

# 1 INTRODUÇÃO

“(...) existe uma história humana porque o homem tem infância.”  
(Sônia Kramer, 2007)

Acordar, comer, escovar os dentes, tomar banho, ir para a escola, voltar para casa, comer, fazer o dever de casa, estudar e dormir cedo, para acordar no dia seguinte e repetir tudo novamente. Esta ordem, que varia de acordo com a realidade de cada criança, poderia ser igualada à vida de muitos adultos – bastaria trocar a palavra “escola” por “trabalho”.

Cada vez mais crianças são submetidas à lógica da produção em massa e têm seu tempo ressignificado. Para a maioria daquelas que têm a oportunidade de estudar, o tempo não é mais para “viver o presente”, o tempo é o da “construção do futuro”. Deste modo, a escola tem que preparar para o vestibular, a faculdade escolhida tem de ser aquela capaz de garantir um excelente emprego, e o emprego, tem de fornecer um salário bom o suficiente para que se possa “viver da melhor forma possível”. Por essa razão, para que possam “ser felizes no futuro”, muitas crianças são privadas da experiência de sua própria infância.

Exemplos recentes de tal conjuntura são as inúmeras escolas e cursinhos de pré-vestibular que preparam de forma pouco ou nada criativa para a temida prova que permitirá o ingresso em uma faculdade<sup>1</sup>. Tais instituições de ensino, que contemporaneamente são maioria, parecem privilegiar a memorização e, conseqüentemente, o uso da razão, ao invés de um ensino e aprendizado livres, espontâneos e criativos.

Esta ideia, porém, não corresponde a uma novidade.

Conforme elucidado pelo professor Carlos Alberto Plastino em seu livro “Vida, criatividade e sentido no pensamento de Winnicott”, antes do estabelecimento do Iluminismo grego, a “paixão” era vista como algo positivo, uma expressão da força vital e, caso se tornasse excessiva, uma medida, uma *ratio* deveria intervir. Com o seu estabelecimento e a consolidação da dominação patriarcal, *ratio* passou a designar “razão” e ela deveria dominar a paixão (que, por sua vez, passou a ser vista como uma força negativa, “irracional”), pois isso era condição indispensável a uma vida social civilizada.

Na Modernidade, através do dualismo cartesiano e da transformação da natureza em “máquina burra”, esse processo de desvalorização foi atualizado e a ele conferido uma

---

<sup>1</sup> Segundo reportagem transmitida pela Rede Globo de Televisão em novembro de 2014, vinte mil alunos de Goiás seguem disciplina militar em escolas públicas de ensino fundamental, onde são obrigados a usar fardamento e onde os meninos devem ter o cabelo raspado com máquina e as meninas devem estar com cabelos presos, sem esmalte nas unhas ou maquiagem. (Disponível em: <<http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2014/11/escolas-usam-disciplina-militar-e-atividades-culturais-para-evitar-evasao.html>>. Acesso em: 22 dez. 2014).

“chancela científica”. Segundo Plastino, estes pressupostos paradigmáticos da Modernidade permearam, inclusive, o pensamento de Freud, pois, em sua perspectiva determinista, haveria uma tendência humana *natural* à destruição e à agressão e, portanto, uma inevitabilidade de conflito e repressão na vida social (PLASTINO, 2014, p. 30).

Em uma perspectiva diferente da prelecionada pelos pressupostos modernos, para o pediatra e psicanalista inglês D. W. Winnicott existem fatores naturais que participam no processo de emergência do psiquismo e de seu funcionamento, todavia, “sua efetiva concretização em cada sujeito requer a intervenção adequada do ambiente que o acolhe” (PLASTINO, 2014, p. 35).

Desta forma, apesar de reconhecer a enorme importância e riqueza da contribuição freudiana para a teoria psicanalítica, Winnicott pensava a natureza rejeitando o determinismo e baseava suas teorias em uma perspectiva historicista, através da qual o processo de constituição da subjetividade era visto como de resultado incerto, uma vez que dependia da adequada participação do ambiente para “seu efetivo vir a ser em cada ser humano” (PLASTINO, 2014, p. 35).

Nesse sentido, a doença não corresponde a algo que difere do normal, mas o resultado de um “desvio da *dinâmica natural* cujas características centrais são a espontaneidade e a criatividade” (PLASTINO, 2014, p. 36). Assim, explica Carlos Plastino que, para Winnicott, a tendência à criação do verdadeiro *self* exige que o sujeito tenha a experiência de uma vida espontânea e criativa, para que ela – a vida – tenha um sentido para ele.

Pensando nisso, se voltarmos ao exemplo de cotidiano inicialmente introduzido, considerando que a criança passa a maior parte do tempo de seu dia na escola e que nesta há praticamente nenhum espaço para o aprendizado criativo, onde estaria o momento de espontaneidade e criatividade em sua rotina?

Se sua vida for realmente uma constância de obrigações, quais seriam as consequências? Além de impedir a vivência das experiências da infância, não existiria um prejuízo ainda maior para o sujeito?

Afinal, quais podem ser os efeitos gerados se a capacidade criativa e imaginativa das crianças for ignorada e desenvolvida de forma incompleta? Quais as implicações na existência de uma criança que não teve sua infância respeitada, que não teve o “direito de ser criança”?

A ideia contemporânea que se tem de uma “criança”, está ligada a sua alta capacidade de imaginar ou, como a própria etimologia da palavra sugere, sua aptidão para

“crescer, criar”<sup>2</sup> e – obviamente – brincar. Sendo assim, onde estaria o seu momento de brincar? Apenas no recreio?

Como evidência de sua importância, observa-se que o “direito de brincar” está positivado na Declaração dos Direitos da Criança (1959) em seus princípios 4º (“A criança terá direito a alimentação, *recreação* e assistência médica adequadas.”) e 7º (“A criança terá ampla oportunidade para *brincar* e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.”), e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 16, inciso IV (“O direito à liberdade compreende o aspecto de *brincar*, praticar esportes e divertir-se.”).

Como visto, o direito positivado existe. Contudo, diante de sua relevância, até que ponto o “direito de brincar” tem sido efetivamente garantido às crianças?

Para além destes questionamentos, existe outra questão também de suma importância.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) fala em seu artigo 6º sobre o “lazer” como direito social, assim como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabelece em seu artigo 24 que “todo ser humano tem direito a repouso e *lazer*”.

Sendo assim, aparentemente, nas normas referentes às crianças está estabelecido o direito de “brincar”, já nas que falam dos indivíduos adultos, existe apenas o direito ao “lazer”. O que isso significa? Que a ideia de lazer é um gênero, do qual o brincar seria uma das espécies, ou que essas normas revelam uma tendência cultural: considerar o ato de brincar como “coisa de criança”?

Além disso, considerando que muitos dos adultos de hoje foram crianças criadas nesta lógica da supremacia da razão, sem muito espaço para o aprendizado criativo, não seria importante garantir-lhes também o “direito de brincar”?

Por esta razão, o presente trabalho pretende utilizar a teoria de Winnicott para pensar a importância da criatividade para a singularidade dos indivíduos e o papel da brincadeira, desde a infância até a vida adulta, para auxiliar na busca pelo verdadeiro *self*.

Para isso, a apreciação da obra “O brincar e a realidade” de Winnicott será realizada em conjunto com o livro “Vida, criatividade e sentido no pensamento de Winnicott”, de Carlos Alberto Plastino, bem como serão utilizados alguns trabalhos nas áreas de pedagogia, psicologia e psicanálise.

---

<sup>2</sup> *Cri-an-ças. Origem da palavra – Site de Etimologia.* Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/crianca>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

## 2 “PROJETOS DE ADULTOS”

*“Educação Infantil – 5 anos*  
*Pesquisadora: Em casa a mãe de vocês deixa brincar?*  
*Turma: Deixa!*  
*Pesquisadora: E na escola, a professora deixa?*  
*Turma: Não!*  
*(Sentindo-se contrariada, a professora contestou e algumas crianças disseram sim).*  
*Pesquisadora: Mas ela deixa brincar todo dia ou tem dia que ela não deixa?*  
*V.: Tem dia que ela deixa.*  
*Pesquisadora: Mas ela só deixa brincar onde: na sala ou aqui fora?*  
*Turma: Aqui!*  
*M.: Porque é sala de aula.*  
*Pesquisadora: E na sala não pode brincar?*  
*L.: Pode fazer dever.*  
*S.: Tem que estudar!”*  
  
(Luzia Rodrigues, 2009)

O cotidiano mencionado na introdução guarda ainda mais similitude com a vida de um adulto, caso a criança trabalhe. E, segundo dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, realizado no ano de 2010, esta foi a realidade de mais de três milhões<sup>3</sup> de pessoas com idades entre 10 e 17 anos (IBGE, 2010).

Em razão disso, para autores como Solange Ketzer, muitas crianças estão deixando de ser crianças, principalmente devido a sua condição social menos favorecida, uma vez que isso as obriga a lutar por sua sobrevivência e a trabalhar desde novas (JACOBY, 2003):

Por incrível que possa parecer, a condição vivida socialmente pela criança no fim do século XVII e início do XVIII pode ser verificada na contemporaneidade em camadas da população socialmente desprivilegiadas, em que o infante divide, em pé de igualdade com o adulto, as agruras da vida impostas pela lei da sobrevivência. Nas grandes metrópoles brasileiras, por exemplo, o fenômeno de infantes pedindo esmola nas ruas e fazendo piruetas nas sinaleiras para arrecadar moedas já se tornou uma cena familiar, como que plasmada à circunstância do cenário. E nessa cena encontra-se uma criança. Não a criança da literatura clássica da pedagogia ou da psicologia, não a criança prevista pelos manuais, não a criança que frequenta sessões de terapia, mas uma **criança corporificada nas condições de um adulto**. (grifou-se)

Assevera POSTMAN (1999) que existiriam, inclusive, indícios de que a infância estaria desaparecendo na contemporaneidade, não somente devido à situação de pobreza a que muitas crianças são submetidas, como também pelo acesso indiscriminado às informações, através da internet e redes televisivas.

Todavia, cumpre ressaltar que a ideia atualmente concebida de “infância” não corresponde a uma realidade imutável e universalmente compreendida; ao contrário, esse

---

<sup>3</sup> Mais especificamente, 3.406.514 (três milhões, quatrocentos e seis mil e quinhentas e quatorze) pessoas.

“período da infância” foi sendo social e historicamente reconhecido. Sonimar Faria, por exemplo, ressalta que “a criança será percebida pela sociedade de forma diversificada ao longo dos tempos, conforme as determinações das relações de produção vigentes em cada época” (FARIA, 1997, p. 9).

Desse modo, explica Luzia Maria Rodrigues (2009, p. 10) que na Idade Média a criança ocidental era vista como um “adulto de pequeno tamanho”, sem tratamento especial e que executava as mesmas tarefas dos mais velhos, pois aprendia através da prática. Além disso, segundo Philippe Ariès, não existiam roupas infantis: “a Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social” (ARIÈS, 1981, p. 56).

Luzia Rodrigues também explica que datam da Idade Moderna as primeiras iniciativas do Ocidente de atendimento à infância, através dos “refúgios” ou “asilos” que abrigavam as crianças filhas de mães operárias das fábricas. Inclusive, acrescenta Ariès que seria a partir do século XVII que as famílias começaram a se preocupar elas mesmas com a educação das crianças, passando a “vigiar seus filhos mais de perto e de não abandoná-los mais, mesmo temporariamente, aos cuidados de uma outra família” (ARIÈS, 1981, p. 6).

Assim, na primeira metade do século XVII na Europa, passou-se a considerar que até os cinco ou seis anos de idade havia a primeira infância e, a partir dos sete anos, era permitido aos meninos (exclusivamente) irem para um colégio – idade que foi alterada para dez anos a partir da segunda metade do referido século, sob o argumento de fraqueza, “imbecilidade” e incapacidade dos meninos até essa faixa etária. Para as meninas, contudo, o ensino só começou a ser permitido a partir do século XVIII, época em que se iniciou a discriminação social no sistema educacional europeu, havendo sistemas de ensino diferentes para o povo e para as classes burguesas e aristocráticas (RODRIGUES, 2009, p. 12).

Por outro lado, no Brasil Escravista, as crianças escravas dos seis aos doze anos desempenhavam pequenas tarefas e a partir dos treze anos, prontamente eram consideradas adultas no que diz respeito ao trabalho e à sexualidade.

Já os filhos das escravas que não podiam ser criados por elas<sup>4</sup>, eram depositados na “Roda dos Expostos”, um artefato de madeira preso a um dos muros ou janelas das Santas Casas de Misericórdia, onde eram colocados os bebês abandonados e introduzidos – pelo girar

---

<sup>4</sup> Inúmeros motivos podiam levar as escravas a colocarem seus filhos na “Roda”. A autora menciona, por exemplo, que se as escravas fossem “amas-de-leite”, este trabalho não permitiria que seus filhos permanecessem próximos a elas. Assim, como elas poderiam cuidar de seus filhos e garantir sua sobrevivência?

da Roda – na instituição, sem que o rosto daquele que depositava o bebê fosse visto por alguém da Santa Casa.

Tal prática, a partir da segunda metade do século XIX, passou a ser fortemente criticada pelos movimentos abolicionista e higienista. Esse último passou a disseminar a ideia de que a única opção segura à saúde do bebê era que sua própria mãe o amamentasse. Por este motivo, surgiu o entendimento de que a escrava ou ex-escrava só deveria ser responsável pelo serviço doméstico, não podendo exercer a função de “ama-de-leite”.

Sendo assim, a partir de 1871, observou-se um enorme declínio do uso da “Roda” e o surgimento de um novo problema: o que fazer com os filhos das escravas?

Em seu trabalho sobre mulheres e abandono de menores, Judite Trindade (2000, p. 95-96) menciona a seguinte fala de André Ricardo Pereira sobre a situação das principais cidades brasileiras ao final do século XIX:

(...) da noite para o dia, uma perigosa **malta** de pessoas marginalizadas que ameaçavam a ordem vigente, seja como massa ativa nos constantes motins urbanos; seja no exemplo negativo de um estrato que não vivia do trabalho “honesto”. No interior dessa **malta**, destacava-se, pela primeira vez, o grupo de crianças e adolescentes. No período anterior, eram pouco **visíveis**, pois as crianças tinham como destino as Casas dos Expostos e os adolescentes trabalhavam como escravos. (grifos no original)

Diante desta nova necessidade, surgem as primeiras creches brasileiras (implantadas por médicos com a ajuda de mulheres da classe burguesa) e algumas atitudes voltadas exclusivamente para a infância começam a ser realizadas no Brasil.

Por esta razão, de acordo com RODRIGUES (2009, p. 13), “as primeiras iniciativas voltadas para a infância foram marcadas pelo caráter médico-sanitarista”.

Muito tempo se passou e muitas medidas do Estado brasileiro direcionadas às crianças foram realizadas desde então, como o Código de Menores de 1927 (Código Mello Mattos), a Política Nacional do Bem Estar do Menor (quando foi instituída a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM) e o Código de Menores de 1979.

Entretanto, duas das mais importantes ações do país, no que concerne à proteção dos menores de idade, têm de ser ressaltadas: a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) e a publicação da Lei nº 8.069 de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA).

Isto porque o ECA foi o responsável por uma nova forma de gestão da política pública para as crianças e adolescentes, envolvendo todas as esferas do governo na efetivação dos princípios dispostos na CF/88, com o intuito de garantir os seus direitos (CAMPELO; CARVALHO *apud* SILVA; PÉREZ-RAMOS; FONSECA, 2002, p. 7-8).

Todavia, a existência destas normas não representa automaticamente sua efetividade. Exemplo disso é que o ECA proíbe, em seu artigo 60, o trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz, mas, conforme demonstrado pela pesquisa do IBGE, o trabalho infantil ainda é realidade no Brasil.

Além disso, o ECA também garante o “direito de brincar”, como aspecto do direito à liberdade (art. 16, inciso IV), mas na pesquisa realizada por Luzia Rodrigues em uma escola pública de grande porte no município de Mesquita (com alunos e professores do 1º ao 5º ano) ficou claro o quanto este direito é limitado por inúmeras dificuldades, dentre as quais: a competição com os conteúdos programáticos; a falta de espaço e de infraestrutura que permita a realização das atividades que exijam liberdade de movimento; e a falta de olhar a criança como criança e não como aluno e de reconhecer a brincadeira como um direito dela (RODRIGUES, 2009, p. 33).

O primeiro obstáculo – pouco tempo para brincar, diante do enorme conteúdo programático – tem íntima relação com a desvalorização do brincar. Em sua leitura do texto de Ângela Borba, Luzia Rodrigues salienta que a brincadeira está entre as atividades frequentemente consideradas como tempo perdido e que “essa visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados” (RODRIGUES, 2009, p. 30).

Por esta razão, o tempo de brincar acaba limitado às crianças menores e é reduzido à medida que passam os anos do ensino fundamental. Assim, o brincar fica restrito à “hora do recreio”, como válvula de escape para relaxar e repor as energias do aluno, para que possa estudar/trabalhar – o que é entendido como a real necessidade – por mais tempo.

Além disso, quando utilizado como prática pedagógica, o brincar é descaracterizado, pois no intuito de sistematizar conhecimentos, perde “os requisitos básicos que configuram uma atividade como brincadeira: ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados” (BORBA *apud* RODRIGUES, 2009, p. 34).

Quanto às demais dificuldades, observam Diana Vidal e Luciano Filho, que a própria estrutura das escolas as favorecem (VIDAL; FILHO, 2000, p. 32):

A repartição das salas e dos corredores, a localização e o formato de janelas e portas, a distribuição de alunos e alunas na sala de aula e nos demais espaços das escolas dos nossos atuais prédios apontam para a construção de lugares concebidos como cientificamente equacionados, em função do número de pessoas, tipo de iluminação e cubagem de ar. Frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino racional, neutro e asséptico. Implicitamente se afastam do ambiente escolar de características afetivas. Mentis, mais do que corpos, estão em trabalho. E, nesse esforço, **a escola abandona a criança para constituir o aluno.** (grifou-se)

Diante do exposto, apesar de todo o conhecimento e de todas as normas desenvolvidas para o reconhecimento e proteção da infância como um período de suma importância na vida do indivíduo, será que ela estaria realmente desaparecendo e transformando as crianças em “projetos de adultos”? Estaria ocorrendo, portanto, um retorno ao passado, ao período medieval em que as crianças eram vistas como “adultos de pequeno tamanho”?

Se assim for, as consequências poderão ser mais trágicas do que é possível imaginar.

### **3 A TEORIA WINNICOTTIANA E O PODER DA BRINCADEIRA**

*“É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação.”*

(D. W. Winnicott, 1975)

Por mais que a ideia de infância possa não ter sido reconhecida em algumas épocas históricas, é inegável que as crianças possuem diversas aptidões que as diferem dos adultos. No caso específico dos bebês, recentes estudos e pesquisas têm comprovado que eles possuem inúmeras habilidades que são perdidas à medida que crescem.

No documentário inglês “The Secret Life of Babies”, por exemplo, é demonstrado que bebês têm diversas capacidades, como as de: sobreviver a choques físicos terríveis (como no caso do bebê que submerso por seis minutos em uma água congelante, sobreviveu sem qualquer sequela); adaptar-se a mudanças traumáticas (como o exemplo do bebê que devido às inúmeras convulsões que sofria, teve de ter um hemisfério de seu cérebro removido e meses depois a parte retirada já havia sido preenchida com fluidos e as conexões entre os hemisférios, refeita); e comunicar-se percebendo a diferença entre os cento e cinquenta sons que compõem todas as línguas do mundo com apenas seis meses de vida (habilidade que, nos adultos, reduz-se à identificação de apenas quarenta e cinco sons de sua língua-materna).

Sendo assim, se os bebês nascem com tantas habilidades, mostra-se evidente a importância da existência de espontaneidade para o pleno desenvolvimento desta fase da vida, ou seja, revela-se de suma importância que a infância, desde a mais tenra idade, seja reconhecida, considerada e vivida.

Quando se fala em espontaneidade, não se pode deixar de pensar em liberdade e criatividade. Isto porque a criatividade pode ser entendida como o “encontrar a vida e os outros através do movimento do próprio sujeito” (PLASTINO, nov. 2014), o que só pode ser



alcançado por um movimento livre e espontâneo. De que maneira, portanto, uma criança poderia exercitar livremente sua criatividade a fim de viver sua infância em plenitude?

A psicanalista austríaca Melanie Klein foi a primeira profissional de sua área a incluir a brincadeira no trabalho psicanalítico com crianças. Para ela, o brincar era “um meio de expressão da criança, contexto no qual ela elabora seus conflitos e demonstra seus sentimentos, ansiedades desejos e fantasias” (MARQUES; EBERSOL, 2014). Assim, através do jogo, transformou a ideia previamente existente de que a análise não poderia ser feita em crianças, se elas ainda não conseguissem se expressar por meio da linguagem.

Observa-se, portanto, que Klein via na brincadeira um poderoso potencial de expressão de sentimentos e o utilizava para o tratamento psicanalítico.

Já para Winnicott, como mencionado na epígrafe, o poder do brincar era ainda maior: era dele que provinha a liberdade de criação.

Segundo ele, que dedicou mais de trinta anos de sua vida ao estudo da *psique* infantil, “o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde” (WINNICOTT, 1975, p. 70) e “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (WINNICOTT, 1975, p. 89).

Desta forma, Winnicott percebia no brincar, não apenas a importância do exercício criativo, como também um auxílio ao crescimento e descoberta do que ele chamou de “verdadeiro *self*”: “a atualização de um virtual que tem uma existência potencial” (PLASTINO, out. 2014) – uma tendência, portanto, e não uma essência.

É dele a conhecida frase: “não existe essa coisa chamada bebê” (WINNICOTT, 1990), presente em seu livro “Natureza Humana” e que, conforme explica Francine Simões Peres, significa que “o bebê existe no *agenciamento* entre a mãe e o ambiente (...) o bebê se encontra num estado de fusão com a mãe e com o ambiente, fusão que não significa perda de singularidade” (PERES, 2008, p. 88).

Assim, de acordo com a teoria winnicottiana, o sentimento de “eu” é uma conquista do bebê que é intimamente influenciada pelos fatores ambientais, pois para Winnicott, no período inicial da vida humana há uma experiência de fusão total com a mãe e o processo de construção da subjetividade corresponde justamente à emergência de um ser diferenciado, de um “indivíduo” que antes não se percebia como tal.

Deste modo, Winnicott ressignifica o conceito de “narcisismo primário” (utilizado pela psicanálise ortodoxa) e o compatibiliza com a ideia de “identificação primária”, ao

utilizá-lo para designar o momento que antecede a construção do narcisismo do bebê: quando o que existe é apenas o par bebê e mãe.

No mesmo sentido, elucida o professor Carlos A. Plastino:

A emergência do eu diferenciado supõe, assim, um verdadeiro **nascimento psíquico, pensado como posterior ao biológico**. Em ambos os casos o termo nascimento indica a separação em relação à matriz materna. **Não significa, é óbvio, que antes de constituir seu ego o bebê não tivesse vida psíquica. Ela é sem dúvida intensa e ocupada com a enorme tarefa de “juntar os pedaços”, ou seja, de atingir o sentimento de eu, de unidade corporal dotada de um “dentro” e um “fora”**. No período que precede a emergência do ego, o bebê não vive no caos, já que este, escreve Winnicott, supõe a referência a algum tipo de ordem. No começo, para o bebê **só existe o simples estado de ser** e um sentimento incipiente de continuidade do ser. (PLASTINO, 2014, p. 39, grifou-se)

Portanto, para o bebê, não existe inicialmente o sentimento de alteridade, pois ele não consegue se perceber como diferenciado de sua mãe. Ela é, para ele, o que Winnicott denominou de “objeto subjetivo”, na medida em que o bebê crê que sua mãe é uma criação sua.

Explica Winnicott que este sentimento de onipotência do bebê é influenciado pela existência na mãe do que ele chamou de “preocupação materna primária”: uma característica materna excepcional e provisória que confere à mãe a capacidade de identificar-se e compreender muito bem seu bebê, a ponto de antever suas necessidades. Desta maneira, a mãe consegue atender o desejo do bebê pelo seio e amamentá-lo, antes mesmo que ele o manifeste. Nos dizeres do professor Plastino:

A preocupação materna primária é (...) uma característica da mãe durante curto período no final da gravidez e nos primeiros meses de vida do bebê. (...) O bebê, por sua vez, após registrar na primeira experiência de amamentação informações referentes ao seio e a sua função, ao sentir novamente a excitação e a necessidade, fantasia o seio. **O atendimento materno, antecipando-se à manifestação do bebê, coincide temporalmente com sua fantasia deste, fazendo-lhe acreditar que o seio apareceu como consequência de sua fantasia, ou seja, que é criação sua**. Ele é assim “ludibriado” pela especial e provisória capacidade materna, possibilitando para o bebê a “**legítima ilusão de onipotência**”. (PLASTINO, 2014, p. 52, grifou-se)

Ressaltando a importância deste momento em que o bebê acredita ser o “criador do seio”, Winnicott estabelece o conceito de “primeira mamada teórica”. Tal ideia não corresponde necessariamente à primeira mamada real, mas representa a memória que o bebê tem sobre ela, somada ao acúmulo de uma série de outras experiências de amamentação. Assim, “ensaios, erros e restaurações sucedem-se até que se atinja um patamar que pode ser teorizado como a ‘primeira mamada teórica’” (PLASTINO, 2014, p. 51), um processo que irá influenciar o bebê psíquica e emocionalmente.

Em continuidade à constituição da subjetividade do bebê, Winnicott esclarece que a “preocupação materna primária” – que, como dito, é uma capacidade provisória – passa a ser gradualmente perdida pela mãe, surgindo “falhas maternas” que fazem com que o bebê perceba que não controla aquele objeto que até então achava que tinha criado.

E, assim, percebendo a existência de um “não-eu” o bebê passa a compreender a mãe como um “objeto objetivo” (diferente dele e que ele não consegue controlar) e a si mesmo como um “eu” dissociado.

Por essa razão, para Winnicott, a mãe que começa a perder essa capacidade de estar intimamente conectada ao seu bebê e passa a “falhar”, é o que constitui um processo saudável de desenvolvimento emocional para o bebê e o que a caracteriza como uma “mãe suficientemente boa”.

Ainda de acordo com Winnicott, tal processo de constituição do “eu” do bebê ainda passa pela “conquista” do sentimento de culpa e, posteriormente, pelo desejo de reparação. Isto porque, inicialmente, sem se perceber como “sujeito” diferenciado da mãe, os ataques que o bebê a faça não são percebidos por ele como “ataques a alguém”, sendo impossível que ele sinta qualquer sentimento de culpa, uma vez que nem ao menos percebe a existência de um outro diferente de si mesmo.

Assim, com o reconhecimento da alteridade, o bebê não só “conquista o sentimento de culpa”, como sente necessidade de reparar seus ataques impulsivos. Por isso é importante, segundo Winnicott, que a mãe aceite a reparação de forma acolhedora e não retaliativa, a fim de que o bebê possa sentir que a culpa pode ser superada:

(...) a continuidade da presença acolhedora e não retaliativa da mãe é, neste processo, uma **condição necessária**. Sua sobrevivência aos “ataques” do bebê torna possível que, da “destruição” que este realiza na sua elaboração imaginária, surja e se consolide, no psiquismo do bebê, a mãe reconhecida como objeto unificado e objetivo, ao qual **o bebê dirige agora seu amor**. (PLASTINO, 2014, p. 67-68, grifou-se)

Sendo assim, todo o processo pode ser resumido para Winnicott na seguinte frase: “você se diferenciou, eu te destruí, você sobreviveu, eu te amo” (PLASTINO, 2014, p. 68).

Todavia, um processo tão profundo como esse não pode ser considerado fácil. Winnicott chega a reconhecer que “é no desenvolvimento emocional primitivo que se encontram as bases tanto da saúde quanto da doença psíquica” (PLASTINO, 2014, p. 92).

Desta forma, com o intuito de “suavizar seu encontro com a realidade externa”, o bebê cria o que Winnicott chama de “objeto transicional”, que é, em suas palavras:

Talvez um objeto macio, ou outro tipo de objeto, tenha sido encontrado e usado pelo bebê, tornando-se então aquilo que estou chamando de *objeto transicional*. Esse

objeto continua sendo importante. Os pais vêm a saber de seu valor e levam-no consigo quando viajam. A mãe permite que fique sujo e até mesmo mal-cheiroso, sabendo que, se lavá-lo, introduzirá uma ruptura de continuidade na experiência do bebê, ruptura que pode destruir o significado e o valor do objeto para ele. (WINNICOTT, 1975, p. 14-15)

Tal objeto corresponde, portanto, ao símbolo que permite ao bebê transitar entre estes estágios de uma mãe-objeto que ele cria e manipula, à mãe-objeto independente, autônoma, de uma maneira gradual, como um filtro que amortece o golpe da realidade através da fantasia.

Conforme Carlos Plastino, essa aceitação da transformação da mãe “de criação sua, passível de manipulação – objeto subjetivo –, em objeto objetivo, autônoma, e, por conseguinte, não manipulável” (PLASTINO, 2014, p. 44) é justamente o que possibilita ao bebê seu acesso ao mundo simbólico, através da criação do “objeto transicional”:

(...) o bebê recorre a **sua capacidade inata de imaginar** para, escolhendo como suporte alguns traços da realidade externa, criar um símbolo da figura materna, que Winnicott denomina “objeto transicional”. (...) Ele **entra no mundo simbólico**, e é muito importante frisar que, na ótica de Winnicott, ele o faz **como criador**, não como subjugado por uma ordem simbólica imposta pela sociedade. Assim, **o choque inevitável que o contato com a realidade externa produz é amortecido pelo agir criativo do bebê**. Doravante, como visto acima, **a fantasia continuará a mediar, durante toda a vida, a relação do sujeito com a realidade externa**. (PLASTINO, 2014, 92-93, grifou-se)

E Plastino também acrescenta que “esta primeira criação simbólica desdobra-se posteriormente na capacidade de brincar, seguida dos processos criativos da arte e do mundo simbólico, incluindo o conhecimento” (PLASTINO, 2014, p. 44).

É nesse sentido, portanto, que aparece a importância do brincar como manifestação da criatividade para Winnicott. Em seu livro sobre o brincar e a realidade, ele expõe que “a característica essencial do que desejo comunicar refere-se ao brincar como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (WINNICOTT, 1975, p. 84).

Assim, para ele, é através da brincadeira que o sujeito dá vida a seu impulso criativo e é por meio da criatividade que ele sente que a vida vale a pena ser vivida. Da mesma forma, indivíduos que vivam de maneira não criativa sentem-se “presos à criatividade de outrem, ou de uma máquina”. Nos dizeres do próprio Winnicott:

(...) os **indivíduos vivem criativamente e sentem que a vida merece ser vivida** ou, então, que **não podem viver criativamente e têm dúvidas sobre o valor do viver**. Essa variável nos seres humanos está diretamente relacionada à qualidade e à quantidade das provisões ambientais no começo ou nas fases primitivas da experiência de vida de cada bebê. (WINNICOTT, 1975, p. 117, grifou-se)

Conforme salienta Carlos Plastino, quando o bebê se relaciona com a realidade externa adaptativamente, sem espontaneidade nem criatividade – o que ocorre quando o ambiente não lhe é acolhedor, sendo invasivo ou omissivo –, constrói o que Winnicott chama de “falso *self*”, ou seja, obrigado a “desenvolver-se a partir da casca, o bebê inicia o processo de construção de um falso *self* e de ocultação do *self* verdadeiro” (PLASTINO, 2014, p. 85). Na vida adulta, o sujeito até poderá atingir sucesso na vida social, justamente devido a sua alta adaptabilidade, mas a ausência de seu “verdadeiro *self*” em seus relacionamentos com o ambiente externo o fará sentir que “a vida carece de sentido”.

Por esta razão, entende Winnicott que o impulso criativo:

(...) pode ser considerado como uma coisa em si, algo naturalmente necessário a um artista na produção de uma obra de arte, mas também algo que se faz presente quando *qualquer* pessoa — bebê, criança, adolescente, adulto ou velho — se inclina de maneira saudável para algo ou realiza deliberadamente alguma coisa, desde uma sujeira com fezes ou o prolongar do ato de chorar como fruição de um som musical. (WINNICOTT, 1975, p. 114, grifo no original)

Observa-se que a criatividade estudada por Winnicott é uma proposição universal que se relaciona ao estar vivo e à abordagem do indivíduo à realidade externa (WINNICOTT, 1975, p. 110). Tal impulso, portanto, existe em todo sujeito.

Contudo, há pessoas que perdem o contato com o mundo subjetivo e com a abordagem criativa dos fatos, firmemente ancoradas na realidade objetivamente percebida.

Para Winnicott, tais pessoas sempre foram “doentes”, mas durante muitos séculos, a existência destes sujeitos que perdiam sua capacidade de expressão criativa, mas que detinham uma alta capacidade adaptativa (“normopatas”), não apenas era ignorada como problema, como era útil ao modo de produção capitalista – uma vez que trabalhadores deveriam ser apenas “homens-série”, engrenagens da grande máquina de produção em massa.

Ocorre que para diversas multinacionais da sociedade capitalista contemporânea o comportamento de tais indivíduos tem se tornado uma grande dificuldade.

#### **4 PROCURAM-SE ADULTOS CRIATIVOS**

*“Aprendera no Circo, há idos, que a palavra tem  
que chegar ao grau de brinquedo  
Para ser séria de rir...”*

(Manoel de Barros, “Poeminha em Língua de brincar”, 2007)

Atualmente, existe uma constante incitação ao consumo exacerbado, estimulado pela lógica da “atualização e modernização”, ou seja, o celular, o computador, a roupa que alguém

possua hoje, daqui a um mês estará “ultrapassado” em comparação a algo mais moderno que acaba de ser lançado.

Em 1942, o economista austríaco Joseph Alois Schumpeter já observava esta dinâmica e a denominou “destruição criativa”. Para Schumpeter, “a destruição criativa é o fato essencial do capitalismo” e “capitalismo estabilizado é uma contradição em termos” (COSTA, 2012).

A “destruição criativa” seria, portanto, este processo em que as tecnologias destroem e criam simultaneamente. Isto porque, conforme explica o professor Robert K. Menezes, “cada nova tecnologia destrói, ou pelo menos diminui, o valor de velhas técnicas e posições mercadológicas. O novo produto ocupa o espaço do velho produto e novas estruturas de produção destroem antigas estruturas” (MENEZES, 2003).

Tal lógica do descartável e substituível estimula, para uma grande maioria de pessoas, uma busca incessante por novidades (o que mantém o mercado consumidor em movimento), mas isso só pode ser provocado com constantes invenções humanas e propagandas instigantes que, por sua vez, dependerão de mentes cada vez mais criativas.

De acordo com o sociólogo Domenico de Masi, quando trabalho, estudo e jogo coincidem, existe “ócio criativo” e “o único tipo de emprego remunerado que permanecerá disponível com o passar do tempo será de tipo intelectual criativo”. Assim, para aquele que “não estiver preparado para isso, o futuro será sinônimo de desemprego, a não ser que se adote um novo modelo de vida (...)” (DE MASI, 2000, p. 121).

Edmir Perrotti ressalta que:

A **racionalidade** do sistema produtivo **torna o lúdico inviável**, pois o tempo do lúdico não é regulável, mensurável, objetivável. Toda tentativa de subordiná-lo ao tempo da produção provoca sua morte. Por isso ele é **banido da vida cotidiana do adulto** e permitido nas esferas discriminadas dos “improdutivos”. O lúdico, dentro do mecanismo do sistema, é a sua negação. **Em seu lugar permite-se o lazer, o não-trabalho, coisa totalmente diferente do lúdico**, que é o jogo, a **brincadeira**, a criação contínua, ininterrupta, intrínseca à produção. (PERROTTI, 1990, p. 20, grifou-se)

Além disso, como mencionado, as próprias normas brasileiras revelam uma tendência cultural de que o “direito de brincar” seria restrito às crianças, cabendo aos indivíduos adultos o “direito a repouso e *lazer*”, ou seja, apenas ao “não-trabalho”.

Sendo assim, uma vez que muitos dos adultos de hoje foram criados seguindo esta lógica de que “o trabalho demanda o uso da razão”, sem muito espaço para o pensamento livre, espontâneo, afetivo e criativo, e considerando que a brincadeira muitas vezes acaba

quando se “entra no mundo adulto”, como poderia o capitalismo solucionar este impasse e continuar introduzindo produtos novos, cada vez mais inovadores?

Grandes empresas do setor de tecnologia como *Google* (AGUIARI, 2013) e *Apple* (VIEGAS, 2011) possuem escritórios que mais parecem parques de diversões.

Outro exemplo de tal realidade é a empresa de Pittsburgh, *Inventionland*, especializada na criação de invenções (MOURA, 2013). Para dar conta da criação de cerca de duas mil invenções por ano, seu escritório conta com quinze ambientes diferentes: desde um navio pirata e uma casa na árvore, até uma casa na forma de um sapato gigante.

Seriam todas essas mudanças nos espaços de trabalho uma evidência do surgimento de um novo *modelo* de capitalismo, que respeita a criatividade do trabalhador, ou estaria o capitalismo em um novo *momento*, enxergando a necessidade de constantes novidades e “alimentando-se” das mentes criativas?

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: Adultos também podem brincar?

“O homem seria metafisicamente grande se a criança fosse seu mestre.”

(Sören Kierkegaard)

Ainda que a nova forma de exploração seja através das mentes criativas, pensar em um “capitalismo explorador” não é novidade. Talvez uma de suas últimas reinvenções, o “capitalismo criativo”, termo popularizado pelo criador da multinacional *Microsoft*, Bill Gates, em seu discurso no Fórum Econômico Social de 2008 na Suíça, seja realmente uma ideia diferente.

Segundo Gates, a disparidade entre os mais pobres e o resto do mundo criou uma lacuna que só tende a aumentar<sup>5</sup>. Inspirada nisso, surge a ideia de “capitalismo criativo”, que corresponde à realocação do poder inovador das grandes corporações para as necessidades dos povos mais pobres.

Para ele, a maioria dos grandes problemas mundiais não podem ser resolvidos com filantropia, mas se as empresas e o mercado contribuírem, combinando ganhos financeiros com contribuições sociais, eles têm uma grande chance de serem solucionados.

Assim, de acordo com Bill Gates, o “capitalismo criativo” é uma abordagem em que governos, empresas e organizações sem fins lucrativos trabalham em conjunto para ampliar o

---

<sup>5</sup> De acordo com recente reportagem publicada pela revista *Superinteressante*, 67 pessoas possuem um patrimônio igual ao de metade do planeta. MÜLLER, A. (2014). **Ultra Ricos**: os verdadeiros donos do mundo. *Revista Superinteressante*, ed. 341, dez. 2014.

alcance das forças de mercado, a fim de que mais pessoas possam ter lucro, ou ganhar reconhecimento, fazendo trabalhos que atenuem as desigualdades do mundo.

Em artigo sobre o tema, a professora Nancy F. Koehn, da *Harvard Business School*, explica através do exemplo da organização RED (fundada pelo cantor Bono Vox e o ativista Bobby Sriver), que é possível utilizar-se de duas forças poderosas do capitalismo: a atividade comercial e os gastos dos consumidores e criativamente transformá-las em serviço para a erradicação da AIDS, Tuberculose e Malária na África (KOEHN, 2008).

Uma teoria que proponha usar o capitalismo para diminuir as desigualdades sociais ainda parece muito complexa, como também distante da realidade. Portanto, estudos aprofundados ainda precisam ser feitos para que se possa comprovadamente afirmar como Gates que seja possível combinar os “dois grandes focos da natureza humana: interesse próprio e cuidado com os demais” e que seja desejo das grandes empresas priorizar a utilização de parte de seu poder de inovação no atendimento das necessidades das populações mais pobres do globo.

De toda forma, para que esse objetivo seja alcançado, mentes criativas continuarão sendo necessárias, a diferença é que não mais serão empregadas para estimular à competição e o individualismo, mas sim, utilizadas em direção ao bem da coletividade.

Nesse sentido, a força criativa deve ser preservada e, da mesma forma, o brincar. Tanto porque, como visto, o brincar permite e estimula a expressão do impulso criativo, como porque favorece o “estar em grupo” nas brincadeiras coletivas.

Luzia Rodrigues, citando Boulch ressalta ser por “intermédio do corpo que se efetiva a presença na vida do outro e no mundo”. Desta forma, “as brincadeiras presenciais em grupo proporcionam as reais capacidades de interação social, pelo fato de compreender e compartilhar emoções com o outro” (RODRIGUES, 2009, p. 27).

Assim, antes da adoção de qualquer “capitalismo criativo” é necessário que se crie esse sentimento de inserção na totalidade, capaz de conferir a alteridade, o concernimento e a empatia e isso pode ser favorecido pelo poder da brincadeira.

Desta forma, não apenas para auxiliar a entender os bebês e a *psique* infantil, mas também para entender o “humano” em qualquer idade, a contribuição da teoria de Winnicott para o surgimento dos sentimentos e afetos mencionados é imensurável. Afinal, o próprio Winnicott chega a acrescentar que: “o que quer que se diga sobre o brincar de crianças aplica-se também aos adultos; (...) Sugiro que devemos encontrar o brincar tão em evidência nas análises de adultos quanto o é no caso de nosso trabalho com crianças” (WINNICOTT, 1975, p. 68).



Além disso, ele também ressalta que mesmo para os indivíduos que não tenham uma vida criativa, há uma “vida secreta satisfatória”, isto é, ainda que se estabeleça um falso *self*, o verdadeiro virtualmente existe e é justamente o fato de não estar sendo experienciado que traz à tona o sentimento de que “a vida não vale a pena ser vivida”:

(...) mesmo no caso mais extremo de submissão, e no estabelecimento de uma falsa personalidade, oculta em alguma parte, **existe uma vida secreta satisfatória, pela sua qualidade criativa ou original a esse ser humano**. Por outro lado, permanece a insatisfação em virtude daquilo que está oculto, carente por isso mesmo do enriquecimento propiciado pela experiência do viver. (WINNICOTT, 1975, p. 113, grifou-se)

Assim, ainda que não esteja sendo vivido, o verdadeiro *self* é uma realidade potencialmente existente em todos os sujeitos e, portanto, pode ser estimulado a se constituir.

Logo, a resposta para a pergunta inicial deve ser: sim, adultos também podem brincar. Brincar como meio de terapia, brincar para expressar a criatividade, brincar para comunicar a realidade que os afeta – de formas que às vezes nem eles mesmos se dão conta –, brincar para estimular a espontaneidade, brincar para atualizar seu potencial de ser.

Adaptando o que disse Sören Kierkegaard “o homem seria metafisicamente grande se a *sua* criança fosse seu mestre”, ou seja, o mundo seria melhor se os adultos nunca abandonassem sua “versão criança” e se permitissem brincar sempre que quisessem.

Nesse sentido, é preciso que se garanta a efetividade do “direito de brincar” para as crianças, principalmente, por meio de uma mudança nos sistemas de ensino das escolas públicas brasileiras que ainda estejam sob os moldes do “aprendizado por memorização”. Mas também, é preciso que se garanta o reconhecimento deste mesmo direito para os adultos (hoje limitados ao “direito ao lazer”), um reconhecimento que demandará, acima de tudo, uma mudança de pensamento na sociedade como um todo.

É preciso que se entenda que “o brincar tem como motores a espontaneidade e a imaginação” (PLASTINO, 2014, p. 73) que, por sua vez, são criadoras ou, melhor dizendo, criativas. E que se tenha em mente, como ensinou Winnicott, que “é a criatividade que fortalece o sentimento de existência e permite ao sujeito acreditar e engajar-se na vida – justamente o que aparece enfraquecido nos dias de hoje” (DUARTE, 2006, p. 90) e que a crueldade está justamente em quebrar a espontaneidade do ser, impedindo que o “verdadeiro *self*” se expresse.

Portanto, se o que se busca é uma sociedade mais empática, preocupada com o próximo e consciente de suas necessidades, composta por sujeitos criativos que ajudem na construção de uma vida melhor – cuja participação se dê pelo desejo que eles mesmos tenham

de vivê-la –, permitir o brincar é o melhor passo que se pode dar para alcançá-la. Afinal, como já disse certa vez Arquimedes: “brincar é condição fundamental para ser sério”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIARI, Vinicius. **Fotos do novo escritório Google no Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://info.abril.com.br/noticias/mercado/veja-as-fotos-do-novo-escritorio-do-google-no-brasil.shtml>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Disponível em: <<http://www.faroldoconhecimento.com.br/livros/Educa%C3%A7%C3%A3o/PHILIPPE-ARIES-Historia-social-da-crianca-e-da-familia.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial União, Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 23 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Constituição de 1988**. Diário Oficial União, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 23 dez. 2014.

COSTA, F. N. da. **O Profeta da Inovação: Joseph Schumpeter e a destruição criativa**. Disponível em: <<https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2012/12/23/o-profeta-da-inovacao-joseph-schumpeter-e-a-destruicao-criativa-2/>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

DE MASI, D. **O ócio criativo: entrevista a Maria Serena Palieri**. Traduzido por: Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DUARTE, E. T. **Considerações sobre a experiência subjetiva contemporânea a partir do conceito winnicottiano de criatividade**. 2006. 99 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006.

FARIA, Sonimar C. de. *História e política da educação infantil*. In: FAZOLO, Eliane, et. al. (Org.). **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravel, 1997.

GLOBO. **Escolas usam disciplina militar e atividades culturais para evitar evasão**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2014/11/escolas-usam-disciplina-militar-e-atividades-culturais-para-evitar-evasao.html>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Trabalho infantil – gráficos de 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/trabalho infantil/outras/graficos.html>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

KETZER, Solange. *A criança, a produção cultural e a escola*. In: JACOBY, Sissa (Org.). **A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

KOEHN, N. **The Time is Right for Creative Capitalism**. 2008. Disponível em: <<http://hbswk.hbs.edu/item/5988.html>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

KRAMER, Sônia. *A infância e sua singularidade*. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. BEAUCHAMP, J.; RANGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MARQUES, F. M.; EBERSOL, H. L. **A Importância do Brincar para o Desenvolvimento Infantil**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/creche/a-unidade/psicologia-1/a-importancia-do-brincar-para-o-desenvolvimento-infantil>>. Acesso em: 24 dez. 2014.

MENEZES, R. K. **Destruição Criativa: a contribuição de Schumpeter para o empreendedorismo**. 2003. Disponível em: <<http://www.cdvhs.org.br/oktiva.net/1029/nota/450>>. Acesso em: 23 dez. 2014.

MOURA, Paulo. **Doze escritórios que inspirariam qualquer mortal**. 2013. Disponível em: <<http://www.hypeness.com.br/2013/05/12-escritorios-que-inspirariam-qualquer-mortal>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

MÜLLER, A. **Ultra Ricos: os verdadeiros donos do mundo**. *Revista Superinteressante*, ed. 341, dez. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembléia Geral das Nações Unidas, Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração dos Direitos da Criança**. Assembléia Geral das Nações Unidas, Paris, 20 nov. 1959. Disponível em: <<http://www.tjdft.jus.br/cidadaos/infancia-e-juventude/legislacao/declaracao-dos-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 23 dez. 2014.

PERES, F. S. **Cartografias do Corpo: gesto e clínica do afeto**. 2008. 205 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

PERROTTI, E. **A criança e a produção cultural**. In: *A produção cultural para as crianças*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PLASTINO, Carlos Alberto. **Vida, criatividade e sentido no pensamento de Winnicott**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

\_\_\_\_\_. **Tópicos Especiais de Teoria Política: curso sobre a teoria winnicottiana**, 08 de out. de 2014. Notas de Aula.

\_\_\_\_\_. **Tópicos Especiais de Teoria Política: curso sobre a teoria winnicottiana**, 19 de nov. de 2014. Notas de Aula.

POSTMAN, Neil. *Quando não havia crianças*. In: POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grapha, 1999.

RODRIGUES, Luzia Maria. **A criança e o brincar**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra\\_RODRIGUES.pdf](http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_RODRIGUES.pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2014.

SILVA, S. M. M.; PÉREZ-RAMOS, A. M. Q.; FONSECA, E. S. **Direito de brincar da criança brasileira: subsídios das políticas públicas**. Disponível em: <[http://www.revistapoliticaspUBLICAS.ufma.br/site/download.php?id\\_publicacao=693](http://www.revistapoliticaspUBLICAS.ufma.br/site/download.php?id_publicacao=693)>. Acesso em: 20 dez. 2014.

THE SECRET LIFE OF BABIES. Direção: Barny Revill. Produção executiva: Alice Keens-Soper. Londres: Oxford Scientific Films Distribuição: BBC Worldwide, 2014. 1 DVD (46 min).

TRINDADE, Judite Maria Barboza. **Mulheres e abandono de menores em Curitiba: das imagens do progresso à construção coletiva das representações**. Disponível em: <<http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=274>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

VIDAL, Diana G.; FILHO, Luciano M. de F. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, mai./ago., n° 14, 2000.

VIEGAS, Eme. **Futuro QG da Apple**. 2011. Disponível em: <<http://www.hypeness.com.br/2011/08/futuro-qg-da-apple>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

\_\_\_\_\_. **Natureza humana**. Tradução de Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 1990.