

POR UMA DOCÊNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

FOR A TEACHING OF PLAY IN BASIC EDUCATION

Araceli Girardi

Pós Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação - (PPGE/Unioesc) Campus de Joaçaba

E-mail araceli.girardi@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9367-7261>

Anderson Luiz Tedesco

Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7425-1748>

E-mail: anderson.tedesco@unioesc.edu.br

Ivonete Aparecida dos Santos

Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós - Graduação em Educação (PPGE/Unioesc) – Campus de Joaçaba

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1465-8684>

Email: ivonemath@gmail.com

Resumo: O estudo investiga os pressupostos emocionais nas convivências constituídas por processos educativos na cultura matrística, considerando a influência das emoções na formação integral da criança, a respeito brincar e do papel da docência na educação básica. O texto objetiva compreender o constituir de uma docência da consciência individual, social e contemporânea da criança na inter-relação entre emoção, ludicidade e práticas pedagógicas na educação infantil. A abordagem interpretativa, é traduzida em estudos bibliográficos, possibilitou a investigação crítica das referências teóricas. Os resultados evidenciam que o brincar integra dimensões biológicas, psicológicas e espirituais, atuando como catalisador no ensino-aprendizagem e reforçando a necessidade de práticas que promovam o amar e o brincar. Conclui-se que os pressupostos emocionais são fundamentais para a formação integral da criança e para a constituição de uma convivência baseada na aceitação e no respeito mútuo na docência na educação básica.

Palavras-chave: Brincar. Educação Infantil. Emoção. Formação integral.

Abstract: The study investigates the emotional assumptions in coexistences constituted by educational processes in matristic culture, considering the influence of emotions on the child's integral formation, regarding playing and the role of teaching in basic education. The text aims to understand the constitution of teaching the child's individual, social and contemporary consciousness in the interrelationship between emotion, playfulness and pedagogical practices in early childhood education. The interpretative approach, translated into bibliographic studies, enabled the critical investigation of theoretical references. The results show that playing integrates biological, psychological and spiritual dimensions, acting as a catalyst in teaching-learning and reinforcing the need for practices that promote loving and playing. It is concluded that emotional assumptions are fundamental for the integral formation of the child and for the creation of a coexistence based on acceptance and mutual respect in teaching in basic education.

Keywords: To play. Early Childhood Education. Emotion. Comprehensive training.

Introdução

Desde a primeira infância, ocorrem no ser humano diversas descobertas, entre elas, as de se relacionar consigo, com o outro e com mundo vivido, todas essas descobertas são fundamentais para constituir o ser humano vivente. Nesse processo do mundo vivido, encontram-se as brincadeiras. Em que o brincar tem como dinâmica relacional o pensar, a imaginação, o inventar e o cocriar experiências significativas e enriquecedoras para a constituição de seu ser. Nisso compreende-se que, "brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando o pequeno mundo próprio." (Benjamin, 2009, p. 85).

Nesse sentido, a criança precisa ser exposta a situações que a tornem investigadora, questionadora e crítica da sua existência. Visto que o mundo globalizado está cada vez mais atrelado a brinquedos prontos, que agem e pensam de forma mecânica, e a criança se torna apenas espectadora da brincadeira. Cabe a nós adultos-educadores dar voz a ela, ouvir seus desejos, anseios, bem como possibilitar a resolução de seus conflitos internos e externos do seu viver. Eis, aqui aspectos de uma docência do brincar.

Segundo os autores, Maturana e Verden-Zöller (2004, p. 266), em sua obra *Amar e Brincar*, "a história da humanidade seguiu e segue os passos do emocionar, dos desejos e não de recursos disponíveis, das oportunidades, ideias, valores, símbolos. Todos esses têm significação a partir de sua aceitação, de como são conotados emocionalmente. É o emocionar que os torna orientadores de nosso viver."

Na obra de Gerda Verden-Zöller (2004), dedicada a Maturana, a autora se refere sobre a consciência individual e social nas crianças, em consonância as suas interações na corporeidade, e nas dinâmicas de aceitação mútua na intimidade do brincar. Nesse ínterim, evidencia-se a cultura e a construção do emocionar em crianças a partir da experiência do brincar e da brincadeira.

Nesse contexto, oportunizar a brincadeira é também propiciar o desenvolvimento da criança, visto que por meio destas as crianças aprendem e experimentam novos desafios. Sob essa ótica, vê-se em Brasil (2010, p. 27), "as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira." Dito isso, denota-se que quando a criança brinca, ela descobre e constrói conhecimentos sobre si e sobre o mundo, angariando competências enriquecedoras no desenvolvimento e na interação social. "A brincadeira também ajuda a desenvolver o espírito de cooperação, liderança, competição e os limites." (Barbosa, 2018, p. 12).

Tudo isso, contribui para o viver e conviver em coordenações consensuais de conduta. Nas afirmativas de Maturana (2001, p. 71) "as coordenações consensuais de comportamentos resultam da convivência das transformações dos participantes na convivência, e não haveriam se produzido se não se houvesse produzido essa história de convivência." Deste modo, por meio das coordenações consensuais de comportamento e condutas nasce o brincar livre e espontâneo no viver e conviver entre os indivíduos humanos e a biosfera/antroposfera.

O brincar ocorria em meio à liberdade, isso é possível quando se brinca na "inocência de simplesmente ser o que é, no instante em que se é" (Maturana, 2005, p. 269). Um brincar sem esforço ou exigência, ao contrário do que ocorre com as crianças na sociedade contemporânea, que muitas vezes se encontram aprisionadas em casas e apartamentos e rodeadas de segurança, com muros cada vez mais altos e inúmeras câmeras de vigilância, tudo no intuito de proteger, mas acometidas pelo medo da violência que assombra o lado de fora.

A brincadeira faz parte do universo da criança, porém existem muitos tipos de brincar: a brincadeira dirigida com um resultado intencional e a brincadeira livre, espontânea e natural. Brincadeira pode ser qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior. Além disso, falamos em brincadeira cada vez que observamos seres humanos ou outros animais envolvidos no desfrute do que fazem, como se seu fazer não tivesse nenhum objetivo externo (Maturana; Verden-Zöller, 2004). Por isso, a importância do brincar espontâneo, ou seja, o livre brincar.

Neste sentido, como acontece a brincadeira espontânea? Para os autores;

Ao surgir sem a influência dos adultos, o livre brincar infantil se organiza de modo espontâneo, com base nas formas imediata das ações, movimentos e percepções que provêm da história evolutiva da espécie humana. Ou seja, as brincadeiras espontâneas das crianças não são arbitrarias. (Maturana; Verden-Zöller, 2004, p. 187).

O livre brincar configura a conexão do ser humano criança imbricado ao seu coexistir. Assim, compreende-se a partir da sua imaginação o seu mundo vivido, sendo experiências e relações de viveres. O brincar juntamente com as relações de viveres e conviveres também configura o educar. Nas reflexões de Maturana (1998, p. 29) “a educação se constitui no processo, em que a criança ou adulto convive com o outro.”

Quando a criança brinca, ela constrói relações e interações com o mundo vivenciado, um coexistir simples, natural e espontâneo. Portanto, faz-se necessário repensar o brincar espontâneo, possibilitar brincadeiras sem exigências, sem cobranças, sem apropriação de disputas, prevalecendo a lei do mais forte, do mais apto, ou seja, um vencedor. Brincar com base e fundamento da apropriação de disputas, visa como resultado – vencer.

Deste modo, o brincar deixa de ser natural, espontâneo e vivido, configura as premissas presentes na cultura patriarcal. Determinado pela aprovação, pelo resultado, pela discriminação, pela disputa, pelas estatísticas, pela violência e exclusão de si e do outro. Configurando modos de negação.

Tudo isso, nos chama a reflexão, então pergunto: como educar as crianças a partir do brincar livre e espontâneo? É possível? Numa cultura que prioriza em seu viver e conviver as relações e interações via redes sociais/virtuais, ou seja, a distância, por meio de tecnologias digitais e diversas multimídias. Como criar espaços que priorizem o brincar? Como vivenciar a brincadeira como algo natural, livre e prazeroso?

Nesse sentido, segundo as reflexões de Maturana, “educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivemos no conviver” (1998, p. 31). Compreende-se que nós adultos em nosso viver e conviver com os outros, com as crianças, criamos o mundo vivido. Se for um coexistir firmado na aceitação, no respeito, na colaboração, no brincar espontâneo, nas brincadeiras entre pai/mãe/filho (a), educador/aluno (a), criança/com outras crianças, adultos/com crianças. Configura o educar por meio do brincar sob viés da conservação da alegria e da espontaneidade no prazer da brincadeira.

A forma mais comum de vivenciar uma ou várias experiências é a brincadeira. Nas palavras de Benjamin (2009), é brincando que a criança dá sentido a objetos que para muitos é sem significado.

Toda pedra que ela encontra, cada flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção. Na criança, esta paixão revela o seu verdadeiro rosto, o severo olhar de índio, que continua a arder nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, porém com um aspecto turvo e maníaco. Mal entra ela na vida e já é caçador. (Benjamin, 2009 p. 107).

Cada experiência vivenciada pela criança em seu coexistir, por meio do brincar possibilita que ela se torne ator principal no processo de socialização, de interação e ressignificação dos objetos e símbolos capturados por sua imaginação. Deste modo, “à criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda.” (Benjamin, 2009, p. 93). De acordo com o autor, a criança dá vida ao brinquedo conforme seus desejos, gostos e preferências.

Se pararmos para observar as crianças, elas vivem em seu dia a dia imersas na brincadeira, quer em uma sala de consultório médico ou odontológico, quer na piscina, na rua, quer na sala de casa ou de sua escola, basta deixá-las brincar. Ali elas expressam suas emoções, se divertem e aprendem brincando. Contudo, as famílias, muitas vezes, pecam no sentido de deixar a criança livre para brincar, preferem mantê-la ocupada e o erro crucial é presenteá-las com brinquedos prontos, os quais a criança apenas olha. O mesmo acontece com exposição a telas, computadores, celulares e o mundo “mágico” digital.

Posto isto, é fundamental ter a sensibilidade de deixar a criança ser de fato criança, sem projetá-la em uma redoma, dar-lhe segurança para que possa vivenciar todas as fases da sua vida, sem rupturas com outro e o mundo ao seu entorno. Em decorrência disso, este estudo visa refletir caminhos para uma docência do brincar, cuja características se originaram na cultura matrística.

Brincar: dinâmica relacional matrística

A infância há tempos vem sendo considerada o período de descobertas, se bem vivenciado esse período contribuirá para que a descoberta perpassa a vida adulta, em que questionar, argumentar será tão fácil e sólido quanto o ser criança. Rousseau chama atenção;

A infância não é um lugar de passagem para outros estágios mais desenvolvidos, e sim precisa ser considerada como uma etapa de valor próprio. Para ele, da mesma forma que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança”. (Rousseau, 1994, p. 69).

O filósofo francês considerava que a criança precisa ser vista em seu mundo próprio, ele abre um cenário para uma nova compreensão do conceito de infância. A criança deixa de ser um adulto em miniatura e passa a construir sua identidade no seu ser, em sua inteireza. A infância para Rousseau (1994) deve ser um viver agradável, alegre, de fantasia, com suas próprias características, a criança adquire o conhecimento a partir de suas experiências, de suas vivências e na aceitação mútua.

Para os autores, ser criança, fazer parte desse processo constitui;

[...] não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem: valorizemos seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir. (Maturana; Verden-Zöller, 2007, p. 35).

Para a efetivação desse pensar faz-se necessário reinventar os espaços de relação social familiar e escolar ao qual a criança está inserida, para um espaço de respeito e cooperação. Valorizando saberes diferentes, reconhecer que cada ser é único, ou seja, a unicidade do ser humano em seu domínio de existência. E assim, priorizar relações matrísticas em seu viver e conviver.

Segundo os autores, após a Era Psíquica Pós-Moderna, começamos a ter outro olhar com esperança no viver e no conviver na aceitação, na confiança e no amar tanto na vida quanto na esfera educacional. Então, o educar para a contemporaneidade é educar sob a luz de Maturana, pois o autor é conhecido por quebrar paradigmas, assim como a essa era, a educação para ambos é um processo de transformação que não acontece só, ocorre na convivência, aceitação e respeito ao outro. Uma educação que perpassa os bancos escolares.

Partindo dessa perspectiva, o bonito que se pode educar a todo instante, em qualquer lugar, embaixo de árvore ou caminhando nos campos, como minha amada mãe me ensinou, essa educação não é paliativa, é para a vida, porque ela acontece no respeito por si e pelo outro. Suscitamos novamente a presença de Maturana (1998, p. 29), o qual confirma que:

A educação acontece na repetição, ou seja, na infância, a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se num ser capaz e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma. Na juventude, experimenta-se a validade desse mundo de convivência na aceitação e do respeito por si mesmo, no começo de uma vida adulta social e individualmente responsável.

Todo ser humano possui sabedoria e pode aprender em todas as fases da vida, a criança

aprende a aceitação por si e irá aceitar e respeitar o outro até o fim de seu existir. Nesse mesmo viés, aprende a respeitar o mundo, a natureza, uma vez que ao destruir o meio estamos vivenciando a negação ao respeito.

Nesse sentido, Maturana afirma;

[...] cada criança será o ser humano que sua história configura em um processo de epigênese no qual aquilo que se passa surge na transformação da estrutura inicial de maneira contingente a história do viver em que a criança e a circunstância se transformam juntos de maneira congruente. [...]. Cada um de nós é e será, de uma ou de outra maneira, de acordo com aquilo que vivermos. (Maturana, 1997, p. 237).

Segundo o pensamento sistêmico de Maturana, a educação acontece inicialmente na primeira cultura que a criança participa, ou seja, na família, dando continuidade nas unidades escolares. Logo, a escola e nós educadores devemos nos preocupar mais com a formação humana do que qualquer outra formação, seja ela técnica, tecnológica, entre outras. O papel do educador não é somente se preocupar como que a criança aprende e sim priorizar como a criança vivencia sua história.

Desse modo, Maturana e Varela (1995) nos ajudam a compreender que a vida é um processo contínuo do conhecimento, enquanto vivermos e respirarmos estamos aprendendo algo novo, fazemos isso ocupando o papel de observadores, ou seja, aprendemos observando o nosso entorno.

Em suma, Girardi (2022, p. 129) esclarece que o viver matrístico ainda se faz presente nas interações mãe-filho, por meio do livre-brincar, do bem-estar corporal e físico, na confiança e tem o amar como fundamento das suas ações, possibilitando que a criança se faça criança o tempo todo, isso ocorre na infância. Portanto,

Na infância, a relação mãe-filho encontra-se numa legitimidade de mútua aceitação, confiança e amar, desde o momento da concepção e a perdurar no decorrer da infância. Depois da infância a criança entra para a fase adulta, ou seja, num coexistir a partir da cultura patriarcal. (Girardi, 2022, p. 130).

Na infância o conviver com a mãe em seu meio matrístico a criança desenvolve e aprimora habilidades que irão agregar e construir seu viver por todo tempo que passar a viver. O esperar é constituir humanos dotados de compreensão, críticos evoluídos no amar. Mediante o exposto, os desafios em constituir-se infância na contemporaneidade são muitos, visto que a sociedade ainda vê a criança como a reprodução de um adulto. A infância tida como parte da educação escolar e familiar e não como deve ser parte da criança.

Maturana (1998, p. 103), para compreender que o sentido de conversar “é o entrelaçamento do linguajar com o emocionar e sustenta que todo viver humano se dá em redes de conversações.” A criança vive desde o útero de sua mãe imersa no linguajar dos que a cercam. Para compreender a longa trajetória evolutiva do ser humano, ancoramo-nos nas preposições;

[...] para compreender a história evolutiva que dá origem ao humano, é necessário, primeiro, olhar o modo de vida que, ao conservar-se no sistema de linhagens homínídeo, torna possível a origem da linguagem e, depois, olhar o novo modo de vida que surge com a linguagem, o qual, ao conservar-se, estabelece a linhagem particular a que nós, os seres humanos modernos, pertencemos. (Maturana, 1998, p. 103).

Trajetória histórica que exige encontros assíduos na aceitação do outro tal e como ele é, sem impor ou exigir mudanças. Nossa história passa por transformações constantes, pouco conhecidas e tidas por muitos como utopia. A maneira de convivência entre os seres passa de geração a geração, por meio da cultura, a qual percorre tempos históricos e define uma configuração do emocionar. Um desses tempos culturais vivenciados na história é a matrística. Tais relações de coexistência

configuram o brincar.

Por intermédio do brincar a criança conhece o meio e interage com ele, desenvolve suas habilidades, como criatividade, inteligência e imaginação. A experiência do brincar possibilita à criança um melhor conhecimento de si mesma, facilitando o processo de socialização, em razão das situações vivenciadas com outras crianças, ou seja, brincar é uma atividade lúdica, prazerosa e livre. Quando brinca, a criança experimenta novas sensações e acaba entrando no mundo dos adultos, reproduz o que os adultos fazem de forma lúdica e livre. Ou seja, as crianças têm o mundo de sua maneira, sem um compromisso com a realidade (Martins Filho, 2010).

A criança se desenvolve por meio da interação com o ambiente e das construções culturais ali presentes. Dessa forma, a criança aprende por meio das práticas e espaços relacionais, conforme sublinha a cultura na qual ela está inserida. A nossa história é construída por meio das relações, das emoções e pretensões, do diálogo com o outro e a forma como interagimos. Consoante as ideias de Maturana e Verden-Zöller (2004, p. 12),

O curso da trajetória humana se desenrola geração após geração. É essa mesma trajetória que segue o emocional adquirido pelas crianças no crescimento em relação com seus pais, outros adultos, outras crianças e com o mundo não-humano circundante. Nessas circunstâncias, para compreender as mudanças culturais devemos entender as alterações históricas do emocional humano em sua relação com o crescimento das crianças.

Com base no que afirmam Maturana e Verden-Zöller (2004), a importância de privilegiar e tornar o corpo integralmente parte das experiências do humano faz com que o brincar se consagre essencial. À luz da saúde psicoafetiva, os autores colocam em questão a dicotomia corpo e alma, corpo e espírito, corpo e mente, ser humano e mundo natural, observador e observado considerados separados. Diante dessa consolidação, compreender a criança e sua relação com o brincar é entender que não há separação entre o racional e o emocional, o viver e o morrer, saúde e doença, homem e mulher, como se existisse um em detrimento do outro. Todas as diferenças produzem arranjos existenciais e, a partir disso, renovam-se as relações dos humanos entre si e com o ambiente natural.

Nesse contexto, o brincar se consolida como dinâmica fundamental e a interatividade corporal que a criança tem se relaciona intimamente com sua evolução e ocorre pela transformação corporal. Valida a criança como ser no mundo, integralmente inserida no mundo por meio de suas experiências afetivas e corporais. Nessa relação de inserção no mundo, a relação com a mãe simboliza a aceitação, a intimidade, a confiança, o brincar e o amar. Por meio dessa relação, a criança tem experiências interacionais decisivas para o desenvolvimento de sua autoconsciência e de sua consciência social (Maturana; Verden-Zöller, 2004).

Ao brincar, as crianças constroem suas relações espaciais, seus domínios de ações, as configurações (*Gestalts*) sensório-motoras que – à maneira de operações com relações e ações – vemos emergir como se elas, crianças, lhes dessem origem, operando na interioridade de suas mentes. Isso ocorre em um espaço imaginado anterior ao espaço que elas constituem, de fato, no fluir de suas dinâmicas corporais. Elas geram seus espaços de ações e domínios relacionais conectando muitos pontos ou momentos sensório-motores diferentes de seus movimentos, como operações relacionais discretas em muitas configurações dinâmicas coerentes e novas. Estas expandem seus domínios de coordenações sensório-motoras (Maturana; Verden-Zöller, 2004).

Quando brinca, ocorre a socialização e as crianças ficam livres para ser e pôr-se no mundo ao seu modo, diferindo dos adultos. Permitir o brincar é aceitar as crianças em suas formas próprias de expressão, socialização, com especificidades e diversidades, sendo esse requisito fundamental da concepção de criança como construtora e reconstrutora de cultura. É nesse processo que as pessoas se tornam individuais e singulares, reconhecem o outro em suas diferenças em uma experiência de formação humana.

Com a brincadeira as crianças tornam-se atores e atrizes sociais e culturais, sendo possível “compreender que a singularidade da infância reside no movimento entre os contextos dos mundos

adulto e infantil.” Martins Filho (2010, p. 44) afirma que, “o mundo da criança reflete as variações da cultura humana e é diferente do mundo dos adultos”, quer dizer que as manifestações das crianças, na dinâmica das relações sociais que estabelecem com os adultos e seus pares, não se limitam aos aspectos exclusivamente psicológicos, mas sociais, políticos, culturais e históricos.

Brincando, as crianças participam das relações sociais e, nessa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque integrantes de suas vidas e de seu desenvolvimento. A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdo culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. Por meio da brincadeira a criança entra na sua cultura particular, relaciona-se com a história, cria a sua própria dinâmica e transforma a brincadeira de acordo com a naturalidade de como ela vê o mundo (Martins Filho, 2010).

A inserção da criança em um ambiente no qual não se brinca acarreta a negação da corporeidade e da emoção, corpo e mente, matéria e espírito, desencadeando relações de neuroses, fanatismos, sofrimento e transtornos dos mais diversos. Nessa ótica, ao negar a brincadeira para uma criança nega-se ainda um sentimento vital à sua convivência individual e social: o amor. O amor e as emoções sentidas pela criança são fundamentais para o seu desenvolvimento, o que fortalece no adulto maior aceitação e confiança em si, contribuindo em um melhor desenvolvimento da consciência social, pois haverá uma relação menos conflituosa com a cultura patriarcal, visto que, dessa forma, ocorre o dar-se conta dos processos que vão gerar reflexões acerca desse modo de viver (Maturana; Verden-Zöller, 2004).

Brincar e amar são sentidos e vividos essencialmente no presente, sem compromissos com o futuro, acontecem em plena mutualidade. Decorre disso o que há de mais humano na condição humana: desdobrar amorosidade e respeito em suas futuras relações, vivenciadas na ética. As reflexões de Maturana e Verden-Zöller (2004, p. 63), de que “[...] a aprendizagem do emocionar é transferível”, sintetizam a ideia de que é no presente com as crianças que tecemos as novas redes de sustentação para a comunidade humana.

O modo como uma criança vive a sua corporeidade, nos primeiros anos de vida, está intimamente ligado com seu desenvolvimento, com suas possibilidades de consciência individual e social, bem como para o desenvolvimento de sua capacidade de autoaceitação e aceitação do outro. Todas as dimensões da percepção, do dar-se conta de si mesmo, ou perceber o outro, acontecem a partir da ontogenia humana como operações relacionais por meio do viver humano normal das ações humanas em uma convivência de aceitação mútua, isto é, em um domínio social humano (Maturana; Verden-Zöller, 2004).

Segundo Vygotsky (1988), a criança desenvolve-se não somente na brincadeira lúdica, é por meio do faz de conta, em que ela vai se apropriando da aprendizagem, vivenciando papéis que ela ainda não pode viver na realidade e experimentando as mais diversas sensações, como medo, alegria, ansiedade, tristeza e controlar seus sentimentos. Assim, o brincar implica, desde cedo, a capacidade de entender o significado do objeto, ao mesmo tempo que a criança pode atribuir novos significados, usando a imaginação.

Deste modo, Brougère (2010) afirma que, à medida que a criança manipula brinquedos está manipulando os códigos culturais e sociais, projetando ou exprimindo, por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código. Com isso, se buscarmos compreender a criança e o seu desenvolvimento, devemos compreender também suas brincadeiras, pois o brincar é uma das atividades mais significativas realizadas pelas crianças durante sua infância. Em seu modo de brincar ela expande uma grande capacidade de emoção, pela variedade de brincadeiras que vivencia, organiza seu mundo interior em relação ao exterior, ajudando-a desenvolver competências nas diversas atividades cotidianas.

De acordo com Santos (1997, p. 12), “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão.” Segundo Winnicott (1975), é o brincar que promove o estar criativo do ser humano no mundo e possibilita o seu reconhecimento enquanto ser em formação, que se faz na convivência de interações com o outro e com o meio que o rodeia.

É no brincar, somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade de forma integral, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre

o seu eu [...]. Ligado a isso, temos o fato de que somente no brincar é possível a comunicação e a interação. (Winnicott, 1975, p. 80).

Partindo desse princípio, é crucial que se entenda o papel do brincar nos viveres das crianças, pois quando falamos em infância, direciona-se o pensamento para brinquedo, brincadeiras e jogos, que fazem parte do processo evolutivo saudável dessa fase da vida. Para Kishimoto (2002, p. 56), “[...] as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.” A partir da brincadeira se estimula a criatividade, a imaginação, fazendo com que a criança seja devidamente estimulada.

Nesse sentido, brincar torna-se uma das forças que impulsionam o desenvolvimento infantil e tem sua constituição nos processos de interação social, na família e na escola. É importante salientar o quanto brincar torna-se indispensável à saúde física, emocional e intelectual. Quando a criança brinca, ela cria uma situação ilusória e imaginária, com a finalidade de satisfazer seus desejos não realizáveis. Portanto, a brincadeira está relacionada com pensamentos e situações reais, podendo ser um processo individual ou coletivo, substancialmente interligado à aprendizagem como desenvolvimento de habilidades básicas e com aquisição de novas habilidades e novos conhecimentos.

O trabalho lúdico deve ser promovido a partir do envolvimento e do gosto pelo que se faz, com a consciência do que o jogo apresenta para o desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno. É essencial esse reconhecimento, do jogo como um recurso estimulante, que propicia o conhecimento, desperta a curiosidade, a criatividade, e ajuda na construção de valores, proporcionando a integração e a socialização (Barbosa, 2018).

[...] a atividade lúdica infantil, fornece informações elementares a respeito da criança: suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral. (Friedmann, 1996, p. 14).

Deste modo, pode-se afirmar que o brincar é um fator que contribui para o desenvolvimento integral da criança, pois dentro dela existe a necessidade de viver a experiência do brincar, pela qual ela faz as suas próprias descobertas, constrói seus próprios conhecimentos. E necessário que o brincar se faça presente, a fim de despertar a criatividade, o prazer, o faz de conta, o brinquedo, a imaginação, pois por meio da ludicidade a criança passa a vivenciar o meio que ela está inserida, possibilitando a compreensão e o entendimento da sua realidade.

Naidade pré-escolar, a brincadeira tem um elemento novo, que estava ausente anteriormente: a imaginação. Sobre a relação entre imaginação e brincadeira, Vygotsky (2009, p. 17) afirma que: “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas.” A imaginação, portanto, tem conexão com a realidade. Diz Vygotsky (2009, p. 17): “[...] esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade.” E continua: “É uma combinação dessas impressões, e baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança.”

Assim, a realidade é ressignificada, ganha uma nova interpretação por parte da criança alimentada e alimentando a imaginação. A imaginação é a origem não somente da brincadeira, mas de toda atividade criadora humana. A base da atividade criadora é a capacidade de fazer uma construção de elementos, combinando o que já existe de outros modos. Partindo desse pressuposto, a atividade criadora mantém uma relação estreita com a realidade vivenciada, à medida que combina elementos de experiências anteriores, dando-lhes um novo sentido àquilo que já existe. A imaginação se apoia na experiência e a experiência se apoia na imaginação.

Os primeiros processos de criação ocorrem quando as crianças brincam. Ao construírem o enredo, as personagens e o cenário, as crianças introduzem elementos novos, que não estavam presentes nas experiências passadas, reinventando a realidade para dela se apropriarem. Assim, brincadeira, longe de ser um mero passatempo, é fonte de desenvolvimento da criança a partir de dois anos de idade. Por isso, ela é considerada uma “atividade guia”.

Apesar das evoluções positivas no sentido da concepção e visão da infância, alguns percalços têm surgido junto com a modernidade. As crianças não têm tempo para perder com brincadeiras, pois seguem uma série de responsabilidades que são consideradas mais importantes, como cursos diversos, esportes, etc., juntamente com as instituições escolares, nas quais as brincadeiras foram deixadas de lado em detrimento de atividades pedagógicas, que são consideradas mais importantes. Parte disso a necessidade de buscar incentivar a brincadeira, enquanto essencial para a infância.

Crianças têm se tornado vítimas de uma sociedade capitalista e altamente consumista, onde o ter se sobrepõe ao ser e ao sentir. Assim, os fatores econômicos interferem diretamente no processo de adultização, interrompendo seu processo natural de desenvolvimento, isso se reflete com um retrocesso, no que diz respeito aos avanços significativos que a história mostra.

De um lado, classes médias e altas, que demonstram claramente o processo de aceleração do cotidiano, tudo acontece de forma “fast”, trânsito, metas, vendas, alimentação, pais que não convivem com os filhos, centros educacionais que “abrigam” crianças, gerações que passam a não mais conviver e se conhecer. O resultado disso é uma compensação por parte da família por intermédio da incitação ao consumo, a presentes materiais, e não mais à presença física. Famílias que não conhecem suas próprias crianças.

Sob essa ótica como alternativa é crucial elevar a importância de propiciar a ludicidade e oportunizar à criança viver intensamente. Deve-se alertar para o fato de que “as atividades laborais na tenra idade destroem com as oportunidades e a dignidade de crianças.” (Godinho, 2006, p. 65). Segundo o autor, o trabalho infantil é um grande erro social e que quando crianças são obrigadas a exercer atividades laborais elas são expostas a riscos físicos, químicos, biológicos, ergonômicos, prejudicando seu desenvolvimento psíquico e emocional. O autor pondera que crianças e adolescentes que trabalham em violação à legislação em vigor, deixam de se ocupar com atividades compatíveis à etapa de desenvolvimento em que se encontram e as consequências são arcadas por toda a sociedade, embora poucos tenham se despertado para tanto (Godinho, 2006).

Para Araújo (2016, p. 27) “a criança precisa viver seu mundo próprio, fazer o que lhe é próprio à idade, cabendo ao adulto compreendê-la.” Crianças precisam brincar, isso se traduz em um momento emancipatório, assim elas aprendem a conviver com as frustrações da vida, aprendem a respeitar, descobrindo novos mundos de novas cores.

Adultos precisam permitir que a criança viva em seu mundo, não de forma a ser dominado por ela, exaltando a tirania, de modo a proporcionar que o período da infância seja de transformação e auxilie no desenvolvimento, e que ela se reconheça e se sinta valorizada, descobrindo limites e desvendando seus próprios mistérios. Expor crianças a situações que se diferem daquilo que ela deve viver e sentir é romper com essa fase tão determinante na vida de todos. Para tanto, deve-se enfatizar que as crianças se apropriam de novos conhecimentos por meio da brincadeira. É o brinquedo e não uma ferramenta laboral que irá trazer à criança a chance de estabelecer relação com o universo imaginário, assumindo novos papéis de acordo com o que foi proposto e apreender conhecimento.

O brincar proporciona às crianças diversas contribuições nos mais variados aspectos. É na brincadeira que a criança desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhece objetos e suas características, forma, tamanho, textura, som e cor. Brincando, a criança entra em contato com o ambiente, relaciona-se com o outro, desenvolve o físico, a mente, a autoestima, a afetividade, torna-se ativa e curiosa. O brincar é imprescindível para o desenvolvimento do sujeito de forma integral, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial à sua vida (Martins Filho, 2010).

Vygotsky (2008) apresenta dois aspectos da brincadeira: gênese e a relação, autor disserta sobre a influência da brincadeira em vários períodos da vida, destacando que o faz de conta no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar impulsiona funções do desenvolvimento psíquico, à medida que a concebe como a principal linha de desenvolvimento. O autor explica que não se relaciona com a satisfação que a criança sente ao brincar, visto que não será em todas as brincadeiras que a criança sentirá isso. Sob essa perspectiva, seus estudos demonstram que o que interessa à criança é o sentido da brincadeira.

Reconhecer a criança como um ser humano capaz de criar sua história é de suma importância, desse modo, pais, escola, família e sociedade enquanto instituição, necessitam compreender

a importância em assegurar que as crianças tenham uma infância rica de experiências e desenvolvimento, oportunizando condições e espaço ao lazer que lhe cabe por direitos direcionados à saúde, nutrição e, principalmente, à vida.

Com isso, é importante manter a preocupação com essa fase, antes considerada apenas biológica, que atualmente é vista com outros olhos, mas que ainda necessita ser mais estudada, visto que vivemos em uma sociedade que impera o individualismo. Diante disso, entende-se que, por meio da brincadeira, além de aprender a criança se comunica. A brincadeira e o lúdico contribuem e consolidam a formação da identidade, da memória e na evolução da imaginação, aperfeiçoando ainda mais relações pessoais e conceitos (Barbosa, 2018).

Nessa perspectiva segundo Maturana, “a maneira de conviver, conservada geração após geração, desde a constituição de uma cultura como linhagem ou como um sistema de linhagem nas quais é mantido um certo modo de convivência.” (Maturana; Verden-Zöller, 2004, p. 14). De maneira simples é a rede de conversações que determina a cultura na qual estamos inseridos.

À medida que o ser humano se desenvolve, ele cresce em uma rede de conversações, em que participa com os outros membros em uma contínua transformação consensual, submergindo em uma vida que nos faz e nos parece espontaneamente natural. À medida que se adquire a identidade individual e consciência individual e social segue-se o emocionar de nossas mães e dos adultos com quem convivemos, algo natural. Assim, na infância, a criança passa a conviver com o fluxo emocional da cultura que está inserida, tornando as ações, ações próprias desse ser (Maturana; Verden-Zöller, 2004).

A partir do coexistir por meio da cultura matrística, compreende-se que as mães são capazes de ensinar sem saber que o fazem, e cada criança aprende com elas, na inocência de um coexistir não refletido, o emocionar de sua cultura; e o fazemos simplesmente convivendo. O resultado é que, uma vez que essa criança cresce como membros de uma dada cultura, tudo nela nos resulta adequado e evidente. Assim, ao crescer, a criança reflete e flui suas emoções por meio de desejos, preferências, aversões, aspirações, intenções, escolhas. São as emoções que guiam nossas ações nas circunstâncias mutantes de nossa vida, de maneira que todas as ações pertencem a essa cultura (Maturana; Verden-Zöller, 2004).

Para Maturana e Verden-Zöller (2004), quando a criança não vive sua primeira infância em uma relação de total confiança e aceitação, por meio de um encontro corporal íntimo com sua mãe, não se desenvolve adequadamente como um ser social bem integrado. Portanto, compreende-se que é a maneira em que se vive a infância, a partir das emoções sentidas e a forma em que se passa da infância à vida adulta – na relação com a vida adulta de cada cultura, que faz a diferença nas infâncias das distintas culturas. Pautada em um ideal matrístico, nos tempos em que essa cultura imperava supõe-se que as crianças da cultura pré-patriarcal matrística europeia chegavam à vida adulta mergulhadas no mesmo emocionar de sua infância.

Assim, a transição para a vida adulta, à luz da matrística, ocorre com a aceitação mútua e no compartilhamento, na cooperação, na participação, no autorrespeito e na dignidade, em uma convivência social que surge e se constitui no viver em respeito por si mesmo e pelo outro. No entanto, talvez se possa dizer algo mais:

A vida adulta da cultura matrística pré-patriarcal europeia não pode ter sido vivida como uma contínua luta pela dominação e pelo poder, porque a vida não era centrada no controle e na apropriação. Se olharmos para as figuras cerimoniais da deusa matrística em suas várias formas, poderemos vê-la como uma presença, uma corporificação, um lembrete e uma evocação do reconhecimento da harmonia dinâmica da existência. Descrições dela em termos de poder, autoridade ou dominação não se aplicam, pois revelam uma visão patriarcal da deusa. Há figuras que a mostram, antes da cultura patriarcal, como uma mulher nua com traços de pássaros ou serpentes – ou simplesmente como um corpo feminino exuberante ou volumoso, com pescoço e cabeça com características fálicas, ou então sem rosto e com as mãos apenas sugeridas. Tais figuras revelam, segundo penso, a ligação e a harmonia da existência

de um viver que não estava centrado na manipulação nem na reafirmação do ego (Maturana; Verden-Zöller, 2004, p. 236).

Segundo Maturana e Verden-Zöller (2004) não há ação humana, sem emoção e não há convivência sem amor. Diante dessas reflexões, é primordial compreender que o amor é a emoção que constitui o domínio de ações, no qual as interações com o outro fazem dele legítimo na convivência. Entendamos que as interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência, já aquelas onde a agressão é uma constante, interferem e rompem a convivência sadia e o desenvolvimento do ser humano vivente.

Construímos nosso mundo com o outro considerando nosso ponto de vista, que se transforma em uma conexão estrutural. Essa situação de troca requer aceitar o outro ao nosso lado na convivência e na socialização e, a partir disso, coexiste a troca de conhecimentos, o aprender com o outro. Para Maturana e Verden-Zöller (2004), as emoções são a base da nossa disposição racional.

Pensar dessa maneira é pensar na formação da criança para o agora, sem presunções para o futuro, ou para prepará-la para os anos seguintes de estudo, é ensinar a viver e con(viver) crescendo com respeito. Nesse viés, tanto educador quanto o educando (criança) são partes fundamentais no processo, como diz Paulo Freire (1987, p. 68): “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”, pois ambos são completos.

Ao possibilitar à criança vivenciar uma educação pautada no amar e brincar, ela vai aprender a amar, amando, brincar, brincando, aprender, aprendendo, a se relacionar relacionando, a viver, vivendo, só assim podemos afirmar que o aprendizado acontece naturalmente. A criança não será livre para fazer somente o que desejar o que está no contexto é o professor o responsável para corrigir o fazer da criança quando necessário e não o ser criança.

“É por isso que a educação é um processo de transformação na convivência, e o ser humano, conservar-se-á ou se perderá no devir da história através da educação” (Maturana; Rezepka, 2000, p. 81). A educação configura o coexistir de todo ser humano, ela não deve ser pensada para o futuro pois é incerto, devemos pensar uma educação pautada na biologia do amar para agora, para esse presente.

Conclusão

No processo evolutivo que percorre a linhagem da humanidade, é sabido que a rede que define nossos gostos, preferências, desejos e também a linguagem humana, foi constituída ao longo do tempo por meio de diversas transformações. Entre as tantas metamorfoses vivenciadas, nos deparamos com as coordenações de condutas consensuais, ou seja, o ser e o fazer humano em nossas ações, presente no coexistir do ser humano vivente. Tais coordenações de condutas também implicam na dinâmica relacional da cultura vivenciada. Podendo ser definida pelas relações de convivência da cultura matrística, como da cultura patriarcal. Ambas as culturas presentes em nossos modos de coexistência.

Deste modo, compreende-se a cultura patriarcal como a cultura presente na contemporaneidade, e tem como dinâmica fundamental relacional os modos de viveres e conviveres por meio de exclusão, de apropriação, de disputas, de violência, de negação de si e do outro, entre outros. Já a cultura matrística tem como dinâmica relacional fundamental, os princípios do respeito, da colaboração, da aceitação, do amar em seus modos de coexistir. A cultura matrística configura as relações de convivência consigo, com o outro e com o mundo vivido por meio de coordenações consensuais em nosso languagear, como em nosso ser e fazer humano. Reconhece a educação como um ato de amor e aceitação.

Diante de tudo isso, podemos compreender que a docência do brincar perpassa o ambiente escolar, a educação configura o estar vivo e na vivência melhorar a si e ao mundo vivenciado, junto de um eu/tu/ele/ela, junto de nós/vós/eles. E nessa configuração da dinâmica relacional vivenciada temos o brincar, as brincadeiras presentes na educação e no coexistir do ser criança. São muitas as relações imbricadas pelo brincar, a saber, o brincar entre crianças, entre familiares, entre outros seres humanos e com mundo vivido. Assim, o brincar livre e espontâneo envolve outros indivíduos

humanos, o mundo vivenciado e também o brincar consigo. Todas essas dinâmicas relacionais com base no livre brincar, constituem o processo educativo, cognitivo, psicomotor, psicoafetivo de desenvolvimento do ser criança na constituição humana social, histórica e cultura.

Nas reflexões de Maturana e Verden-Zöller (2004) “Educar é amar”. Ou seja, educar é um ato revolucionário. Pois quando o amar permeia os espaços e as relações de convivência humana, cria-se um ambiente acolhedor, priorizado pela escuta, pelo respeito e colaboração como modos de existência. Nesse sentido, educar envolve ternura, confiança, autonomia e estímulos, que possibilitem a curiosidade, a investigação, a imaginação, a inovação, o diálogo. Todos esses princípios firmados com base e fundamento na ludicidade, por meio do livre brincar espontâneo, da brincadeira não proposital.

A influência do afeto está associada à socialização individual, tanto quanto o modo que o indivíduo se constitui, ao ensino, a aprendizagem, ao viver e conviver consigo, com o outro e o mundo vivenciado. Tudo isso, implica numa dinâmica relacional dinamizadora de processo educativos e de desenvolvimento humano. Tais dinâmicas relacionais de existência trazem a mão o educar, e assim, uma educação firmada nos princípios do amar, da aceitação, do respeito, da autonomia e do reconhecimento do ser criança. Nas reflexões de Maturana e Dávila (2019) “amar é deixar aparecer.” Nesse sentido, amar é brincar e, brincar é amar. Tais ações configuram uma rede de coordenações de coordenações consensuais de condutas nos viveres e conviveres humanos, seja do coexistir adulto/infantil/biosfera, seja do coexistir infantil com outros seres vivos viventes e com a biosfera. Tais coordenações configuram a dinâmica relacional presente na cultura matrística, firmados no amar e na aceitação.

O brincar apresenta-se como atividade indispensável e integrante do dia a dia nos contextos educativos da educação infantil. É uma dimensão do humano e que se faz presente quando se é criança. Podemos dizer que por meio das brincadeiras, as crianças alicerçam suas fantasias, suas emoções, seus encantamentos, suas descobertas, compreendem o meio social, desenvolvem habilidades, conhecimentos e criatividade, dando ênfase à sua imaginação, revelando o brincar como elemento essencial e peculiarmente presente no mundo das crianças. Assim, as brincadeiras estão presentes em todos os empreendimentos do grupo infantil, dando um sabor indispensável – um toque especial, tornando especial à sua existência, possibilitando e experimentando o desenvolvimento da criatividade, estabelecendo interações e experiências em relação à produção das culturas infantis (Martins Filho, 2010).

A brincadeira é tida ainda como aspecto fulcral nas relações do adulto e da criança. Nas vivências desse ser com o mundo que o cerca, estabelece uma correlação da brincadeira com as relações afetivas e, por conseguinte, com o amor. Por meio da brincadeira, como atividade plena vivida no presente, na realização, produzem-se ainda as emoções. Além disso, no brincar a criança aceita o corpo, o tempo de cada um, aprendendo sobre princípios, sobre o respeito consigo e com o outro, entrando em contato com a responsabilidade social por conta de sensibilizações ocorridas nos processos da brincadeira.

É importante organizar espaços lúdicos, significativos, que proporcionem o brincar, a interação materno/infantil nas unidades escolares (pretensão para novos estudos), considerando que a interação, a linguagem, a relação é o elemento primordial naquele contexto. O educador é o observador que possibilita o humano a viver livre e totalmente responsável por seu conhecimento, na perspectiva de Maturana, esse educador deve considerar a emoção como o centro de qualquer relação, possibilitando a construção de um conhecimento humano, em outras palavras, requer que pensemos em construir um ensinar e aprender na coletividade, participação e amorosidade.

Referência

ARAÚJO, Delcimeria Dantas de. **Adultização infantil do século XXI: uma abordagem histórica acerca das concepções de infância**. Natal: UFRN, 2016.

BARBOSA, Marcia Cintra. **A importância do brincar na Educação Infantil**. 2018. 54 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Umuarama, 2018.

- BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades, 2009.
- BROUGÈRE, G. O brinquedo, objeto extremo. In: BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 11-24 (Obra originalmente publicada em 1992).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GIRARDI, Araceli. **Autopoiese como dinamizadora de experiências formativas e humanizadoras**. 2012. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2022.
- GODINHO, Paula Cristina Rosado. **A Família, a escola e o Trabalho Infantil – O caso de menores integrados no PIEF**. Évora: Universidade de Évora, 2006.
- KISHIMOTO, Tisuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: pesquisas com crianças nos trabalhos apresentados na ANPED de (1999-2009). **32ª Reunião Anual da ANPED**. Minas Gerais, out. 2010.
- MATURANA, Humberto Romesin; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy II, 1995.
- MATURANA, Humberto Romesin. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, Humberto Romesin; REZEPKA, Sima Nisis. **Formação Humana e Capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MATURANA, Humberto Romesin; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2007.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie**. Porto Alegre: Editora Paraula, 1994.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.
- WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Recebido em 10 de março de 2025
Aceito em 13 de maio de 2025