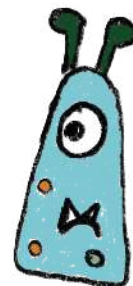
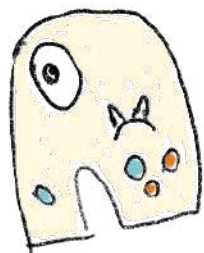




cartografia
de um

RABISCO-MONSTER:

a potencialidade política do brincar
e da brincadeira, **APESAR DE**





UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação



Dissertação

Cartografias de um rabisco-monstro: a potencialidade política do brincar e da brincadeira, *apesar de*

Rafaela Soares Villar

Pelotas, 2025



Rafaela Soares Villar

Cartografias de um rabisco-monstro: a potencialidade política do brincar e da brincadeira, *apesar de*

Dissertação apresentada e aprovada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Accorssi

Co-orientadora: Profa. Dra. Camila Peixoto Farias

Pelotas, 2025

**O PRESENTE TRABALHO FOI REALIZADO COM APOIO DA
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL
SUPERIOR – BRASIL (CAPES) – CÓDIGO DE FINANCIAMENTO
001**

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

V719c Villar, Rafaela Soares

Cartografias de um rabisco-monstro [recurso eletrônico] : a potencialidade política do brincar e da brincadeira, *apesar de* / Rafaela Soares Villar ; Aline Accorssi, Camila Peixoto Farias, orientadoras. — Pelotas, 2025.
132 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Infância. 2. Brincar. 3. Educação. 4. Psicanálise. 5. Cisheteronormatividade. I. Accorssi, Aline, orient. II. Farias, Camila Peixoto, orient. III. Título.

CDD 370

Elaborada por Alex Serrano de Almeida CRB: 10/2156

Rafaela Soares Villar

Cartografias de um rabisco-monstro: a potencialidade política do brincar e da brincadeira, *apesar de*

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Banca examinadora:

Data da defesa: 04/08/2025

Profa. Dra. Aline Accorssi (Orientadora)

Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

.....

Profa. Dra. Camila Peixoto Farias (Co-orientadora)

Doutora em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

.....

Prof. Dr. Fábio Roberto Rodrigues Belo

Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

.....

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

.....

Prof. Dr. Fernando Cezar Ripe da Cruz

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel)



À Sthefany, por rabiscar a vida e o amor comigo; por, quando nos desfizemos ao longo do processo, reunir cada pedacinho meu e do monstro.





Agradecimentos

Escrevi e reescrevi os agradecimentos, na tentativa de enxugá-los, tornar um adendo menor. No entanto, a pesquisa se fez e se faz em companhia, ainda que com muitos momentos de solidão. As marcas no texto só se compuseram nos encontros, os quais não se limitam ao espaço acadêmico. Por isso, considero esta seção tão relevante quanto às demais e me permito tomar com ela o espaço necessário. Então agradeço,

À universidade pública pela formação crítica que tanto me transformou e pela possibilidade de seguir estudando;

À CAPES, pelo fundamental financiamento desta pesquisa;

À Aline, pelo percurso até aqui, sobretudo por topar orientar um pequeno monstro, não me parece uma tarefa para qualquer uma. Obrigada por, *apesar de*, ter sempre chamado o monstrinho para conversar, por não ser o adulto que encerra a brincadeira;



À Camila, pela rigorosidade teórica, crítica e amorosa; pela transmissão empolgada de uma psicanálise arejada. Obrigada pela companhia viva e sólida; por ter me visto - pequena e tímida - e acreditado. Teu olhar amparou (ou *fiou*, como tu muito bem nomeia a delicadeza desse gesto) a possibilidade do sonho e de cada passinho dado em direção a ele. Parte deste trabalho nasceu quando tu, logo após ouvir um sonho e uma história da minha infância, me deste uma formiguinha de feltro e disse: *“se a gente quer que as crianças transformem algo no futuro, precisamos deixar que elas brinquem”*. Obrigada perdurar com a passagem do tempo e seguir brincando comigo, com coragem e empolgação - e, também, calma e delicadeza/sonho e precisão, como a canção do Duca;



À banca que, generosamente, aceitou ler e contribuir com esta pesquisa. É uma alegria imensa saber que pessoas que tanto admiro e respeito vão destinar parte do tempo - tão corrido e precário - para pensar junto comigo. Ao professor Dr. Luciano Bedin, pelas considerações que foram minha companhia desde a qualificação até a defesa e, sobretudo, por ter topado brincar comigo e com o monstro - tua postura frente à pesquisa, naquele momento, foi crucial para que seguíssemos, bem como tua produção teórico-metodológica. Obrigada pela partilha das coincidências e por me emocionar diante da teoria. Ao professor Dr. Fernando Ripe, pelo aceite em ler e pensar junto uma pesquisa monstruosa, com metodologias e localizações epistemológicas tão distantes; obrigada pelo compartilhamento de referências em nossos encontros e pela postura sempre tão respeitosa. Ao professor Dr. Fábio Belo por ser, ainda que distante, desde o início da graduação, uma



companhia de estudos e aprendizado da psicanálise. Obrigada por tanta generosidade e compromisso com a transmissão da teoria;

Y
E13

Ao grupo de pesquisa Mariposas, por me convidar para brincar *apesar de*. Por insistir no monstrinho e nos rabiscos, antes mesmo que eu acreditasse na potencialidade deles - vocês foram amparo e coragem. Agradeço especialmente à Pam, Maila e Desi pelo suporte, companhia viva e alicerce na trajetória de pesquisar e aprender a habitar os espaços da pós-graduação. Obrigada pelos mates, vinhos, reclamações e condição para a continuidade. Pamzinha, obrigada pela companhia cotidiana, tão importante para o seguimento da pesquisa. Cada cantinho desta pesquisa é, também, de vocês e com vocês. Me alegro e me orgulho muito do nosso encontro;

Ao Augusto, pela reinserção na brincadeira e por ter feito a pergunta que me trouxe até aqui;



Às pessoas - pequenas e grandes - que confiam a mim suas histórias, há algo de muito precioso e indizível nesse gesto. Obrigada por me permitirem acompanhar e aprender com as suas histórias, por me ensinarem sobre a infância, seja ela no presente ou nas criança-nos-adultos que você já são. Concordo com Winnicott, quando agradece aos seus pacientes afirmando: *“aqueles que pagam para me ensinar”*;



Ao Caio e Pedro, pela infância e pela palavra. Caio pelas brincadeiras de futebol e “gol a gol”, pelas barbies que podiam, sim, ter amigos teletubbies (por insistir nisso ainda que eu odiasse tamanho absurdo e irrealidade), pelos anos interpretando a voz do Julinho e desafiando meu ceticismo; por, quando adolescente, insistir na infância e me permitir ser criança. Tua presença foi alicerce para que eu seguisse. Pedro, pelo bilhete colocado embaixo da porta aos meus 11 anos, convocando-me a acreditar nas minhas palavras e nos poetas; tu me mostrou - além de Galeano - uma possibilidade diante da dureza que compartilhamos;



À Emilien, Tiago e Daniela, por serem minha certeza de colo e pela travessia entre adolescência e vida adulta, com os dois pés fincados na infância. Sem vocês não haveria condição para a pesquisa. Ti, obrigada por, mesmo chegando depois, ter habitado tantos tempos anteriores; por dividir tua fragilidade comigo e, por isso, tornar possível a abertura da minha. Dadi, obrigada por ser a maior continuidade na minha história, pela firmeza e solidez que compõem a nossa relação. Emilien, parte do que sou só é possível porque, quando as coisas pararam de fazer sentido, a gente fez casinha onde quer que fôssemos;

Ao Miguel, parceiro de laranjal e solo de infância compartilhado, ainda que sem nos cruzarmos nos tempos anteriores. Obrigada por me ajudar a imaginar invenções e engenhocas;



Às companhias de graduação, Kizzy e Helen. Obrigada pela parceria nessa trajetória eterna que é se tornar psicóloga. Agradeço pelas crises de riso em sala de aula, pelo acolhimento na ansiedade de falar em público pela primeira vez, pelas discussões de turma, pelas festas e noites viradas estudando, mas, sobretudo, por serem testemunhas dos desejos quando ainda miúdos - obrigada, de coração, por sonharem junto as psicologias que acreditamos - e hoje, ainda que microscopicamente, fazemos;

Aos meus pais, pela sustentação dos meus sonhos *apesar de*. À minha mãe, por me mostrar a criatividade que nasce na brincadeira de colorir paredes, montar quadros e fazer surgir roupas com as próprias mãos; **por ter guardado o desenho do monstrinho por tantos anos para que eu o pudesse encontrar**. Ao meu pai por se refazer, mesmo quando eu não acreditava mais ser possível; pela transmissão do tempo desacelerado e por me fazer ficar o pé na crença da reabertura; por não desacreditar de mim, *apesar de*.

À Cecília e Manu, por fazerem jus ao ofício de espécies companheiras. À Ceci pela companhia de escrita, casinha, choro e empolgações teóricas. Te amo, gatinho;

À Georgette (*in memoriam*) pela temporalidade ao avesso. Pela transmissão do tempo que somente as formigas poderiam ilustrar. Sinto em mim parte de ti e sigo te inventando aqui dentro. Obrigada por rabiscar tantas possibilidades, ainda que sem ideia alguma;



À Patrícia, pelo tempo e ritmo construídos, pela companhia e auxílio. Sem a tua escuta e presença esta pesquisa não teria vivacidade. Obrigada por - com toda a complexidade e delicadeza que envolve - me ajudar a rabiscar e brincar;



À Sthefany, minha mulher, por compartilhar o sonho e o medo. Pela curiosidade e companhia em conhecer e brincar com a teoria; por dividir o desejo - e também a indignação - de aprender psicanálise. Por rabiscar comigo a vida de depois, com casinha miúda diante da grandeza de tudo. Não me canso de me desconcertar com nosso amor criancieiro. Obrigada por juntar cada pedacinho de monstro toda vez que eu ameacei desfazê-lo; por deixar esse trabalho e a minha vida mais coloridinha. Eu te amo muito! Sem ti não haveria pesquisa, ao menos não essa.

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração.

Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade.

Um sistema de desvínculos: para que os calados não se façam perguntas, para que os opinados não se transformem em opinadores. Para que não se juntem os solitários, nem a alma junte seus pedaços.

O sistema divorcia a emoção do pensamento como divorcia o sexo do amor, a vida íntima da vida pública, o passado do presente. Se o passado não tem nada para dizer ao presente, a história pode permanecer adormecida, sem incomodar, nos guarda-roupas onde o sistema guarda seus velhos disfarces.

O sistema esvazia nossa memória, ou enche a nossa memória de lixo, e assim nos ensina a repetir a história em vez de fazê-la. As tragédias se repetem como farsas, anunciava a célebre profecia. Mas entre nós, é pior: as tragédias se repetem como tragédias (Galeano, 2005).

Resumo

VILLAR, Rafaela Soares. **Cartografias de um rabisco-monstro: a potencialidade política do brincar e da brincadeira, apesar de**. Orientadoras: Aline Accorssi e Camila Peixoto Farias. 2025. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

A presente pesquisa consiste na experiência de um exercício cartográfico, tendo como território de imersão os fragmentos de registros sobre o brincar e a brincadeira infantil, os quais persistem, apesar das tentativas de restrição impostas pela cisheteronormatividade. Esses registros, por sua vez, têm caráter ficcional e se ancoram em experiências cotidianas, observacionais e vivenciais da própria autora - ainda que transformadas. O fio condutor do texto, ancorado no método da cartografia, e, mais especificamente, na cartografia infantil, é construído a partir do impacto do encontro com os registros e seus desdobramentos. Como eixo central da discussão, propomos uma reflexão teórica e situada acerca do conceito de brincar, a partir do psicanalista Donald Winnicott, tecendo um diálogo com proposições teóricas de Jean Laplanche, também psicanalista. Destacamos a potencialidade política do brincar e da brincadeira infantil dissidente, bem como a tentativa de sua aniquilação como estratégia de controle e normatização. Além disso, construímos e narramos nossa pesquisa em coautoria com o monstrinho - um personagem da infância e do infantil - que nos auxilia a cartografar os registros infantis e a brincar com o texto.

Palavras-chave: Infância; Brincar; Educação; Psicanálise; cisheteronormatividade.

Abstract

VILLAR, Rafaela Soares. **Cartographies of a scribble-monster: the political potential of playing and play in spite of everything**. Advisors: Aline Accorssi and Camila Peixoto Farias. 2025. 111 p. Dissertation (Master's in Education) – Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2025.

This research consists of an experience of a cartographic exercise, with the territory of immersion being fragments of records about play and childhood play, which persist despite attempts at restriction through cisheteronormativity. These records, in turn, are fictional in nature and are anchored in the author's own everyday, observational, and experiential encounters - albeit transformed. The guiding thread of the text, anchored in the method of cartography, and more specifically, childhood cartography, is built through the impact of encountering these records and their unfolding. As the central axis of the discussion, we propose a situated and theoretical reflection on the concept of play by psychoanalyst Donald Winnicott. We highlight the political potential of play and dissident childhood play, as well as the attempt to annihilate it as a strategy of control and normalization. Additionally, we construct and narrate our research in co-authorship with a *monstrinho* - a character from childhood and the infantil, which helps us map childhood records and play with the text.

Keywords: Childhood; Playing; Education; Psychoanalysis; Cisheteronormativity.

Resumen

VILLAR, Rafaela Soares. ***Cartografías de un garabato-monstruo: la potencialidad política del jugar y del juego, a pesar de.*** Directoras: Aline Accorssi y Camila Peixoto Farias. 2025. 111 f. Disertación (Maestría en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

La presente investigación consiste en la experiencia de un ejercicio cartográfico, teniendo como territorio de inmersión los fragmentos de registros sobre el jugar y el juego infantil, los cuales persisten a pesar de los intentos de restricción impuestos por la cisheteronormatividad. Dichos registros poseen un carácter ficcional y se anclan en experiencias cotidianas, observacionales y vivenciales de la propia autora, aunque transformadas. El hilo conductor del texto, basado en el método de la cartografía - y más específicamente en la cartografía infantil-, se construye a partir del impacto del encuentro con los registros y sus desdoblamientos. Como eje central de la discusión, se propone una reflexión teórica y situada sobre el concepto de jugar, a partir del psicoanalista Donald Winnicott, estableciendo un diálogo con las proposiciones teóricas de Jean Laplanche, también psicoanalista. Se destaca la potencialidad política del jugar y del juego infantil disidente, así como el intento de su aniquilación como estrategia de control y normalización. Además, la investigación se construye y se narra en coautoría con el “monstruito”, un personaje de la infancia y de lo infantil, que ayuda a cartografiar los registros infantiles y a jugar con el texto.

Palabras clave: infancia; jugar; educación; psicoanálisis; cisheteronormatividad.

é uma alegria estar exondido,
mas um desastre não ser
encontrado - Winnicott

SUMÁRIO

1. COSTURANDO UM INÍCIO POSSÍVEL	p. 24
1.1 apertar o	p. 24
1.2 Começos, no plural	p. 31
1.3 Um valente-monstro	p. 44
1.4 Escrever costurando linhas rabiscadas, construir uma engenhoca	p. 54
2. MONSTRINHOS, CRIANÇAS, INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO: HÁ UMA COSTURA POSSÍVEL	p. 62
2.1 Monstrinhos e monstros	p. 62
2.2 Da infância universal à pluralidade das crianças: uma breve reflexão	p. 67
3. O BRINCAR E A BRINCADEIRA INFANTIL	p. 78
3.1 Algumas considerações e diferenciações entre o brincar e a brincadeira infantil	p. 80
3.2 O ambiente	p. 86
3.3 Notas para um brincar politicamente político	p. 91
4. A EDUCADORA DA DESCRITIVIDADE	p. 111
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 118
REFERÊNCIAS	



casa-caixa monstrinho POA



monstrinho BH

os membros da banca e orientadoras receberam um monstrinho + casa-caixa.





1. Costurando um início possível

1.1. *apesar de*

uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de que nos empurra para a frente. Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita foi a criadora de minha própria vida (Lispector, 2020, p.23).

Estou no meio do percurso na estrada. Como em retornar tudo voltar ao tempo prematuro que tombo Fmo.

Reforçar as coisas primeiras ... Não é possível retornar o tempo, eu sei. Depois, no entanto, voltar ao início e
rever as coisas.

Estou, agora, no estado literal: no trajeto que leva de um lugar ao outro, ultrapassando as linhas que deli-
mitam as ciclos. Penso, então, em retornar anotações. O tempo alargado de quem percorre um trajeto
longo permite as inutilidades. Respiro, culpo-me e folho um caderno que correço comigo. Então,
então, os seguintes registros:

(12.05.24) (PORTO ALEGRE). Crianças que brincam APESAR DE
Hoje as coisas podem ter alagado. Não sabemos ao certo o que foi
enquicho ou não. A largura em que brinquei também - a primeira está embaixo
de água. Em dias. Não há nada de poético que possa ser dito. Há
poucas coisas que ainda podem ser colocadas em palavras.
Nas poucas horas que durmo ao som dos helicópteros sonho com o harmonial com
bordos, sem margem. a primeira época em que pus meus pés. um absurdo
real. Não há fronteira entre a lagoa e as ruas. Enquanto escrevo, o registro
inicial do monstro pode estar submerso. desfeito. Formado pela lagoa
sem margem. Não há como saber. Não há, sobretudo, o que possa ser feito.
Estou em outro cidade, apesar de corrigir o monstro na pele. Em mais um dos
cidades submersas. Em mais um dos cidades em que as crianças brincam em
abrigo. No dia das mães - que aumentam, cuidam e têm seus pequenos.
que brincam enquanto a polícia prende ruínas que alagam os outros pequenos.
que também brincam. no mesmo abrigo. no mesmo cidade também pela água.
crianças que brincam com brinquedos, livros e com adultos. que brincam enquanto adultos
permanecem a cidade para morte.

(16.05.24) (Porto Alegre)

O estado foi tomado pelo ênus. Não tenho perspectivas de retomar
o pelotas. Alguns dias atrás, percorri os corredores para um dos
abrigos próximos. Nada mais parece fazer sentido - tomamos
a temporalidade. Um homem surgiu, de barco, a bordo de
crianças que o acompanhavam. Uma criança submergiu nos ênus de POA. He
questões que a realidade dos coisas todos. Os coisas que
talvez Manuel nos ajude a entender as coisas realmente não mudam
pela utilidade que temos com elas. As coisas seguem um sentido.
Por que perseguir o brincar? Por que, diante do horror, insistir na
brincadeira? Talvez justamente pelo horror - para fazer frente a ele

penso nas crianças
que brincam apesar de

crianças que brincam

apesar do medo

apesar dos tiros

apesar das águas

apesar do abuso

apesar da invasão policial

crianças que brincam

apesar do horror

apesar das enchentes

apesar da violência

apesar de guerra

crianças que brincam

apesar da cisheteronormar

apesar do luto

apesar do governo

apesar da morte

apesar dos adultos

crianças que brincam

apesar de

ou justamente por?

1.2. Começos, no plural

Quando pequena de idade, tinha dificuldade de começar coisas:

Primeiro dia de aula;

Descer sozinha na escola;

primeira vez em que falei diante da turma do maternal;

prova de matemática;

primeiro tombo;

Apresentação de dança.

Por algum motivo, apesar do medo, começava coisas com frequência maior que o habitual: insistia na possibilidade de forjar inícios. Alternei entre mais de quatro escolas, na esperança de que em alguma fosse mais fácil de falar com palavras. Decidia, de um ano para o outro, que não conseguiria mais me manter ali e migrava. Muitas vezes a transição se dava pelo constrangimento de me manter em silêncio: falava apenas em cochichos, ao pé do ouvido. Poucos adultos entendiam meu gesto; no entanto, para falar, seria preciso que tivesse espaço para o silêncio crescer antes de nascer a palavra. Pela dificuldade de me expressar com a voz, antes mesmo do dia em que me ensinaram, aprendi a escrever. Para mim a escrita se inaugura como uma forma de falar em silêncio. Desde então, comecei a fazer mistura entre cadernos de aula e diários; os quais, em parte, poderão ser encontrados aqui. No fundo de cada um, além das somas numéricas, agrupamento de

sílabas e tentativas de entender a Geografia, haviam registros. Algo miúdo que me marcava e, então, desejava anotar... por vezes desenhos, sonhos ou descrição de brincadeiras.

Quando me chamavam para brincar em companhia, eram poucas as vezes que ia. Afinal, seria a primeira experimentação de algo novo. Um punhado de anos depois de ser criança, quando entro na faculdade de Psicologia - ainda adolescente, cabe ressaltar -, um professor abre a porta da sala e, sem falar nenhuma palavra, coloca uma música sobre começos. Escuto-a atentamente e com curiosidade.

Ali, naquele instante, me sinto menor do que antes. Retorno, em um só tempo, às diversas experiências de inícios que tive até o momento. Desde então, quando mais uma inauguração se aproxima, escuto essa música como possibilidade de transposição para um tempo inicial. Escrevo para vocês escutando ela e, portanto, escrevo um pouco menor. Me parece possível, por vezes, voltar a ser miúda. Isso me ocorre de maneira passageira, como em um lapso que, em seguida, se esvai e fico maior do que gostaria.

Talvez vocês estejam pensando sobre quando, de fato, esta dissertação irá se iniciar; quando irão aparecer os teóricos, objetivos e argumentação. Afinal, foi para isso que se propuseram a pegar essas páginas, e, do mesmo modo, para isso que eu entro no mestrado. No entanto, algumas coisas (inusitadas, apavorantes, inaugurais...) aconteceram nesse caminho e são elas que compõem essa pesquisa, por isso a introduzi dessa maneira.

Os convites para brincar não cessaram quando ser criança deixou de ser uma realidade. Poderia citar inúmeros e inusitados aqui, mas, por uma questão de estratégia, vou me deter aos acadêmicos. Quando encerro aquele mesmo curso, o qual se iniciou com a música sobre começos, na banca final do trabalho de

conclusão, uma das integrantes me provoca com a seguinte colocação: *isso que tu traz do Manoel de Barros, da criança que garatuja o verbo, deveria aparecer mais, aparecer na pesquisa*. Ouvi e guardei, afinal, pouco sabia como fazer isso. Semanas depois, um convite para brincar se aproxima mais uma vez: *Além dos artigos, o teu tcc deveria se desdobrar em um livro infantil*, disse Camila, minha orientadora da graduação e co-orientadora desta pesquisa. Ouvi com carinho e, apesar de aceitar a proposta, não o escrevi até hoje. Os convites são difíceis para mim, lembram? Eles foram se repetindo, sobretudo na presença dos pequenos e dos monstros. No entanto, academicamente, ele apareceu novamente: quando, pela primeira vez, levo meu texto para o grupo de pesquisa do mestrado. Nessa ocasião, ao invés de referências teóricas, me sugeriram brincar: imaginar que estava explicando os meus teóricos a uma criança, tentar experimentar, no texto, o cenário de um atendimento, forjar uma cena, fazer da pesquisa um momento infantil (apavorante!)... Não me parecia possível, enquanto autora, experimentar tamanho movimento; portanto, fui compondo algumas estratégias para seguir desde ali.

Concomitantemente à ocasião, estava retomando o texto do Paul B. Preciado (2022), intitulado *eu sou o monstro que vos fala*, e, desde o ano anterior, carregava comigo - tatuado na pele - um rabisco encontrado em uma das caixas em que guardo os cadernos citados anteriormente: o monstrinho. Penso, então, naquele dia, em chamá-lo para a pesquisa, convidar um rabisco monstruoso para fazer mestrado. Ao que parece, sem sequer passar pelas etapas do processo seletivo, ele aceitou. Assim, com a companhia de um coautor brincante, a pesquisa foi caminhando e sendo delineada, a partir da presença e insistência dos convites para brincar.

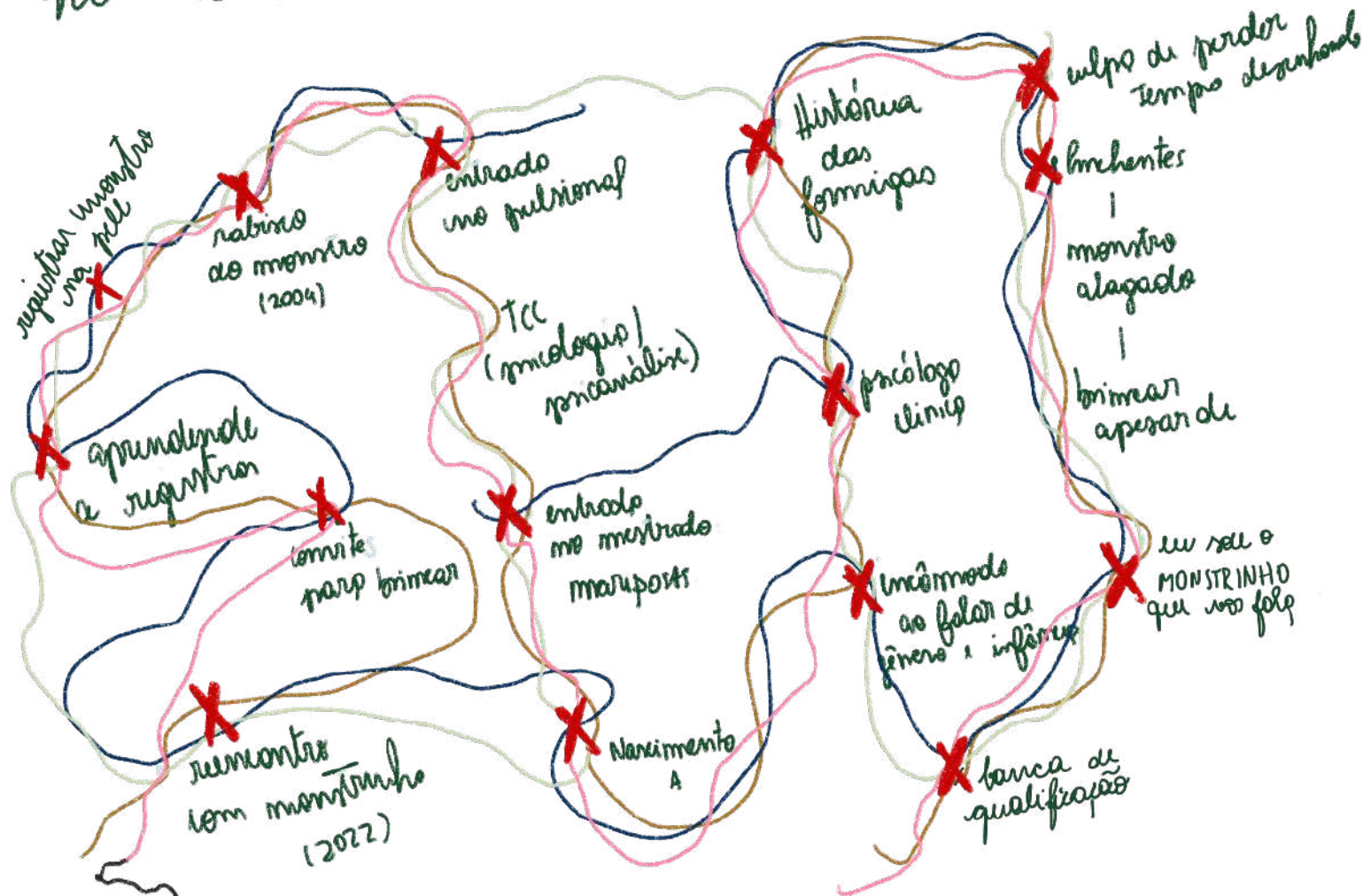
No entanto, a dificuldade com os inícios permanece e não seria diferente com esta pesquisa. Nos resta - a mim e ao monstro, pois alternarmos a escrita desta dissertação¹ - o questionamento de por onde se inicia uma pesquisa.

Não temos como pretensão fazer um rastreamento do desejo ou das origens do que aqui se inicia, tampouco conseguiríamos, caso viéssemos a ocupar o ofício de busca. No entanto, os questionamentos aparecem na escrita justamente pela impossibilidade de rastrear suas respostas; pela inquietude de iniciar pelo meio. Entramos, aqui com vocês, como quem abre a porta ligeiro, e, então, entra em algo que já teve seu começo, que é impossível de acompanhar por completo. Acreditamos que o material, que agora toma forma, esteja bagunçado, seja uma parte, um fragmento de algo que nos foge do controle.

É preciso, portanto, mantermo-nos atentas aos pedaços e às pistas. Sendo assim, assumimos o compromisso de, ao longo do trajeto, como nos ensinou Manoel de Barros (2018), olhar os restos, conversar com as moscas, apanhar os desperdícios e despropósitos. Contaremos para vocês o que nos foi possível apanhar pelo caminho. Temos em perspectiva o tanto que vamos deixando enquanto caminhamos - como uma criança que pega um punhadinho de água do mar com as mãos e corre rapidamente para mostrar aos seus adultos. Enquanto ela corre, por óbvio, a água se esvai. Nós, no entanto, pretendemos voltar um pouco: queremos pegar na mão de vocês e tentar - ainda que sempre de forma inacabada - mostrar a marca de água que ficou pelo caminho, pontinho por pontinho na areia.

¹ A escrita será dividida entre o monstrinho - com partes em nome próprio, no singular - e eu, Rafaela, que escrevo ora no singular e ora por nós dois, devido aos nossos intensos diálogos ao longo do trajeto.

por onde se começa uma dissertação?



Diante desses pequenos rastros, pontuamos que esta dissertação pretende brincar com quem a lê, e, também, com aqueles e aquelas que a constroem/participam de sua elaboração. Com a autoria dividida com um pequeno monstro rabiscado no ano de 2004 e sonhado em 2006, apresentamos a experiência de um exercício cartográfico, tendo como território de imersão a caixa-casa em que estão guardados os fragmentos de registros sobre o brincar e a brincadeira infantil - que persistem *apesar* da tentativa de restrição por via da cisheteronormatividade. Esses registros, por sua vez, pertencem ao monstrinho rabiscado e têm caráter ficcional, ancorando-se em experiências cotidianas, observacionais e vivenciais da própria autora da pesquisa - ainda que transformados. Os fragmentos de registros, conforme explicaremos melhor em seguida, contém *memórias inventadas*², inspiradas em cenas da infância (diários pessoais de criança, cadernos, desenhos, sonhos...) e dos tempos de depois, coletados pelo parceiro de texto e de vida: o monstrinho.

Cabe ressaltar que o ofício de psicóloga que atende crianças - marcado na trajetória ilustrada acima - perpassa as percepções e sensibilidade dos registros atuais e, portanto, está intimamente articulado aos desdobramentos dessa pesquisa. No entanto, apesar de todos os registros possuírem caráter ficcional e de invenção, por questões éticas, damos ênfase na ficcionalidade do que puder aparecer enquanto proveniente do trabalho de psicóloga clínica. Sendo assim, ainda que não haja nenhum relato direto sobre esta prática, qualquer menção a esse trabalho aqui descrito versará sobre as reverberações do exercício da profissão ou,

² Memórias inventadas faz referência ao título de um dos livros de Manoel de Barros (2018), no qual ele aborda memórias de sua infância.

então, em vias de narrativas ficcionais, não conferindo literalidade às cenas ou descrições de casos clínicos. Menções a encontros e diálogos com crianças são ficcionalizados a partir de cenas cotidianas extra clínica.

Além disso, outro ponto que merece atenção, refere-se aos lugares de onde parto para construir esta pesquisa de dissertação. Falo, agora, no singular, sem enunciados monstruosos ou ficcionalizados. Faço o esforço, ainda que precário e inacabado - por se tratar de algo desconhecido, por vezes, a mim mesma - de tentar, na companhia do pensamento de Haraway (2009), situar-me. Escrevo desde o meu lugar de Psicóloga que atua, estuda e se interessa pela teoria psicanalítica, mas não só. Escrevo, também, no papel de estudante do campo da educação. O qual, juntamente com a psicologia e a psicanálise, ocupa um lugar de ambivalência, ora despertando amor e desejo, ora indignação e ódio. Escrevo, então, na fronteira entre psicanálise e educação; mas, novamente, não só.

Escolho, para me acompanhar neste caminho fronteiro, sujeitos da teoria que me auxiliam na desafiadora - e instigante - tarefa de tecer condições para habitá-lo. Para isso, anco-ro-me na perspectiva do psicanalista marroquino Thamy Ayouch (2019; 2025), a qual nos convoca a olhar para a possibilidade de construirmos uma psicanálise *interdisciplinar, indisciplinada e híbrida*, na companhia de outros campos do saber.

Assim, interesse-me por pensar uma construção teórica arejada, com frestas e fissuras para que, então, possa ser permeada por outros saberes. É na possibilidade criativa de fazer ocupar o mesmo lugar em um texto autores do cânone, pesquisadores contemporâneos, poetas e monstros rabiscados, que nasce - e cresce - meu anseio de escrever esta pesquisa.

É no lugar de diálogo e fronteira que, portanto, situa-se o desejo de pensar conceitos clássicos da psicanálise, como o brincar, desde o campo da educação. Cabe aqui pontuar que trabalhamos com a perspectiva de que a educação está muito para além dos espaços formais, compreendendo que as práticas educativas estão presentes nos mais diversos ambientes de relação entre sujeitos. Desde essa perspectiva, consideramos o brincar e a brincadeira centrais nos processos educativos. Para pensar esses pontos, compartilhamos da compreensão de educação proposta por Veiga-Neto (2019), quando nos coloca a

(...) educação como a ação pela qual uns (que partilham uma mesma cultura) conduzem os outros (que se situam fora dessa cultura) - esses outros são aqueles que ainda não estavam aí, os recém chegados: os estrangeiros, anormais, estranhos e, no nosso caso aqui em discussão, as crianças.(p.53-54).

Diante disso, pensamos que este seja um dos aspectos que localiza, diretamente, nossas questões também no campo da educação - ainda que não só. Nos interessa, portanto, pensar na educação que acontece no íntimo - e miúdo - das relações cotidianas.

Além dessas questões, um outro ponto que cabe destacar em relação às localizações da pesquisa, é que escrevo, também, desde o meu lugar enquanto sujeito, com experiências que atravessam a minha produção de pesquisa, por vez auxiliando, e, por outras, circunscrevendo-a; mas, sempre, afetando aquilo que está sendo produzido (Favero, 2020; Ayouch, 2025). Escrevo, então, longe da perspectiva fictícia de neutralidade e universalidade, devidamente denunciadas por autoras como Haraway (2009) e Favero (2020), as quais desmascaram sua artificialidade ao apontar para a pretensa neutralidade como uma roupagem para as

categorias hegemônicas de classe, gênero, raça e sexualidade. Apesar de frequentemente associadas à ciência de forma generalizante, a pretensa universal e neutra é um marco - falho, pois artificial - de uma ciência positivista, cartesiana e eurocêntrica (Collins, 2017; Graf, 2012).³ Escrevo, portanto, assumidamente do lugar de uma mulher branca, cisgenero, lésbica e da classe trabalhadora - categorias com compõem e atravessam todo processo de escrita e produção teórica.

Escrevo, também, do lugar de quem deu origem, aos 5 anos, ao monstinho que hoje me ajuda a narrar e construir a pesquisa. Realidade que, portanto, me coloca intimamente ligada aos fragmentos de relatos aqui abordados - os quais são assumidamente subjetivados, ainda que não se encerrem em experiências próprias e questões individuais. Escrevo afetada e transformada pelas temáticas, circunstância que produz potencialidades e limitações para a construção teórica que aqui se inicia.

Para dar seguimento ao presente texto, cabe contar que cada tópico apresentado a seguir surge a partir de uma pista/registro dos fragmentos mencionados; os quais, também, serão apresentados. Em um primeiro momento do texto, posterior a este tópico, a partir de registros iniciais do nascimento do monstinho, ele irá se apresentar enquanto criatura rabiscada e habitante de uma casa-caixa de fundo infinito; mostrando, também, sua certidão de nascimento onírica. Logo após, faremos um convite para que vocês, leitores e leitoras, entrem com a gente no território de pesquisa - a casa-caixa do monstinho. Em seguida, no tópico “*Escrever costurando*

³ Trabalhamos de forma mais aprofundada essas questões no artigo “COLONIALIDADE DO SABER E PESQUISA SITUADA: UM DIÁLOGO METODOLÓGICO A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA FEMINISTA-INTERSECCIONAL”, publicado na revista feminismos. disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/62902>

linhas rabiscadas, construir uma engenhoca”, contaremos os caminhos metodológicos que nos guiaram e serviram de pistas para a construção da pesquisa.

Dando seguimento, em um segundo capítulo, teremos dois momentos de discussão: *Monstrinhos e monstros: rabiscando uma monstruosidade em pesquisa na educação* e *Da infância universal à pluralidade das crianças: uma breve reflexão*. No primeiro, discutimos algumas questões referentes aos aspectos do que vamos trabalhar aqui como monstruosidades, relacionando-se, sempre, com o nosso monstinho e seu papel nesta pesquisa. O segundo, por sua vez, surge de uma inquietação com algumas perspectivas sobre a infância e se desenvolve por meio da tentativa e necessidade de situar, de forma implicada, desde onde estamos olhando para as concepções de infância e crianças.

O terceiro capítulo desta dissertação, nasce da necessidade de dar contorno - teórico e afetivo - a uma questão que me interpela anos atrás, enunciada por um uma criança de 5 anos. *“tia, porque tu não brinca nem quando tá brincando?”*. Essa questão passa a guiar alguns caminhos de pesquisa e interesses teóricos. Com isso, ao entrar no mestrado e vasculhar com maior atenção os fragmentos guardados na casa-caixa do monstinho, deparo-me, novamente, com a inquietação produzida pelo questionamento. Sendo assim, na tentativa de ir compondo um contorno possível para a questão endereçada à mim, o terceiro capítulo se desenvolve.

Nesse momento do texto, discutimos questões acerca do conceito de capacidade subjetiva do brincar do psicanalista Donald Winnicott, em articulação com teóricos contemporâneos, e, sobretudo, com o também psicanalista Jean Laplanche. No entanto, o ponto central da pesquisa está no aspecto de que a capacidade

subjetiva do brincar, se vista pelo viés teórico escolhido, parece estar inserida politicamente em um cenário em que as brincadeiras, enquanto uma expressão possível do brincar, são controladas e restritas por um ambiente normativo afetando diretamente sua constituição. Nesse sentido, entendemos a dupla “brincar/brincadeira” enquanto um dispositivo privilegiado para pensar questões referentes à infância, na medida em que, de forma geral, são aspectos que permeiam significativamente as vivências das crianças. Na perspectiva em que adotamos, pode-se, também, considerar o brincar e a brincadeira centrais nos processos educativos e de socialização das crianças - aspecto que localiza a pesquisa na fronteira entre educação e psicologia/psicanálise.

Posteriormente a isso, apresentamos uma espécie de história infantil escrita pelo monstrinho. A história surge a partir da banca de qualificação, como necessidade de, naquele momento, dar contorno a algumas das indagações trazidas. Essa, no entanto, tem caráter ficcional e imaginativo - se desenha como um convite para que possamos, juntos e juntas, seguir pensando as questões da pesquisa, para além do trabalho aqui apresentado. Em um último tópico, trazemos as considerações finais, onde tentamos, por meio de um exercício reflexivo, apontar para o trabalho que foi desenvolvido e, também, para as pontas soltas e fragilidades apresentadas - tecendo uma crítica, mas, sobretudo, uma possibilidade de reconhecer limites da pesquisa e potenciais caminhos para seguir.

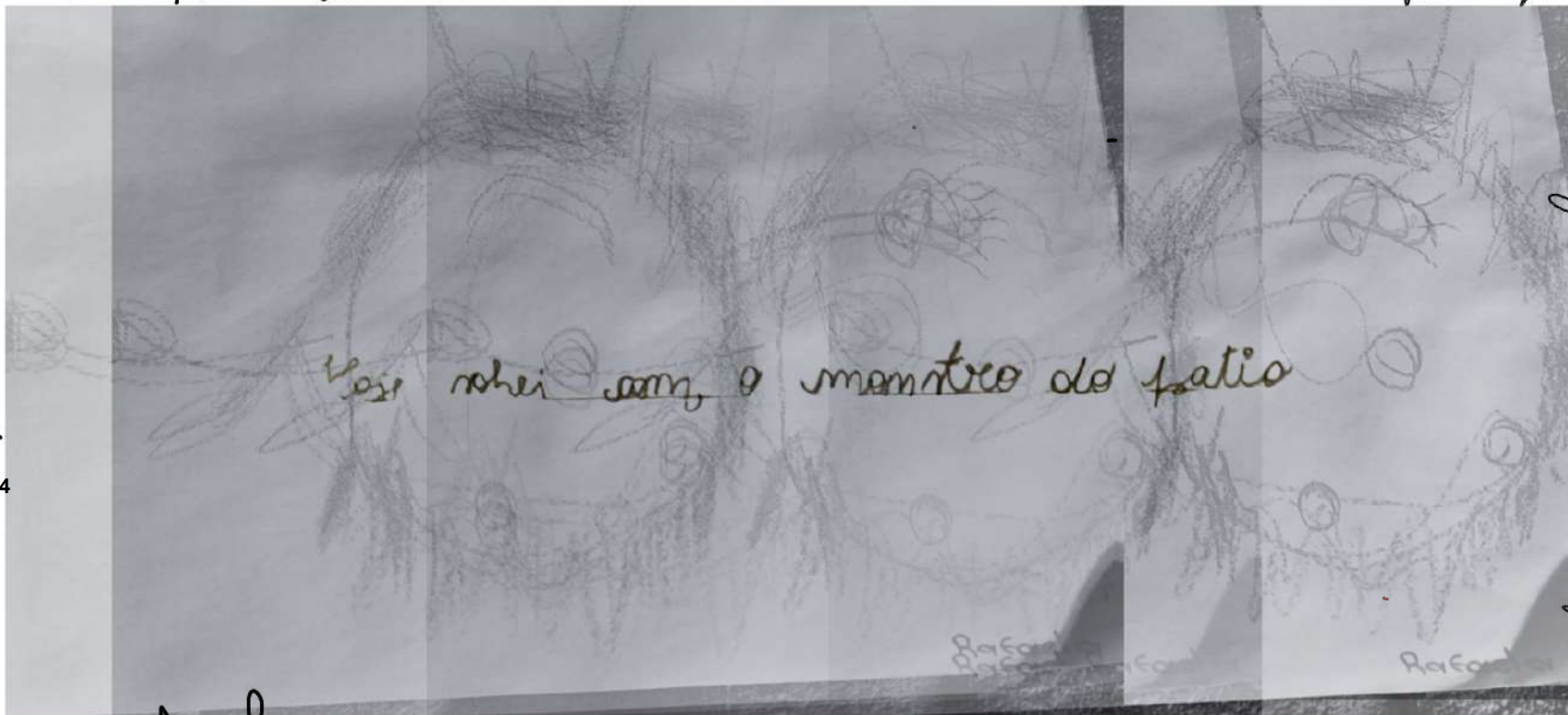


UM RABISCO
MONSTRO

1.3. Um rapisco-monstro

120061 sonho com o monstro pela pg.

é mais leve, as linhas se encurtam.



making very good ones & regular

(2025) verhoes van de werkdag. In de vertalingen die, worden zij uitgegeven bij de bank

⁴ “Hoje sonhei com o monstro do pátio” - imagens de cadernos com registro da infância, podemos considerar como a certidão de nascimento do rabisco-monstrinho.

MORO EM UMA CAIXA DE FUNDO INFINITO

É DIFÍCIL DIZER MEU NOME OU MEU

TAMANHO, RABISCOS ME COMPOEM (...)

SOU UM SENHOR DE IDADES PEQUENAS.

APARECI PELA PRIMEIRA VEZ EM SONHO, NO QUINTAL.

MINHA CERTIDÃO DE NASCIMENTO É **ONÍRICA**.

APRENDI ESSA PALAVRA
QUANDO MOREI EM UM
LIVRO EMPOEIRADO.

ACHO OS HUMANOS ESTRANHOS, PRINCIPALMENTE OS MAIORES

ALGUNS ME ABANAM E OUTROS RIEM DE MIM, MAS

POUCOS OUVIRIAM O QUE UM PEQUENO MONSTRO TEM

A DIZER. TALVEZ EU SEJA O MONSTRINHO QUE

VÓS FALA.

Não consigo precisar ao certo o que me fez monstro. O que, por motivo misterioso, transformou o emaranhado de linhas rabiscadas que sou em monstrinho. Dia desses, me olharam e me chamaram de outro animal, disseram que eu seria um porquinho. Talvez um dia eu pudesse ser um gato, um humano bebê ou até um ser de outro planeta. Tudo isso a depender de quem me visse, de sua imaginação ou continuidade das minhas linhas e fios. Caso pegássemos, agora, um dos fios que me compõem e seguíssemos entrecruzando-os, poderiam me transformar em casa ou avião; poderiam, portanto, com as mesmas linhas, me fazer voar ou aterrar firmemente ao chão.

Um senhor de idade indefinida no tempo, me ensinou uma atividade chamada jogo do rabisco.⁵ Encontrei ele em uma das caixas em que morei, pouco tempo depois de começar a frequentar universidades escondido. Ele parecia empolgado com o empoeiramento e aleatoriedade dos objetos que eu recolhia e armazenava na casa-caixa. Alguns anos após esse acontecimento, percebi que seu nome começou a habitar os livros guardados na mesma estante que minha caixa: Donald Winnicott, um senhor teimoso e ressabiado, mas muito interessado e amoroso.

Ele me contou que foi um psicanalista em seu tempo de vida convivendo com os humanos e outras espécies; mas que, nem sempre, fazia psicanálise. No entanto, ele afirmou para mim, em uma conversa

⁵ O texto que foi construído neste tópico tem como referência o livro consultas terapêuticas, de Donald Winnicott (1971/2023). Há referências diretas ao seu trabalho com o jogo do rabisco, bem como sua descrição. Esse, por sua vez, foi um jogo amplamente utilizado pelo psicanalista em seu trabalho com crianças, sobretudo no que ele chamava de “consultas terapêuticas” (Winnicott, 1971/2023). O autor, no entanto, não considerava que seu jogo poderia ser descrito como uma técnica de atendimento, pois, se assim fosse, poderia ser usado pelos demais psicanalistas de maneira impessoal, o que faria perder boa parte de sua função (Velano, 2023).

noturna, que o que veio a fazer só poderia ser feito por ser psicanalista e carregar a teoria consigo, de forma incorporada. Captei muito pouco do que ele quis me contar, mas soube que havia muita genuinidade nas suas palavras.

Na ocasião, disse-me que eu parecia com os rabiscos das crianças que havia conhecido em seu trabalho, sobretudo quando fez o tal jogo anteriormente mencionado. A regra colocada por ele era a seguinte: é preciso que um dos participantes da dupla faça um rabisco aleatório, sem pensar muito ou planejar; em seguida, o próximo irá transformar aquele rabisco em algo. De acordo com Winnicott (1971/2023), isso o auxiliou muito no trabalho com as crianças e seus adultos. O senhorzinho conta que era por meio de desenhos rabiscados que ele se comunicava com os pequenos e construía um entendimento do que poderia estar se passando. Lembro sempre do dia em que me disse, com a firmeza de alguém que viveu muito, que seu trabalho nunca poderia ser repetido, pois havia algo precioso no encontro que se dá *entre* os rabiscantes. Me falava com alegria e vivacidade que um rabisco não seria replicado; aconteceria, portanto, uma vez só, ainda que perdurasse no tempo e pudesse se transformar. Pouco entendi, mas gostei da ideia de que um rabisco poderia vir a ser infinitamente, a depender da sua continuidade e com quem viesse a se encontrar.

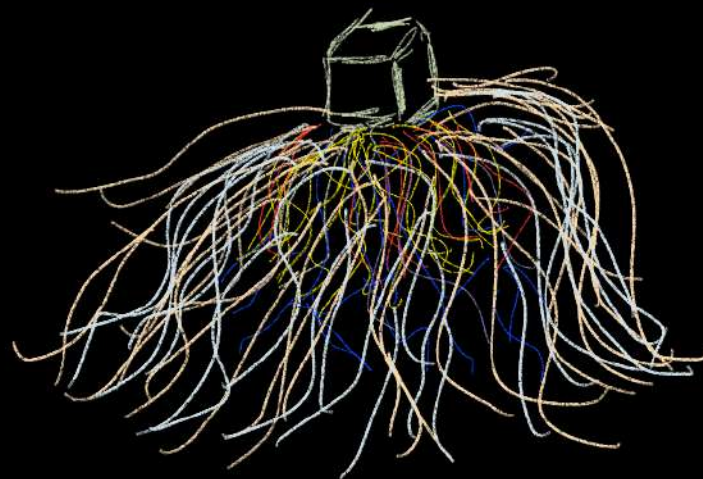
Desde então, percebi-me enquanto criatura rabiscada. Com o passar do tempo e na companhia das palavras que guardei desses encontros, me questioneei o que me fez monstro, e, também, o que depois de monstro, me fez monstrinho. Quem teria me nomeado assim? Poderia eu ser, de fato, outra coisa? Seria eu monstrinho se habitasse o corpo tatuado de uma outra pessoa? Se meus rabiscos originais tivessem sido

traçados por alguém que não a mini Rafaela? Seria eu mais monstruoso e menos monstrinho? Há, de fato, nas minhas pequenas perninhas rabiscadas monstruosidades perigosas?

O QUE FAZ DE UM
RABISCO UM MONSTRO?

Ufa!!!! Essa coisa de habitar universidades escondido me deixou cheio de dúvidas. Sempre fui uma criatura de questões e medos, mas a hesitação vinha para mim de um outro lugar. Uma coisa que começava no corpo e seguia se desdobrando em pensamento. Sempre que algo me deixava curioso e inquieto eu registrava: fazia palavra para gravar no papel e guardava na minha casa-caixa. Já falaram para vocês que é lá que eu moro?

Um lugar escondido e escuro, com objetos infinitos e emaranhados de linhas. Por vezes me perco e me enredo nos fios que habitam meu próprio espaço, me pego em um enrosco entre meu corpo rabiscado e linhas que transpassam a casa-caixa. Não me parece um lugar em que vocês gostariam de ir, mas, quase que todo dia, recebo visitas. Quando passa muito tempo sem que alguém surja, insisto em aparecer e faço convites. Apareço em sonho, brincadeira ou conversa à toa. Não fico muito tempo sem ser visto, mas, quando me veem, corro de volta para o meu esconderijo. Sou um monstro de vergonhas exageradas, apesar de muito travesso.



Entrariam com a gente na caixa em que mora o monstrinho? Nos espaços habitados por ele? Quando entro nessa caixa. Quando entramos juntos e juntas, na verdade. Será que o tempo se mantém? Proponho que possamos entrar de uma só vez, todas e todos nós. Convido-as para isso pois temo entrar sozinha. Nela há registros espalhados e o teto é feito de casca de lápis. Tem cheiro de massinha de modelar e giz de cera. Conseguem sentir? Quando entramos nela temos medo de escuro e de adulto. Tropeçamos em brincadeira interdita e lembrança encoberta. Consigo escutar os passos fortes deles andando em direção a nós. Sinto medo.

O monstrinho me contou que a casa-caixa é como um portal, mas que se a gente desenferruja os pés de menina arteira e torce a vergonha, conseguimos acessar. Tem que alongar bastante, puxar o pé na cabeça como se fosse bailarina; ou, então, esticar os braços e apertar bem firme os dedos nos galhos para subir na árvore, tem que ser corajosa. Não é fácil, eu sei. Por isso quero ir junto, acompanhada; precisei de orientação, colegas e agora de vocês. Precisei, sobretudo, perder o medo de experimentar a brincadeira.

Quando entramos na caixa ficamos pequenas/os, menores do que o lápis mais apontado do estojo. Já cheguei a me enrolar em diários antigos e pude morar em um caderno de caligrafia. Os tempos se misturam e se dissolvem - é como no inconsciente, diriam os psicanalistas. O fundo da caixa, por sua vez, é infinito e colorido. Mas ok, a essa altura imagino que vocês estejam se questionando o que também já estive: Se é uma caixa, como pode ter tanta abertura? Caixas não encerram? Penso que são esses alguns dos paradoxos e ambivalências com os quais vamos nos deparar, mas isso apenas se toparem entrar com a gente nessa.

[illegible]

[illegible]



1.4. Escrever costurando linhas rabiscadas, construir uma engenhoca.

Para guiar nosso caminho de pesquisa, compomos uma espécie de *engenhoca*⁶ metodológica, na medida em que misturamos elementos do método da cartografia - nos valendo da ideia de uma proposta de cartografia infantil - com elementos encontrados na poesia de Manoel de Barros para subsidiar a nossa proposta de ficcionalização. Escrevemos, aqui, em uma hibridização pesquisadora-monstrinho, alternando a escrita entre nós dois. Tentaremos, juntos, colocar nossa proposta de brincadeira em pauta: Propomos uma cartografia infantil (Almeida, Costa, 2021; Costa, Soares, Almeida, 2022) dos fragmentos de registros coletados pelo monstrinho; ou melhor, tentaremos, inspirados pela proposta da cartografia, tecer uma brincadeira cartográfica de mergulho nesses fragmentos. Esperem, explicaremos em breve...

Será que conseguimos brincar coletivamente? Entraremos eu, tu (sim, tu mesmo que agora nos lê) e monstrinho em uma caixa além-mundo (o convite já fora anteriormente feito, espero que ainda estejam por aqui). Nela, no entanto, estão guardados fragmentos de todas nós, sobretudo das nossas brincadeiras e brincares. Pois é... andamos até a sua casa ou a de seus pais e pegamos lembranças e objetos. Fizemos barulho, batemos pé e vocês nem acordaram à noite. O monstrinho tem esta capacidade como um de seus super-poderes extra-humanos: despertar e colher aquilo de mais íntimo e escondido em nós. Empoeirado,

⁶Registro de fragmentos do diário de pesquisa: Hoje, após a banca de qualificação, um amigo (Miguel) me falou que compus uma espécie de engenhoca metodológica. Me parece fazer sentido a ideia, ainda que pouco formal para uma dissertação, mas não para um autor monstrinho. Uma engenhoca, dentro do que posso imaginar, é uma espécie de junção criativa e precária, suscetível a altas doses de críticas adultas: não funciona! vai quebrar! não se sustenta no tempo! só faz sentido para ti! é feio! não tem forma definida! Me parece que sim, acabamos compondo uma engenhoca entre poesia, éticas de pesquisa e metodologias. Talvez os adultos tenham razão em apontar sua precariedade, mas creio ser mais valioso insistir na criatividade, no brincar possível.

guardado bem no fundo da caixa de cada um. No caminho ele trombou com crianças e gente grande, acabou juntando uma porção de coisas e levou para sua casa-caixa... é a imersão nesse território que faremos juntas, e, portanto, nossa brincadeira cartográfica consiste no acompanhamento desse processo (Paulon, Romagnoli, 2010), no rastreio da insistência do brincar *apesar de* nesse espaço.

Não garantimos onde chegaremos com este convite, apenas afirmamos que haverá companhia: nossa e de alguns fantasmas e monstros. Temos como proposta seguir algumas pistas conforme adentrarmos, aquelas que forem nos aparecendo; aquilo que o *corpo vibrátil* é capaz de farejar, que está no campo do sensível e da afetação pelo e com o território (Rolnik, 1989). Nos propomos a cartografar com *uma outra escala*, em uma geografia guiada pelo encontro com o infantil (Almeida, Costa, 2021); para isso, faremos o esforço de nos orientar pela escala de medidas de Manoel de Barros (2018), na qual “a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós (p. 43).”

Os dados, em um percurso de pesquisa ancorado no método da cartografia, são produzidos e cultivados. Eles não existem enquanto uma realidade objetiva e única, mas emergem no encontro, no espaço *entre*, em um emaranhado entre campo, pesquisadora e teoria. Não haverá, portanto, um caminho traçado por metas anteriormente definidas, mas, sim, metas descobertas no caminho; afinal, “a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o méta-hódos em hódos-metá (Passos, Kastrup, Escóssia, 2020, p.10).” Nesse sentido, o caminho antecede o objetivo e compõe o mesmo, possibilitando descobertas e aberturas ao campo, com caráter inesperado.

Para seguir com a gente, precisamos que você esteja disposta a se sujar, embarrar os pés e as pernas, tropeçar na tinta daquele desenho interrompido que nunca secou. Para brincar de cartografar é preciso estar disposta à “pesquisa suja, distante da assepsia e da limpeza que o método científico positivista nos propõe” pois “o cartógrafo, ao estar implicado no seu próprio procedimento de pesquisa, não consegue (e não deseja) manter-se neutro e distante” (Costa, 2014a, p.71). Então, aqui, inspiradas por Sofia Favero (2022), nos dispomos a brincar em uma mistura suja, emaranhada e intoxicada pelo campo e pelos encontros, na tentativa de dissolver a dicotomia sujeito x objeto.

Vamos nos enredar com o infantil despertado e com as infâncias rememoradas, nos entregar aos fragmentos de registros e as múltiplas possibilidades de composição entre eles. Pretendemos, a partir do reencontro com os mesmos, ter como guia a possibilidade de experimentar a infância e o potencial infantil, sem nos limitar a uma questão restrita por idades e faixas etárias. Almejamos “afirmar uma voz infantil capaz de questionar, problematizar e agir no coletivo (Almeida, Costa, 2021, p. 10)”.

O campo consiste na casa-caixa do monstinho, no rastreio desses fragmentos guardados por ele, bem como os desdobramentos possíveis do impacto gerado pelos encontros com os registros. Esses, por sua vez, têm caráter ficcional e se ancoram em experiências cotidianas, observacionais e vivenciais da própria autora da pesquisa (e do monstinho) - ainda que transformados. São algumas cenas e objetos coletados por nós ao longo dos anos, compostos por observações, vivências e experiências - próprias ou não, mas sempre *inventadas*, pois “tudo que não invento é falso (Barros, 2018, p.13)”. Esses fragmentos, guardados até então nesta casa-caixa, são o fio condutor para nossa trajetória, guiando as leituras e discussões aqui presentes.

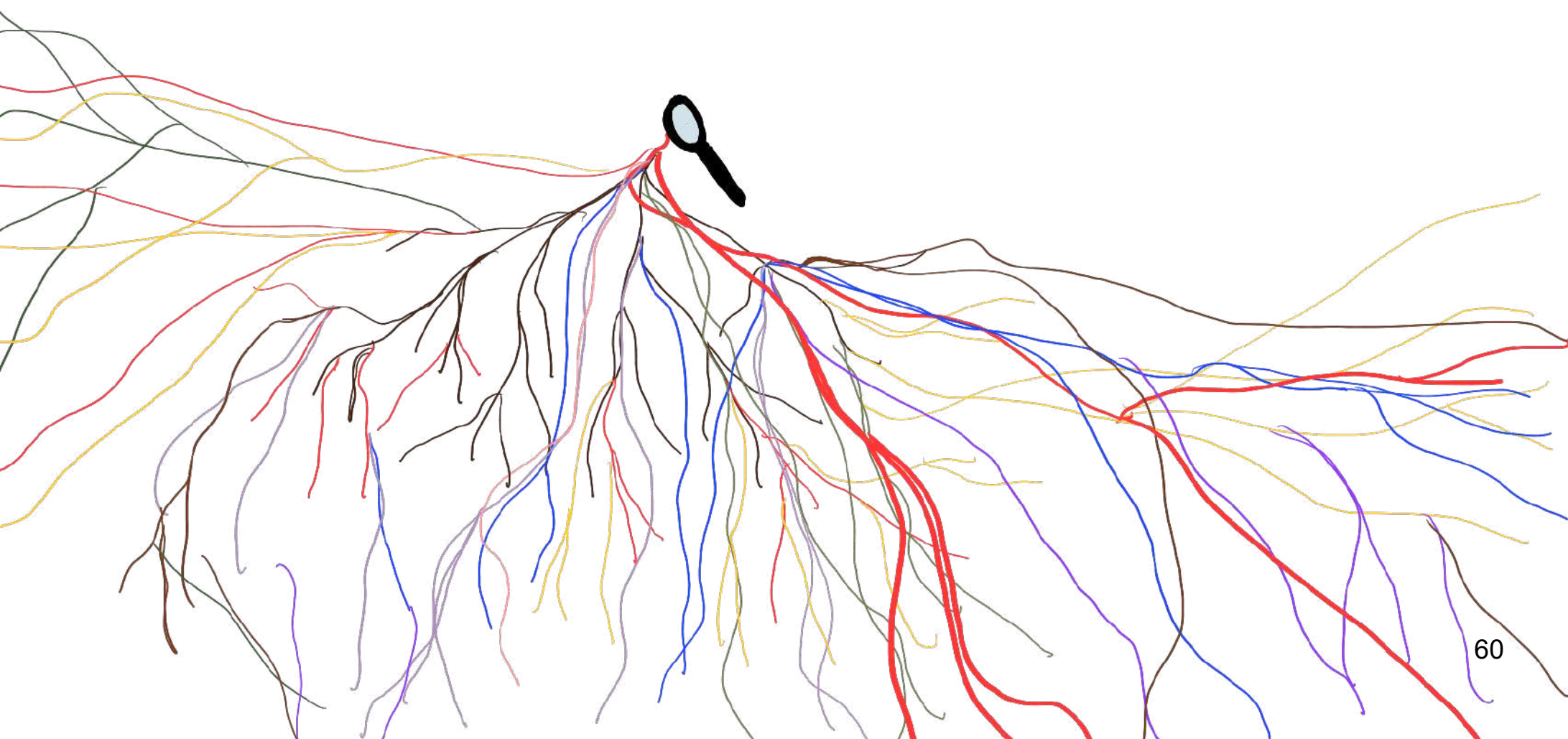
Propomos um espaço de mistura e imersão (queremos que vocês possam, ao nos ler, imaginar e relembrar com a gente, dialogar). Não haverá, portanto, distanciamento e neutralidade - assumimos cada parte que nos for possível perceber enquanto nossa, e, assim, vamos montar uma brincadeira-pesquisa situada (Haraway, 2009). Será ao trabalharmos com os lugares dos quais partimos e, também, ao descrevermos nosso percurso, que iremos tecer o rigor da pesquisa (Barros, Kastrup, 2020; Favero, 2020). Intencionamos proporcionar, com a entrada nos ambientes do monstinho, condições para uma espécie de hibridização criativa entre o conhecimento tradicionalmente acadêmico e as subjetividades; uma aproximação para quem escreve, mas, também, para vocês que aceitaram entrar nessa com a gente (Costa, 2014b; Albuquerque, Palazuelos, Trevizani, 2017).

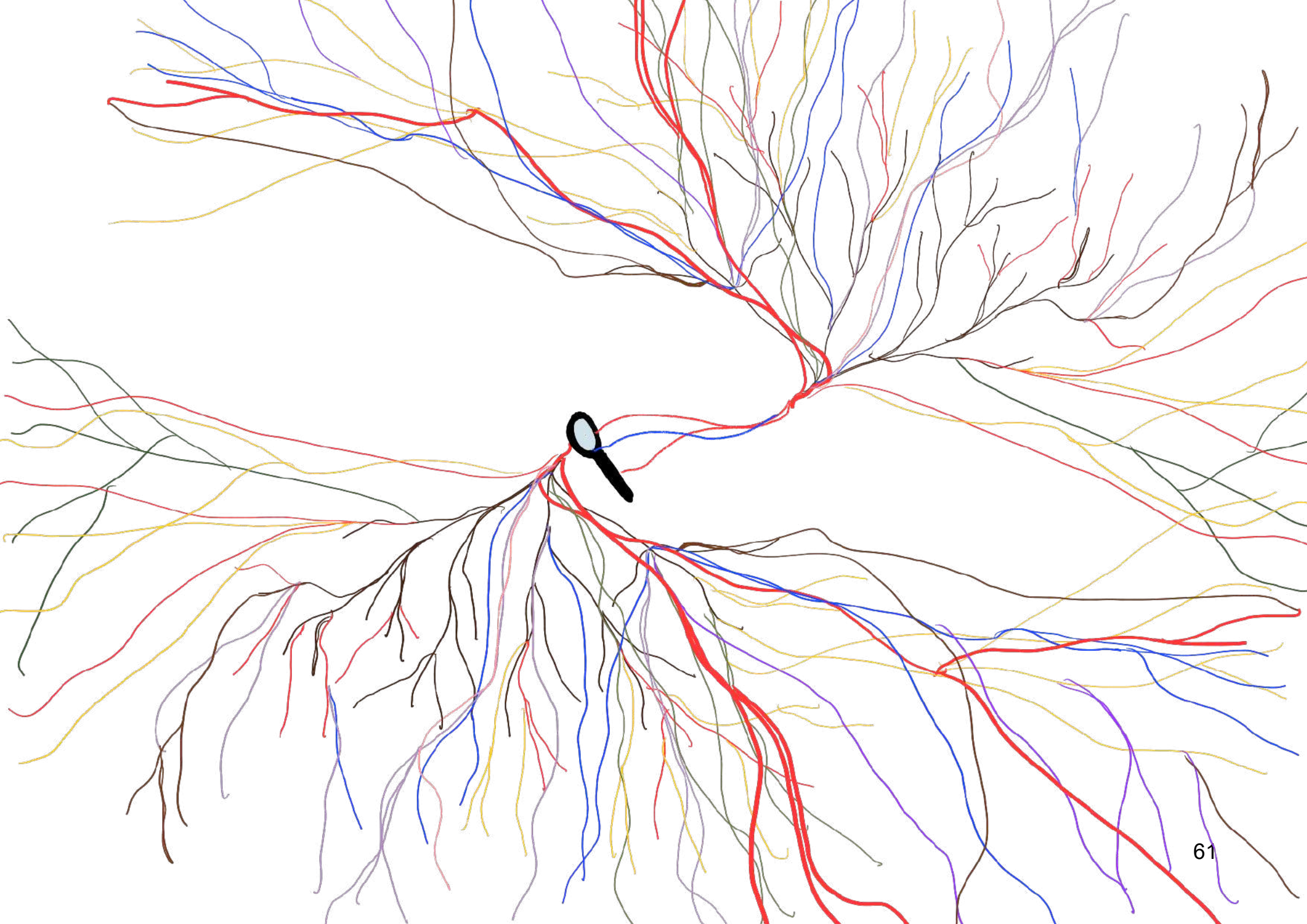
O monstinho é nosso parceiro de cartografia, não se tratando da representação de alguém ou de algo em si, ele é uma criatura da pesquisa e da infância; que, ao mesmo tempo que é criado por ela - e a antecede enquanto rabisco - faz parte de sua criação. É o anfitrião do nosso território e um rastreador profissional. Para ele, enquanto cartógrafo, “entender não tem nada a ver com explicar e muito menos revelar”, o que o monstinho “quer é participar, embarcar na constituição de territórios existenciais, constituição da realidade (Rolnik, 1989, p.67).”

Imaginem com a gente a cena: caímos em uma caixa de fundo infinito e ficamos pequenas. A caixa, portanto, se torna enorme e habitável por diversos seres. A iluminação não nos permite ver tudo que há à nossa volta, precisamos tatear as pistas e obstáculos; nos deparamos, então, com diversos registros de fragmentos cotidianos que passam a nos guiar teoricamente. Escolhemos os livros e companhias teóricas na medida em

que tropeçamos em um questionamento infantil, em uma cena de violência, em um registro de impressões de aulas ou em memórias brincantes de criatividades infantis.

Para realizar a pesquisa, nos transportamos para uma espécie de laboratório imaginário - aqueles que visitamos na escola. Agora, nossos elementos não são químicos ou representados por líquidos coloridos. Temos, no entanto, uma porção de objetos-fragmentos ao nosso dispor e a companhia de criaturas teóricas clássicas, contemporâneas e imaginárias. Não queremos usá-las como costumamos, mas desejamos fazê-las conversar. Será que é possível misturar uma na outra? Colocar Winnicott para conversar com um personagem rabiscado na infância? Fazer com que ele siga, na nossa imaginação, o rabisco criativo que iniciamos anos atrás? Costurar a teoria com registros infantis? É possível um desenho feito aos 5 anos ser coautor de uma pesquisa? Será que assim se faz uma pesquisa monstro? Será que isso seria uma pesquisa - monstruosa - de dissertação? Será isso uma pesquisa? Espero que gostem ou, ao menos, se divirtam, se desloquem... Vamos lá!





2. Monstrinhos, crianças, infâncias e educação: há uma costura possível?

2.1. Monstrinhos e monstros: rabiscando uma monstruosidade em pesquisa na educação

Para iniciar este ponto de discussão retomamos, aqui, alguns dos questionamentos que encerram o tópico anterior, são eles: É possível um desenho feito aos 5 anos ser coautor de uma pesquisa? Será que assim se faz uma pesquisa monstro? Será que isso seria uma pesquisa - monstruosa - de dissertação? Será isso, de fato, uma pesquisa? Tomaremos esses como guia para escrever as próximas reflexões, na tentativa de dar algum contorno para as questões que levantamos - ainda que sem o objetivo de encerrá-las.

Tomamos como pista para pensar as monstruosidades, as ideias propostas por Silva (2000) e Cohen (2000), as quais nos indicam que a criatura monstruosa está para além de um corpo ou uma situação específica. O monstro, na perspectiva dos autores, é um híbrido, uma criatura habitante das fronteiras e das fissuras - assim como pretendemos que seja nossa discussão. Ele é aquele que “oferece um convite a explorar novas espirais, novos e interconectados métodos de perceber o mundo. Diante do monstro, a análise científica e sua ordenada racionalidade se desintegram”; ele, assim, habita um território outro, pois “a geografia do monstro é um território ameaçador e, portanto, um espaço cultural sempre contestado (Cohen, 2000, p.31)”.

O monstro, enquanto figura simbólica, ocupa um lugar essencialmente fronteiro - situado nas margens dos sistemas classificatórios que organizam o mundo. Ele não se encaixa nas taxonomias convencionais e, por isso, desestabiliza as estruturas que procuram ordenar corpos, comportamento, formatos e normas de pesquisa (Silva, 2000). A existência monstruosa recusa a lógica binária e hierárquica que sustenta os discursos

normativos, desafiando a pretensão de uma racionalidade científica enrijecida e, em suma, que se apresenta enquanto dessubjetivada; mas, no entanto, está apenas em conformidade com a norma hegemônica (Cohen, 2000; Haraway, 2009).

Diante disso, pensamos: poderíamos fazer uma pesquisa monstro na educação, desde o lugar em que ocupamos? No que se refere a produção desta pesquisa, no sentido estético - e ético - do texto, nos parece que podemos dizer que estamos fazendo um ensaio para uma experimentação monstruosa, pesquisando em coautoria com um monstrinho rabiscado. Colocamos, aqui, no termo de ensaio, pois nos parece que o que fazemos em nossa pesquisa é uma espécie de garatuja de rompimento - ora em consonância com as normas, ora nos distanciando; mas, sobretudo, tecendo um esboço de experimentação de uma pesquisa monstruosa. Fazemos, com a pesquisa rabiscada, a tentativa de habitar um lugar monstruoso; ou, talvez, um lugar monstrinho, propositalmente - e coincidentemente - no diminutivo.

Nosso lugar na pesquisa, no entanto, está diretamente relacionado ao território fronteiriço e, portanto, potencialmente monstruoso, entre psicanálise e educação. Empreendemos o exercício de fazer dialogar campos do saber, conforme apontamos anteriormente, na companhia de Ayouch (2011; 2025), tentando colaborar para uma construção teórica *interdisciplinar, indisciplinada e híbrida* - aspectos amplamente criticados.

O corpo - do texto, da ideia de criança, do rabisco - monstruoso, com sua hibridez visível, torna-se a manifestação concreta daquilo que é frequentemente negado, excluído ou silenciado: a diferença radical. Essa diferença, no entanto, dá corpo às múltiplas formas de alteridade: sexual, racial, política, de gênero e classe (Cohen, 2000). Seu corpo (ou corpinho) carrega, muitas vezes, marcas daquilo que foi deslocado do centro para as bordas - práticas sexuais não normativas, identidades que deslizam entre gêneros, formas de se vincular e

existir não hegemônicas, entre outras, as quais são relegadas à categoria das monstrosidades (Foucault, 2001; Cohen, 2000).

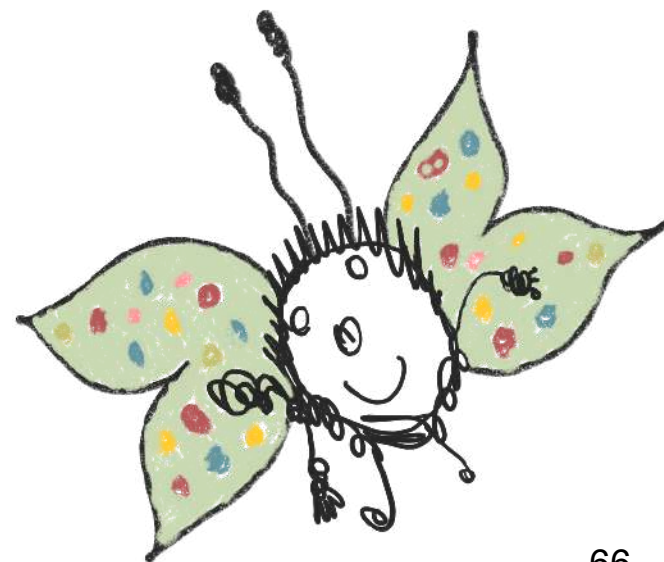
Nos parece, então, que são múltiplos os aspectos parcialmente - e potencialmente - monstrosos com os quais nos propomos a trabalhar: as infâncias dissidentes da cisheteronormatividade; o formato de pesquisa; a interdisciplinaridade fronteiriça e os teóricos de uma psicanálise clássica articulados a temáticas urgentes e em disputa no contemporâneo. Esses pontos, por vezes, dificultam o trabalho ao qual nos propomos, na medida em que, ao tecer uma espécie de mistura, desorganiza pilares muito bem estruturados e estruturantes (Silva, 2000).

No entanto, pensamos que a presença do monstro também oferece uma potencialidade, a qual mora na possibilidade de escape, no convite para experimentar outras formas de existir e perceber o mundo - de rabiscar novas possibilidades. Ele desorganiza, perturba e desconstrói o que se julgava natural - denunciando o caráter artificial e produzido das normas. Sendo assim, podemos dizer que “a destrutividade do monstro é realmente uma desconstrutividade: ele ameaça revelar que a diferença tem origem no processo e não no fato e que o “fato” está sujeito à constante reconstrução e mudança (Cohen, 2000, p.45)”. Nesse sentido, ao invés de temê-lo, talvez possamos escutá-lo: o monstro anuncia que a diferença não é um defeito, mas um processo, um movimento. Ele nos convida, assim como as crianças, a abandonar a fixidez das certezas e a habitar, com sensibilidade, novos e inacabados territórios.

Pensamos, então, que costuramos aqui - com as linhas do nosso pequeno monstro - um ensaio para pequenas monstrosidades. Temos consciência de que, por inúmeras vezes, nos distanciamos das potencialidades monstrosas, caindo em armadilhas da normatividade. No entanto, não pretendemos - em

conformidade com as definições dos autores - dar ao monstrinho desta pesquisa uma categoria fixa de monstro. Acreditamos ser possível, no entanto, apostar na potencialidade de transformação presente no monstrinho rabiscado. Apresentamos aqui, então, na companhia do nosso parceiro de pesquisa, uma experimentação monstrinho - miúda e rabiscada, na qual as crianças nos convidam pra rabiscar nossas pequenas monstruosidades.

da infância universal a pluralidade das crianças
(e monstros)



2.2. Da infância universal à pluralidade das crianças: uma breve reflexão

Ao longo do trajeto de pesquisa, um dos primeiros movimentos foi o de entender, ainda que parcialmente, a partir de qual concepção de criança e infância estaríamos trabalhando. Sabíamos, desde o princípio, que olhar para a infância a partir da concepção etária, na qual o analisador central é a idade do sujeito, não era uma opção. Além disso, alguns incômodos guiaram nossas pesquisas e buscas no campo de produção teórica da infância; como, por exemplo, o incômodo com a tendência universalizante de algumas concepções de infância. Diante disso, foi ao cursar uma cadeira optativa na linha de Filosofia e História da Educação, a qual tinha como pretensão discutir alguns textos que abordassem aspectos sobre a história e historiografia da infância, que este pequeno tópico foi desenvolvido. As referências aqui articuladas são um entrelace entre o que fora apresentado nesta ocasião e o que se desdobra dela, na tentativa de encontrar pistas que dessem contorno às inquietações despertadas.

Tendo isso posto, frisamos que partiremos aqui da ideia de infância para além de um período do desenvolvimento, o qual costuma ser marcado apenas por uma temporalidade etária, como pontuamos. Pensaremos a partir da ideia de *invenção* da infância e, sobretudo, de uma imagem específica - a qual se refere, na maior parte das vezes, a aspectos relacionados à inocência, pureza e exigência de proteção e cuidado.

Philippe Ariès (1978), em sua renomada e importante obra intitulada *História Social da Criança e da Família*, trabalha exaustivamente a construção de um material que dê conta de tecer uma narrativa para demarcar alguns aspectos do surgimento da concepção de infância. O autor postula a tese de que a infância seria uma invenção da modernidade, inexistindo em períodos anteriores, quando os infantis (sujeitos que lemos

enquanto crianças) eram vistos apenas como “homens de tamanho reduzido” (Ariès, 1978). Essa afirmação é feita observando iconografias e registros de períodos pregressos à modernidade. Além disso, o autor atrela o surgimento da infância ao nascimento de sentimentos para com os sujeitos infantis; os quais envolviam, inclusive, a consideração da morte desses sujeitos enquanto uma perda significativa.

Ariès (1978) pontua que, a partir desse período, o qual inicia na transição para a modernidade, podem ser observados sentimentos do que ele chama de *paparicação*. Neste momento, as crianças, que, segundo o autor, antes eram relegadas à marginalização, intensos descartes - a depender das suas condições físicas, por exemplo - e explorações, passam a ser cuidadas pelas famílias e, junto a isso, Ariès afirma que começa a existir uma imagem diferenciada. Juntamente com o reconhecimento da infância, nasce a concepção de que as crianças seriam sujeitos frágeis, ingênuos, puros e que necessitam de proteção e cuidado.

Ariès sofreu intensas críticas em relação à concepção de que não haviam sentimentos para com os sujeitos infantis em um período anterior à modernidade, as quais ele respondeu em edições posteriores à primeira lançada. No entanto, não nos aprofundaremos de maneira demorada na obra em questão, pois não temos a intenção de fazer um denso apanhado histórico do surgimento da infância, sobretudo nesta perspectiva de *uma* infância, a partir da evocação de uma história única, concepção perigosa, como nos aponta Chimamanda Adichie (2019). Nos interessa, entretanto, entender - ainda que brevemente - a infância enquanto uma categoria, ou, como chamaremos posteriormente, um *dispositivo*. Além disso, a ideia de sentimento despertado para com a infância - e o que dele se desdobra - nos é muito significativa para a discussão que iremos tecer ao longo desta pesquisa, por isso fazemos esse resgate.

Philippe Ariès (1978) expõe um interessante ponto quando nos coloca que à infância é destinado o sentimento de proteção, na medida em que seriam sujeitos puros, frágeis e ingênuos. No entanto, nos fica o desejo de endereçar a seguinte questão ao autor: a qual criança são designados estes atributos? Entendemos que a obra de Ariès está localizada em um período histórico e cultural, bem como sua análise. É inegável a importância e contribuição de seu trabalho para a construção do saber no campo das infâncias; no entanto, nos parece igualmente inegável, sua universalização e hegemonia ao categorizar a infância e as crianças, sobretudo se fizermos um uso acrítico de sua obra hoje.

Entretanto, não temos a pretensão de endereçar esse questionamento à obra de Ariès de forma anacrônica, desconsiderando o seu contexto tanto no que se refere às temporalidades, quanto à localização. Pretendemos, no entanto, tecer um diálogo possível com o que permanece hoje, no contemporâneo - e desde uma perspectiva *localizada* (Haraway, 2009) - enquanto infância. O discurso em torno da mesma como período de inocência, pureza e que requer proteção, não nos parece ter se dissolvido, ainda que seja operado em outros contextos e direcionado à outras ações. Então, aqui, retomamos a nossa questão: a quais crianças são designados estes atributos?

Na tentativa de compor uma resposta possível ao nosso questionamento, recorreremos ao que Anete Abramowicz e Tatiane Rodrigues (2014) nos oferecem como pista. As autoras desenham dois pólos: a infância em perigo *versus* a infância perigosa. A primeira estaria em perigo para não se tornar a segunda, ou, então, para não ser atingida pela mesma e, por isso, mereceria proteção; a segunda, por sua vez, deveria ser alvo de contenção. Esses pólos abordados enquanto *perigosa* e em *perigo*, relacionam-se, para as autoras, à questão

de classe, mas pensamos ser possível estender a análise para padrões de infâncias brancas e cisheteronormativas, por exemplo.

A professora Letícia Nascimento e suas colegas pesquisadoras, nos ajudam a pensar esta questão quando nos lembram que

Apesar dos esforços colonizadores de universalizar a ideia de criança europeia-branca-burguesa-masculina, não é possível abordar criança ou infância no singular. As dimensões de classe, raça e gênero, dentre outras, possuem efeitos nos modos de produzir as infâncias (Nascimento, Santos, Adad, 2022, p.323).

Este aspecto, portanto, nos parece deflagrar a probabilidade de haver um esforço para a normalização das crianças, sobretudo para que pertençam a estes moldes e, concomitante a isso, o esforço para relegar à margem as crianças que destoam do mesmo. Parece haver, portanto, uma marca situada e corporificada (Haraway, 2009) das crianças as quais se confere o direito de serem lidas e tratadas enquanto inocentes, puras e protegidas - pertencentes, portanto, à infância.

Na mesma ótica argumentativa, a infância enquanto um sintoma da modernidade (Weinmann, 2018), é trazida por algumas perspectivas teóricas como um dos dispositivos - criado e operado pelos adultos - que se impõe sobre a criança, na tentativa de moldá-la. A concepção de infância enquanto dispositivo, trabalhada por Abramowicz e Rodrigues (2014), toma como princípio a ideia de que um dispositivo é composto por uma trama de elementos capilarizados nas relações, os quais incluem leis, produções científicas, relações cotidianas, entre

outros (Foucault, 1995). É, portanto, um conjunto de estratégias que operam a serviço da organização de uma forma de poder e que “resulta do cruzamento de relações de poder e relações de saber (Agamben, 2014, p.25)”

Sendo assim, para “fazer parte” da categoria infância, desde a perspectiva que adotamos, não bastaria apenas ter uma idade dentro dos parâmetros estabelecidos; mas, sim, estar dentro de um espectro produzido e subjetivante. A criança, portanto, é um sujeito de pouca idade, o qual pode ou não participar do lugar da infância, a depender de seus comportamentos, raça, classe social e performatividade de gênero, por exemplo. Nesse sentido,

As crianças são uma etapa do desenvolvimento humano, uma idade; a infância, por sua vez, é carregada de uma série de ideias morais, pedagógicas, psicológicas, afetivas, sociais, de modo geral, que significam as crianças dentro dos mais diversos tempos e espaços (Nascimento, Santos, Adad, 2022, p.321).

Entendemos, desde essa perspectiva, que há imagens específicas do que é infância, as quais incidem sobre as crianças (Abramowicz, Rodrigues, 2014). Em alguma medida, concede-se à uma parcela - restrita e normativa - das crianças o direito de participar deste modelo denominado infância (Carvalho, 2019). O modelo de infância, de acordo com algumas autoras, se inscreve sobre as crianças desde o período colonial, com as práticas educativas empreendidas pelos portugueses (Del Priore, 2010), até os dias de hoje, com a atualização e sofisticação dos meios pelos quais às normativas operam, mas, ainda assim, com vigência, como bem nos lembram Nascimento, Santos e Adad (2022).

A separação das categorias infância e criança nos ajuda a entender alguns discursos que insistem em operar. Poderíamos citar, por exemplo, a recusa em pensar aspectos ligados à sexualidade e gênero em relação

às crianças, a qual pode ser amplamente observada em diversos espaços coletivos e privados, como a escola, a política nacional e a família. Não é incomum o discurso moralista ser convocado quando se intersecciona estes marcadores (infância e sexualidade). Percebam que não estamos falando de sexo ou relação sexual, mas, sim, de expressões da subjetividade. Seria isso uma tentativa de proteger as crianças?

Em caso de resposta afirmativa à questão levantada acima, nos parece ser uma tentativa fracassada. O moralismo exacerbado, experimentado, no Brasil, sobretudo com a ascensão da extrema direita, tem como consequência direta a desproteção das crianças em relação à violência sexual, para além de outras repercussões. Podemos observar esse movimento na retirada de políticas e práticas pedagógicas nas escolas, as quais visam a educação sexual. Essas práticas por diversas vezes protegem, de forma efetiva, às crianças vítimas de abuso sexual, fornecendo condições para denúncias ou para educação sobre consentimento, corpo, entre outras possibilidades preventivas.

É comum a afirmação de que às crianças deve-se relegar o direito de *apenas ser criança*, sem pensar marcadores sociais e questões que digam do “mundo adulto”, como expressões de gênero. Mas será? Parece que para a infância, enquanto categoria universal e hegemônica, sim. Para as demais crianças esse passe livre está negado, a marcação vem desde o princípio. Por outro lado, na categoria infância, o marcador, por ser universal, é retirado e se torna “apenas uma criança que precisa ser protegida”; mas ele - o marcador social - está ali, invisibilizado por seu grau de hegemonia.

Escrevemos, aqui, na intenção de dialogar com as crianças criativas e queers, que denunciam falhas nas normativas sociais, nos modelos binários de gênero e sexualidade, os quais são impostos, também, na

brincadeira. O ponto central de nossa pesquisa em relação aos marcadores da infância é a dissidência de gênero e sexualidade, muitas vezes patologizada ou violentada, em maior ou menor grau. Então, nesse caso, escrevemos para as crianças que insistem em dançar, usar vestido, bater cabelo ou, timidamente, apenas em brincar de casinha. As designadas meninas brabas, que brincam de lutinha, que constroem pistas de carro, que rasgam vestidos subindo em árvore e que são ótimas no futebol.

*“Mas não seriam todas as crianças queer?”*⁷ Apostamos que não. Trazemos para o texto essa questão seguida de uma resposta fechada, por ser um ponto que constantemente aparece em discussões. Nesta pesquisa não estamos tratando de um campo de identidade específico, ainda que entendamos a importância desse tipo de movimento, sobretudo no que se refere a crianças trans e sua garantia de direitos, por exemplo. No entanto, apesar de não trabalharmos a partir da identidade em si, não podemos considerar todas as crianças e todos brincarem da mesma maneira, na medida em que estamos inseridas em uma sociedade marcada por hegemonias de poder cisheteropatriarcais, racistas e colonialistas.

Entendemos que toda criança ocupa, ou tende a ocupar, um lugar de imprevisibilidade e espontaneidade, o qual indica uma menor afeição às normativas sociais, na medida que o processo de adesão (ou recusa) é gradual e perdura ao longo da vida; o que, portanto, confere à criança um caráter mais próximo da multiplicidade (Halberstam, 2020). No entanto, existem manifestações dessa multiplicidade própria da infância que despertam mais repulsa, violência e tentativa de controle por parte dos adultos ou, pelo menos, de uma parcela deles. Não

⁷ Pergunta feita em banca de qualificação do TCC, ao trabalhar crianças dissidentes de gênero e sexualidade com o termo criança queer

podemos perder de vista que algumas normas, quando subvertidas, são lidas como “parte da infância”, enquanto outras são relegadas à margem, ao desviante e impuro e são facilmente alvo de violência e controle excessivo. Essas, portanto, são as manifestações que desafiam normativas cristalizadas em nossa cultura, as quais são pilares estruturantes de nossa sociedade.

Quem defende a criança queer?, nos perguntaria Paul B. Preciado (2020) no título de uma de suas crônicas. Em seu texto, o filósofo discorre sobre o contexto do amplo movimento contra o casamento homossexual na França, no ano de 2013. Esse, por sua vez, tinha enquanto centralidade argumentativa a proteção da infância, alegando a preocupação que as crianças deveriam ter o direito de estar em uma família composta por um pai e uma mãe. Preciado evidencia a falácia da defesa das crianças a partir desse argumento e pontua:

Os defensores da infância e da família invocam a figura política de uma criança que eles constroem de antemão como heterossexual e de gênero normatizado. Uma criança privada de toda energia de resistência e da potência de usar livre e coletivamente o seu corpo, seus órgãos e seus fluidos sexuais. Essa infância que eles pretendem proteger está cheia de terror, de opressão e de morte (p. 68-69).

Além disso, no mesmo texto, o filósofo faz um relato pessoal ilustrativo da problematização. Tomaremos a liberdade de citar diretamente este, ainda que seja extenso, por entendermos ser precioso para compreender o que estamos discutindo.

Lembro-me do dia em que madre Pilar nos pediu, em meu colégio de freiras, que desenhassemos nossa família no futuro. Eu tinha sete anos. Desenhei-me casada com minha melhor amiga, Marta, com três filhos e

vários cães e gatos. Tinha desenhado minha própria utopia sexual, na qual reinavam o amor livre, a procriação coletivizada, e na qual os animais gozavam de estatuto político humano.

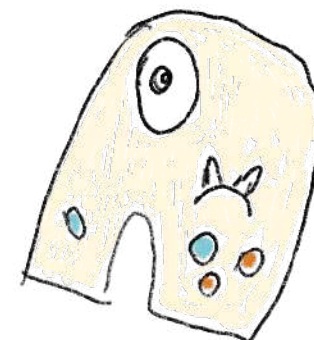
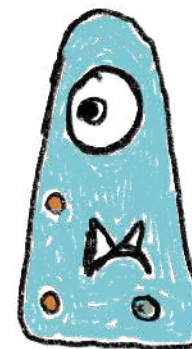
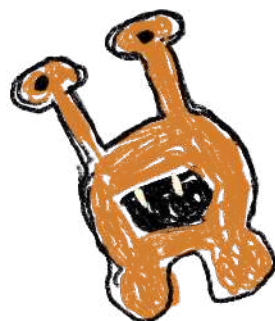
Poucos dias depois, o colégio enviou uma carta para minha casa aconselhando meus pais a me levarem a um psiquiatra para cortar o quanto antes um problema de identificação sexual. A visita ao psiquiatra veio acompanhada de fortes represálias. O desprezo do meu pai, a vergonha e a culpa da minha mãe. Espalhou-se no colégio a ideia de que eu era lésbica. Uma manifestação de naturalistas e frigidebarjotianos esperava por mim todo dia ao sair da aula. “Sapatona nojenta”, diziam, “vamos estuprar você para ver se aprende a trepar como deus manda.” Tive pai e mãe, e, no entanto, eles não foram capazes de me proteger da repressão, da humilhação, da exclusão, da violência.

O que meu pai e minha mãe protegiam não eram meus direitos de “criança”, mas as normas sexuais e de gênero que eles mesmos aprenderam dolorosamente através de um sistema educativo e social que castigava qualquer forma de dissidência com ameaça, intimidação e até a morte. Tive pai e mãe, mas nenhum dos dois protegeu meu direito à livre autodeterminação de gênero e sexual (Preciado, 2020, p. 71, grifo nosso).

O relato do autor torna palpável o que vínhamos apontando enquanto uma violência e tentativa de controle disfarçada de proteção. A proteção não é a da criança enquanto sujeito singular, mas, sim, à infância normativa. Caso não performe a norma, não haverá proteção. Tendo estes aspectos em vista, entendemos o momento inicial da vida enquanto tempo privilegiado para pensar questões relativas à tentativa de normalização, sobretudo no que se refere a gênero e sexualidade. Estamos de acordo e inspiradas por Paul B. Preciado, quando coloca que “a criança é um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto” (2020, p. 70). Nesse sentido, compreendemos que há um olhar vigilante para as crianças, o qual busca garantir a manutenção de um modelo social, da infância.

No entanto, a criança, por vezes, resiste às tentativas de normatização. Essas crianças denunciam uma falha no modelo vigente e questionam às normatizações impostas - situação que pode gerar intenso desconforto

nos adultos, os quais reagem na tentativa de retomar o controle, de domá-las, educar. A criança, portanto, parece ser lida por vezes enquanto *perigosa* - na medida em que pode questionar algumas normativas - e, por vezes, *em perigo*, exigindo ser protegida, para não se transformar em perigosa, como citamos anteriormente (Abramowicz, Rodrigues, 2014). Nesse ponto, pensamos que uma das formas das crianças expressarem a dissidência (e resistência) pode estar na brincadeira e no brincar, sobretudo no que se refere a gênero e sexualidade, como podemos observar nas intensas restrições binárias conferidas às brincadeiras infantis.



3. O brincar e a brincadeira infantil

Tenho 6 anos e não consigo imaginar que sou super-heroína ou fada; com as bonecas, reproduzo apenas a vida concreta. limpar a casa, cuidar dos filhos, fazer almoço e trabalhar. é isso que fazem minhas barbies e bonecas de papel. Minha imaginação se parece com a de um adulto - não a de meu pai; meu pai imagina até que futebol nos transforma em menino ou em criatura que beija mulher (Resgates do monstinho).

Eu tenho um ermo enorme dentro do olho. Por motivo do ermo não fui um menino peralta. Agora tenho saudade do que não fui. Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância. Faço outro tipo de peraltagem. Quando era criança eu deveria pular muro do vizinho para catar goiaba. Mas não havia vizinho. Em vez de peraltagem eu fazia solidão. Brincava de fingir que pedra era lagarto. Que lata era navio. Que sabugo era um serzinho mal resolvido igual a um filhote de gafanhoto. Cresci brincando no chão entre formigas (Barros, 2018, p.67).

tip, tu não brincas
nem quando tip/
brincando?

3.1 Algumas considerações e diferenças entre o brincar e a brincadeira infantil: *tia, tu não brinca nem quando tá brincando?*

hoje ele me perguntou porque eu não brinco mais.

Respondi que parei de brincar um pouco mais velho
que ele. Em seguida, perguntou se eu gostaria de brincar

e não tenho resposta. Brincar não parece um jogo fácil

para nós dois. Optamos pelo jogo-paga. Ele pede para parar

e me diz: Tia! Por que tu não brinca

nem quando tá

brincando?

Diante do fragmento, questionamos: O que define o fim e o início do brincar? É possível fazer esta delimitação? No momento em que a gente para de brincar com o brinquedo, será que já brincávamos?

Para iniciar a discussão, na tentativa de apontar para algumas respostas possíveis para os questionamentos colocados, tomaremos a psicanálise, sobretudo a winnicottiana, como paradigma teórico para pensar a diferenciação e conceitualização entre o brincar e a brincadeira. Donald Winnicott, pediatra e psicanalista inglês, é considerado um dos principais nomes da teoria psicanalítica pós freudiana. Conhecido pelo seu amplo trabalho com bebês e seus cuidadores, o autor desenvolve sua teoria dando “um passo atrás” em relação ao já anteriormente trabalhado, na medida em se dedica a compreender fases do desenvolvimento/constituição psíquica anteriores as trabalhadas de forma mais contundente pelo pensamento freudiano (Dias, 2002; Phillips, 2006).

Alguns psicanalistas, os quais se debruçam sobre a obra de Winnicott, defendem que o mesmo teria oferecido um novo paradigma para a psicanálise, proporcionando uma outra forma de olhar para o sujeito e sua constituição (Phillips, 2006) e, principalmente, uma forma de olhar para outro tempo do sujeito - um tempo anterior. Um dos movimentos observados é o deslocamento do foco central da teoria clássica construída por Freud - a qual considerava, prioritariamente, questões referentes a fantasias inconscientes e seus conflitos -, para questões localizadas no ambiente (Velano, 2023). Enquanto para alguns autores o foco estava nos desdobramentos da relação com o outro, Winnicott se debruça sobre os aspectos que tangem a qualidade da relação com esse outro e suas repercussões. Para a teoria winnicottiana “a criança, assim como o adulto, não carrega apenas sua vida pulsional, mas também seu ambiente primordial” (Phillips, 2006, p.101). Trabalharemos

de forma mais detalhada as questões relacionadas ao ambiente, dentro deste escopo teórico, ao longo do próximo tópico.

Aqui cabe fazermos um pequeno adendo sobre o conceito de pulsão, desde a psicanálise. A pulsão/o pulsional, em linhas gerais, referem-se ao que Freud (1915) chamaria de motor do funcionamento psíquico, isto é, aquilo que nos move, nos impulsiona para realização do desejo - subjetivo e sempre sujeito à satisfação parcial. Assim, Freud situa a pulsão, precisamente, entre o psíquico e o somático (Freud, 1915). O pulsional se difere do instinto - conceito usado com frequência no senso comum para explicar comportamentos e desejos - e, portanto, não teria um destino prévio ou natural, mas, sim, uma relação com a história libidinal e subjetiva de cada sujeito (Freud, 1915).

Na teoria freudiana, ainda bastante biologizante, o pulsional, apesar de possuir dimensão alteritária, estaria localizado no corpo (Freud, 1915). Porém, uma radicalização da alteridade é feita pelo psicanalista contemporâneo Jean Laplanche (1992). O autor aponta para uma série de diferenças entre instinto e pulsão para além do que já havia sido postulado. Para ele, o pulsional, ao contrário do instinto, não está alicerçado no aspecto biológico. Laplanche dá, então, continuidade à teoria psicanalítica, propondo que a origem da pulsão - que para Freud estava no corpo - vem do encontro com o outro, este outro real e social. Em linhas gerais, Laplanche considera que é a partir dos cuidados iniciais e do investimento de um outro adulto, que é possível constituir-se psiquicamente/subjetivamente, ou seja, experienciar o desvio do instinto para pulsão e, por conseguinte, dar contornos à este pulsional agora em jogo (Laplanche, 2015).

No entanto, retomando as contribuições de Winnicott (1975/2019), um dos elementos centrais acrescentados por ele é o conceito de brincar enquanto capacidade subjetiva; que, por sua vez, está muito para além da brincadeira. A brincadeira seria aquilo que se estabelece no cotidiano enquanto prática quase que exclusiva das infâncias, as quais geralmente envolvem dinâmicas, jogos e brinquedos; como, por exemplo, o pega-pega, boneca, quebra-cabeça, esconde-esconde, entre outras. O brincar, enquanto conceito winnicottiano, diz de uma possibilidade de experimentar ação e vivê-la de forma subjetivada e criativa (Winnicott, 1975/2019).

Para este viés teórico, o brincar poderia ser descrito enquanto “uma coisa em si”, a qual pouco importa seu conteúdo, mas, sim, “o próprio fato ou a possibilidade de fazer essa ação” (Fulgencio, 2016, p.105). Nesse sentido, parece ficar nítido que não estamos nos referindo às brincadeiras cotidianas, mas, sim, a um modo de relação, de viver a experiência - aqui colocada enquanto algo vivido, sentido e experienciado como próprio (Klein, 2023). No brincar há uma possibilidade de invenção e transformação. O brincar é, portanto, autoral e criativo; autoral na medida em que se refere a algo produzido pelo sujeito - em relação com o outro e o ambiente - e criativo pois exige que algo seja criado, não apenas reproduzido (Winnicott, 1975/2019).

No entanto, para que essa experiência seja possível de ser vivida, existe um intenso trabalho psíquico e de amadurecimento que precisa acontecer. Nesse sentido, brincar é uma capacidade conquistada pelo sujeito ao longo do processo de constituição/subjetivação e de relação com o ambiente (Winnicott, 1975/2019). Porém, cabe ressaltar que não há garantia de que, uma vez adquirida a possibilidade de brincar, esta não será perdida, porque “esta capacidade ou possibilidade não é uma conquista definitiva, mas sempre instável, sempre depende das condições pessoais e ambientais (Fulgencio, 2016, p.107)”.

Em o brincar e a realidade, Winnicott (1975/2019) aponta nitidamente para o fato de que tudo que for dito sobre o brincar vale tanto para as crianças quanto para os adultos. No entanto, nos alerta sobre a dificuldade de trabalhar com estes aspectos quando a comunicação dos adultos se dá prioritariamente pela fala - ainda que seja possível perceber o brincar no humor, nas escolhas de palavras, etc. Autoras que trabalham fundamentalmente com Winnicott em suas pesquisas e práticas, nos contam que o brincar é tomado como “um conceito com a potência de nomear certas formas de experiência que ocorrem com o sujeito, independente de sua idade (Câmara, Klein, Herzog, 2014, p. 106)”. Portanto, o brincar, apesar de ter como cenário privilegiado a infância e a brincadeira, não se restringe a ela, e estaria relacionado a uma outra ideia amplamente difundida em psicanálise: a do *infantil* (Câmara, Klein, Herzog, 2014).

O infantil diz de algo que permanece com o passar dos anos e que pertence ao psiquismo, o qual se relaciona com a temporalidade do inconsciente. Nessa leitura, o infantil pouco tem a ver com temporalidades fixas, marcadores universais ou espaços-tempo pelos quais passamos e deixamos inteiramente para trás - estes aspectos dizem respeito à infância como período do desenvolvimento. Sendo assim, há uma principal diferença entre os dois termos referidos: o infantil, desde a psicanálise, não está circunscrito a um tempo passageiro. O infantil parece estar marcado por uma insistência na presença, nos acompanhando ao longo da vida, constituindo-se enquanto um processo subjetivo e permanente (Medeiros, 2018). Portanto, o brincar winnicottiano, na medida em que se ancora no infantil, tem relação com os mais diversos tempos e períodos da vida pelos quais o sujeito virá a atravessar e experimentar.



3.2. O ambiente

Winnicott tem sua produção e prática atravessadas por repercussões contextuais da segunda guerra, período no qual trabalhou em instituições com crianças evacuadas de suas famílias (Dias, 2002). O psicanalista, enraizado em sua prática, teoriza diante do horror, a partir da experiência de escutar sujeitos - pequenos e grandes - submetidos a um contexto de acentuada violência. Não raro, traz para a cena teórica elementos do contexto de sua produção: o medo e o absurdo, atendimentos realizados sob o som de guerra, a necessidade se impondo ao trabalho. Tal contexto parece ter deixado inscrições significativas na teoria, nos caminhos e nos desvios percorridos pelo psicanalista.

Ainda que não seja necessariamente assumido ao longo de seus escritos, nos parece estar explícito o quanto atuar situado em um *ambiente* com tantas falhas básicas e violência, chamou a atenção de Winnicott para a importância da qualidade do ambiente nos processos de amadurecimento e constituição psíquica. O autor, arriscamos dizer, parece ter sido convocado pelos seus pequenos pacientes a olhar com mais cuidado para os aspectos contextuais.

Tendo isso em vista, iremos nos deter mais demoradamente aos pontos referentes ao que o autor coloca enquanto ambiente, sobretudo quando se refere às condições ambientais para o desenvolvimento do brincar. Nesse sentido, para Winnicott, o ambiente pode ser descrito, inicialmente, enquanto o próprio cuidador ou cuidadores principais do bebê, os quais exercem o papel de mediadores entre o mundo e o pequeno sujeito que chega até ele; expandindo-se, com o passar do tempo, para um ambiente mais amplo e, também, diferenciado de si mesmo (Winnicott, 1963/2022). É a partir da dependência desses primeiros outros - o outro ambiente - que

o sujeito se constitui e, com o tempo, se diferencia do mesmo; ou seja, entende-se que existe um eu e, portanto, também, um outro. Na perspectiva winnicottiana a “experiência de si é radicalmente amparada na presença do outro e da comunidade” (Velano, 2023, p.195). É somente a partir da dependência de um outro e de seus cuidados que o sujeito poderá se constituir, experienciar o mundo e se desenvolver rumo à independência, que é sempre parcial (Winnicott, 1963/2022).

Deste modo, cabe uma leitura de Winnicott em diálogo com Jean Laplanche, para pensar de forma crítica algumas questões relacionadas ao conceito de ambiente. Laplanche, apesar de não se propor a fazer uma leitura do conceito de Winnicott, nos oferece interessantes subsídios teóricos por meio de uma releitura da teoria clássica freudiana, sobretudo no que se refere à relação primária, aos processos de constituição psíquica e sua íntima articulação com questões do social. Sendo assim, neste momento, traremos para o texto a ênfase que Laplanche (2015) confere à transmissão da cultura nos processos de constituição psíquica e de encontro com o outro, ou seja, no que Winnicott chamaria de relações com o ambiente.

Para Laplanche (2015), os aspectos sociais ganham extrema relevância, no momento em que são transmitidos através do que ele chama de *pequeno socius*, isto é, de uma transmissão feita no social de forma íntima, das relações próximas, “por um próximo, um genitor, um amigo ou um grupo de pessoas (p. 113)”. Além disso, um ponto nodal da teoria laplancheana, o qual pode nos auxiliar em nossa discussão, é a centralidade da primazia do outro nos processos de transmissão. Laplanche nos coloca que além de estarmos sempre diante de um outro, na medida em que estamos em relação; está em jogo, também, o que ele denomina *o outro do outro*: o inconsciente.

No entanto, para o autor, esse outro radical, com o qual nos deparamos e não temos controle, é constituído sempre em relação alteritária e contextualizada e, nesse sentido, social - justamente por se dar na relação, em um contexto e local (Laplanche, 2015). Laplanche traz para a cena o aspecto situado e contextualizado da constituição do inconsciente, como citamos acima. Nesse sentido, para o autor, trata-se de um social concreto, das relações cotidianas, em que “a realidade psíquica se inscreve irreduzivelmente na realidade exterior (Ayouch, 2025, p.33)”, aspectos que nos levam a pensar que parece possível questionar, a partir dessa teoria, o teor muitas vezes lido como etéreo do *ambiente* winnicottiano; que, apesar de ter um aspecto de materialidade ao se referir prioritariamente ao objeto primário, a figura materna, carece de enfoque nas questões da transmissão de aspectos sociais.

Além disso, a teoria laplancheana traz algumas nuances que rompem com a ideia de ambiente/relações primárias como algo mais individualizado, pois o sujeito que constitui o outro está, por sua vez, encharcado de aspectos da cultura e os transmite. Imbrica-se, portanto, o contexto social e as relações subjetivas. Assim, parece haver uma tentativa, ainda que sutil, de estabelecer uma quebra da dicotomia *subjetivo ou social*, muitas vezes difundida no meio psicanalítico; ainda que, desde Freud, tenhamos movimentos que visam buscar uma psicanálise sem tantas fronteiras entre o psíquico e o social.⁸

Tendo isso em vista, é possível considerar que aspectos, por exemplo, de normativas e normas sociais, bem como sua forma de transmissão e/ou imposição, estarão articulados às condições ambientais para o

⁸ Podemos observar esse movimento quando a obra *Psicologia das massas e análise do eu* (1921/2011) é inaugurada com a afirmação de que toda psicologia, mesmo a mais radicalmente individual, é, também, social.

desenvolvimento do que Winnicott (1975/2019) chamaria de capacidade subjetiva de brincar. Isso ocorre na medida em que o ambiente - social e politicamente situado - é fundamental para o estabelecimento e a sustentação das condições para que esta capacidade se desenvolva. Pretendemos, portanto, colocar tais aspectos em perspectiva ao longo da discussão, na intenção de ler Winnicott de forma implicada e atenta ao contexto, e, sobretudo, a temática que tomamos como questão da presente pesquisa.

on

há, me lembra, político?

3.3. Notas para um brincar potencialmente político⁹

Ainda em relação ao brincar, no que tange ao aspecto relacional, como mencionado acima, uma questão crucial para pensar o conceito se refere a sua *localização*, no sentido do *espaço* em que a capacidade subjetiva do brincar se localiza e acontece. O conceito de espaço, na obra de Winnicott, possui um teor filosófico e paradoxal (Ab'sáber, 2021). No entanto, pensamos ser possível sustentar este ponto trazido pelo autor, mas pensando a localização da experiência do brincar também em uma materialidade do espaço - em nosso caso, em fragmentos do brincar e da brincadeira encharcados de contexto cisheteronormativo.

Para pensar este aspecto, tomamos emprestada as palavras de Winnicott:

Brincar tem um espaço e um tempo. Não é dentro, em nenhum sentido do termo (que, infelizmente, possui muitos usos no debate psicanalítico). Nem é fora. Ou seja, não faz parte do mundo repudiado, o não eu, que o indivíduo decidiu reconhecer como verdadeiramente externo (a despeito de dificuldades e mesmo do sofrimento) e que está fora do controle, mágico (Winnicott, 1975/2019, p.73).

Como podemos observar nesta citação, o brincar está localizado em uma dimensão relacional, isto é, que não se encontra no mundo externo, nem em um espaço exclusivamente interno/psíquico; localiza-se, portanto, *entre* o sujeito e o ambiente, em um espaço intermediário (Winnicott, 1975/2019). Essa localização pode ser descrita pelo conceito de *espaço potencial* (Winnicott, 1975/2019), que diz respeito ao que Winnicott veio a postular enquanto uma terceira via a ser habitada. Nesse sentido, diz-se de um espaço *entre*, o qual, quando

⁹ Com *político*, aqui, estamos nos referindo a algo que promove movimentos disruptivos de alteração em normas sociais, sejam essas de quaisquer dimensões de impacto - do micro ao macro. Entendemos que todos os posicionamentos e ações dos sujeitos irão gerar efeito político, seja para manutenção de normas ou para sua fissura. No entanto, ao longo deste texto, quando nos referimos a potência política do brincar estamos de acordo com o anteriormente salientado.

erigido a partir da confiabilidade no ambiente, pode ser preenchido criativamente pelo brincar. Podemos perceber que não se trata de uma condição inata, de um espaço pronto para ser habitado; há, no entanto, condições de possibilidade para sua aquisição e posterior preenchimento. Essas condições, por sua vez, dizem respeito ao ambiente em que o sujeito/a criança está inserida e vinculada, o qual pode ofertar ou não condições suficientemente boas para seu desenvolvimento (Fulgencio, 2016).

Winnicott (1975/2019, p.175) chega a afirmar que “em muitas pessoas, a falta do sentimento de segurança restringe a capacidade de brincar, devido às limitações do espaço potencial.” Estamos cientes de que o psicanalista enfatiza as condições no que diz respeito ao objeto primário e suas possibilidades de se adaptar às necessidades da criança e reconhecê-las. Em determinados momentos, chega a dar algumas pinceladas sobre aspectos do contexto social, em que a dupla mãe-bebê estaria inserida. Isso acontece quando aponta, por exemplo, para a necessidade dos familiares e redes próximas darem apoio à esta mãe; que, naquele momento, precisaria se dedicar integralmente ao seu bebê e que, portanto, necessita ter suas preocupações supridas pelos outros - como o pai da criança (Winnicott, 1986/2021).

Reconhecemos, aqui, o caráter cisheteropatriarcal da teoria winnicottiana, quando preconiza à dedicação exclusivamente materna - de uma família com um pai e uma mãe - e relegando os cuidados dos outros familiares, incluindo o suposto pai, a um mero auxílio. No entanto, pretendemos pensar estes aspectos de forma mais ampliada, olhando para a perspectiva de que, para que a criança possa se desenvolver plenamente, e, assim, habitar o espaço potencial, podendo, então, preenchê-lo pelo brincar, é preciso que haja condições ambientais favoráveis para tanto. Essas condições dizem respeito a elementos do contexto social mais amplo,

como condições que estão diretamente ligadas à marcadores sociais como o de classe, por exemplo. Pouco nos importa aqui qual o gênero dos adultos cuidadores, tampouco seus laços sanguíneos com o bebê; estamos interessadas, no entanto, no ponto em que há um destaque sendo oferecido à qualidade das relações e a ênfase conferida ao ambiente.

Sendo assim, nos parece que, para além da relação com o ambiente enquanto objeto primário, existe a relação com o ambiente propriamente dito, a qual se refere às condições materiais e ao ambiente social e político desta criança. Estes aspectos, conforme pontuamos em outro momento, são transmitidos pelos adultos cuidadores e afetam diretamente as relações de cuidado (Laplanche, 2015) - não existindo, na prática, uma diferenciação tão intensa entre o ambiente objeto primário e o ambiente social. Pensemos, por exemplo, em um adulto inserido e aderido às lógicas sociais que reproduzem e produzem ativamente violências lgbtqia+fóbicas direcionadas às infâncias. Será que esse adulto cuidador conseguirá exercer um papel suficientemente bom? o quanto as questões sociais e políticas, transmitidas afetivamente pelos vínculos significativos, podem afetar no desenvolvimento do brincar?

Cabe ressaltar que compreendemos que as relações se dão de forma dinâmica e com elementos múltiplos e inconscientes, os quais fogem do controle de quem os endereça e, também, de quem os recebe. A criança, ainda que exposta a um adulto que lhe destine mensagens restritivas e enrijecidas pelas normativas sociais, pode ter recursos criativos para lidar com aquilo que lhe for destinado. Apontamos para esse aspecto ancoradas no que Jean Laplanche (2015) chama de mensagens enigmáticas e a capacidade tradutiva do bebê/criança. O psicanalista nos conta que no encontro adulto-criança há uma dissimetria, onde o adulto, parasitado por seu

inconsciente, destina mensagens enigmáticas para a criança e, justamente pelo caráter enigmático dessas, há a convocação da tradução. Essas, por sua vez, são tidas como enigmáticas pelo seu conteúdo alteritário ao próprio adulto, ou seja, estranho a ele mesmo, de caráter inconsciente.

A criança, ao receber o enigma - aquilo que chega a partir da mensagem enigmática e convoca ao trabalho psíquico - inicia um trabalho de decifrá-lo, traduzi-lo; trabalho que pode ser feito com maior ou menor êxito, bem como com maior ou menor criatividade ou reprodução daquilo que lhe foi endereçado (Laplanche, 2015). O adulto que desempenha o papel de cuidado, por estar sujeito ao seu inconsciente, não consegue controlar o que passa para o bebê/criança em termos de mensagem, nem como essa mensagem será traduzida (Tarelho, 2017). Além disso, essas mensagens estão encharcadas de contexto social, comprometidas com o inconsciente e com a cultura - elementos indissociáveis.

Tendo esses aspectos em vista, nos parece que quando estamos no campo da violência, se pode falar de forma mais contundente sobre os impactos negativos nos processos de subjetivação das crianças e, então, questionar a *qualidade* do ambiente tão enfatizada por Winnicott. O brincar, por se estabelecer em um campo relacional, está tomado por elementos contextuais que subsidiam seu desenvolvimento - aspecto que parece apontar, mais uma vez, para a indissociabilidade do brincar de elementos culturais/sociais. É este ponto que mantemos no horizonte reflexivo ao longo desta pesquisa.

Winnicott (1975/2019), apesar de não trabalhar especificamente com estes elementos que trazemos como relevantes, traz alguns aspectos em relação à intersecção entre a cultura e o brincar; incluindo, no livro *O brincar e a realidade*, um capítulo intitulado *A localização da experiência cultural*. Neste momento da obra, o

psicanalista trabalha com pontos já abordados aqui, como, por exemplo, a diferença da brincadeira comum para a capacidade de brincar, deslocando a importância do conteúdo para a relevância do como e se há esta possibilidade. No entanto, há um ponto específico que parece nos dar pistas instigantes para seguirmos nossa discussão e subsidiar a articulação temática ao longo desta pesquisa. Este ponto, portanto, está localizado na ideia de que o brincar e a brincadeira levam ao contato e produção da cultura, na medida em que as “experiências culturais começam com a vida criativa manifestada inicialmente pela brincadeira (p.162)”.

Nesse sentido, parece ser possível pensar que na possibilidade de brincar, o sujeito experimenta o mundo e, em certa medida, pode criá-lo e modificá-lo - ainda que de forma micro, na pequenez do cotidiano. Neste movimento de experimentação e possibilidade de transformação, ofertada pela capacidade subjetiva de brincar, o sujeito pode ter certa autonomia criativa diante do mundo que se apresenta. Vale ressaltar que se trata de uma autonomia limitada, circunscrita em um contexto e em amplo diálogo com questões materiais concretas. A criança/o sujeito, podendo brincar, “rearranja suas percepções e combina diferentes elementos em conformidade com a sua vontade, edificando uma nova ordem (Green, 2013, p.37)”.

Essa nova ordem, erigida pelo sujeito por meio do brincar, pouco faz referência necessariamente a uma transformação externa de amplo impacto. No entanto, parte do que nossa pesquisa nos leva a ver é a importância do brincar para a possibilidade de criação, modificação e possível enfrentamento diante da norma - aspecto que poderia, se pensado coletivamente, resultar em impacto social significativo. No caso das infâncias, podemos ilustrar com a possibilidade de uma força disruptiva do questionamento e do potencial imaginativo

infantil; o qual, por diversas vezes, é tido como ameaçador e alvo de controle e tentativa de aniquilamento por parte dos adultos.

Em alguma medida, poderíamos pensar na criança dissidente de gênero como potencialmente desorganizadora dos enrijecimentos normativos adultos. A criança, ao erigir a nova ordem, pode, paradoxalmente, causar uma desordem nas normas sociais. Pensamos isso na companhia de Ayouch (2025), que, ainda que esteja falando da teoria psicanalítica, nos apresenta uma interessante perspectiva quando pontua a possibilidade de algo vir a ser desterritorializante, na medida em que possibilita espaços de criação e se diferencia de uma prescrição enrijecida.

A teoria winnicottiana, em nossa leitura, parece nos dar bases para pensarmos algumas das condições para que o sujeito infantil possa desenvolver e sustentar seu potencial criativo, brincante e disruptivo. Sendo assim, o brincar, nesses termos, parece conferir uma espécie de solo para que o sujeito possa imaginar e, por isso, posteriormente, construir outros cenários. Para que possam ser erigidas condições de possibilidade para a criatividade; como se o sujeito brincante pudesse experimentar lampejos de criação que, possivelmente, o levam para a ação e transformação (Winnicott, 1966/2021).

Cabe aqui abrir uma pequena brecha reflexiva para pensarmos nisso que está posto como ação; nossa proposição está referida à ação que coube, anteriormente, em um tempo de reflexão e criação, distanciando-se, portanto, do imperativo do fazer - aspecto amplamente observado no contemporâneo. O brincar não está aliado a uma utilidade ou um objetivo específico, ele é a experiência em si. Esta parece ser uma perspectiva crucial frente à discussão que nós vemos inseridas e que nos parece que irá perdurar ao longo da dissertação,

sobretudo no que diz respeito ao brincar enquanto uma possibilidade criativa e criadora, não apenas uma reprodução do que está dado (Winnicott, 1975/2019).

Brougère (2010), na sua obra *Brinquedo e cultura*, apesar de discutir essencialmente sobre o brinquedo e a brincadeira e, portanto, não abordar aspectos sobre o brincar nos termos que trabalhamos aqui, nos traz uma interessante reflexão para pensarmos no aspecto que trazemos no parágrafo anterior. O autor coloca que há uma leitura da brincadeira enquanto futilidade, na medida em que não há - ou não deveria haver - uma função específica ou um objetivo nítido, nas palavras dele “A brincadeira escapa qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das ideias de gratuidade e até futilidade (p.14).” Este aspecto pode ser atribuído a um ponto desafiador da brincadeira para o cenário contemporâneo e, sobretudo, para o modelo neoliberal-capitalista, na medida em que desvia da lógica da produtividade e da ação. Winnicott, por sua vez, apesar de afirmar que “brincar é fazer”, já colocava na cena teórica o caráter do brincar pelo brincar, na medida em que enfatiza o aspecto distante da utilidade (Winnicott, 1975/2019, p. 74).

No entanto, o psicanalista não faz referência aos aspectos que trazemos aqui sobre a potência política do brincar, na medida em que trabalha o conceito sistematicamente relacionado à saúde, doença/sofrimento e, também, como protótipo do modelo do próprio processo analítico. É inegável sua contribuição para a área da Psicologia/Psicanálise e Psiquiatria em termos de teoria e técnica em saúde mental, sobretudo na sua virada teórica para pensar os casos considerados, pela teoria clássica, enquanto difíceis; não temos nenhuma pretensão de relativizar sua importância. No entanto, nos parece frutífero fazer a teoria winnicottiana dialogar com aspectos sociais mais amplos e coletivos, menos internalistas.

Nos parece, como bem coloca Preciado (2022), que “diante de uma psicanálise despolitizada, precisamos de uma clínica radicalmente política (p.61)” - e aqui tomamos a liberdade de ampliar o que o autor coloca enquanto clínica para a teoria, às práticas e as produções de saber. É nesse sentido que pensamos que quando Winnicott nos aponta para a potência criativa do brincar, enquanto um movimento de autoria, de transformação daquilo que é apresentado, o autor está - ainda que não afirme - nos colocando diante de uma questão radicalmente política. Vejamos: se o brincar enquanto capacidade subjetiva permite que o sujeito crie e transforme, pois, o brincar se diferencia de uma simples reprodução em vias da criatividade (Winnicott, 1975/2019), pensamos que a sua aniquilação pode ser uma importante estratégia para a manutenção das normas sociais, na medida em que restringe a possibilidade de ruptura com o normativo.

O brincar, conforme afirma Thamy Ayouch (2025, p.194), “(...) é uma metáfora: transporta um sentido de um nível para outro, criando uma realidade nova”, o que parece, dentro do que entendemos aqui, produzir a possibilidade de rompimento com a reprodução de algo cristalizado - tanto do ponto de vista psíquico, quanto em relação à rigidez imposta pelas normativas sociais. Essa quebra na reprodução, se pensarmos junto a teoria laplancheana, poderia indicar uma maior plasticidade e criatividade na tradução dos enigmas endereçados. Estaríamos falando, nesses casos, da transmissão das normas sociais de forma menos enrijecida, com códigos tradutivos menos rígidos e conferindo caráter efetivamente enigmático (Laplanche, 2015).

Ayouch (2025), nos ajuda a seguir trabalhando com estes aspectos quando nos oferece a seguinte reflexão:

O espaço de interpretação, *a posteriori*, da lembrança, permite, através de um ajuste, manifestar a criatividade nas situações novas. Portanto, a lembrança não funciona como uma peça perfeitamente ajustada à sua engrenagem, mas se revela fora do seu eixo: há, nela, folga, jogo. É assim que, brincando com os acontecimentos, a memória não fica reduzida à repetição do idêntico próprio ao traumatismo ou ao sintoma, e se revela criativa na distância que ela introduz (Ayouch, 2025, p. 195).

Ainda que o autor esteja trabalhando com uma questão referente à memória/lembrança - conceitos com os quais não trabalhamos nesta pesquisa - consideramos preciosa a ideia que ele traz ao se referir a uma folga, isto é, a um espaço entre o que é lembrado e o que foi transmitido. Nos parece, então, que Ayouch (2025) aponta para a potencialidade de transformação existente no *a posteriori*, mas, não sem ressaltar, que haverá condições para que a mesma ocorra; essa, por sua vez, faz referência a um espaço potencial que permite a criatividade. Consideramos que há, portanto, uma potência de transformação e criação, a qual pode permitir - pelo seu caráter enigmático que convoca a tradução - uma espécie de jogo com aquilo que foi transmitido .

Esse jogo, no entanto, acontece na medida em que possam ser erigidas condições para que ele surja. Reafirmamos esse aspecto pois não podemos deixar de considerar que a imposição da norma, na grande maioria das vezes, para as crianças dissidentes, ocorre de forma violenta, como tentativa de aniquilação do possível espaço de jogo, de folga. Oferecendo, junto ao enigma, poucos recursos para sua tradução (Laplanche, 2015), ou, então, mensagens sem a presença do enigma; ou seja, com ausência de possibilidade tradutiva. O adulto, quando opera de modo violento na transmissão das normas sociais, pode estar endereçando mensagens que se cristalizam e podem vir a inviabilizar o trabalho tradutivo para a criança. Essas

mensagens, quando assim destinadas, colocam-se a serviço da repetição idêntica daquilo que fora endereçado, articulando-se a um grande nível de sofrimento aos envolvidos na cena.

Essas mensagens parecem se aproximar do que a psicanalista e professora Marta Rezende Cardoso (2011; 2024) indica enquanto mensagens *ultraclaras*, as quais operam ao “(...) avesso do enigma. Têm caráter imperativo por retornarem compulsivamente e em sua literalidade, herança do outro, sem conquista, apropriação, tradução ou resto, que não puderam se tornar outra coisa (Cardoso, 2024, p. 55)”. A autora nos mostra que, apesar de muito frutífera a ideia do caráter enigmático das mensagens endereçadas, não é uma condição óbvia e presente em todas as relações; ou seja, não são todas as mensagens que possuem caráter enigmático (Cardoso, 2011).

As mensagens sem a presença do enigma, de acordo com a autora, se apresentam, então, como um imperativo categórico; algo que, na contramão da possibilidade criativa alicerçada pelo enigma, inscreve-se no sujeito enquanto cristalizado, com pouca mobilidade. Estamos apontando, nesses casos, juntamente com a autora, para o âmbito de algo potencialmente traumático, ainda que não tenhamos como intenção adentrar, de modo detalhado, nessa densa e específica seara teórica (Cardoso, 2011).

Ressaltamos, também, o caráter sempre relativo - e relacional - do endereçamento das mensagens e sua (im)possibilidade de tradução. Estamos nos referindo a cenas de violência, as quais as crianças dissidentes de gênero estão sendo expostas; essas são, sobretudo, perpetradas por adultos com um vínculo significativamente afetivo - pais, professores, tios, irmãos, etc. O que pode vir a conferir certo grau elevado de intensidade e potencialidade destrutiva das mensagens, quando violentas e excessivamente literais, *ultraclaras*.

No entanto, temos em perspectiva que a inviabilização do processo tradutivo vem a depender de diversos fatores que rodeiam e contextualizam essas cenas, como, por exemplo, um certo grau de continuidade, condições psíquicas e ambientais, momento do desenvolvimento psíquico e maturacional, etc. Deixando nítida, portanto, a complexidade envolvida nas relações e seus desdobramentos, impossibilitando o pensamento de causa e efeito.

Quando estamos nos referindo às crianças que são frequentemente alvo de violência cisheteronormativa, o espaço de tradução criativa e, também, do brincar, parece surgir como uma brecha, uma fissura que insiste em permanecer *apesar de*. Nos parece que, nesses casos, quando há uma potencialidade tradutiva *apesar das* mensagens *ultraclaras*/sem enigma, as quais apontam para algo da ordem da violência psíquica, indica um movimento de reconstituição do caráter enigmático. Esse, por sua vez, deve estar ligado a diversas condições, tanto psíquicas quanto ambientais - indissociáveis.

A possibilidade de reconstituição do enigma, como apontamos acima, refere-se ao restabelecimento de condições para uma tradução criativa; para que, então, o sujeito possa transformar aquilo anteriormente recebido em algo próprio, subjetivado (Laplanche, 2015). Em linhas gerais, Cardoso (2024) nos conta que um dos caminhos para lidar com a cristalização da possibilidade tradutiva, oriunda de mensagens *ultraclaras*, pode ser a construção de um elo narrativo entre as cenas em que as mensagens foram endereçadas e a possibilidade de historicizá-las no agora. De amenizar, então, o caráter de *clarão* das mensagens; para, assim, poder olhar e reinterpretar a história - obscurecer a cena, torná-lá, enfim, enigmática. Poder, então, construir um sentido próprio (Cardoso, 2024). A autora trabalha em vias de pensar o processo analítico e suas possibilidades

de trabalho, no entanto, pensamos ser possível, a partir dessa leitura, encontrar algumas pistas para seguir com nossos argumentos.

Pensamos, ainda como uma aposta/uma questão que nos fica, que a capacidade subjetiva de brincar - que, como vimos, relaciona-se diretamente com o contexto ambiental -, nos termos winnicottianos, pode vir a ser uma das condições de possibilidade para o movimento de reconstituição do enigma - tendo a brincadeira como um espaço privilegiado. Pensamos isso no caminho argumentativo que vínhamos apresentando, de que o brincar, enquanto uma condição psíquica, vem a ser uma aquisição que permite que o sujeito tenha condições de criar e transformar, sem somente vir a reproduzir aquilo que fora endereçado (Winnicott, 1975/2019). Nos parece, assim, que pode haver uma íntima articulação entre os conceitos de brincar, tradução e enigma.

Nesse sentido, propomos que o brincar, se conquistado pelo sujeito, poderia vir a subsidiar o movimento de reconstituição do enigma, de condições para lidar com aquilo que fora endereçado de modo violento. A criança, brincando - no sentido do brincar e, também, da brincadeira - poderia, então, tecer esse rasgo/fissura na norma imposta violentamente pelo adulto, conforme havíamos apontado. Poderia, assim, usar o espaço da brincadeira e do brincar para resguardar o enigma, tendo, no exercício de brincar, uma espécie de espaço privilegiado, um lugar que vem a operar como um *guardião do enigma* (Laplanche, 1993), protegendo-o e o reconstituindo. A criança poderia, então, transitar com algum grau de criatividade nesse espaço, pelas múltiplas expressões de gênero. Cabe ressaltar, novamente, que é preciso de companhia e condições para que a criança realize esse movimento, não se tratando de uma conquista que se faz de forma individual e inteiramente independente.

hoje, no filo de farmacia,
exatamente a seguinte frase:
"exoneli os bancos do B."
Tenho medo de liberar de mais
e depois ele fica aqueles uniformes muito
semelhantes, não "riados".

Tinha 6 anos e me dei
de gostar de mulher quando
for quando ... me contaram que
se eu ficar querendo jogar
bola e brincar de carinha eu vou
"machucar". não sei o que significa

hoje joguei futebol no exato.
quando percebi, ele tinha chego pra me
beijar. Nunca senti tanto medo de um dia.
ele não me disse nada. ele não me
disse mais nenhum palavrão nele mesmo
ali. Senti mais medo de alguém ali
que de palavrão. eu sabia que tinha ali.

espancaram um menino ali a morte.
batiam nele. batiam ali que ele morresse.
Assim como batem em (xxx) quando o
encontram com um banco. matam - piquico
e materialmente - crianças por brincar.

Há uma forma "certa" de sentir, de reger um brinquedo, de sentir. é preciso brincar dentro de casa, de brincar. é preciso aprender a sentir. aprender a cruzar as pernas. é preciso cruzar as pernas de uma maneira de 5 anos para prevenir o abuso. é preciso senti-lo por um.

há, no manual de diagnósticos (DSM), descrito como SINTOMA uma criança identificada como menino que brinca de brincar, mais do que um menino.

está certo de que, mesmo que não se seja um adulto futuro e não, consegue lembrar de umas para seguir pensando com a gente

Em relação às normas de gênero, poderíamos dizer que, em alguma medida, enquanto sujeitos ocidentais, estamos inseridos em um jogo de performance de gênero (Butler, 1990/2013) - seja essa performance mais ou menos aderida à norma. Judith Butler (1990/2013), em sua obra *Problemas de gênero*, afirma - certa da não naturalidade de uma identidade de gênero interior, mas, sim, socialmente produzida - que o gênero é performativo, na medida em que o sujeito é constituído pelas normas que repete e as constitui em seu ato de performar-las. Além disso, a autora diferencia a *performatividade* de uma “mera” *performance*. Para a filósofa, a performance diz respeito a algo que se escolhe, conscientemente, performar - como um ato teatral, uma peça, etc. Enquanto o gênero, em sua característica *performativa*, está engendrado à dinâmicas de poder, e é produzido sem que o sujeito possa ter liberdade e consciência total dos processos, ainda que possa ter algum grau de subversão.

Tendo isso posto, pensamos que a performatividade de gênero, quando subversiva, parece representar um movimento de criatividade potencial e denuncia o status de artificialidade da norma hegemônica. Sofia Favero (2021), ao discutir sobre essas questões, em alusão a obra de Butler (1990/2013), nomeia parte de sua dissertação como “probleminhas de gênero” e nos ajuda a pensar sobre o que estamos discutindo. A autora aponta para o fato de que a criança dissidente de gênero denuncia uma falha radical no sistema binário, borrando as fronteiras do gênero e escancarando o fato de que as categorias homem e mulher não dão conta da diversidade e multiplicidade das experiências - nem para os adultos, nem para as crianças. Poderíamos dizer, assim, em diálogo com Ayouch (2025), que a norma é apenas uma das múltiplas possibilidades de performatividade, que, no entanto, ganhou status de verdade e opera nas dinâmicas sociais estruturantes.

As crianças dissidentes, na contramão da via patologizante¹⁰ a qual são submetidas sistematicamente, manifestam criativamente um aspecto próprio da experiência humana: a diversidade e multiplicidade de formas de se expressar e de experienciar a vida (Favero, 2025). Nessa via de pensamento, a criança dissidente da cisheteronorma, em suas manifestações e expressões, convoca movimentos de ruptura com normas cristalizadas. Essas manifestações das infâncias podem ser mais ou menos acolhidas pelo ambiente no qual as crianças estão inseridas, o que vai depender de diversas condições; como, por exemplo, os recursos psíquicos e sociais dos adultos responsáveis¹¹. Os adultos cuidadores, portanto, são impelidos a lidar com aquilo que, agora, fora endereçado pela criança e exige trabalho psíquico e manejo do ambiente para ser acolhido.

Ao pensar sobre estes aspectos, no que se refere a (im)possibilidade do adulto cuidador acolher as manifestações infantis, somos levadas ao conceito winnicottiano de gesto espontâneo e a íntima articulação entre a dupla cuidador/bebê que este impõe. Winnicott (1975/2019) trabalha com este conceito sobretudo no que se refere à relação mãe-bebê e aos cuidados iniciais empreendidos no papel de cuidadora. O psicanalista, ao se referir ao gesto espontâneo, propõe sua definição como uma manifestação singular e genuína do bebê, a qual deve ser acolhida pela mãe. Em linhas gerais, o gesto, para o autor, existe no encontro entre a dupla, na

¹⁰ As dissidências de gênero, incluindo no período da infância, são sistematicamente atacadas e patologizadas. Tendo, inclusive, como um dos critérios diagnósticos o tipo de brincadeira de interesse da criança. Para melhor compreensão, acessar <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2022.38.e22306.a>

¹¹ Trabalhamos mais detalhadamente a relação adulto-criança e algumas das possíveis exigências de trabalho psíquico no seguinte artigo: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.e231070>

medida em que a possibilidade de sua manifestação e criação está intimamente ligada com a realização de seu acolhimento.

Para seguir pensando de forma amplificada sobre esse conceito, articulando à aspectos de outros tempos e dinâmicas sociais, retomamos aqui, novamente, um ponto trazido por Ayouch (2025). O autor, apesar de não estar se referindo ao conceito winnicottiano, parece ilustrá-lo com delicadeza ao dialogar sobre a dupla analista-analisando. Ayouch afirma que grande parte do papel das/os analistas estaria em acompanhar esses sujeitos “na invenção, como diria Foucault, de tecnologias de si diferentes das tecnologias de coerção (Ayouch, 2025, p.36)”. Pensamos que, por vezes, esse também deva ser o papel dos adultos perante às crianças; e que, além disso, se falarmos em termos winnicottianos, o adulto possa acompanhar e acolher o gesto espontâneo da criança, ainda que este se apresente enquanto subversivo às normas sociais hegemônicas.

Rafaela Paixão (2023), psicóloga e psicanalista brasileira, trabalha com a ideia de que há uma potência subversiva no gesto que, como nomeado por ela, se transforma em gesto criativo da criança, na medida em que o mesmo, quando manifestado e recebido pelo meio externo, tende a produzir fissuras em questões anteriormente enrijecidas e, portanto, desorganizações potencialmente transformadoras. O gesto, nessa via de pensamento, pode ser nomeado como um gesto político, na medida em que promove rupturas com algo que fora anteriormente estabelecido (Safrá, 2004).

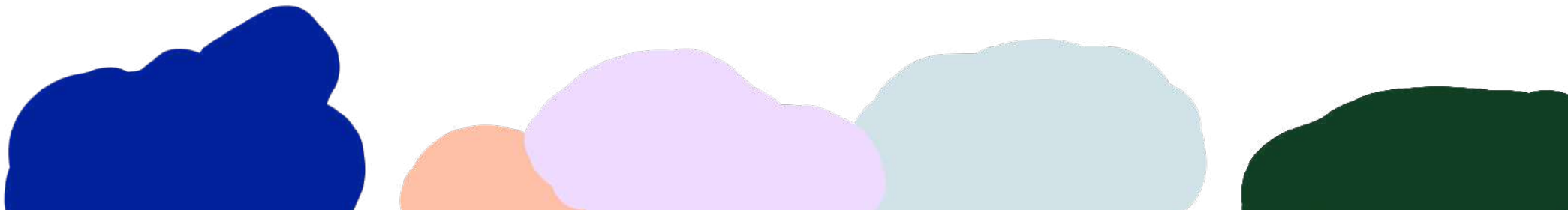
A autora se vale da ideia de espaço potencial de Winnicott, ou seja, de um espaço localizado *entre* o interno e o externo, para propor que o gesto criativo da criança, o qual pode ser tomado como político à medida em que se contrapõe à norma - está, também, localizado neste espaço potencial. Por conta disso, se manifesta

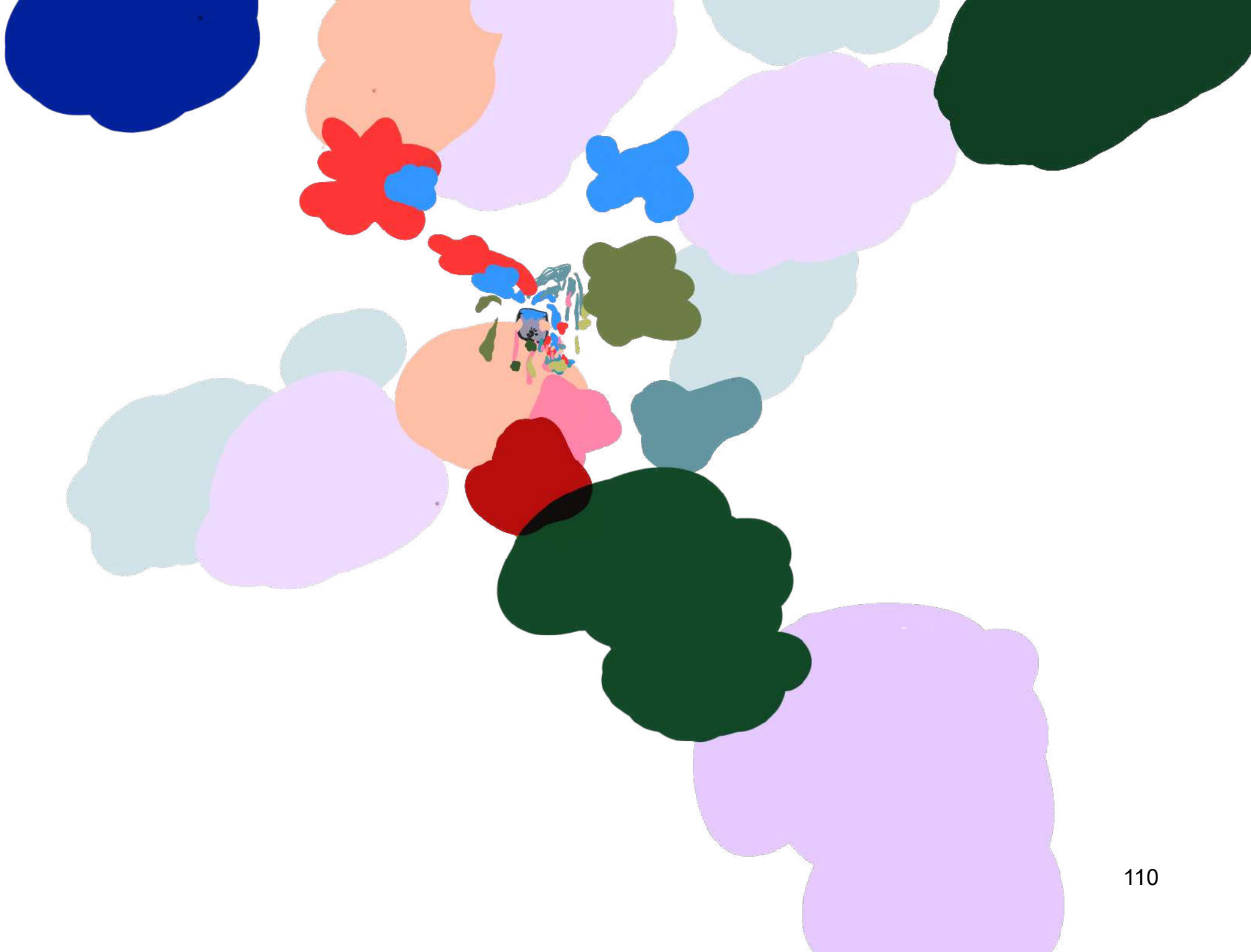
como propulsor de transformações, por meio da relação entre a criança e o ambiente em que está inserida. Rafaela (2023) aponta que há, assim, uma potência política e transformadora no que ela denomina como insubmissão das crianças - o que diz respeito a manifestações de resistência às normas impostas.

Sendo assim, parece ficar nítida a ideia de que possibilitar um ambiente com condições *suficientemente boas e enigmáticas* (Winnicott, 1958/2021; laplanche, 2015) para o desenvolvimento e manutenção do brincar é fundamental e imprescindível para viabilizar a potencialidade transformadora das crianças, bem como aspectos de saúde. No entanto, o contrário também se faz verídico; ambientes que não proporcionam essas condições podem ser nefastos para o desenvolvimento do brincar. Situação que, conforme apontamos aqui, pode favorecer a reprodução enrijecida das normativas sociais, contribuindo para a aniquilação da criatividade potencialmente transformadora. Esses aspectos parecem apontar para uma estratégia política de manutenção das normas socialmente impostas e controle das crianças.

As condições ambientais, conforme trabalhamos ao longo do texto, fazem referência às diversas nuances do ambiente em que a criança está inserida. Winnicott faz um esforço teórico de fôlego para trabalhar nessas condições, avançando em elementos cruciais para a teoria psicanalítica, sobretudo em termos clínicos. No entanto, conforme vimos, o autor, apesar de falar do ambiente e sua qualidade, pouco nos oferece condições para pensarmos aspectos ligados ao contexto social em que as crianças e adultos estão inseridas, bem como suas repercussões, apesar de nos oferecer pistas interessantes, com as quais tentamos trabalhar em articulação.

Pensamos, diante disso, que uma das questões que podem afetar diretamente a qualidade da relação entre os adultos e crianças está mediada pela brincadeira, ou seja, pelo modo que os adultos lidam e acompanham a brincadeira infantil, ou, conforme o enfoque que damos aqui, restringe excessivamente a brincadeira. Consideramos, então, que restringir a brincadeira de forma violenta e excessivamente enrijecida é uma das diversas formas de favorecer a aniquilação do brincar, a partir da produção de um ambiente violento. Dentre as formas de operar esta ação, está a restrição pelas normativas de gênero e sexualidade. Cabe ressaltar que não temos a intenção de traçar um modelo de causa e efeito, temos a perspectiva de que existem múltiplos fatores que produzem esse ambiente ou o impedem de ser produzido. No entanto, nos chama a atenção alguns movimentos de captura da brincadeira infantil, os quais visam a perpetuação das normas sociais de gênero e sexualidade, o que parece, também, estar na contramão do brincar.





4. A educadora da *descriatividade*: uma história do monstrinho.



Os pés de uma criança não precisam estar sempre firmemente plantados na terra. Se uma garotinha nos disser que quer voar, não nos limitemos a responder: "As crianças não voam". Pelo contrário, devemos agarrá-la e fazê-la girar em torno da nossa cabeça, colocando-a depois no alto armário, de modo que ela sinta realmente que está voando como um pássaro para o seu ninho (Winnicott, 1965/1982, p.79).



quando juntei meus olhos fui nomeado. Me chamaram, então, de monstrosinho. Nesse mesmo tempo, frequentei prisões ou universidades e, nles, conheci muitos seres. Eu andava entre os humanos e logo via as criaturas rondando cada casa ou sala de aula - n, até', em consultórios médicos e psi. Eles - os humanos - não os viam, mas esprestavam em suas sombras quase que a cada passo. Um dia, por erro ou alegria, me deparei com um cartaz colado em uma das paredes que dizia:

OFICINA DE DOMESTICAÇÃO DE MONSTROS IIII

Pouco sabia o que domesticação significava, mas, se era sobre monstros, sim.

Fui pensando que encontraria celebrações das monstruosidades, uma infinidade e diversas formas de ser monstro. Monstrinhos e criaturas em nível monstruoso. Achei, assim, que estaria cercado de parcerias e não me enganei por completo: haviam muitas monstruosidades realizadas, formatos mais ou menos unidos e até mais desconhecíveis. No entanto, havia ELA, a que chamavam de educadora da desorientabilidade e sua parceira celta. Os dois, juntos, ministravam a oficina.

Eram melhores amigos. Ele conseguia operar sem ele, mas o contrário não era verdadeiro. Onde ele estava, ele aparecia. Ele era um ser estranho, com pouca forma ou expressão, uma criatura verde e empoeirada, ou, talvez, fosse ele próprio poeira acumulada.

Podíamos encontrar ele nos mais diversos
espaços, em maior ou menor quantidade, mas não-lo uma
vez só só o bastante para reconhecer ele. O seu nome nunca saberemos,
mas seu codinome era "fantasma do gênero". Um dia, indo dormir,
percebi fragmentos de sua pele verde em meu próprio corpo.
Gritei o mais alto que pude e ele fugiu... é preciso se manter atento!
A educação da desobediência era também um trabalho. No
entanto, não podia permitir a leitura de seus livros como mon-
struho ou qualquer espécie divertida. Eram trabalhos imensos,
sua aparência formava quase que inquestionavelmente
uma figura humana e grande. Uma figura que, evi-
dentemente, trabalhava com crianças e monstros, domesticando-os.



Eles usam o título de educador, mas pouco o fazem valer. Se um dia eu pudesse a nomear, colocaria junto do nome algo que negasse a possibilidade de educar, mas, por sorte, alguém fez o mesmo no que se refere a criatividade: deram a ele o título de deseducador - aquele que educa por aniquilação da criatividade.

Na oficina tínhamos apenas uma tarefa: desprender a brincadeira. Era uma oficina de iniciação à universidade e, no companhia do fantasma, estava sendo exercido o ensino e monstros. Naquela dia eu corri o mais rápido que pude com as minhas pequenas pernas, mas, ainda assim, fiquei com medo de voltar a brincar. Ela gritou: É O FIM DA BRINCADEIRA!! Desde então, todo vez que penso em brincar, formosa surtos e congelos. quase morreu, ali, minha monstruosidade realista.



5. Considerações finais

Ao longo da pesquisa, tivemos a intenção de construir uma discussão que pudesse se transformar em um movimento de trabalho em diversos âmbitos: Trabalho de aprender e reaprender a teoria, de fazê-la dialogar; construir possibilidade para habitar um espaço na fronteira em ambientes, por vezes, tão disciplinares; trabalho psíquico de lidar com a infância - própria e alteritária; de sustentar o desejo de dialogar nas brechas, e, também, a frustração de, por diversos momentos, perceber-se escorregando para os lugares delimitados e disciplinares. Assim, o ato de trabalhar, e, sobretudo, por a teoria a trabalho, parece ter se tornado, com o decorrer do caminho, o principal objetivo e desafio desta pesquisa.

Intencionamos, a partir do percurso aqui apresentado, refletir sobre a potencialidade política do brincar e da brincadeira infantil dissidente da cisheteronorma, bem como a tentativa de sua aniquilação como estratégia de controle. Com a discussão e trajetória apresentada, tivemos como intuito, também, construir algumas pistas para fazer dialogar a teoria winnicottiana do brincar com as proposições teóricas de Jean Laplanche. Retomando, aqui, a ideia de por a teoria a trabalho - arejar e criar fissuras. Para isso, tivemos como companhia a potencialidade das crianças dissidentes da cisheteronorma, as quais nos mostram - para além do sofrimento que são submetidas em uma sociedade cisheteronormativa - o caráter de denúncia e resistência criativa ao sistema. Esse, por sua vez, apresenta-se como radicalmente falho no que se refere a contemplar a diversidade e multiplicidade, mas com muito êxito em se tornar produtor ativo de violências.

Além disso, reconhecemos as limitações da pesquisa, tanto no que se refere ao aprofundamento e articulação teórica em alguns pontos, quanto às limitações próprias de qualquer trabalho - intimamente

relacionadas a condições concretas de realização do mesmo e, também, a pontos cegos produzidos pelas limitações subjetivas e sociais de quem pesquisa. Nesse sentido, reiteramos que o material que apresentamos aqui é subjetivado, singular e não se pretende enquanto produtor de uma verdade única, tampouco replicável por outros sujeitos. Temos a certeza de que, assim como em um jogo do rabisco, a pesquisa que apresentamos só se compôs dessa maneira por meio da convergência entre os sujeitos - humanos e imaginários - que a constituem.

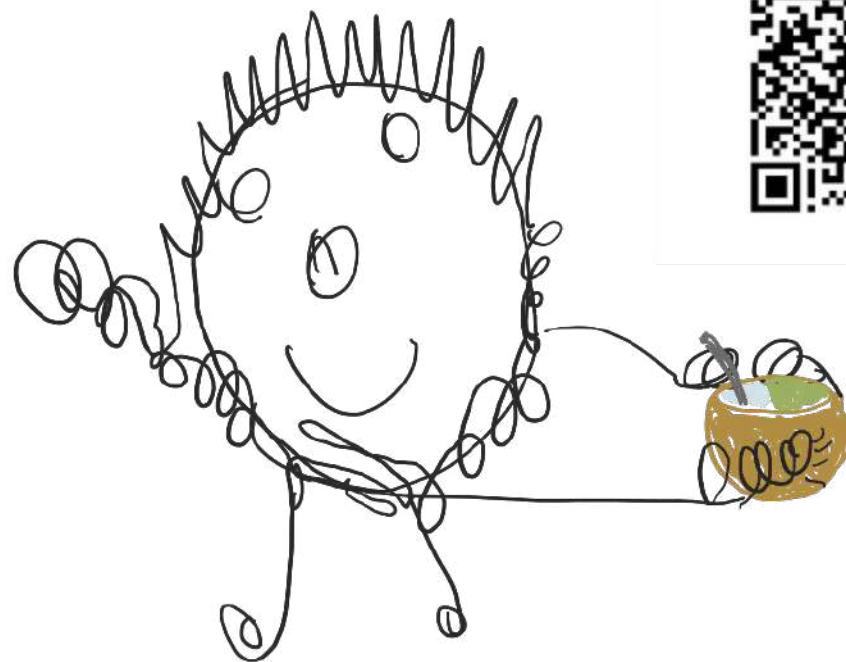
Sendo assim, destacamos a possível necessidade de seguir, em um outro momento de pesquisa, uma discussão mais detalhada acerca das teorias de gênero e sexualidade, tanto no que se refere aos teóricos da psicanálise, quanto a autores específicos desse campo. Ainda, pensamos que um outro ponto para seguir com a discussão, seria adentrar, de maneira adensada, nas teorias que dialogam sobre os conceitos de norma e normativas sociais, na companhia de autores como Foucault. Além disso, um ponto que nos instiga e provoca desejo de continuidade, é seguir pensando as questões que levantamos acerca da articulação entre o brincar e a presença/ausência do enigma, articulando Winnicott e Laplanche. Apontamos para esses aspectos não só como uma tentativa de reconhecer algumas possíveis fragilidades, mas, também, como uma forma de indicar o desejo de seguir caminhando com o texto, em oportunidades futuras.

Nesse sentido, entender as pontas soltas da pesquisa, a partir de um viés de continuidade e inacabamento, pode ser uma forma de ir tecendo possibilidades de novas costuras, novos caminhos. Pensamos que, talvez, habite aí a potencialidade de rabiscar uma pesquisa: experimentar as diferentes composições que

dela podem nascer - infinitas e únicas.

No entanto, isso que indicamos não foi e, tampouco, se tornou com o tempo uma tarefa fácil. Escrever uma dissertação rabiscada à mão, em tempos de inteligência artificial e replicabilidade, constituiu-se como um desafio - ora paralisando, ora instigando a continuidade. Sustentá-la, fazê-la nascer e sobreviver com vivacidade e cor, na presença das formalidades, da temporalidade contada nos ponteiros dos prazos e dos diversos movimentos de encerramento da brincadeira, foi também um trabalho (infantil) de pesquisa. Apresentamos aqui, então, o caminho da dissertação que nos foi possível - e, por isso, vivo.

FIM!



Referências

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.. **Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos.** Educação & Sociedade, v. 35, n. 127, p. 461–474, abr. 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200007>. recuperado em jul. 2025.

AB'SÁBER, Tales. **Winnicott: experiência e paradoxo.** São Paulo: UBU, 2021.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das letras, 2019.

AGAMBEN, Giorgio. **O amigo e o que é um dispositivo.** Chapecó: Argos, 2014.

ALMEIDA, Tiago; COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia infantil: enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil. **child.philo**, Rio de Janeiro , v. 17, e56968, 2021 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872021000100204&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 jul. 2025. Epub 27-Fev-2021. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.56968>.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família.** Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ALBUQUERQUE, Alana Soares; PALAZUELOS, Felix Rebolledo; TREVIZANI, Tiago Marcelo. Imagem e Ficção na Produção de Conhecimento em Psicologia Social. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre , v. 7, n. 2, p. 88-105, ago. 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2017000200007&lng=pt&nrm=iso>.

acessos em 02 dez. 2023.

AYOUC, Thamy. **Psicanálise interdisciplinar, psicanálise indisciplinada**. 1 ed. São Paulo: INM, 2025.

AYOUC, Thamy. **Psicanálise e hibridez**: Gênero, colonialidade e subjetivações. Campo magro: Calligraphie, 2019.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, V. , ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**:pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 7-16.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. Tradução de Renato Aguiar. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990/2013.

CÂMARA, Leonardo; KLEIN, Thais; HERZOG, Regina. Por um olhar de confiança. in: HERZOG, Regina; PACHECO-FERREIRA, Fernanda. **De Édipo a Narciso: a clínica e seus dispositivos**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2014.

CARDOSO, Marta Rezende. Das neuroses atuais às neuroses traumáticas: continuidade e ruptura. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 14, n. 1, p. 70–82, mar. 2011. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1415-47142011000100005> recuperado em jul 2025.

CARDOSO, Marta Rezende. O atual na clínica: do Clarão ao enigma nas mensagens do outro. in: LATTANZIO,

Felipe; BELO, Fábio. **Incidências da alteridade e do sexual na clínica psicanalítica**: uma abordagem laplancheana. 1ed. São Paulo: Zagodoni, 2024 p. 47-63.

CARVALHO, Alexandre Fiordi de. Por uma ontologia política da (de)ficiência no governo da infância. In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault**: O governo das infâncias. Belo Horizonte; Autêntica, 2019.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: COHEN, Jeffrey Jerome (Org). Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Pedagogia dos monstros**: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 25-60.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória.

Parágrafo, v.5, n.1, 2017. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559/506> .

COSTA, Luciano Bedin da. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. **Paralelo 31**, v. 2, n. 15, p. 10, 10 dez. 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/paralelo/article/view/20997> acessos em 22 jul. 2024

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 066–077, 2014a. DOI: 10.5902/1983734815111. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>. Acesso em: 27 jul. 2024.

COSTA, Luciano Bedin da; SOARES, Leila da França; ALMEIDA, Tiago. Vamos perguntar aos miúdos algo que nós não conhecemos, nem eles, vamos descobrir juntos” : notas sobre cartografia infantil e pandemias. in: CUNHA, Claudia Madruga (Org.). **Cartografia: insurgências metodológicas e outras estéticas da pesquisa**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 70-88

COSTA, Luis Artur et al . Escritas de si: por uma ética da experimentação ficcional. . **Rev. Subj.**, Fortaleza , v. 22, n. 1, p. 1-14, abr. 2022 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692022000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 abr. 2024. <http://dx.doi.org/10.5020/23590777.rs.v22i1.e11970>.

COSTA, Luis Artur. O corpo das nuvens: o uso da ficção na Psicologia Social. **Fractal**, v. 26 – n. esp., p. 551-576, 2014b.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DIAS, Elsa Oliveira. A trajetória intelectual de Winnicott. **Natureza Humana**. São Paulo, v. 4, n.3. 2002. Disponível em <https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-24302002000100004> acessos em set. 2024.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 1. ed. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2005.

FAVERO, Sofia; MACHADO, Paula Sandrine; FREITAS, Rafaela Vasconcelos. Corpo da criança, corpo do adulto: um olhar sobre as revisões diagnósticas que compõem fronteiras entre pessoas trans. **Sexualidad, Salud y Sociedad** (Rio de Janeiro), n. 38, p. e22306, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2022.38.e22306.a> Recuperado em jul. 2025

FAVERO, Sofia. **Crianças trans: infâncias possíveis**. São Paulo: Devires, 2021.

FAVERO, Sofia. **Lapidar os sentidos da infância: reimaginando o cuidado com crianças trans**. 2025. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025. Orientadora:

Paula Sandrine Machado.

FAVERO, Sofia. Pesquisando a dor do outro: os efeitos políticos de uma escrita situada. **Pesqui. prá. psicossociais**, São João del-Rei , v. 15, n. 3, p. 1-16, set. 2020 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000300010&lng=pt &nrm=iso>. acessos em 29 mar. 2023.

FAVERO, Sofia. **Psicologia Suja**. 1.ed. Salvador: Devires, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Curso originalmente ministrado em 1974-1975 e publicado em 1999.

FREUD, Sigmund. Os instintos e suas vicissitudes. In: **A história do movimento psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, pág. 117-146, 1915.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do Eu e outros textos (P. C. Souza, Trad.)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (Trabalho original publicado entre 1920-1923).

FULGENCIO, Leopoldo. **Por que Winnicott?**. São Paulo: Zagodoni, 2016.

GRAF, Norma Blazquez. Epistemología Feminista: Temas Centrales In: GRAF, Norma Blazquez; PALACIOS, Fátima Flores; Maribel Ríos, EVERARDO. (coord.). **Investigación feminista**: epistemología, metodología y representaciones sociales. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias Facultad de Psicología, 2012.

GREEN, A. **Brincar e reflexão na obra de Winnicott**. São Paulo: Zagodoni, 2013.

HALBERSTAM, Jack. **A arte queer do fracasso**. Pernambuco: CEPE, 2020.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 5, p. 7–41, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 26 set. 2024.

KLEIN Thais. **A experiência nos limites**: Corporeidade, tempo e sentido na psicanálise contemporânea. São Paulo: Zagodoni, 2023.

LAPLANCHE, Jean. **Da transferência: sua provocação pelo analista**. Percurso, São Paulo, Brasil, v. 6, n. 1, p. 73–83, 1993. Disponível em: <https://percurso.openjournalsolutions.com.br/index.php/ojs/article/view/434>. Recuperado em jul. 2025.

LAPLANCHE, Jean. **Novos fundamentos para a psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LAPLANCHE, Jean. **Sexual**: a sexualidade ampliada no sentido freudiano 2000-2006. Porto Alegre: Dublinense, 2015.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

MEDEIROS. Marcos Pippi de. **Poéticas do Infantil: três ensaios de psicanálise e utopia**. 2018. 124f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2018.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira; SANTOS, Vanessa Nunes dos; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Infâncias ingovernáveis: aprendizagens e proteção social. In: França, Rosilene Marques Sobrinho; Costa, Teresa

Cristina Moura. **Questão social, direitos e políticas públicas na realidade brasileira contemporânea**. Teresina: EDUFPI, 2022.

PAIXÃO, Rafaela . **A criança insubmissa**: a potência insubmissa do gesto criativo. São Paulo: Blucher, 2023.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L.; Apresentação. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, V. , ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**:pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020. p. 7-16.

PAULON, Simone; ROMAGNOLI, Roberta. Pesquisa intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estud. pesqui. psicol**, Rio de Janeiro, n. 1, p.85-102, 2010. Disponível em <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a07.pdf>>. Acesso em out. 2021

PHILLIPS, Adam. **Winnicott**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

PRECIADO, PAUL B. **Eu sou o monstro que vos fala**. São Paulo: Zahar, 2022.

PRECIADO, PAUL B. **Um apartamento em Urano**. São Paulo: Zahar, 2020.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SAFRA, Gilberto. **A Po-ética na clínica contemporânea**. Aparecida: Ideias & Letras, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: Os fantasmas da Pedagogia Crítica. in: COHEN, Jeffrey Jerome (Org). Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Pedagogia dos monstros: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 25-60.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de (org). **Michel Foucault: O governo das infâncias**. Belo Horizonte; Autêntica, 2019.

VELANO, Marília. **Razão Onírica, razão lúdica: Perspectivas do brincar em Freud, Klein e Winnicott**. São Paulo: Blucher, 2023.

VILLAR, Rafaela Soares; FARIAS, Camila Peixoto. O encontro do adulto com as infâncias em dissidência: entre o enrijecimento e a plasticidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 27, p. , 2024. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1415-4714.e231070> Recuperado em jul. 2025

VILLAR, Rafaela Soares; LACERDA, Sthefany da Silva; FARIAS, Camila Peixoto. Colonialidade do saber e pesquisa situada: Uma reflexão a partir de uma experiência de pesquisa feminista-interseccional. **Revista Feminismos**, 2025. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/62902> Recuperado em 2025.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. A infância e os impasses da modernidade. Almeida, D. M. de; Silva, G. LIMA, Felipe da; NAKAGOME, P. (Orgs.). **Literatura e infância** : travessias. Araraquara, SP: Letraria, 2018. p. 10-20

WINNICOTT, Donald. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982. Publicado originalmente em 1957.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu, 2019. Publicado originalmente em 1975.

WINNICOTT, Donald Woods. **Da pediatria à psicanálise**: escritos reunidos. Rio de Janeiro: Ubu Editora, 2021. Publicado originalmente em 1958.

WINNICOTT, Donald. **Processos de amadurecimento e ambiente facilitador**. São Paulo: Ubu, 2022. Publicado originalmente em 1963.

WINNICOTT, Donald. **Tudo começa em casa**. Tradução de Paulo Sandler. São Paulo: Ubu, 2021. Publicado originalmente em 1986.

WINNICOTT, Donald. **Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil**. São Paulo: Ubu, 2023. Publicado originalmente em 1971

TCHAU!

