o desejo da criança não é de um retorno à infância, mas um desejo de experimentar, na brincadeira, o que ela não é na realidade, pois é neste espaço de faz-de-conta que ela pode vir a ser o que não é. É a possibilidade de a criança conduzir “como se”, em oposição ao que é em realidade. Trata-se da constituição de espaço imaginário e simbólico onde a brincadeira toma forma e se desenvolve. Este é o segundo aspecto constitutivo do brincar.

Neste caminho, Levin (2001, p. 128) acrescenta:

[...] no espaço cênico, a criança consegue colocar seus desejos inconscientes no contexto do cenário simbólico próprio da brincadeira. O desejo inconsciente da criança aparece disfarçado no “como se” da cena [...].

Segundo Santa Roza (1997), o brincar como uma correção imaginária da realidade e possibilidade de realização de desejos pode ser visto como um fator que determina a própria existência do fenômeno lúdico. Assim, ao brincar de ser adulta, a criança tem a possibilidade de reverter a sua posição vivida na realidade, ou seja, sua dependência em relação ao mundo adulto. Para Emerique (2003, p. 18), “[...] a psicanálise reconhece, escondido no faz-de-conta [...], um conteúdo latente, camuflado: assim, o desejo de ter o poder de decisão, imaginando-se papai ou mamãe, na brincadeira de casinha [...]”.

De acordo com Levin (2001), quando brinca, a criança se representa e contesta a sua realidade para criar outra.

[...] ao mesmo tempo que realiza e cria essa produção, a criança é criada e realizada por ela, ou seja, pode ir produzindo representações e versões do que a preocupa enquanto está envolvida nisso (LEVIN, 2001, p. 23).

Brincar é uma forma de a criança dominar as diversas situações que vivencia na realidade, é uma tentativa de obter domínio destas situações (FREUD, 1975).

Emerique (2003) aponta que este brincar, por ser oposto à realidade, assemelha-se ao imaginário, a fantasia e ao faz-de-conta. Assim, segundo este autor, na perspectiva psicanalítica, o brincar se constitui numa “realidade psíquica”, ou seja, outra realidade que tem como fundamentação a realidade concreta, mas vai além dela. Imaginar-se aos trinta anos ou aos dezesseis, implica mais do que ser mais velho. Implica poder, um suposto poder onipotente em relação ao desejo.

(Daniela/M para Carla/Fa): **Você tinha trinta anos**  
 (Carla/Fa): **Eu tenho dezesseis e estava fazendo dezessete**  
 (Marcos aproxima-se da mesa da cozinha e diz): Eu era o pai

(fragmento da primeira observação)

(Claudia/M): **Filha, vem lavar a louça!** (apontando para Carla)  
 (Carla/Fa): Já vou mamãe  
 (fragmento da segunda observação)

Durante as brincadeiras, houve momentos em que a menina assumiu o papel de pai e o menino assumiu o papel de mãe. Apesar da maioria das crianças considerar o gênero, ou seja, masculino e feminino, para designar os papéis ou exercê-los, em determinados momentos algumas delas desejaram ser pai e mãe independente do gênero.



Esses jogos de identificação reconstituem um trio familiar em que a criança se arroga o papel que lhe parece mais lisonjeiro e mais agradável: é o famoso jogo de papai e mamãe. Por vezes, [...] as crianças trocam os papéis, algo que não nos devemos inquietar quando, por outro lado, na realidade, elas estão “bem na pele delas” (DOLTO, 1984, p. 180).

Dois fragmentos dos relatos que indicam essa questão:

Saio dali e vou mais perto do camarim. Ali estão duas crianças sentadas no chão e uma boneca no carrinho

(Pergunto para elas): E esse bebê, de quem é?

(Paula/P): **É meu, eu sou o pai e ela é a mãe.**

(Paula/P): Eu sou o Marco e ela é a Vanessa.

(fragmento da quarta observação)

(Carla/M): Faz-de-conta que eu terminei, Priscila

(Carla/M)Vamos embora. (Carla/M arruma a boneca no carrinho e sai)

(Marcos me diz apontando o carrinho): **Sou mãe deles, o pai morreu.**

(fragmento da quinta observação)

Nas verbalizações das crianças pode-se observar inúmeras atividades desempenhadas pelo pai e pela mãe. Em relação à mãe, as crianças falaram de forma mais clara sobre realizar os afazeres domésticos como limpar e cozinhar, além de cuidar dos filhos. O trabalho fora de casa também apareceu como uma atividade desempenhada pela mãe. A imagem da mãe, representada pelas crianças, traduz a mãe provedora, ou seja, aquela que atende às necessidades tanto da casa quanto dos filhos.

Sobre o pai, as crianças apontam para atividades como trabalhar, cuidar da casa e dos filhos e dirigir o carro. Nesta perspectiva, as imagens fornecidas pelas crianças sobre as atividades exercidas pelo pai se aproximaram das atividades exercidas pelas mães, como trabalhar, cuidar da casa e dos filhos. Entretanto, em algumas situações as crianças ficaram em dúvida quanto às atividades exercidas tanto pela figura paterna quanto pela materna, mencionando que não sabiam quais atividades eles exerciam na família. Possivelmente as atividades exercidas pela mãe e pelo pai não estavam claramente definidas para as crianças.

Para Winnicott (1985, p. 117):

[...] Essas crianças estão desfrutando, em sua brincadeira, de algo que se baseia na capacidade delas para sentirem-se identificadas com os pais. É óbvio que elas observaram muitas coisas. Pode-se notar, em suas brincadeiras que estão formando um lar, arranjando a casa, assumindo

responsabilidades conjuntas pelos filhos, mantendo até uma estrutura em que as crianças, nessa brincadeira, podem descobrir sua própria espontaneidade.

Para exemplificar algumas atividades exercidas pela mãe e também pelo pai; seguem alguns fragmentos das observações.

(Pergunto para Marcos/P): O que o pai faz?

(Marcos/P): **Não sei, cuida da casa**

(fragmento da terceira observação)

(Pergunto para Márcia/M): E a mãe, o que faz?

(Márcia/M demora para responder): **Não sei**

(fragmento da terceira observação)

(Pergunto para Vanessa/M): Quem trabalha?

(Vanessa/M): **Ela** (apontando para Paula/P)

(Paula/P): **Não, eu cuido do bebê**

(fragmento da quarta observação)

(Pergunto para Vanessa/M): O que a mãe faz?

(Vanessa/M): **Dá comida para o bebê**

(Pergunto para Vanessa/M): E o pai?

(Vanessa/M): **Trabalha no supermercado**

(Pergunto para Vanessa/M): Quem cozinha?

(Vanessa/M): **Eu e o pai também**

(Pergunto para Vanessa/M): Quem limpa a casa?

(Vanessa/M): **Quase tudo eu, mas eu tenho uma empregada**

(fragmento da quarta observação)

(Pergunto para Márcia/M): Alguém trabalha?

(Márcia/M): **Ah! Todo mundo.**

(fragmento da sexta observação)

O enredo da atividade lúdica – das brincadeiras, dos jogos, das histórias – produzida pela criança representa, portanto, o conjunto das fantasias que povoam sua vida mental. Nesta direção, o brincar apresenta uma função simbólica ao aparelho psíquico: possibilita a garantia do prazer almejado pelas pulsões, sem com isso levar o aparelho psíquico ao seu aniquilamento, mais propriamente o ego (eu). É, de certo modo, um processo sublimatório, ou seja, a derivação da energia pulsional para outro fim que seja socialmente aceitável, garantindo com isso sua satisfação sem colocar em risco o ego (eu).

Em suas brincadeiras a criança tem a possibilidade de falar de outra posição que não aquela instaurada pela realidade. Ela brinca com o artifício de não ser ela mesma para ser outra (LEVIN, 2001), ou seja, ela assume personagens e/ou papéis para além de quem ela é possibilitada pelo espaço imaginário e simbólico da

brincadeira. Assim, ela pode ser mãe, pai ou filho mais velho e, experimentar esta relação a partir de uma posição diferente da realidade.

Esta dinâmica coloca em questão um terceiro elemento constitutivo do brincar: a articulação entre passado, presente e futuro. O enredo das atividades lúdicas infantis comporta elementos que transitam por essas três dimensões temporais. Nessa perspectiva, Lajonquière (1999) traz uma importante colaboração para compreender melhor como esta articulação se dá: argumenta que a criança, no “como se” de suas brincadeiras/jogos brinca daquilo que já “era-se”, portanto, sustentado em alguma experiência situada no passado – que possivelmente resulta ser aquilo que a fantasmática adulta reserva, isso é, esse “era-se” infantil não é de fato, mais fruto de suas fantasias em relação à onipotência do mundo adulto. Por isto enuncia “agora eu era...” que implica uma situação futura que é, em essência onde o desejo se satisfaz. Para o autor, “brincar é conjugar os tempos: o futuro do ‘vir a ser’, o passado do ‘era-se’ e o presente do ‘agora brinco’” (Lajonquière, 1999, p. 39).

Ao assumir, por exemplo, o papel de mãe a criança se apoia em situações já vividas na relação com os pais e outros adultos significativamente importantes para ela (passado) para construir sua brincadeira (presente) representando a partir de uma nova posição tal relação de modo que esta realidade possa ser reorganizada conforme lhe convir (futuro).

Este nexos temporal que conduz a brincadeira coloca em questão o elemento da imprevisibilidade, da imprecisão em torno do brincar. Certamente, estas crianças quando se colocavam a brincar de casinha não tinham já pré-estabelecido nem o enredo nem o conteúdo da brincadeira, ou seja, elas não suas representações e versões da brincadeira de casinha já elaboradas e constituídas. Ao contrário, elas vão constituindo-as no devir das cenas da brincadeira e de suas relações.

Para Levin (2001, p. 15), é “neste não saber, neste desconhecimento do que vai acontecer, sentir, fazer, construir, produzir, imaginar, fantasiar, é que se encontra a essência das produções cênicas da criança”. Neste espaço estruturante é que a criança pode construir suas versões e representações sobre o que acontece com ela e com as coisas. É um quebra-cabeça como diz Friedmann (1996). Este é um dos encantos do brincar.

Em cada uma das seis observações realizadas da mesma brincadeira (de casinha) e com o mesmo grupo de crianças, conteúdos e enredos diferentes foram representados, tamanha é a riqueza do brincar infantil.

### **Considerações finais**

No brincar, a criança assume a posição de sujeito falante, o que possibilita ao professor de educação infantil escutar e conhecer a criança com mais propriedade. Em razão disto, o brincar não deve ser compreendido na educação infantil como um conhecimento pronto e por isto reproduzido em manuais que apresentam centenas de brincadeiras acompanhadas de procedimentos a serem executados pelo professor junto às crianças.

O brincar precisa ser concebido como uma linguagem que fala do próprio brincante, permitindo a criança ser autora de sua fala e de seus atos. Este fato torna a atividade lúdica muito singular para cada criança, pois por intermédio do brincar ela encontra modos de falar em nome próprio e de si mesma. Isso implica a existência de uma dimensão subjetiva na atividade lúdica. Além disto, demanda reconhecê-lo como uma experiência estruturante para a criança, ou seja, as experiências por ela vividas nas brincadeiras são alimentos para o seu desenvolvimento psíquico.

Por esta razão, a escola e a brinquedoteca se tornam cada vez mais lócus importante de resgate da cultura lúdica infantil (ALVES; SOMMERHALDER, 2006). A brinquedoteca deve ser valorizada como um ambiente que, além de proporcionar o acesso a uma variedade de brinquedos e de possibilitar o resgate e a concretização da atividade lúdica na educação infantil, caracteriza-se por favorecer a observação, a investigação e a elaboração de saber sobre a criança e o seu brincar. O que se destaca é que a brinquedoteca é um local organizado e especialmente preparado para brincar, oferecendo as devidas condições de materiais, espaço e também segurança.

Para a psicanálise, é no e pelo brincar que a criança coloca em cena a sua imaginação, representando pessoas, animais, objetos e situações, ao mesmo tempo em que investiga e pode transformar a realidade. O valor educativo do brincar está relacionado à sua condição de mobilização de fantasias, fazendo delas o alimento para a elaboração de um saber ao nível da razão, no plano individual e coletivo, transformando-a pela via da simbolização em um produto socialmente valorizado. Por

meio da realização simbólica de desejos a criança tem a possibilidade de compreender a si própria e o mundo que a cerca. O brincar serve-se como um elo que une o mundo interior e a realidade externa e por essa via, “[...] veicula potencialidades, materializa e simboliza conflitos, realiza desejo e é, por isso, meio de fazer conhecimento e de experimentar o desconhecido de si em si” (OLIVEIRA, 2006, p. 98).

Em relação à brincadeira de casinha, esta pode proporcionar várias situações e oportunidades desencadeadoras de questionamentos, promovendo condições para que as crianças possam repensar situações ou até mesmo ressignificar valores, atitudes ou padrões sociais, como por exemplo, a participação do homem no atual contexto familiar.

Para finalizar, ressalta-se a intenção desse relato que é fomentar reflexões e fertilizar outras ideias acerca da relevância da produção de estudos sobre o brincar, a partir do referencial teórico psicanalítico.

## Referências

ALVES, F. D. Em nossa escola criança faz-de-conta que brinca. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.). Pesquisa em educação e psicanálise. Araraquara/São Paulo: FCL/UNESP/Cultura Acadêmica, 2006. p. 103-124.

\_\_\_\_\_. **O lúdico e a educação escolarizada da criança:** uma história de (des)encontros. 2008. 213f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A. O brincar: linguagem da infância, língua do infantil. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 2, p. 125-132, maio/ago. 2006.

BACHA, M. N. **Psicanálise e educação:** laços refeitos. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar de simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 57-71.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

CAMPBELL, J. **As máscaras de Deus**. São Paulo: Palas Athena, 1992.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta/Abrinq, 1992. p. 35-48.

\_\_\_\_\_. A brinquedoteca brasileira. In: SANTOS, S. M. P. (Org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 13-22.

DOLTO, F. **Seminário de psicanálise de crianças**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ELKONIN, D. B. **Psicologia del juego**. Madrid: Visor, 1980.

EMERIQUE, P. S. **Brincaprende: dicas lúdicas para pais e professores**. Campinas: Papyrus, 2003.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREUD, S. El poeta e y la fantasia. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1968. v. 2. p. 1057-1061.

\_\_\_\_\_. **Além do princípio do prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Pequena Coleção das Obras de Freud).

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender**. São Paulo: Moderna, 1996.

\_\_\_\_\_. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 2005.

KISHIMOTO, T. M. Diferentes tipos de brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta/Abrinq, 1992. p. 51-59.

\_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-43.

KLEIN, M. A psicanálise de crianças. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. 2. p. 13-303.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e Ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEVIN, E. **A função do filho**: espelhos e labirintos da infância. Petrópolis: Vozes, 2001.

MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.

OLIVEIRA, M. L. *Des/obede/serás*: sobre o sentido da contestação adolescente. 1984. 315f Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

\_\_\_\_\_. Escola não é lugar de brincar? In: ARANTES, V. A. (Org.). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006. p. 75-102.

RODULFO, R. **O brincar e o significante**: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SANTA ROZA, E. E agora eu era o herói...: o brincar na teoria psicanalítica. In: SANTA ROZA, E.; REIS, E. S. **Da análise da infância ao infantil da análise**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1997. p. 145-160.

\_\_\_\_\_. **Quando brincar é dizer**: a experiência psicanalítica na infância. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.

SANTOS, S. M. P. (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOMMERHALDER, A. **Crianças brincando de casinha numa brinquedoteca: um olhar psicanalítico**. 2004. 166f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

\_\_\_\_\_. **A educação e o cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do ministério da educação para a educação infantil?** 2010. 240f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

WAJSKOP, G. Brinquedoteca: espaço permanente de formação de educadores. In: FRIEDMANN, A. (Org.). **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, 1992. p. 97-102.

\_\_\_\_\_. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1999.

WINNICOTT, D. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

Enviado em Abril/2009

Aprovado em Maio/2010