

A expressividade do psiquismo infantil: a arte da contação (re)contação de histórias

Daniela De Maman¹

Resumo: O texto é parte dos estudos realizados em Projeto de pesquisa institucional em situação ativa. Apresenta o estudo em torno de momentos interativos infantis do brincar em Centros de Educação Infantil. O objeto consiste em analisar e discutir sobre manifestações representativas a partir do brincar na primeira infância do psiquismo e processos de aprendizagem significativa em crianças. O referencial balizador teórico são as contribuições de Klein, de Ausubel e Piaget como direcionamento conceitual para o entendimento dos pronunciamentos do psiquismo infantil, aprendizagem significativa e inteligência. O campo da pesquisa são os Centros Municipais de Educação Infantil-CMEIs os quais possibilitaram o desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo episódios didáticos de arte da contação de histórias. Tais episódios foram desenvolvidos por estudantes do Curso de Pedagogia da Unioeste/PR. A abordagem metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, por meio da observação e análise da atividade do brincar a partir da contação de histórias e atitudes de socialização das representações infantis em relação a história contada. As elucidações emergentes denotam o afloramento de transferências de emoções, instigadas pelo imaginar, pelo criar, pela expressividade de operações mentais, de significados das palavras ouvidas, da transparência do mundo interno infantil, para a realidade por ação da atividade de (re) contar a história contada pelos estudantes. Assim, neste estudo, observou-se e analisou-se o desenvolvimento do psiquismo infantil a partir da ação da criança, como sujeito ativo na atividade do brincar, de modo a observar a construção cognitiva, linguística, comunicativa e psicológica quando auxiliam na mediação da aprendizagem significativa, organizada, sobre as quais o brincar contribui para conceitualizar o universo emocional da criança ao transitar entre a realidade e a fantasia.

Palavras-chave: Brincar; Desenvolvimento psicossocial; Linguagem simbólica; Aprendizagem.

The expressivity of children's psychism: the art of telling (re)story telling

Abstract: The text is part of the studies carried out in Institutional research project in active situation. It presents the study around children's interactive moments of playing in Early Childhood Education Centers. The object is to analyze and discuss representative manifestations from playing in early childhood of the psyche and significant learning processes in children. The theoretical benchmark are the contributions of Klein, Ausubel and Piaget as a conceptual direction for understanding the pronouncements of the child psyche, meaningful learning and intelligence. The field of research are the Municipal Centers of Early Childhood Education-CMEIs which enabled the development of pedagogical practices involving didactic episodes of art of storytelling. Such episodes were developed by students of the Pedagogy Course at Unioeste/PR. The methodological approach used was qualitative research, through observation and analysis of the activity of playing based on storytelling and socialization attitudes of children's representations in relation to the story told. The emerging elucidations denote the emergence of transferences of emotions, instigated by imagining, by creating, by the expressiveness of mental operations, the meanings of the words heard, the transparency of the child's internal world, to reality by action of the activity of (re)telling the story. story told by students. Thus, in this study, the development of the child's psyche was observed and analyzed from the child's action, as an active subject in the activity of playing, in order to observe the cognitive, linguistic, communicative and psychological construction when they help in the mediation of meaningful, organized learning, on which playing contributes to conceptualize the child's emotional universe when moving between reality and fantasy.

Keywords: Play; Psychosocial development; Symbolic language; learning.

¹ Docente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - Campus de Francisco Beltrão/PR. Orcid: Orcid- 0000-0002-9258-7974 E-mail: danielademaman@gmail.com

La expresividad del psiquismo infantil: el arte de contar (re)narrar

Resumen: El texto forma parte de los estudios realizados en Proyecto de investigación institucional en situación activa. Presenta el estudio en torno a los momentos interactivos de juego de los niños en los Centros de Educación Infantil. El objetivo es analizar y discutir manifestaciones representativas del juego en la primera infancia de la psique y los procesos de aprendizaje significativo en los niños. El referente teórico son los aportes de Klein, Ausubel y Piaget como orientación conceptual para la comprensión de los pronunciamientos de la psiquis infantil, el aprendizaje significativo y la inteligencia. El campo de investigación son los Centros Municipales de Educación Infantil-CMEIs que posibilitaron el desarrollo de prácticas pedagógicas involucrando episodios didácticos del arte de contar historias. Tales episodios fueron desarrollados por alumnos del Curso de Pedagogía de la Unioeste/PR. El enfoque metodológico utilizado fue la investigación cualitativa, a través de la observación y el análisis de la actividad de jugar a partir de las actitudes de narración y socialización de las representaciones de los niños en relación con el cuento narrado. Las elucidaciones emergentes denotan el surgimiento de transferencias de emociones, instigadas por la imaginación, por la creación, por la expresividad de las operaciones mentales, los significados de las palabras escuchadas, la transparencia del mundo interno del niño, a la realidad por acción de la actividad de (re)contando la historia contada por los estudiantes. Así, en este estudio se observó y analizó el desarrollo del psiquismo del niño a partir de la acción del niño, como sujeto activo en la actividad de jugar, con el fin de observar la construcción cognitiva, lingüística, comunicativa y psicológica cuando ayudan en la mediación. del aprendizaje significativo, organizado, en el que el juego contribuye a conceptualizar el universo emocional del niño cuando transita entre la realidad y la fantasía.

Palabras clave: Juego, Desarrollo psicosocial, Lenguaje simbólico, Aprendizaje.

Introdução

Este estudo está associado ao desenvolvimento de investigação acadêmica em projeto de pesquisa institucional no Projeto História e Filosofia da Ciência: transposição didática para a prática do Ensino de Ciências Naturais (situação ativa - em andamento), da Unioeste - Campus de Francisco Beltrão/PR. O estudo sobre o brincar no projeto é desenvolvido a partir da concepção sobre na área da educação e, em específico sobre a modalidade de ensino da Educação Infantil, o brincar destacar-se como elemento constitutivo da aprendizagem infantil.

O referencial teórico apresenta as contribuições de Klein, de Ausubel e Piaget como direcionamento conceitual para o entendimento dos pronunciamentos do psiquismo infantil, aprendizagem significativa e inteligência. Tal referencial é resultado da pesquisa documental-bibliográfica caracterizando a base para descrever, analisar e apresentar discussões pontuais sobre os episódios-práticas pedagógicas desenvolvidas juntos aos centros Municipais de Educação infantil, sem contudo ter a intenção de pontuar estudo diretivo sobre teorias mencionadas, mas ao contrário respaldar as situações são apresentadas no desenvolvimento da pesquisa, mais precisamente, como trajetória metodológica do estudo, de forma a relacionar as situações didáticas desenvolvidas com as crianças com as ideias dos autores, no sentido de verificar e analisar manifestações do desenvolvimento do psiquismo infantil, quando em situações de interagir com o brincar seja em atividades como jogos, arte do desenho representativo do contexto/ambiente, ou como manifestação do desenvolvimento da inteligência em situações de

aprendizagem em que o brincar seja a ação protagonista da criança. Desta maneira, Klein (1973) sendo apontada como referencial que apresenta o brincar como ação da criança frente ao desenvolvimento do psiquismo, o processo de aprendizagem como promotor de significação conceitual a partir do psiquismo (AUSUBEL, 1982) e, a atuação da criança no brincar com ou em jogos como elemento classificatório de seu desenvolvimento intelectual (PIAGET, 1996).

Por meio da ação do brincar, Klein (1882-1960) desenvolve o método de observar como o inconsciente infantil manifesta-se na representação infantil por meio da transferência espacial, ou seja, o que a criança faz durante o brincar mostra a dimensão tridimensional do inconsciente: espaço, passado, presente revelando no aqui e agora o universo inconsciente. A noção Kleiniana (1973) de transferência por meio dos padrões e relacionamentos sociais mostra lócus da busca pela construção de relacionamentos sociais sendo fomentados pelo psiquismo infantil, pulsante, em atividade frequente de transferência. Para Klein (1997):

A análise de crianças muito pequenas tem mostrado repetidamente quantos significados diferentes pode ter um único brinquedo ou um único segmento de uma brincadeira e que só podemos inferir e interpretar o seu significado quando consideramos suas conexões mais amplas e a situação analítica em que se inserem (KLEIN, 1997, p. 27-28).

A autora considerava ação do brincar pela criança durante a sessão psicanalítica como equivalente à associação livre do adulto, com significado emocional aflorando uma nova forma de abordagem psicanalítica. Os jogos, as brincadeiras tinham para as crianças a mesma função dos sonhos: mostrar, representar um universo complexo da vida anímica numa perspectiva inconsciente favorecendo a expressão da fantasia inconsciente; universo povoado por objetos parciais que faziam aparecer a dinâmica dos elementos que constituíam o psiquismo da criança. A transferência é a completude dos desejos das crianças, que faz ventilar a simbolização do psiquismo infantil sendo filtrado pela contratransferência do analista: qual é o seu desejo? Como é que eu posso aplacar a tua angústia?

Klein, na cidade de Viena desenhou sua trajetória como psicanalista sob a orientação de Ferenczi (2022), que a encorajou a desenvolver o trabalho analítico com crianças. Tornando-se pioneira nessa área, Klein criou métodos e formulou importantes e inéditas teorias sobre o atendimento de crianças. Em 1926, tornou-se membro da “Sociedade Britânica de Psicanálise”. Até hoje, seu trabalho tem enorme prestígio e suas contribuições à Psicanálise Infantil, como criadora dessa modalidade clínica, são inegáveis. Criou a principal corrente variante da psicanálise em relação à freudiana e introduziu pontos de vista originais que alguns consideram como complementares, outros como controversos, esta se considerava uma freudiana parecendo não ter consciência dos profundos avanços que estava introduzindo na psicanálise.

As principais contribuições de Klein (1991) à psicanálise estão situadas nos conceitos a respeito das etapas mais primitivas do desenvolvimento psicosssexual; O conceito de posição; os conceitos sobre a formação do ego, do superego e sobre a situação edipiana; o conceito de mundo interno; o novo status dado ao objeto e, sobretudo, às relações internas de objeto; o conceito dos mecanismos de introjeção e projeção como atuantes desde o início da vida psíquica em bebês. Cita-se que as “as contribuições de Melanie Klein à psicanálise se desenvolveram a partir de alguns dos textos mais tardios de Freud, como "Além do Princípio do Prazer" (1920), "O Ego e o Id" (1923) e "Inibição, Sintoma e Angústia" (1926)”.

Assim, sendo as crianças o foco de parte de seu estudo, Klein desenvolveu uma terapia, por meio do jogo, para tratar de crianças a partir de dois anos, através da ludicidade. Diferente de Freud (1974), Klein, também atribuía maior importância às primeiras fases do desenvolvimento da criança. Ou seja, fases anteriores ao complexo de Édipo, sendo, para esta autora, em termos de importância para o entendimento do desenvolvimento do psiquismo os primeiros estágios da vida psíquica divergindo do que declarou Freud (1974) em seus estudos.

Os estudos de Klein (1997) acabam, assim, indo além da própria psicanálise, sendo também pertinentes a outras áreas. Inclusive à educação e no que concerne ao desenvolvimento infantil. O seu trabalho foi e ainda é considerado como muito importante, principalmente após a morte de Freud. Inclusive, diversos estudiosos da área, na época da morte do pai da psicanálise, apontaram-na como a sua sucessora. Desde os anos 1940 do século passado, quando as famosas discussões controversas envolveram apaixonadamente os membros da Sociedade Britânica de Psicanálise entre 1942 e 1944, o sistema kleiniano (1973) de psicanálise se consolidou de forma progressiva e definitiva dentro da própria Sociedade Britânica e, a seguir, se expandiu para outros países: inicialmente, países latino-americanos e, posteriormente, para outros países da Europa.

Em relação a Ausubel (1982), o interesse por sua teoria está em sua proposição sobre o ponto de partida da teoria de ensino que cita o conjunto de conhecimentos que o aluno traz consigo. A este conjunto de conhecimentos, o autor atribuiu o nome de estrutura cognitiva. Quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, que para o autor chama-se aprendizagem mecânica, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. A aprendizagem é extremamente mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento já existentes de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio.

Para que a aprendizagem significativa ocorra é preciso entender um processo de modificação do conhecimento, em vez de comportamento em um sentido externo e observável, e

reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento. As ideias de Ausubel (1982) também se caracterizam por basearem-se em uma reflexão específica sobre a aprendizagem escolar e o ensino. Um dos aspectos mais importantes da vasta obra, deste, foi a sua preocupação em construir uma teoria de ensino que pudesse ajudar os professores no seu desempenho em sala de aula. O significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada estudante realiza uma espécie de filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio. A aprendizagem significativa refere-se à maneira de organizar o processo de aprendizagem e a estrutura em torno da dimensão aprendizagem por descoberta/aprendizagem receptiva por assimilação.

Essa dimensão sobre a organização intelectual do estudante refere-se à maneira como o este percebe/interage com os conteúdos com que se depara no processo de ensino aprender. Este processo possibilita que quanto mais se aproxima do conceito de aprendizagem pela ação de descoberta, mais esses conteúdos são recebidos de modo não completamente acabado tornando possível ao estudante defini-los ou “descobri-los”, concomitantemente, ao assimilá-los e posteriormente acomodá-los² (AUSUBEL, 1982). Desta maneira é possível inferir que a aprendizagem significativa contribui de forma qualitativa, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do estudante, como do ponto de vista da lembrança posterior e, da utilização para experimentar novas aprendizagens (descobertas) confluindo para o estabelecimento de processos de aprendizagem, significativos a estrutura cognitiva, que por sua vez levam a acomodação (PIAGET, 1996).

Trajetória do pensamento de Klein, Ausubel e Piaget

Apresenta-se, os autores e suas ideias em relação ao desenvolvimento cognitivo, seja com a ênfase na estrutura mental, na aprendizagem, como sobre o desenvolvimento da inteligência, sendo primeiramente exposto, os componentes do sistema kleiniano (1973) que são essenciais, específicos e definidores de uma escola de psicanálise. Por *sistema*, deve ficar entendido que eu me refiro aqui a uma resultante da integração entre a teoria e a prática clínica, tal como Klein (1973) e seus seguidores concebem e exercem a psicanálise.

² Ausubel (1982) foi parceiro estudos de Piaget (1996). Sendo que o primeiro autor dedicou a observar os processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar, sob o ponto de vista da aprendizagem significativa como produção intelectual do estudante. Para ambos as funções invariantes do desenvolvimento cognitivo são a Assimilação como tentativa de associação pela criança da experiência de novas situações a conhecimentos anteriores; e acomodação como ajuste do organismo às exigências do objeto durante o processo adaptativo.

Klein desde 1923 apresentava divergências, ainda que veladas, em relação a alguns postulados freudianos, em especial ao desenvolvimento psíquico antes dos três anos de idade. Em 1932, Klein publica seu livro “Psicanálise de Crianças”, livro que até hoje é a base para trabalhos com crianças. Mais abaixo trataremos das divergências teóricas entre ambas. Em 1935, Klein publica “Uma contribuição à psicogênese dos estados maníaco-depressivos” que apresentava o conceito de “posição depressiva”. Mesmo, Winnicott (1982) um dos seus mais magistrais contestadores, admirou essa descoberta, classificando-a como *a mais importante* depois da descoberta do inconsciente. Ainda que Klein, até mesmo por questões políticas, insistisse em se considerar “freudiana”, a partir deste trabalho, já se pode falar em pensamento Kleiniano (1973) tamanha as introduções de novos conceitos que este artigo trouxe.

Em 1940 publica “O luto e suas relações com os estados maníacos-depressivos”, onde amplia os conceitos já introduzidos pela posição depressiva, postulando que o luto não seria mais que uma repetição das sensações dessa posição. O complexo de Édipo à luz das ansiedades arcaicas (1940) Klein introduz as ansiedades persecutórias e depressivas na dinâmica do complexo de Édipo, ampliando sua atuação no psiquismo infantil. Ao localizar o complexo de Édipo com o surgimento da posição depressiva, aos seis meses de idade, Klein (1991) dá um salto na compreensão da formação do superego infantil, bem como de eventuais distúrbios ligados ao Édipo.

Com “Notas sobre alguns mecanismos esquizóides³” aprofunda a compreensão das defesas do ego em relação às ansiedades persecutórias, ampliando os conceitos da posição esquizoparanóide. Ele também introduz o importante conceito de identificação projetiva como base para as relações objetais. Em “Inveja e Gratidão” de 1957, seu mais controverso trabalho, Klein postula a presença do sentimento de inveja presente desde o nascimento no bebê, e analisa suas consequências para as posições esquizoparanóides e depressivas, bem como para o Complexo de Édipo. Ela também faz nesse trabalho um importante avanço em relação às resistências ao tratamento analítico.

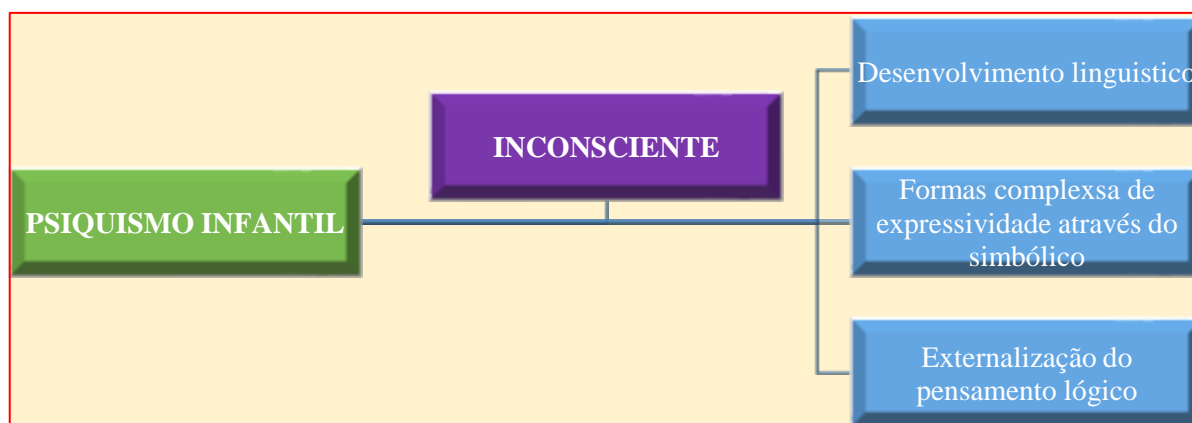
Assim, Klein (1997) desenvolveu alguns conceitos de Freud (fantasia, mundo interno, complexo de Édipo, entre outros) e elaborou outros conceitos originais (o conceito de posição, as ideias sobre as etapas mais primitivas do desenvolvimento, os mecanismos e as defesas utilizadas nas fases iniciais do desenvolvimento). Ao pensar no psiquismo humano sob o ponto de vista de Klein, consideramos que residem em nós forças conflitantes, que tendem à união, a socialização

³ O termo é proposto por Melanie Klein representando uma das principais contribuições de seus estudos, sendo utilizado para conceituar a posição esquizo-paranóide e posição depressiva. Considerados períodos normais do desenvolvimento da vida da criança, ocorrendo por necessidade, e não por maturação biológica durante o desenvolvimento do psiquismo infantil.

e, também ao afastamento. Tais forças são em parte desconhecidas por estarem a nível inconsciente.

Entende-se que no processo de aprendizagem os direcionamentos iniciais e indicativos para um processo de aprendizagem significativa reside no estabelecimento da comunicação emocional como primeira forma de inter-relação entre o mundo externo (escola, professor) e a criança contribuindo para desenvolvimento do psiquismo ao mesmo tempo em que favorece a construção cognitiva e por conseguinte o desenvolvimento psíquico sendo organizando e estruturando na primeira infância estando atrelado ao desenvolvimento da linguagem ao estabelecer formas mais complexas de comunicação através dos objetos. A seguir o esquema estabelece os elementos que compõem a estrutura do psiquismo infantil de acordo com as abordagens teóricas estudadas.

Esquema I - Psiquismo infantil - estrutura sob a ótica da aprendizagem.



Fonte: MAMAN, 2022.

A partir do esquema é possível estabelecer relação com as ideias de Piaget (1996), assim como a busca por referenciação ampara-se em sua contribuição para o entendimento do desenvolvimento da inteligência na criança, quando este permite inferir que ao entrar na instituição educativa, a criança se vê inserida em um contexto novo a desvelar, que não desconsidera suas experiências anteriores, desde o nascimento (histórias da sua família, experiências e socializações). Segundo, Piaget (1996) as experiências da criança com os objetos no meio social caracterizam-se como um dos fatores fundamentais no seu desenvolvimento, visto que o conhecimento é construído por meio de suas interações com este meio e seus objetos.

Outro fator, imprescindível, são os traços biológicos presentes em cada sujeito- crianças, na medida em que estes constituem a sua maturidade físico-emocional construída, mediante, suas experiências com os objetos físicos e sociais, que quando coordenadas conjugam para outro fator:

equilíbrio, que por sua vez engendra o ciclo contínuo e evolutivo (desenvolvimento intelectual) da construção cognitiva/desenvolvimento da inteligência.

Este ciclo tem seu início, sua estruturação com o período de nascimento da criança, quando esta interage no partindo do que possui para o que desconhece, onde acontecem as assimilações sobre objetos – a acomodação – assimilação dos novos objetos. Ocorrendo a interiorização, interpretação e equilíbrio que permitem a criança empregar-se em realizar novas construções sobre os objetos. Esta é uma ação contínua de estabelecimento de esquemas generalizáveis e diferenciáveis numa situação, de modo a torná-la ampliada em sua percepção.

Assim, há um processo contínuo de desenvolvimento cognitivo, nomeados por Piaget (1996) como, Sensório-motor, Pré-operatório, Operatório-concreto e Operações Formais, nos quais a interação e equilíbrio são aspectos fundamentais. Sendo que o primeiro período corresponde ao início da construção da inteligência na criança por meio da percepção (sensório), que a impulsiona a descobrir seu corpo, e os objetos a sua volta. Piaget (1996) em seus estudos sobre a simbologia dos jogos com crianças explicita sobre os tipos de brincadeiras, ou a maneira com que as crianças a partir de seu universo infantil interagem consigo mesmas e com outras crianças ao brincar. Para isto, este autor nomeou os tipos de brincadeiras, as quais permitiu neste estudo balizar a atuação das crianças observadas frente ao brincar como manifestação do psiquismo, de suas aprendizagens e do desenvolvimento de sua inteligência.

As brincadeiras são classificadas em *Solitárias* nas quais a criança explora, porém, a presença de outra pessoa não desperta interesse, não é o foco da atenção, geralmente, brinca com diferentes objetos, por vezes em silêncio e, outros momentos fala consigo mesmo, ou alguém imaginário; em brincadeiras *em paralelo* corresponderiam a brincar juntamente com outras crianças, sem, no entanto, estabelecer interesse em ter contato, mantém-se concentrada em sua própria ação, movendo-se em direção aos demais, caso seja necessário reivindicar a posse de um objeto: seus brinquedos.

A brincadeira *com o grupo* caracteriza-se pela atividade em conjunto, a qual pode ser amistosa ou tempestuosa dependendo do regime de interação grupal. Este tipo de brincadeira mostra comportamentos oscilantes, pois a criança num primeiro momento envolve-se em fazer o que os outros do grupo estão fazendo para tornar-se parte do mesmo, porém, num outro momento, o interesse principal pode ser direcionado para o diálogo com o grupo sem que o foco seja a brincadeira inicialmente acordada há neste comportamento da brincadeira grupal o aflorar de seus interesses particulares resultantes de suas vivências relacionadas ao que elas gostam ou não gostam, que pode entrar em conflito com a realidade de outrem. Há ainda, de acordo com Piaget, (1996) as brincadeiras *Cooperativas* podem ser vistas como uma atividade desenvolvida em conjunto, onde

a criança toma parte de atividades compartilhadas, fazendo as mesmas coisas, divide brinquedos, espera a sua vez, trabalha em conjunto. Este tipo de brincadeira pode envolver a brincadeira complexa, na qual a criança assume diferentes papéis, sua ação de brincar depende mais do desempenho conjunto do grupo.

A criança brinca de faz de conta, participa também de jogos com regras complexas, a conversa gira em torno dos papéis representados, e; a brincadeira *simbólica* que envolve representações de papéis, como, por exemplo, imitando a mãe no desenvolvimento de suas tarefas cotidianas em casa, ou a professora orientando as atividades na sala de aula, ou ainda como em uma das histórias, sendo o Gepeto chamando atenção do Pinóquio, para as questões éticas, dentre outras imitações/ representações, são ações realizadas por elas mesmas, em relação ao seus entendimentos do cotidiano, do social. Então, é uma brincadeira que influencia no processo da Educação Infantil as crianças a desenvolverem a sua identidade social e afetiva, trazendo novos significados para o faz-de-conta ao (re)contar a história sob seu ponto de vista.

Assim, para Piaget (1996) a inteligência se organiza por meio de estruturas mentais, as quais mediam as funções mentais superiores. A atividade de brincar infere na construção da inteligência pois se caracteriza por um processo ativo e organizado de assimilação de novas informações, que por sua vez são construídas a partir do conhecimento cotidiano que passa por mudanças e evoluções conceituais. A inteligência se modifica a todo momento, de acordo com as experiências internas da criança organizadas quando por exemplo executa a ação do brincar.

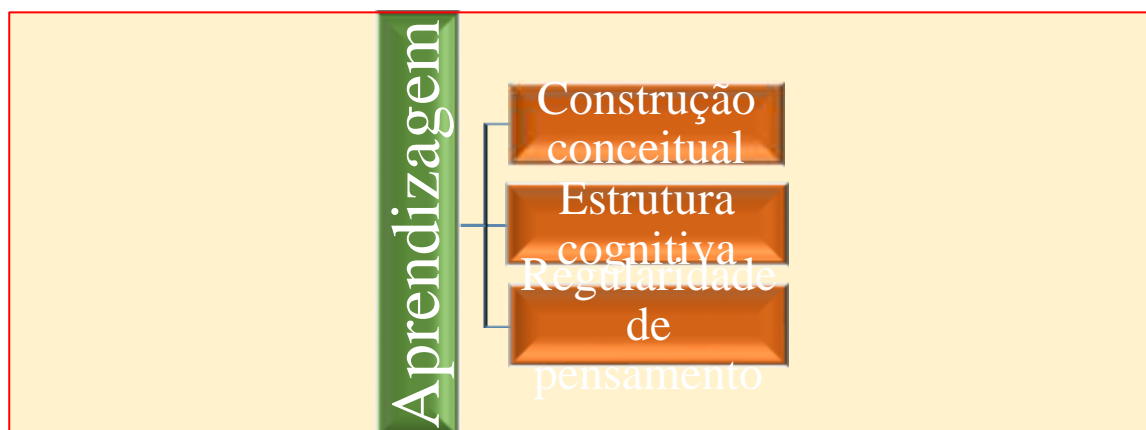
Ao iniciar o seu processo educativo, mesmo que ainda atrelado ao cuidado perspectivas presentes na modalidade de Educação Infantil caracterizando este processo como mediado pelas situações que a criança vivencia em parte no sistema educativo, pelas atividades que desenvolve, das aprendizagens que constrói é possível inferir que tais processos perpassam por perspectivas que levam em conta o conceito de infância, assim como, da própria estruturação da modalidade de educação infantil centrada na promoção de *interações e brincadeiras, assim como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver* referenciados pela Base nacional comum curricular- BNCC, (2017)⁴ Deste modo, o processo de aprendizagem significativa necessita ser mediado por situações didáticas que o favoreçam como, por exemplo, um espaço integrativo, em que criança por meio de suas projeções produzindo inferências na realidade para experimentar o mundo externo a ela, sendo esta experiência lúdico-educativa baseada nos princípios da BNCC (educar e cuidar) associadas neste

⁴ Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

texto como perspectivas similares a proposição da mediação interativa pedagógica como recurso para a aprendizagem infantil (AUSUBEL, 1982).

A teoria da aprendizagem significativa neste contexto está atrelada a ideia da criança atribuir significados à realidade em que se encontra ao passo que nos preocupamos com seu processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvido na cognição e procura regularidades nesse processo mental (AUSUBEL, 1982, Piaget, 1996). Na sequência o esquema mostra a caracterização da aprendizagem significativa.

Esquema II - Mostra a concepção de aprendizagem, segundo a perspectiva humanista.



Fonte: MAMAN, 2022.

É possível inferir sobre o processo de aprendizagem estar diretamente relacionado ao processo de ensino exigindo dos protagonistas destes processos (professores, cuidadores, crianças) a mediação (AUSUBEL, 1982) pelo brincar frente a situações concretas de aprendizagem de modo a proporcionar o desenvolvimento de situações de construção conceitual a partir da regularidade de pensamento possibilitando a estruturação cognitiva de pensamento que leva a manifestação da inteligência como uma das enunciações do psiquismo infantil em interlocução com o lúdico-brincar.

Contexto empírico e trajetória metodológica do estudo

O contexto da pesquisa tendo como campo os centros de educação infantil foram fundamentais para a realização da **observação**, desenvolvimento de situações de ensino e aprendizagem, **coleta, análise e interpretação** dos fenômenos nos ambientes de sala de aula. O processo de investigação em pesquisa esteve alinhado as perspectivas conceituais dos autores que balizam a realização da pesquisa sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil sob a ação do brincar. Assim, neste sentido, foi tomado por base conceitual preponderante o brincar pela criança,

que segundo Klein (1995) possibilita modos de expressão da subjetividade imagética da criança, é a sua expressividade exprimindo desejos, fantasias e, até mesmo situações reais que deflagram elaborações simbólicas que vivem, ou seja a manifestação de situações emocionais: ciúmes, rejeição, agressividade, alegria, prazer, amor. Nas palavras desta, “[...]reconheci como sendo uma parte essencial do modo de expressão da criança” (p. 165).

A brincadeira para a criança é um meio de comunicar ao mundo externo as experiências sentidas pelo seu psiquismo envoltas em suas fantasias. Klein (1995) caracteriza a atividade de brincar como um fluxo constante de demonstração do mundo interior na sua relação com o exterior, seria a constante *acting-out*, ações que substituem as palavras, por ações simbólicas que afloram sentimentos de ansiedade e tentativas de elaboração de conflitos do inconsciente. Deste modo, as atividades lúdicas desenvolvidas pela criança podem conter uma série de externalização de sentimentos, que podem ser destruidores ou reparadores. A atividade de brincar é uma linguagem utilizada pela criança para comunicar seus conflitos do inconsciente, segundo Klein (1997) o brincar se caracteriza por uma forma de manifestação da fantasia inconsciente, pois expressa associações de que tem o valor de genuíno, particular, que qualificam de forma íntima a ação lúdica. A brincadeira para a criança agrega o sentimento de prazer levando a satisfação na realidade vivida.

Além de estimular a imaginação, a oralidade e a escrita, a contação de histórias é uma prática pedagógica que exercita as conexões neurais da criança, fazendo com que ela se identifique com as situações e desenvolva meios de lidar com seus sentimentos e emoções. Mais do que o proveito criativo, o aluno também reencontra, nas histórias, suas memórias e afeições. Dar vida a uma história envolve elementos como a **variação da voz, os gestos e a entonação das palavras**; é assim que a criança começa a compreender os sentimentos e emoções que os livros trazem (KRAEMER e BETTS, 1989). Assim, a contação de histórias é uma prática pedagógica que favorece todas as idades, especialmente o processo de **ensino e aprendizagem da Educação Infantil**.

A trajetória metodológica teve como ponto de partida para a realização do estudo a abordagem qualitativa, ancorada na proposição de Clandinin e Connelly (2011), quando estes se referem ao conceito de experiência como situação, continuidade e interação, ou seja, como os indivíduos ensinam e aprendem. Os autores argumentam que estudar essas experiências possibilita pensar narrativamente. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 85), o conceito de experiência está baseado nas ideias de Dewey, pois, este: {...} fornece um esboço para pensarmos a experiência além da “caixa preta”, isto é, além da noção de experiência sendo irredutível de forma que não se

pode investigá-la. Com Dewey, pode-se dizer mais, experiencialmente, do que “por causa da sua experiência” quando se responde por que uma pessoa faz o que faz.

Assim, a pesquisa buscou, no seu viés qualitativo compreender a experiência de sujeitos inseridos em um contexto social. Clandinin e Connelly (2011) tratam sobre o fato da reflexão proporcionada, na medida em que as ações são desenvolvidas. Neste estudo, a ação de acompanhar o brincar da criança foi um elemento gerador de informações, tanto para a pesquisadora, quanto para os sujeitos participantes da atividade de contação de histórias.

Diante, destas perspectivas teóricas foram realizadas intervenções em Centros de Educação Infantil - CMEIs, no município de Francisco Beltrão/PR durante 12 meses letivos em diferentes turmas da modalidade de ensino da Educação Infantil, que desenvolve ações voltadas ao cuidar e educar com crianças de 0 a 4 anos (LDB 9394/96 e BNCC 2017). As situações de contação de histórias foram desenvolvidas pelos estudantes do Curso de Pedagogia da como parte das suas atribuições da prática de Estágio Supervisionado II. Tais ações caracterizam-se por ações didáticas de contar histórias às crianças e, posteriormente, assisti-las rememorando as histórias através do brincar.

Este brincar foi mediando, inicialmente, pelos contadores das histórias, no sentido de estimular o pensar sobre o que as histórias abordaram. O brincar foi caracterizado pela ludicidade fomentada por ações de dramatização, pintura, modelagem e cantigas folclóricas. Seguindo estas perspectivas, Coelho (2000) diz que a:

Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (COELHO, 2000, p. 05).

As histórias para o desenvolvimento das situações de contação de histórias foram previamente, selecionadas em comum acordo com as professoras e coordenação pedagógica dos CMEIs: chapeuzinho vermelho, os três porquinhos e Pinóquio. A intencionalidade de tal ação didática é suscitar o exercício psíquico da criança, no sentido de explorar a sua imagética sobre a história sentida, ao mesmo tempo em que imprimir significações a história, no sentido de fazer emergir construções cognitivas sobre a história: suas interpretações, que as levam a elaborações de aprendizagem.

A contação de histórias foi desenvolvida seguindo uma performance didática: Ocorreram mensalmente em turmas distintas de pelo menos doze CMEIs durante o período de um ano no turno da manhã sempre após as professoras da turma terem desenvolvido o conteúdo do dia. As

crianças elegiam a história no momento da contação. Os estudantes de graduação eram um grupo de três. Adentravam na sala de aula apresentando-se como contadores de histórias e traziam junto consigo a “mala itinerante” (mala vintage que continha os livros das histórias, trajes/fantasia infantil). As crianças escolhiam uma das três histórias, na sequência assistiam/participavam da atividade didática da contação e, após eram convidadas a procurarem na mala objetos que pudessem ser utilizados para recontar a história.

O momento que procedia a contação de histórias era dividido em três momentos: no primeiro instante os estudantes auxiliavam as crianças desvendarem o que havia na mala, que pudesse ser usado para recontar a história, ou que as lembrassem de trechos da história; no segundo momento, as crianças eram deixadas livres para explorarem, inclusive o livro da história contada e, brincarem e no terceiro momento eram convidadas a falarem, dramatizarem, desenharem sobre o a história mais chamou sua atenção. Na sequência imagens I, e II são ilustrativas da situação pedagógica da contação de histórias mostrando os recursos pedagógicos utilizados como parte da organização de um cenário lúdico que propicia a arte do brincar. E as imagens III, IV e V mostram os livros de literatura infantil utilizados como material didático-pedagógico para a contação de histórias as crianças participantes da pesquisa com a intencionalidade de manifestação de seu psiquismo frente a situações concretas-lúdicas.

Imagens I e II - mala itinerante utilizada na contação de histórias nos CMEIs; e recursos para serem utilizados pelas crianças para o recontar das histórias.



Fonte: MAMAN, 2022.

Imagens III, IV e V - Histórias clássicas da literatura infantil (Chapeuzinho vermelho, Pinóquio, Três porquinhos).



Fontes: Belinky (1989); Colasanti (2002); Paz (2004).

Análise sobre brincar infantil e a aprendizagem: mundo interno versus mundo externo

A atividade do brincar infantil implica em tornar possível um espaço privilegiado de convivência, de construção de identidades sociais e/ou individuais e de ampliação de conhecimentos diversos e específicos. Entendemos que a modalidade de ensino da Educação Infantil é um espaço para o educar e o cuidar, segundo a LDB 9394/96 e as Diretrizes nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2013) que apresenta inúmeras possibilidades para que os profissionais da educação possam assumir o brincar como atividade fundamental para as estruturas de pensamento e o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas. Esta modalidade de ensino engloba desafios, que promovam ampliação da capacidade do pensar e do estar cultural das crianças, valorizando as especificidades de sua forma de aprendizagem.

A atividade lúdica no contexto educativo, no ambiente pedagógico da sala de aula corresponde ao brincar opera no sentido não só de mediar a ação de brincar operando com o mundo externo, mas também de modificar a percepção e compreensão deste. Quando a criança brinca, seja com objetos ou com outras crianças, ela está se apropriando e construindo suas operações cognitivo-emocionais com o mundo externo a partir de suas experiências interna sobre o mundo. O brincar possibilita o processo de socialização, à medida que dá sentido para o que a criança está desvendando/construindo. Para Cremonini (2012) “a criança produz regras, vivencia os princípios que percebe na realidade, recria, na esfera imaginativa, os planos da vida real e das motivações de sua própria vontade” (p. 06).

Ao (re)contarem as histórias, as crianças envolvidas na atividade pedagógica demonstraram expressividade diferenciada, quando envolvidas em atividades pedagógicas em que apenas assimilaram o contexto de estudo, como por exemplo, quando escutavam a história, suas ações não denotaram a sua interpretação da história ouvida, visualizada. Não tínhamos noção do quanto a história as havia tocado, sensibilizado até o momento em foram convidadas a (re)contarem as histórias. A partir do momento em que atuaram como personagens toda uma gama de informações se mostraram palpáveis a nossa observação analítica, tais como, a interação projetiva difundida por Klein (1973), ao brincar a criança expressou seu ponto de vista sobre a história e imprimiu muito de si ao encenar a chapeuzinho vermelho, ou a dialogar com os irmãos porquinhos em busca de materiais para a construção de uma casa mais resistente as investidas do lobo. Também, deixaram transparecer, em certos momentos da brincadeira, seus posicionamentos em relação a separação maniqueísta: o bem e o mal, como no caso dos amigos de Pinóquio. O amigo mal o iludia a faltar a escola e a inventar mentiras, já os amigos bons tentavam ajudá-lo a voltar para a casa de seu pai.

Sob a ótica de Ausubel (1982) as inferências postuladas pelas crianças no momento de (re)contação das histórias mostraram uma plasticidade cognitiva própria da construção conceitual por meio da assimilação e, posteriormente da acomodação. Tais manifestações mostram que houve por parte do psiquismo infantil uma manifestação em estarem dispostos a interagirem com os personagens da história, em se sentirem parte da história e em se sentirem a vontade para expor suas percepções sensitivas sobre o conteúdo da história: as histórias tocaram seu inconsciente expressando suas construções cognitivas.

A ludicidade como elemento concreto é essencial no processo de desenvolvimento integral da criança, na medida em que promove a estas condições para criar, recriar, de descobrir como viver o real e o imaginário sobre o mundo de forma lúdica atuando como protagonista do seu fazer a partir de uma estrutura de pensamento que a impulsiona a evoluir conceitualmente. É neste momento que a criança adquire sua autonomia e desenvolve habilidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas, ou seja, a aprendizagem do ponto de vista da teoria de Ausubel (1982) ao estabelecer pontes cognitivas sobre os conhecimentos proporcionados pelo brincar e, segundo Klein (1997) o brincar da criança pode representar simbolicamente suas ansiedades e fantasias por meio da associação livre, a expressão simbólica permitindo o emergir de seus conflitos inconscientes. Na sequência imagens IV, V e VI das crianças em suas performances de (re)contação das histórias.

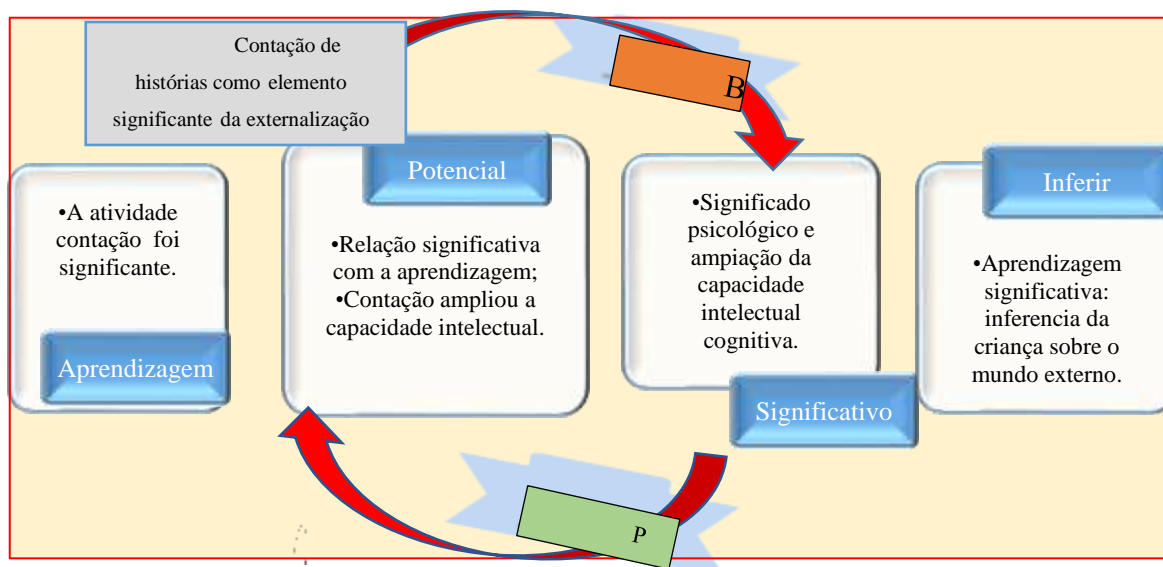
Imagens VI, VII e VIII - Atividade de (re)contação da história dos três porquinhos: a pintura nas mãos representando os personagens da história; atividade de (re)contação da história dos Pinóquio e, atividade de (re)contação da história do Chapeuzinho vermelho. As imagens foram cedidas com consentimento dos responsáveis pelos participantes para uso da pesquisa.



Fonte: MAMAN, 2022

O esquema a seguir (III) mostra como ocorre a partir da **observação da ação da criança** no processo de aprendizagem por meio do brincar confluindo com a ampliação da sua capacidade de organizar conceitos a partir de situações concretas de aprendizagem, assim como, sua inferência em situações novas, mediante suas construções cognitivas que externalizam seu psiquismo aflorando tipos de percepções particulares, as quais deflagram as evolução conceitual por meio da manifestação da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982).

Esquema III - Exercício contínuo de construção de aprendizagem tendo como mediador o brincar como elemento capaz de manifestar o psiquismo infantil produzindo situações de aprendizagem.



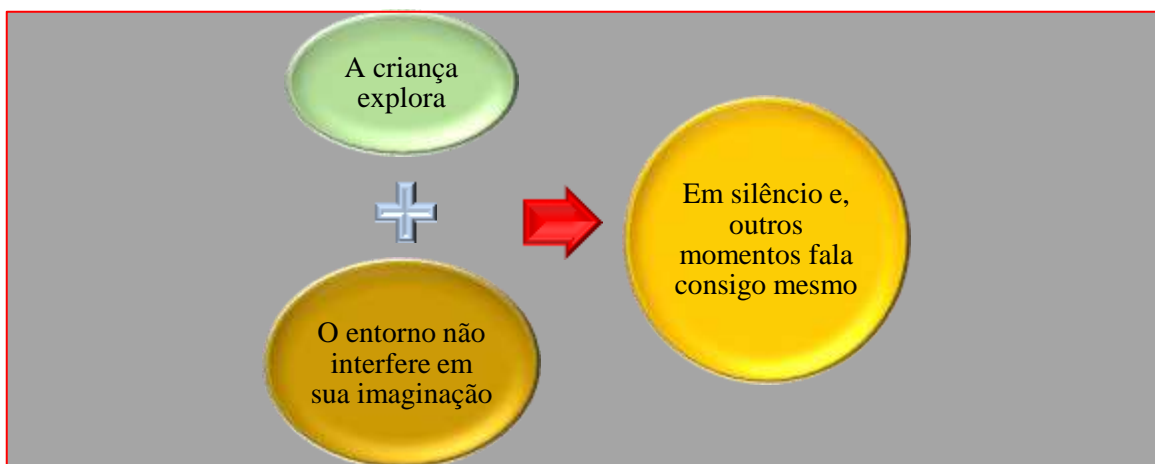
Fonte: MAMAN, 2022.

Com base nas relações estabelecidas entre a arte da contação e (re)contação de histórias clássicas infantis é possível estabelecer a afirmação sobre o brincar de imaginar-se como possibilidade latente do brincar na educação infantil como expressividade do psiquismo infantil ao expor de forma sensível e espontânea o contexto singular do eu no coletivo, contribuindo para a emergência do ser no conviver.

O resultado emergente desta pesquisa aponta para arte da contação de histórias, como uma estratégia da literatura infantil, por meio da posterior (re)contação pelas crianças em uma dada situação de aprendizagem desencadeou o aflorar de características singulares de seu psiquismo, sob a forma como, esta, vê o mundo e interage com este. Por exemplo, ao interagir com a história da Chapeuzinho vermelho, no momento da (re)contação, uma das crianças participantes enfatizou o papel da mãe da Chapeuzinho verbalizando de forma contundente ao chamar sua atenção sobre não confiar em hipótese alguma em outras pessoas, que não os próprios cuidadores “*minha*

filhinha você não pode conversar e nem olhar para outras pessoas, que não sejam seus pais! Senão você não vai mais poder brincar na escola!” foi uma das falas verbalizadas durante uma das brincadeiras de dramatizações desenvolvidas pelas crianças. Esta é uma representação simbólica que envolveu uma função psicológica superior: a imaginação, que mediada, pela história, pode ser exteriorizada na condição de uma expressividade do psiquismo singular delineados nos esquemas IV, V, VI, VII e VIII.

Esquema IV - Demonstrativo do aflorar do psiquismo infantil por meio da brincadeira solidária.



Fonte: MAMAN, 2022.

Este esquema demonstra a análise realizada a partir da inserção das crianças na brincadeira de modo a tornar perceptível ao pesquisador que as mesmas em momentos específicos após desenvolvimento da situação didático-pedagógica de a contação de história passaram a explorar o ambiente de sala de aula como se estivessem imaginando/recriando o cenário da história, de modo, que em dados momentos imitaram o som do lobo, o canto da chapeuzinho vermelho, como também tateavam pelas paredes como se tivessem explorando uma floresta de forma individual, porém imagética sobre um ambiente diferente do concreto, porém semelhante aos das histórias imaginadas.

Esquema V - Demonstrativo do aflorar do psiquismo infantil por meio da brincadeira paralela.

Eu brinco (concentrada em sua própria ação)

- Corre, grita, interage e volta-se para si

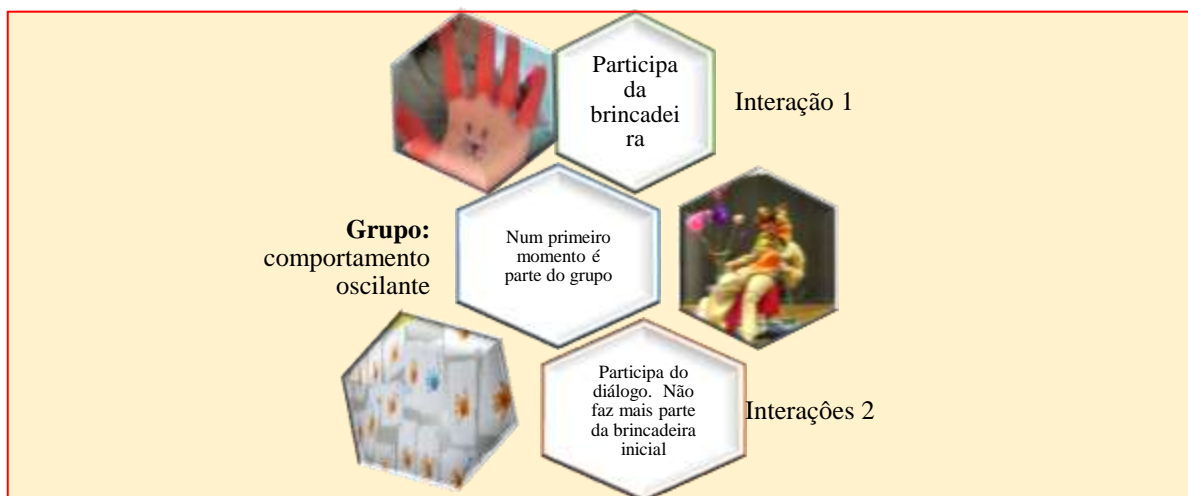
Eu brinco (uma ação que é conjunta, porém uma ação em paralelo)

- Corre, grita, interage e volta-se para si

Fonte: MAMAN, 2022.

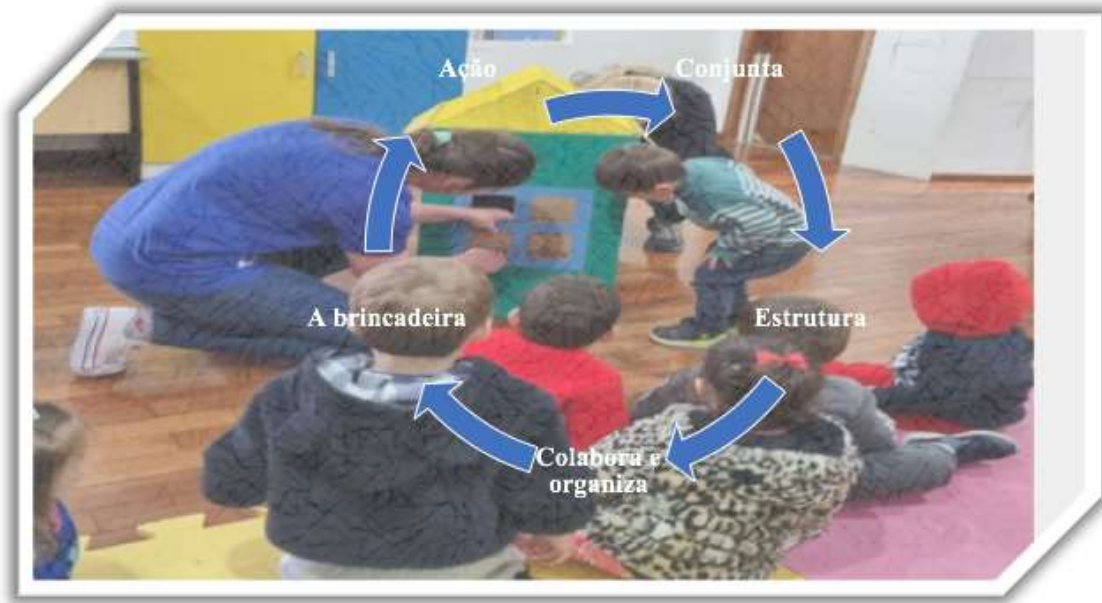
O esquema permite inferir sobre o seguinte fenômeno observado que a partir da contação de histórias as crianças utilizaram-se desta para criarem brincadeiras e interagindo de dois modos distintos, como por exemplo, ao brincarem sobre a imagética da história dos três porquinhos, brincaram hora sozinhas, dramatizando que estavam envolvidas com a construção de uma casa e, por vezes em grupos ao correrem para longe do lobo mau. Estes dois modos de brincar demonstra que houve a brincadeira paralela numa mesma situação didática conforme apontamentos de Piaget (1996).

Esquema VI - Demonstrativo do aflorar do psiquismo infantil por meio da brincadeira em grupo.



Fonte: MAMAN, 2022.

Esquema VII - Demonstrativo do aflorar do psiquismo infantil por meio da brincadeira cooperativa.



Fonte: MAMAN, 2022.

O esquema mostra a imagem das crianças junto a contadora de histórias num momento de cooperação, quanto a explorar a casa da vovó da Chapeuzinho Vermelho. Decidiram em si que cada criança entraria na casa para ver se encontra a vovó ou a próprio chapeuzinho vermelho, uma por vez e os demais esperariam cada um explorar o interior da casa. Houve a cooperação quanto a participação de todos na atividade de brincar na casa.

Esquema VIII - Demonstrativo do aflorar do psiquismo infantil por meio da brincadeira simbólica.



Fonte: MAMAN, 2022.

Neste esquema é possível inferir por meio das imagens e constructos correspondentes a estas, que as crianças buscaram imaginar-se como cada um dos personagens da história, neste exemplo, do chapeuzinho vermelho, ilustrando de forma concreta o corpo físico do lobo mau, buscando sentir-se neste papel. O inusitado nesta história é que a maioria das crianças decidiu viver o personagem do lobo mau. Infere-se a partir dos esquemas que a brincadeira para a criança expressa uma linguagem própria no sentido de expor suas experiências sentidas pelo seu psiquismo por meio da fantasia.

E ao inferir de forma a contextualizar os tipos de brincadeiras observadas a partir dos pressupostos de Piaget (1996); Ausubel (1982) e Klein (1973) o desenvolvimento do psiquismo da criança é um sistema próprio do período espontâneo do desenvolvimento desta, sendo nos primeiros anos de vida que a criança se expressa diante do seu entorno, demonstrando ter consciência sobre os objetos, sobre si própria e ao seu entorno.

Considerações sobre o estudo

As contribuições de Klein (1991) para a teoria e a técnica psicanalíticas podem ser vistas divididas em três fases distintas: os fundamentos da análise de crianças e delineando o complexo de Édipo e o superego até as raízes primitivas de seu desenvolvimento; a fase do conceito da posição depressiva e dos mecanismos de defesa maníaca; e a fase do estágio mais primitivo, que ela chamou de posição esquizoparanóide. Deste modo, é possível definir como pilares fundamentais da teoria Kleiniana a existência do mundo interno, formado a partir das percepções do mundo externo, colorido com as ansiedades do mundo interno.

Com isso os objetos, pessoas e situações adquirem um colorido todo especial. O seio materno, primeiro objeto de relação da criança com o mundo externo, tanto é percebido como bom quando amamenta, daí o nome de “seio bom” a esse objeto no mundo interno, quanto é percebido como “seio mau”, quando não alimenta na hora em que a criança assim deseja. Como é impossível satisfazer a todos os desejos da criança, invariavelmente ela possui os dois registros desse seio, um bom e um mau. Esse conceito também é muito importante no estudo da formação de símbolos e desenvolvimento intelectual.

O conceito de posições é importante na escola kleiniana, pois o psiquismo funciona a partir delas, e todos os demais desenvolvimentos são invariavelmente baseados em seu funcionamento. Nesse sentido, o desenvolvimento em fases, proposto por Freud (1974) (fase oral, anal e genital), é aqui substituído por um elemento mais dinâmico que estático, pois as três fases estão presentes

no bebê desde os três primeiros meses de vida. Klein não nega essa divisão, muito pelo contrário, mas dá a elas uma dinâmica até então ainda não vista em psicanálise.

Aliás, é essa palavra que distingue o pensamento kleiniano do freudiano. Para Klein (1973), o psiquismo tem um funcionamento dinâmico entre as posições esquizoparanóide e depressiva, que se inicia como o nascimento e termina com a morte. Todos os problemas emocionais, como neuroses, esquizofrenias e depressão são analisados a partir dessas duas posições.

Por isso, em uma análise kleiniana, não basta trabalhar os conteúdos reprimidos, é preciso “equacionar” as ansiedades depressivas e persecutórias. É necessário que o paciente perceba que o mundo não funciona em preto e branco, e que é possível amar e odiar o mesmo objeto, sem medo de destruí-lo. Em outras palavras, não adianta trabalhar o sintoma (neurose) se não trabalhar os processos que levaram seus surgimentos (ansiedades persecutória e depressiva). Ao mesmo tempo em que Klein (1991) evitava um confronto direto com Freud, a partir de 1935 era impossível manter essa posição. Certo radicalismo se instaurou na Sociedade Psicanalítica Britânica, que praticamente foi dividida em três partes: os freudianos, os kleinianos e os neutros.

O pensamento formulado por Klein (1973) é contemporânea não é linear, mas dialógico, e mais de uma ideia sobre desenvolvimento em equilíbrio não pode ser programado por meio de uma dinâmica de aprendizagem, no caso, da educação. A consideração em perspectiva neste texto é a de que Klein (1997) assim como Ausubel (1982) foram capazes de evidenciar questões acerca da mente infantil, seja em termos do psiquismo como um elemento estruturante do inconsciente, seja a construção cognitiva como produto da ação do inconsciente sobre a experiência com o mundo externo, das percepções.

O meio para tais manifestações é o brincar, o interagir que possibilita a criança o desenvolvimento da capacidade lúdica e na manifestação de narrativas dialógicas, criativas, que expressam fantasias e possibilitam a criança atribuir sentido próprio as suas vivências no contexto social. O envolvimento na representação da história contada possibilitou a fantasia e a liberdade como elementos representativos do psiquismo infantil, na medida em que as levou dialogarem consigo mesmas e com o coletivo, desenvolvendo a interação sociocultural, que denotaram formações psíquicas, do seu desenvolvimento integral, por meio da expressividade e linguagem simbólica, entre sua realidade e sua singularidade interior: psiquismo.

Referências

AUSUBEL, David. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDB Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.
- COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução: Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- CREMONINI, Marcia W. Brincadeira de faz-de-conta na educação infantil: reflexões a partir da ação pedagógica. In: **Trabalho de conclusão de Curso de Especialização Lato senso**. Universidade Federal de Santa Catarina, polo de Chapecó, 2015.
- FERENCZI, Sándor. **Metas do desenvolvimento da psicanálise: Sobre a interação da teoria e da prática**. São Paulo. Quina Editora, 2022.
- FREUD, S. The Unconscious, SE v. XIV. In: **The Hogarth Press**, London, 1974.
- GRIMM, Jakob. Chapeuzinho Vermelho. In: **Os contos de Grimm – ilustrações Janusz Grabiński**; tradução do alemão: Tatiana Belinky. São Paulo: Paulinas, 1989.
- JACOBS, Joseph. **Os Três Porquinhos – adaptação de Maria Luísa de Abreu Lima Paz**. – São Paulo: Girassol, 2004.
- KLEIN, Melaine. (1932). **A psicanálise de crianças**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- _____. As origens da transferência (1952). In: **Inveja e gratidão e outros trabalhos**. 1946-1963. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- _____. Sobre a saúde mental (1960). In: **Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)**. Rio de Janeiro: Imago, 1973.
- KRAEMER, G. M; BETTS, J. O brincar e o significativo. In: Souza, A. M. (Org.). **Psicanálise de criança**. (p. 89-94). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- SEGAL, Hanna. **Introdução à obra de Melanie Klein**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- WINNICOTT, D. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. (Trabalho original publicado em 1965).