

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
Curso de Psicologia

Roberta Tinoco Pinto Ferraz

**IMPLICAÇÕES DO NÃO SABER BRINCAR PARA A
CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE UMA CRIANÇA**

Trabalho de conclusão de curso como exigência parcial para
graduação no curso de Psicologia, sob orientação do Prof. Hemir
Barição

SÃO PAULO

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
Curso de Psicologia

Roberta Tinoco Pinto Ferraz

**IMPLICAÇÕES DO NÃO SABER BRINCAR PARA A
CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DE UMA CRIANÇA**

SÃO PAULO

2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos professores que influenciaram direta ou indiretamente em minha formação acadêmica. Não cabe aqui citar nome por nome, pois seria uma lista enorme. Porém, alguns nomes serão mencionados pela fundamental relação destes pela minha paixão pela profissão, isto é, pessoas que estavam presentes e foram inspirações para que eu me enxergasse como futura psicóloga, e mais do que isso, tiveram contribuição na construção de minha postura ética política e social frente aos casos, aos acontecimentos, à vida. Estes eu levo para vida, como mestres: Maria de Lourdes, Isabel Kahn, Miriam Debieux, Derobah Sereno, Maria Claudia Vieira.

Outro nome que também se encaixa na descrição acima, mas merece destaque, pela grande importância que teve tanto em minha formação como na finalização deste trabalho: meu orientador Hemir Barição, que acompanhou meu processo desde o início e me incentivou e me potencializou para a realização desta pesquisa, acreditando na conclusão desta etapa.

Todos os estágios que realizei durante o curso de psicologia tiveram grande importância para minha vida e contribuição para minha prática, além de juntos termos feito profundas reflexões, então não posso deixar de citar todos os meus supervisores: Odair Furtado, saudosa Chica Guimarães, Helio Deliberador, Claudinei Affonso, e mais uma vez: Bel Kahn, Lurdinha e Deborah.

Obrigada a todos os meus amigos - companheiros que estiveram caminhando ao meu lado, enfrentando todos os obstáculos que nesta trilha surgiram e juntos, nas críticas e nas potências, influenciaram o “desenho” de minha estrada: Marina Sdoia, Fernanda Ajzen, Martina Mosseri, Fabiana Zayat, João Vitor Verani, entre outros.

Também agradeço aos que mesmo não estando tão perto hoje em dia, nos encontros e desencontros da vida deixaram marcas: Jhons, Cocão, Fabizinha e muito mais.

Agradeço a pessoa que esteve mais perto durante esse tempo de produção estressante e angustiante: Fred, que me apoiou a cada passo e esteve ao meu lado acreditando em mim e vibrando junto a cada conquista. Nunca me deixando esquecer que nossos potenciais nunca se esgotam e mostrando a força fundamental do estar junto.

Mais uma vez agradeço ao meu antigo supervisor e futuro parecerista pela oportunidade brilhante que me deu de estágio e que me possibilitou refletir e querer aprofundar-me no tema de meu trabalho de conclusão de curso. Carrego com muito carinho a experiência que vivenciamos juntos.

Agradeço a minha tia Julia e aos meus avós, que em momento de fragilidade me acolheram e acompanharam de maneira próxima e carinhosa a conclusão deste momento de minha vida. Também não posso deixar de dizer obrigada a Vó Katucha, que de maneira amorosa sempre demonstrou disponibilidade para ajudar e contribuir como fosse possível.

É com muito orgulho que agradeço aos meus pais, maiores responsáveis por eu ser quem sou hoje e por sempre terem apoiado minhas escolhas e meus passos, mesmo que em algumas vezes não fosse fácil para eles. Também agradeço a minha irmã, que por mais que minhas palavras para ela sejam incompreensíveis ou quase isso, fez questão de me apoiar, de saber, de estar perto e compreender cada etapa que concretizei.

PINTO FERRAZ, Roberta Tinoco. **Implicações do não saber brincar para a constituição subjetiva de uma criança**. Trabalho de Conclusão de Curso Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, curso de psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, 2011.

RESUMO

Pretendo, no trabalho a ser realizado, efetuar algumas reflexões em torno da importância do brincar para a constituição da subjetividade de uma criança, para assim, pensar aprofundadamente nas implicações do não saber brincar em sua vida. Para tanto, recorro principalmente ao embasamento teórico winnicottiano, que nos traz a dimensão elaborativa do eu e da criação do viver a partir da experiência transicional do brincar.

Baseio-me na psicanálise, pensando que a elaboração do conceito do brincar começou com Freud (1996 [1920]), a partir do *for-da* (jogo do carretel) em sua obra Além do princípio do prazer. No entanto, tal abordagem é explorada por Winnicott e a partir de então seus trabalhos passam a incluir, além do brinquedo e do brincar, temas considerados complexos para muitos pesquisadores, como a questão da variável cultural e seu peso nos processos internos do indivíduo. Isto é, Winnicott concede ao brincar uma vastíssima dimensão no domínio humano, ao entendê-la enquanto uma atividade de interação social produzida em um espaço entre o “eu” e o “outro”, entre homem e cultura.

Entretanto, procuro principalmente, colocar em pauta alguns apontamentos sobre o lugar do brincar na constituição da subjetividade, considerando que o brincar é, além de uma busca de prazer, uma forma de lidar com a angústia, uma necessidade para o desenvolvimento de uma personalidade sadia que proporciona uma abordagem criativa de si e do mundo, pois é a partir do brincar que a criança revela a busca de autonomia e encontra consigo mesma a sua própria produtividade.

Para realização deste projeto primeiramente desenvolvo as mudanças ocorridas ao longo dos tempos em relação à concepção de infância até chegar a criança de hoje;

logo após esclareço a idéia de brincar desenvolvida no decorrer do trabalho; depois parto para o estudo da relação inicial e primordial mãe-bebê, uma vez que este vínculo afetivo está estritamente relacionado com o brincar, notando-se assim, que o brincar tem uma história, uma origem, que começa a se desenvolver nas primeiras relações entre a mãe e seu filho, em que é ressaltada a importância da criança em ser vista, reconhecida e respeitada em sua própria singularidade. Tal fato é de suma importância no recorrer de meu estudo, pois já que o brincar depende das experiências vivenciais primitivas de cada indivíduo, o não saber brincar terá consequências na vida futura deste ser, principalmente por existir uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado e deste para as experiências culturais. Mostrando que, o brincar tem uma sofisticação no sentido de criar condições, de se aprender a transformar e usar objetos do mundo para nele realizar-se e inscrever os próprios gestos, sem perder contato com a própria subjetividade. Além disso, as novas tecnologias e seus efeitos nas novas gerações e em suas maneiras de brincarem constituem outro objeto de reflexão no presente trabalho.

Contudo, esse trabalho propõe-se a fazer com que o leitor compreenda melhor a relação da experiência lúdica com o processo de formação das crianças no sentido de garantia de sua autonomia social, sua espontaneidade e participação coletiva na produtividade. Relação esta que pode ser considerada origem de todas as atividades sócio-criativo-culturais.

Palavras-Chaves: Brincar; Criatividade; Espaço Potencial; Relação Mãe- bebê; Elaboração.

SUMÁRIO

Introdução.....	08
Metodologia.....	16
Capítulo I: A historicidade da concepção de crianças.....	17
Capítulo II: O brincar e sua importância psíquica.....	24
Capítulo III: Do brincar ao brincar compartilhado.....	30
Capítulo IV: O não brincar e suas implicações.....	41
Capítulo V: As novas tecnologias e o não brincar.....	49
Considerações Finais.....	54
Referências Bibliográficas.....	57

INTRODUÇÃO

O interesse sobre tal tema foi despertado no decorrer de um estágio realizado no quarto ano da faculdade de psicologia, no núcleo de saúde, em que a proposta era fazer um grupo semanalmente, sempre no mesmo horário, com as crianças da Favela do Moinho, vale ressaltar que a grande maioria não freqüentava escolas e nem creches, para que assim, proporcionássemos um espaço para o brincar e a partir das brincadeiras observássemos as necessidades vindas delas mesmas, podendo então, cuidar do que surgisse, baseando-se principalmente no fato de que o brincar precisa ser contemplado como meio de escuta das angústias e aflições da criança, que encontra neste ato singular suporte para expressá-las e comunicá-las.

Ao longo do estágio notou-se que aquelas crianças não sabiam brincar, fato de intensa inquietação, pela dificuldade de compreender tal fenômeno, fazendo surgir questionamentos acerca de como poderia ser possível algo que parecia tão natural, não estar presente na vida daquelas crianças; o brincar não faz parte da vida de todas as crianças, independente de seu contexto e sua história? Não faz parte de um processo que ocorre normalmente?

No entanto, este trabalho busca refletir sobre o brincar e a sua importância para a vida de uma criança e as implicações para a constituição subjetiva do não saber brincar, já que o brincar é o elemento revelador do caminho que a criança faz rumo à independência. Quando a criança brinca espontaneamente e cria formas de brincar, sozinha ou em grupo, ela está revelando crescimento e autonomia, o brincar no mundo da criança é aquilo que a potencializa para construir, elaborar e criar. Assim, ao observar que as crianças da comunidade do moinho não sabiam brincar, entende-se uma incapacidade autônoma delas, que apenas reproduziam algo que já estava pronto (apenas “brincavam” quando copiavam o modo dos estagiários de o fazerem), ficando claro que aquelas crianças não tinham condição de um brincar livre principalmente pelo fato de não terem confiança e conseqüentemente não terem um espaço potencial para tal função, sendo assim, mostrou-se que a capacidade de se construir nelas uma pessoa autônoma estava comprometida.

Contudo, para entender melhor tal acontecimento, vale compreender estudiosos que abordam este tema. Freud foi aquele que primeiro levantou como questão a brincadeira infantil; para ele, estaria no brincar os primeiros traços da atividade fantasiosa, a brincadeira é considerada um universo em que a criança se deslancha emocionalmente. Segundo seu modelo pulsional, Freud restringe o arrebatamento do brincar a um “extra mundo” infantil, palco de fantasias narcísicas.

Para Freud, ao brincar, a criança tem prazer na onipotência manipulatória dos objetos cotidianos. A brincadeira é, em última instância, uma atividade regida pelo princípio do prazer, ou seja, lugar de realizações dos desejos. Sem se prolongar muito no estudo com crianças, Freud considera a brincadeira como um investimento objetual primordial na infância, carregado de simbologia. A partir daí, estas considerações são buriladas, criando-se técnicas para “aproximação do inconsciente” da criança.

Na obra intitulada Além do princípio do prazer (1996 [1920]), o autor faz referência à presença do brincar na vida da criança. Desde a mais tenra idade ao citar o jogo do *for-da*¹, na qual uma criança de um ano e meio investia seus afetos, desejos e atenção na ambivalência da ausência-presença de um objeto; num jogo que provocara gozo, misto de prazer e angústia, pelo domínio da posse do objeto desejado e, ao mesmo tempo, pela falta marcada aqui pela ausência deste mesmo objeto. Freud relaciona este jogo de desaparecimento e retorno dos objetos às cenas vivenciadas, cotidianamente pelas crianças, de saídas e retorno da figura materna, mesclando assim, sentimentos de angústia e dor, por um lado em decorrência da perda, e do prazer e satisfação, por outro, em virtude da (re) apropriação pela criança, do objeto perdido temporariamente.

A detida análise do jogo por Freud levou-o a conclusão de que a criança busca, de fato, conseguir domínio sobre uma situação a que é exposta passivamente como fonte de frustração e desprazer. Seria a desagradável ausência eventual, mas constante da mãe e que escapa inteiramente de seu controle. Com essa estratégia

¹ O jogo do *for-da*, descrito e interpretado por Sigmund Freud, assinala um movimento constituinte do sujeito, no qual a criança captura, na descontinuidade do significante (aqui-lá), a imagem de si mesma vista ou não vista pelo Outro, o que implica colocar em série a ausência-presença.

psíquica a criança buscaria adquirir protagonismo dentro da situação penosa convertendo-a em jogo. A fala de Winnicott (1982) elucida a compreensão:

Conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados. P.162

Para Winnicott (1975), o brincar é um tempo espaço de criação e elaboração da realidade subjetiva/objetiva, ou seja, ele estabelece a existência de uma área intermediária, psíquica, subjetiva, e a realidade objetiva, compartilhada, para qual contribuem tanto a realidade interna, quanto a externa. O autor define o brincar como um processo criativo que coloca em jogo o mundo objetivo e a subjetividade. O brinquedo seria, portanto, objeto transicional, no qual a criança depositaria seus afetos para suportar, por exemplo, em um primeiro momento, a separação da mãe.

O espaço do brincar é a forma de expressão comunicativa construída e compreendida conjuntamente, no cerne deste espaço intermediário posto entre o “eu” e o “outro”, levando em conta todos os seus mais diversos efeitos de subjetivação. Para dar lugar ao brincar, Winnicott postula o que chamou de espaço potencial entre a mãe e o bebê, ou seja, entre eu e o outro. Acrescenta que este espaço pode variar bastante, a depender das experiências vivida pelo bebê em relação à figura materna.

O espaço potencial, em definição, é construído com o que denomina mundo interno e com a realidade externa, concreta. Trata-se justamente de um espaço de construção, construído neste espaço intermediário entre eu e o outro, entre mãe e bebê, pertencente nem a um, nem a outro, mas vivenciado em parceria.

(...) é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; (...); finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros.

(WINNICOTT, 1975; p. 63)

Neste momento, o bebê ainda não está situado no tempo e espaço do mundo espaço, uma vez que ele não está suficientemente amadurecido para a externalidade e vive em uma espécie de *continuum* (duração estendida), isto é, sua temporalidade resume-se à sua continuidade de ser intra-uterino, onde vive neste período apenas marcações do tempo, como a respiração da mãe e a alternância de movimentos.

Entretanto, o bebê sente a presença do tempo, inicialmente, em seu mundo subjetivo, instaurado pela experiência repetida da mãe, que é sentido pelos efeitos desta presença, que vai implicando no estabelecimento de um sistema de memórias e uma organização de lembranças.

Pela repetição da experiência de ser cuidado pela mãe, um sentido de “futuro” começa a ser constituído, porque o bebê começa a ser capaz de prever o que virá, a partir de suas próprias necessidades, tornadas reais pela resposta e atendimentos maternos. Tal fenômeno relaciona-se com a idéia de confiabilidade, e esta significa, principalmente nesta etapa da vida previsibilidade. No entanto, quando a mãe se detém, sem pressa e atenciosamente, nos detalhes que o bebê apresenta, ela está possibilitando a este criar e habitar um nicho, que é feito de tempo e concentração, no interior do qual alguma coisa, que pertence ao aqui e agora, pode ser experienciada.

Mais tarde, após ter vivido tempo suficiente no mundo subjetivo repleto de confiança, o bebê irá habitar no espaço potencial, cuja área será preenchida fundamentalmente pelos fenômenos transiacionais e, aos poucos, sucessivamente, pelo brincar, pelas atividades culturais e artísticas.

Quando há saúde, diz Winnicott, este é o lugar em que vivemos. Uma das características do brincar e das atividades pertinentes ao espaço potencial é esse estado de alheamento – que só pode ocorrer se houve incorporação do sentimento de segurança, de que existe algum cuidado da permanência das coisas lá fora -, que é matriz da concentração na criança maior e no adulto. Se essas primeiras experiências de habitação são garantidas pelo cuidado suficientemente bom, o indivíduo chegará ao mundo externo tendo a

matriz que lhe permitirá – a despeito do que objetivamente é imenso, inabarcável e inóspito – criar um nicho onde sinta-se em casa.

(DIAS, 2003; p.207)

Assim, pode-se considerar que a relação do corpo do bebê com os outros (mãe) já se dá como linguagem, pois este já é compreendido/ouvido de alguma forma, está numa malha de significados. Este choro acena para alguma necessidade (como por exemplo: fome, desconforto, dor), e no momento que a mãe consegue escutar aquele choro na relação que tem com o bebê como um ser-vivo, vai dando a ele um sentimento de confiabilidade. E neste momento que passa a confiar, a criança começa a brincar e por meio da brincadeira se experimenta e se aproxima do que faz sentido para ela, naquele momento de espontaneidade e criatividade, e assim, vai encontrando sua vitalidade de viver. Pode-se dizer, então, que é intensamente pessoal, que a existência depende, desde que propriamente utilizada, das experiências primitivas de cada indivíduo.

(...) mas se a mãe não souber ver no filho recém-nascido um ser humano, haverá poucas probabilidades de que a saúde mental seja alicerçada com uma solidez tal que a criança, em sua vida posterior, possa ostentar uma personalidade rica e estável, suscetível não só de adaptar-se ao mundo, mas também de participar de um mundo que exige adaptação.

(WINNICOTT, 1982; p.118)

No decorrer do desenvolvimento psíquico “normal”, a adaptação ativa que a mãe propicia, procurando atender às necessidades que variam de acordo com as diferentes etapas do desenvolvimento, nutre o potencial criativo da criança. O amor e a compreensão proporcionam a identificação da mãe às necessidades do bebê, a ponto de ela fornecer-lhe algo além do cuidar (com ênfase no alimentar), que é a possibilidade de usar criativamente seu potencial para alucinar o seio provedor. A repetição dessa experiência desencadeia a habilidade do bebê de usar o recurso da *ilusão*, sem a qual é impossível o contato entre a psique e o meio ambiente. Isso

permite que o bebê construa, nesse espaço de ilusionamento propiciado pela mãe, um objeto que o console e lhe dê conforto: o *objeto transicional*².

Dar alimento constitui apenas uma das maneiras – se bem que das mais importantes – em que a mãe se faz conhecer ao seu bebê. Já escrevi antes que a criança que tiver sido alimentada com sensibilidade, no princípio, e sensivelmente orientada noutros aspectos, terá na realidade ultrapassado qualquer resposta que possa ser dada aqueles nosso conhecido enigma filosófico: “Aquele objeto que vemos ali está realmente ali ou apenas o imaginamos?”. Para a criança, tornou-se uma questão de somenos importância se o objeto é real ou ilusório, visto ter encontrado uma mãe disposta a provê-lo com a ilusão, e, ainda mais, a fornecê-lo infalivelmente por um período suficientemente longo, de modo que o abismo que pudesse existir entre o pode ser imaginado e o que realmente existe foi pessoalmente reduzido por essa criança, tanto quanto era possível reduzi-lo.

(WINNICOTT, 1982; p. 118 - 119)

Desse modo, entre a realidade externa e a realidade subjetiva, que de início são incomunicáveis e imissíveis, funda-se um campo intermediário de ilusão. Para o bebê, significa uma zona de compromisso que não é contestada quanto ao fato de pertencer ao mundo puramente subjetivo ou ao território da realidade compartilhada.

É nessa área constituída pelo jogo e pelo fantasiar que a criança pode colocar em uso o sonho e os seus impulsos de vida e, através desses recursos, começar a manipular a realidade externa, modelando-a de acordo com suas necessidades e possibilidades de assimilação. O fato é que o adulto, porque intui essa verdade, concede ao bebê licença para que ele exercite à vontade "essa loucura". Só gradualmente exige que ele discrimine entre a realidade subjetiva e a realidade compartilhada. Essa indulgência dos pais, uma espécie de "moratória" do juízo crítico da realidade, prolonga-se na vida adulta, quando se manifesta no campo cultural sob a forma de arte e religião, por exemplo. Nessas áreas, de que todos necessitamos, também se observa esse "descanso do teste de realidade e da aceitação da necessidade" (Winnicott 1975).

² Termo usado por D. Winnicott em 1951/1978. Esse objeto pode ser materializado em qualquer suporte da realidade, como a ponta de uma manta, um urso de pelúcia ou uma boneca de pano, já que o que importa é a função que desempenha e não o objeto em si.

As manifestações como o não saber brincar nascem de uma tendência à clivagem básica na organização meio ambiente-indivíduo, desencadeada como uma reação a experiências de fracasso da adaptação ativa do ambiente inicial. A extrema clivagem faz com que a vida interior – o mundo particular de fantasias do indivíduo contenha poucos elementos derivados da realidade externa. A vida secreta torna-se, assim, incomunicável. O indivíduo se deixa levar por uma vida falsa, e essa submissão a um ambiente sedutor acaba por produzir um falso *self*, em que as pulsões ficam do lado do meio ambiente sedutor, traindo a verdadeira natureza humana. Com isso, o indivíduo não consegue atingir uma autêntica maturidade, que é substituída por uma *pseudomaturidade*, em um meio ambiente “enlouquecedor”.

Do mesmo modo, quando se nos depara uma criança em relação com a realidade interior não está conjugada com a relação à realidade exterior, por outras palavras, uma criança cuja personalidade está seriamente dividida a tal respeito, vemos com maior nitidez como a brincadeira é uma das coisas que propendem para a integração da personalidade. Uma criança com uma tão grave cisão de personalidade não pode brincar pelo menos em formas reconhecíveis, por parte dos outros, como relacionadas com o mundo.

(WINNICOTT, 1982; p.164)

A impossibilidade de configurar uma área segura para desenvolver o fantasiar impede o bebê de conviver com o segredo, necessário para que ele se sinta fortalecido o suficiente para deixar, em segurança, a proteção do isolamento primário. O campo transicional não se constitui como tal, impedindo que a criança flutue para dentro e para fora do seu mundo interno, de acordo com suas necessidades.

Através do brincar, os fracassos do meio ambiente podem ser gradualmente levados em conta e tolerados. Eles funcionam como um elo de ligação entre a adaptação incompleta e a completa, permitindo ao indivíduo preencher a lacuna existente entre ambas e assim obter uma compensação para as falhas ambientais. Desse modo, através desse mecanismo propiciado pelos processos cognitivos que é o fantasiar, uma adaptação não suficientemente boa pode se transformar em uma adaptação suficientemente boa - o que nos remete à descrição de Freud sobre o bebê que, através do jogo e da fantasia, encontra um meio de transformar uma experiência

desagradável em uma atividade prazerosa. O brincar "verdadeiro" permite ampliar a compreensão do processo simbólico e de sua função, através da representação, conceito essencial também na formulação freudiana – basta pensar no jogo do carretel, que instala um fenômeno novo em que imagem e palavra se amalgamam.

Uma criança brincando pode querer tentar mostrar, pelo menos, uma parte tanto do interior como do exterior a pessoas escolhidas no meio ambiente. A brincadeira pode pretender “ser uma prova de fraqueza e proibidade sobre a própria pessoa” (...). O inconsciente reprimido deve-se manter oculto, mas o resto do inconsciente é algo com que cada indivíduo quer travar conhecimento e as brincadeiras, tal como os sonhos, servem à função de auto-revelação e de comunicação com o nível profundo.

(WINNICOTT, 1982; p.164 -165)

MÉTODO

Entende-se que metodologia é o caminho pelo qual se chega a um determinado resultado, assim, a elaboração deste trabalho consistiu em estudos embasados na teoria psicanalítica. A partir destes estudos pretende-se obter informações relevantes para atingir o objetivo do trabalho: pensar nas especificidades de crianças que não brincam e como isto pode influenciar na constituição de suas subjetividades. Para chegar nesta questão, foi necessário antes pautar-se em pesquisas teóricas acerca do que é o brincar e qual a sua importância psíquica.

O trabalho em questão surge então, como possibilidade de se pensar com mais rigor e atenção para esse fenômeno, para isso, tem como fio condutor o olhar da psicanálise para o brincar e baseia-se fundamentalmente em termos específicos de Winnicott.

Assim, o que se pretende neste trabalho como definição do método, é a utilização de conhecimentos produzidos a partir da psicanálise como possibilidade de investigar a questão do não brincar.

Capítulo I: A HISTORICIDADE DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇAS

Como este trabalho visa abordar o tema do brincar e o não brincar, trata-se então, de crianças; assim, o presente capítulo recorrerá à história do lugar da criança no imaginário social, com a idéia de possibilitar compreensões e reflexões mais profundas acerca do assunto. Isto é, primeiro ter esclarecido as concepções da criança as quais se lida, conhece-se, atua-se, pensa-se, para que no decorrer dos próximos capítulos, a leitura seja feita com uma visão mais clara sobre a criança de hoje.

Cada época tem um traço cultural e isso acaba revelando-se nos brinquedos e brincadeiras, bem como nas configurações sociais, isto é, os significados e valores dados às crianças e ao brincar se modificam de acordo com a época e o contexto cultural vigente. Segundo Pavone (2006):

Os brinquedos, como tantos outros objetos produzidos pela humanidade, são criados e transformados a partir das relações sociais, culturais, políticas e econômicas, sobre as quais, em contrapartida, produzem também seus próprios efeitos sobre essas relações. Sua história bem como sua presença em diferentes culturas, revela que os brinquedos encontram-se imersos nos mais diversos movimentos culturais, constantemente interagindo com eles. p.12.

Brinquedos e brincadeiras evidenciam representações, ideais, valores e até mesmo uma visão própria da infância em cada momento histórico; por isso, este capítulo se propõe a destacar alguns aspectos importantes das transformações culturais e sociais a que a concepção de criança estivera submetida, da sociedade tradicional aos dias de hoje, isto é, visa salientar os contrastes existentes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos.

O sentimento de infância³ é algo que surgiu de algumas transformações que ocorreram ao longo dos séculos XVII e XVIII. Segundo Jorge Volnovich (1993) em *A psicose na criança*, o conceito do que é ser uma criança não é um fato natural, vai sendo conceituado conforme as necessidades sociais, isto é, a infância é uma

³ Sentimento de infância corresponde à consciência das particularidades infantis; é algo que caracteriza a criança, sua essência enquanto ser, seu modo de agir e de pensar, e que merece um olhar específico.

consequência do desenvolvimento de sintomas sócio políticos, econômicos e libidinais no seio da civilização.

Ou seja:

Jorge Volnovich (1993) não adjetiva o sintoma como social, mas destaca seu estatuto de mensagem da conflitiva individual, familiar e sócio-política-institucional, mostrando como o sintoma tende a tomar a forma da cultura a qual pertence; sintomas refletem uma organização subjetiva que contém uma mensagem e sinaliza processos sociais e particulares de sua forma de advir como sujeito.

(DEBIEUX, 2004; p. 339)

Baseada em Ariès⁴ (1981), Pavone (2006) conclui que na Idade Média não havia uma valorização da infância e muito menos uma preocupação em marcar sua diferença com os adultos. Contudo, infância existia apenas enquanto uma faixa etária, mas não enquanto um grupo social e a duração do ‘ser criança’ era bastante reduzida, pois quando crescia um pouco já passava a partilhar dos mesmos jogos e até mesmo do trabalho, assim, “de criancinha pequena ela se transformava em adulto jovem”.

Portanto, é importante salientar que a visão que se tem da criança é algo historicamente construído, por isso o decorrer do capítulo trará elementos que facilite a percepção dos grandes contrastes do sentimento de infância no decorrer dos tempos:

Há séculos atrás, a indiferença à criança pequena era algo absolutamente normal; por maior estranheza que se cause hoje em dia, a humanidade nem sempre viu a criança como um ser particular, e por muito tempo a tratou como um adulto em miniatura.

Até o século XII, a arte medieval simplesmente ignorava as crianças ou não se ocupava em representá-las, sugerindo a possibilidade de que havia pouca importância ou lugar para a infância nesse mundo. Quando apareciam, eram retratadas como homens em escala menor, sem diferença de expressão ou de traços; nas gravuras distinguiam-se as crianças dos adultos apenas em tamanho; não eram crianças

⁴ Ariès, P. *História social da criança e família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

representadas por uma expressão particular, e sim homens em tamanho reduzido. Por volta do século XIII, surgiram alguns tipos de criança, evoluindo para o anjo adolescente, mais próximo do sentimento moderno. A partir do século XIV não deixaria mais de se ampliar e de diversificar e as crianças tornaram-se mais frequentes na história da arte bem como na iconografia religiosa.

(PAVONE, 2006; p.15 -16)

Segundo Volnovich (1993), até o século XVI - XVIII a criança enquanto criança não tinha nenhum valor social produtivo, sendo sua imagem insignificante e caracterizada pelo atributo de pecadora. A criança era vista como anjo malvado - a imagem da criança era retratada com corpo infantil e roupa e gestos de adulto, o que ressalta a insignificância de ser criança e o que era levado em conta era o “adulto do futuro”, o que faz com que tudo é exigido, porém nada pode ser desfrutado. A família constituía um patriarco autoritário onde a única função da mulher era cuidar do e comprazer ao marido-pai, com isso, a socialização da criança e a transmissão de valores não eram assegurados pela família, era frequente deixar as crianças sendo cuidadas por babás, ou convivendo com outros adultos, ajudando-os em suas tarefas.

Nesta época, não havia clareza em relação ao período que caracterizava a infância, muitos se baseavam pela questão física, e assim que pudesse realizar algumas tarefas, esta era inserida no mundo do adulto, sem nenhuma preocupação em relação à sua formação enquanto um ser específico, sendo exposta a todo tipo de experiência.

No século XVII, a criança passa a ser distinguida dos adultos, seus trajes já não são os mesmos dos do adulto; marcado por grandes transformações sociais, como por exemplo, a reforma da igreja católica e protestante, algum sentimento de infância começa a surgir. A igreja passou a adquirir um olhar sobre a criança e principalmente por sua aprendizagem, no sentido de se preocupar com sua formação moral, então fica encarregada de corrigir os desvios da criança, conclui-se assim, que foi uma época em que se acreditava que ela era fruto do pecado e deveria ser guiada para o caminho do bem.

A partir da segunda metade do século XVIII, surge a necessidade da “conservação do corpo da criança” como fator produtivo social, pelo fato de instituir-se a família como unidade e o casamento como uma necessidade do Estado. Neste momento a criança passa a ser considerada criança-anjo cristão, criança autômato, criança-modelo, pois no modelo de família desta época a mãe tem o papel de suporte familiar e a criança passa a ocupar o centro do universo familiar.

A partir do século XVII, a criança passa a ser representada sozinha e por si mesma. O costume de possuir retratos dos filhos surgiu justamente no séc. XVII e nunca mais desapareceu, sendo depois substituído pela fotografia. Foi também nesse século que os retratos das famílias, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição.

(PAVONE, 2006; p.16)

Contudo, de um lado a criança é vista como um ser inocente que precisa de cuidados, de outro como um ser fruto do pecado. Segundo Kramer (2003):

Nesse momento, o sentimento de infância corresponde as duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela paparicação dos adultos, e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita de “moralização” da educação feita pelo adulto. p.18.

Já na metade do século XIX, a dualidade da criança pecadora-anjinho cristão começa a ser substituída por outra, centrada na conceituação de uma criança naturalmente boa, vítima da sociedade, e uma criança-máquina automática que se tornará objeto de estudo da pediatria. Essas crianças vistas como futuros cidadãos perfeitos, orientados para fazer a coisa certa, cheio de regras acabam sendo crianças essencialmente reprimidas, se tornam um “produto”, sem desejo algum. Isto nos situa que neste século, uma criança era possuidora de um corpo, mas não de um discurso; convivia com uma mãe sacrificada e um pai que, tendo sido onipotente no século XVIII, começa a ficar falível e até malvado.

Tal ingenuidade das crianças do século XIX só deixa de existir no momento que a psicanálise cria uma nova conceituação do saber infantil e a psicologia e pedagogias surgem concretizando essa mesma subversão, introduzindo outra significação da

criança no imaginário social, agora como sujeito e não como objeto, trazendo à tona os conflitos e preocupações infantis. Assim, as crianças adquirem no imaginário social o status de “esperança da humanidade” refletindo em si mesmas a auto estima e as frustrações do adulto.

A criança sai do anonimato e lentamente ocupa um espaço de maior destaque na sociedade. Essa evolução traz modificações profundas em relação ao sentimento de infância. A partir de então, passou-se a crer que quando a criança está mal, toda ela está mal, ou seja, os conflitos que vive transbordam dela, angustiado-a, colocando em jogo mecanismos de defesa de caráter inibitório que invadem todos os setores da vida, desde a aprendizagem até a socialização. Da mesma forma os pais, confrontados com os sintomas da criança, transitam entre a culpa e a impotência frente aos problemas do filho, o que nos remete, fundamentalmente, à crise de seus ideais narcísicos.

Hoje, a criança é vista como um sujeito de direitos, situado historicamente e que precisa ter suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas, caracterizando então, um olhar e um atendimento integral e integrado para a criança, em que ela deve ter todas as suas dimensões respeitadas. A etapa histórica em que estamos vivendo, fortemente marcada pela transformação tecnológica - científica e por uma mudança ético-social, preocupa-se em todos os requisitos para tornar efetiva a conquista no salto do sentimento de infância no imaginário social, legitimando-a finalmente como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social.

O principal aspecto da concepção da criança na atualidade é, segundo Basilio e Kramer (2003), que elas são vistas hoje como potência de trazer o novo, de ousadia/criatividade e por isso, precisam ser vistas como cidadãs, sujeito de direitos – brincar, ócio, não trabalhar, proteção, cuidado. Para olhar a criança é preciso ter uma dimensão de futuro e para isso é preciso retomar o contexto em que a criança vive, recuperar seu passado, sua história – do grupo, da cidade, da família, etc.- isto é, tanto no macro como no micro.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA-, de 1990, a criança parece ter obtido uma grande conquista ao conseguir o “status” de sujeito de direitos:

Art.15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeito de direitos civis, humanos e sociais garantidos na constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvando as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III – crença e culto religioso;

IV- brincar, praticar esportes e divertir-se;

V- participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI- participar da vida política, na forma da lei;

VII- buscar refúgio, auxílio e orientação.

(...)

(ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente; Cap. II)

Porém, a criança passa a ser vista como sujeito de direitos e deveres a partir do século XX, momento este, marcado pela cultura capitalista, caracterizada também pela desterritorialização de antigos valores que sustentavam as instituições: família, religião, educação. Processo que não ocorre isolado, mas sim conjuntamente aos desejos de consumo pelos objetos oferecidos e supervalorizados pelo sistema capitalista. A produção de subjetividade não mais tem como alicerce os antigos valores, agora obedece à lógica mercantil de consumo; a aparente multiplicidade de ofertas e liberdade de escolha são modelos previamente estabelecidos.

Assim, como a cultura e as tradições foram transformadas em mercadorias, foram também às possibilidades de identificação subjetiva; aparentemente o leque está ampliado, mas está também todo capturado pelo poder do consumo e do capital, os modelos subjetivos são todos previstos e incluem um “pacote” de acessórios a serem consumidos para cada “escolha”. Contudo, a criança entra com força total neste mercado consumidor e torna-se a “criança consumista e consumida.”⁵

Se por um lado os pais já não sabem o que dizer aos filhos, se os velhos não têm tradições a transmitir, se os casais não sabem conviver, a televisão despeja, por outro lado, palavras de ordem eficazes. Especialistas produzem e/ou reproduzem padrões normativos a partir dos quais a educação dos filhos, o amor, o sexo,

⁵ VOLNOVICH, J. A. *A psicose na criança*. 1993

entre outros aspectos da vida devem ser geridos. Subjetividades geridas e tuteladas que cultivam a pesquisa introspectiva sobre si mesmas, mas que encontram, como resultado dessa pesquisa, não parâmetros singulares, mas parâmetros modelizantes sobre os quais pautam sua vida.

(RAUTER, 2009; p. 98)

Nesse sentido, podemos analisar o poder da mídia e sua inigualável força na oferta dos modelos subjetivos a serem consumidos, bem como na valoração de uns em detrimento de outros. A televisão tornou-se uma forte influência para a formação dos sujeitos contemporâneos, pois ela é fonte de discursos-verdade, independente de seu conteúdo, o valor está na imagem, na aparência, na fama, no veículo transmissor com sua abrangência de rede nacional; a frase “eu vi na televisão”, por si só faz com que o conteúdo expressado por alguém seja ouvido atentamente. Enfim, são os veículos midiáticos, e em particular a televisão, um dos responsáveis por uma nova configuração na subjetivação dos indivíduos e, em especial, das crianças na contemporaneidade.

Pode-se dizer que, substituindo o valor dos discursos – do Estado, da família nuclear, do pai, enfim das instituições tradicionais – aparece à publicidade suprimindo este espaço de referência norteadora dos modos de vida e de identificação, abrindo a via do consumo desenfreado que se atualiza com muita velocidade.

Sem a referência destes discursos norteadores – estruturantes – do modo de se viver, do caminho a seguir, as crianças seguem violentadas por uma ausência de contorno e de tempo e espaço para expressarem-se criativamente, que é justamente o delineamento ético que deveria ser investido pelos pais/cuidadores, deixando um flanco aberto para a instalação do discurso publicitário e televisivo em geral.

Capítulo II: O BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA PSÍQUICA

Como o presente trabalho tem como escopo principal tentar compreender a complexidade de uma criança que não brinca e que muitas vezes nem sabe brincar, este capítulo pretende então, esclarecer a importância desta atividade para estas crianças e clarear a visão e o embasamento que será tratado aqui como o que é brincar.

Segundo os autores escolhidos para teorizar o tema, a atividade lúdica é um momento da criança em que ela experimenta diversos papéis e personagens, no seu mundo de fantasia, para conseguir elaborar possíveis soluções para dificuldades cotidianas, além de possibilitar que ela expresse seus afetos e emoções a partir deste ato criativo subjetivo.

Porém, para que se dê esta possível liberdade criadora, é necessário um espaço potencial⁶, que transmita confiabilidade na criança, para que se sinta segura e consiga fazer aquilo que ganhe sentido para ela. Este espaço considerado confiável é criado desde que a criança nasce na sua relação com sua mãe/cuidador:

A confiança na mãe cria um *playground* intermediário, onde a idéia da magia se origina, visto que o bebê, até certo ponto, experimenta onipotência.(...) Chamo isso de *playground* porque a brincadeira começa aqui. O *playground* é um espaço potencial entre a mãe e o bebê, ou que une mãe e bebê.

(WINNICOTT, 1975; p.71)

Segundo Winnicott, o brincar como fenômeno estaria situado em uma área que não pode ser considerada nem realidade psíquica interna, pois está fora do indivíduo, e nem mundo externo, apesar de estar fora, assim, mesmo que o brincar possua um tempo e um espaço, ele não está dentro e também não está fora, estaria então entre as duas, numa área transicional⁷, considerado como espaço potencial:

⁶ Espaço Potencial é um termo desenvolvido por Winnicott que se refere a um lugar de repouso e experimentação, em que os limites interno/externo relaxam e fantasia e realidade se entrelaçam, aliviando a angústia das realidades postas, como por exemplo, a ausência da figura materna. É um universo livre de contestações, berço da fantasia e da criatividade. Na obra de Winnicott este espaço é determinante para a construção de um viver criativo.

⁷ Área transicional, outro conceito formulado por Winnicott, que representa uma área intermediária, nem interna e nem externa ao bebê, entre a criatividade primária e a projeção do que já foi

A brincadeira começaria no espaço potencial entre o bebê e a mãe se um estado de confiança tivesse sido criado (e, por conseguinte, introjetado) pelo fato da mãe desempenhar bem suas funções. A criança trairia para a área do brincar objetos ou fenômenos da realidade externas para expressar amostras de sua área interna. (...) Como o brincar está fundamentado na aceitação de símbolos, conteria, segundo Winnicott (1964, p.100), infinitas possibilidades da criança "... experimentar tudo o que se encontra em sua íntima realidade psíquica pessoal, que é a base do sentimento de identidade em desenvolvimento. Tanto haverá agressividade como amor".

(MELLO, A.C.M.P.C, 1999; p.98)

O espaço potencial é estabelecido desde que a criança nasce na sua relação delicada e sutil com a mãe que funciona como um referencial afetivo, e para mais tarde conseguir brincar, a criança vai precisar de um espaço, onde haja confiança para sentir-se segura de fazer criações sobre seu próprio mundo.

Por isso é priorizada a qualidade das relações amorosas estabelecidas entre a criança e seu entorno, em que a relação mãe-bebê vai permitindo que as crianças usufruam de experiências lúdicas do prazer/desprazer. Para assegurar a existência de um enquadre, de uma permanência, na qual mais tarde, a expressão livre possa ter seu lugar, isto é, "o brincar implica confiança e pertence ao espaço potencial existente entre (o que era a princípio) bebê e figura materna, com bebê num estado de dependência quase absoluta e a função adaptativa da figura materna tida como certa pelo bebê" (Winnicott).

introjetado, isto é, seria a área em que a criança traz elementos externos – objetos transicionais: o bebê se apegava a um objeto ou a um fenômeno transicional no momento em que a mãe se ausenta, pois lhe atribui um caráter de símbolo de união entre ele e sua mãe - para área de sua onipotência. Nos primórdios da vida infantil, a mãe/cuidador representa precocemente o ambiente e tem como uma de suas funções iludir o bebê, ou seja, apresentar-lhe um objeto no exato momento em que ele o cria, de modo a tornar presente a ilusão de que ele cria o mundo à sua volta. Winnicott exemplifica este conceito a partir do amamentar, pois diante do desconforto, o bebê está prestes a criar algo que possa abreviá-lo, neste momento a mãe lhe oferecerá o seio; ele, então, presume que o seio é criação sua. A participação da mãe ao apresentar o seio torna o desejo do bebê realizado e dá forma ao objeto que, criado por ele tem o poder de dar fim à inquietude e ao incômodo causado pelo surgimento de uma necessidade. Desta forma, com a repetição do desconforto, o bebê voltará a criar o seio, o que deve ser seguido da apresentação deste para que se confirme sua possibilidade criativa, instaurando assim, a confiança no desejo como fonte de um exercício renovado da criatividade. Esta experiência de ilusão, cuja reincidência deve ser garantida pela dedicação atenta da figura materna, arqueta a área intermediária entre o eu e a realidade externa.

O espaço potencial, também é considerado o espaço compartilhado para representações da história vivida, isto é, momento de lidar com o traumático, isso pode ser feito por meio da descarga, que seria a maneira mais primária de “aliviar” a angústia, o sofrimento, ou então, pela criação de vias possíveis de elaboração, subjetivação e expressão, em que a criança estaria dando sentido ao trauma, possibilitando assim, que a criança não fique no silenciamento frente às experiências vivenciadas.

Assim, pode-se dizer que o brincar tem como elementos característicos fundamentais, além do espaço potencial, a elaboração e a criatividade⁸ isto é, as brincadeiras são formas de expressão da criança, são maneiras de conseguir lidar com suas próprias angústias e/ou alegrias. Segundo Maud Mannoni (1995, p.62/63), “o desejo visa ao aplacamento de uma tensão e quando isso não acontece, a criança precisa conseguir, inconscientemente, inventar meios de brincar com seu desejo e nisso encontrar apaziguamento, o que está longe de ser o caso quando falta uma resposta do meio ambiente.”⁹ A atividade imaginativa, permite que a criança tenha liberdade para criar um mundo próprio, usando tanto elementos da realidade como de sua própria fantasia para produzir brincadeiras, assim, muitas vezes à criança tem a capacidade de fazer qualquer objeto tornar-se brinquedo, mesmo aqueles que estruturalmente não o são, dando as representações que quiser, que façam sentido a ela em sua experiência criativa.

Além da importância do brincar da criança para ela mesma no sentido de ser uma forma de elaborar vivências/experiências, vale ressaltar que este é um passo para o brincar compartilhado, que também tem relevância fundamental para a constituição subjetiva deste sujeito. A brincadeira é um suporte que a criança tem do mundo para expressar-se subjetivamente, é o modo como o sujeito impressa, expressa e interpreta o mundo (do sensível ao simbólico) explorando as diferentes

⁸ Segundo Winnicott (1975) ser criativo é uma coisa em si; um impulso que se inclina de maneira saudável para o mundo; relaciona-se com estar vivo. O termo criatividade então, diz respeito a um modo próprio de viver. A criatividade, o brincar, demanda de um tempo e um espaço, momentos estes em que experimentamos a vida; “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self).” No entanto, pode-se dizer que a palavra *criatividade* utilizada relaciona-se ao “estar vivo” e “com a abordagem do indivíduo à realidade externa”, capacitando-o assim, a tornar-se um sujeito ativo.

⁹ Mannoni, M, 1995 *apud* Dolto, F, 1984.

representações que tem deste, ou melhor, a criança constrói-se e experimenta-se através do brincar, ela aprende a dominar a angústia, a conhecer o seu corpo e a fazer representações do mundo exterior para em seguida, mais tarde, agir sobre ele.

Considerando que a criança se diz, se coloca, se inventa, através de sua própria brincadeira, o brincar compartilhado então, acaba tendo sua relevância, pois é o momento em que ela consegue ser vista pelo outro. Este outro compreende o que ela está fazendo e isto permite o investimento canalizador para o mundo social, de forma a viver relações, significados culturais. Neste momento em que enfrenta o impulso de exploração, é que suas produções criativas passam a ter valor social e reconhecimento do singular.

De um modo geral, o brincar pode ser entendido como uma forma básica de linguagem e de comunicação infantil, por meio da qual a criança revela sua compreensão do mundo e dos outros, considerando que a criança não se comunica verbalmente da mesma forma que o adulto.

(MELLO, A.C.M.P.C.; 1999, p.81)

A experiência criativa da criança é uma das maneiras de revelar algo, por isso, a brincadeira é considerada uma linguagem infantil¹⁰, em que a criança busca sua “própria voz” de maneira autêntica, a fim de resolver, amenizar ou elaborar conflitos. Assim, a criança não brinca apenas para repetir situações satisfatórias, ela brinca também para elaborar o que lhe foi sentido como traumático. O brincar tem como função primordial, proporcionar à criança que ela transforme a passividade em atividade, transferindo a experiência desagradável para a brincadeira, reproduzindo ou modificando a situação, elaborando-a em sua mente.

É a partir desses recursos que os indivíduos vão entrando em contato com sua subjetividade e criando representações imaginárias como possibilidades de inventar e modificar a vida.

¹⁰ Linguagem no sentido de que o brincar no campo psi. é uma alternativa de comunicação dos conflitos e desejos da criança. Isto é, a criança não circula pelo discurso como o adulto, e o brincar produz um alinhavo, sendo as cenas como palavras, armando uma extensão simbólica. Além disso, segundo Julieta Jerusalinsky (2009), o brincar como linguagem infantil “implica na possibilidade de sustentar a condição para que a criança possa a vir a ser autora de atos criativos, sustentando seu lugar de sujeito ali onde a fala ainda se revela insuficiente, mas que podem ser exercidas na esfera protegida do brincar”.

Dar às crianças a possibilidade de brincar, de inventar um mundo segundo suas idéias, é ainda mais importante pelo fato de elas poderem colocar numa linguagem sem palavras o que as mortificou, mesmo que ignorem aquilo que insiste em suas garatujas. O essencial é que em sua solidão, seu desamparo e sua “loucura” possam encontrar meios de se exprimir, sem que o adulto procure dar-lhes sentido de imediato. Devemos abster-nos de querer a qualquer preço dar sentido ao absurdo, procurando prematuramente reconstruir os fatos.

(MANNONI, 1995; p.64)

Contudo, o brincar pode ser considerado uma atividade essencial para o desenvolvimento da criança, que ao brincar demonstra ter saúde emocional, pois permite que ela entre em contato com seu próprio mundo, o mundo do “faz de conta onde tudo pode acontecer”, utilizando-se de sua criatividade e fantasia para neste momento poder inventar brincadeiras em que é possível vivenciar ser quem não é, estar em lugares que não está, viver o inesperado, divertir-se e satisfazer seus desejos ilusórios. A criança utiliza-se de seu corpo ou de objetos para construir representações e encenar versões a partir de suas experiências. Deixando claro ser um indivíduo criativo e autêntico.

A importância desta ação não é compreendida apenas como sendo um simples ato de diversão da infância, mas fundamentalmente por ser uma atividade importante pelo papel estruturante e como função subjetiva, simbólica e vital para um desenvolvimento saudável do sujeito, pois é através desta atividade, ou melhor, destas brincadeiras que a criança vai se constituindo subjetivamente.

Conclui-se que a criança precisa naturalmente passar por momentos de seu desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional, onde o principal elemento são suas primeiras relações, isto é, a relação do bebê com a pessoas que exerce a função materna (mãe/cuidador). Futuramente esse apoio, essa confiança em si, no outro e no ambiente (elementos essenciais para a atividade do brincar) se estenderá para com outras crianças e espaços, possibilitando que brincadeiras sejam compartilhadas, e é através deste contato, destas vivências experimentadas que a criança irá desenvolvendo suas potencialidades criadoras e culturais e contruindo suas relações interpessoais.

Assim, a brincadeira exerce papel fundamental na constituição subjetiva, pois possibilita à criança a criação de sua personalidade; busca satisfazer seus desejos e exercita sua capacidade imaginativa, comunicativa, criativa e emocional. Segundo Winnicott (1975), a brincadeira é universal e é própria da saúde, facilita o crescimento, desenvolve o potencial criativo e conduz aos relacionamentos grupais. Além disso, desperta interesses e estimula a curiosidade sobre o novo, é o modo principal pelo qual as crianças contactam e experimentam o mundo, tanto interno como externo; é brincando que elas se inserem socialmente, fazendo amigos, assumindo papéis e formando relações.

Capítulo III: DO BRINCAR AO BRINCAR COMPARTILHADO

Como já retratado anteriormente, o brincar em si é uma atividade elaborativa; ao brincar a criança já traz repercussões imediatas e transformadoras e inclui o estabelecimento de um ambiente acolhedor à criação. Para melhor compreender tais fenômenos, este capítulo tem como objetivo clarear como se dá o brincar, desde a relação do bebê com a figura materna até o brincar compartilhado; trata-se de especificar o universo do brincar apontando sua contribuição para a formação do “eu” e a adaptação à realidade.

A capacidade de brincar inicia-se a partir do cuidado que a figura materna tem com o bebê, da maneira como este é olhado por sua mãe/cuidador, dos estímulos apresentados por ela, de sua fidedignidade e principalmente do amor materno pelo filho ao tentar satisfazê-lo, criando assim, uma relação de confiança entre o bebê e a “mãe-ambiente”.

Mãe suficientemente boa (não necessariamente a própria mãe do bebê) é aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aniquilar o fracasso adaptativo e em tolerar os resultados da frustração.

(WINNICOTT, 1975; p. 25)

A função materna também tem a necessidade de apresentar o mundo/ realidade externa ao bebê, como já dito anteriormente, a amamentação é uma boa ilustração para compreender isto; quando o bebê fica com fome, ele está prestes a imaginar algo, pois a partir de uma necessidade ele tem a capacidade de criar uma fonte de satisfação, entretanto, ele ainda não tem uma experiência anterior que o faça ter o que esperar. Se, a mãe com toda a sua vivacidade, dá o peito a seu filho, este vai saciar seu desejo e se iludir de que o seio real foi criação sua. Com a mãe suficientemente boa, essa experiência se repetirá diversas vezes, dando a sensação ao bebê, segundo Winnicott (1982), de “o mundo pode ser criado a partir da necessidade e da imaginação”. Pode-se dizer então, que se a mãe desempenha esse papel por certo tempo, o bebê tem uma experiência de controle mágico, isto é, começa a experimentar “o casamento” de sua onipotência dos processos

intrapsíquicos com elementos que tem do real, instaurando-se assim, a possibilidade de ilusão por parte do bebê.

Desse modo, em um tempo primordial da constituição psíquica, as duas posições- a de criador e a de criatura- estão em cena de modo absolutamente entrelaçada: é pelo modo como a criança é nomeada, alimentada, cuidada, que se dá lugar, se atribui antecipatoriamente a possibilidade de seu próprio ato criativo, ao mesmo tempo em que seu corpo é receptáculo de inscrições primordiais, é porque se considera que a criança teria supostamente a capacidade de inventar, de realizar algo nunca antes realizado, que se sustenta de um modo peculiar os cuidados a ela dirigidos.

(JERUSALINSKY, J. 2009; p. 222)

O amamentar mostra que brincando com o corpo materno o bebê e o objeto (mãe) ainda estão fundidos, ambos como um só e a mãe torna concreto aquilo que o filho está pronto a encontrar. Porém, a partir da repetição dessa situação também tem outra função importante ocorrendo:

Ao sublinhar o fato de que a criança cria o objeto (o seio) que depois pode descobrir, Winnicott mostra a importância crucial desse momento, que consiste, para a criança, na perda do sentimento de onipotência (uma perda que não pode efetuar-se sem a experiência da agressividade¹¹), e sublinha a importância da simbolização produzida por esses primeiros mecanismos de criação e imaginação.

(MANNONI, M., 1995; p.10)

A partir de então, depois da confiança ter sido introjetada pelo bebê, a mãe passa a sair por alguns instantes de perto de seu filho e ele saberá, por confiar nela, que ela voltará; porém, isto não faz com que este momento seja tranquilo, alguma angústia causará no bebê, mas este terá a possibilidade de ter sua primeira experiência criativa com o objeto transicional a fim de acalmar-se. Assim, a relação mãe-bebê vai passando de uma dependência absoluta para uma dependência relativa.

¹¹ Para Winnicott, a agressividade está na base do desenvolvimento emocional, pois é por meio dela que a relação com os outros pode existir. Seria então, o componente da expressão primitiva do amor, do que amar denota relacionar-se com objetos externos; é como se fosse uma das muitas fontes de energia de um indivíduo, fazendo parte da vida integrante da criança.

Winnicott propõe o entendimento da agressividade como sendo uma simples reação à frustração imposta pelo contato com o meio externo, é a partir da agressividade que o bebê entrará em contato com o mundo real, com o mundo dos objetos. No seu entender, agressividade é sinônimo de atividade, assim, existiria uma agressividade primária que é ação, gesto espontâneo (movimenta-se sem determinar uma direção ou uma intenção). Agressividade é criatividade; à medida que o bebê cresce, a agressividade modifica seu sentido e suas características de acordo com o ambiente com o qual ele se depara.

Nos primórdios da vida infantil, momento de dependência máxima do bebê com a figura materna, cria-se uma relação simbiótica, em que a criança se vê fundida em sua mãe. Em dado momento, a mãe começa a “falhar” por causa de seu gradual abandono – não tem mais aquela “preocupação materna primária”. Frente a esta nova situação, o bebê tem de abrir mão da dedicação exclusiva de sua mãe e passar a depender dela apenas relativamente, não mais de forma absoluta.

Caso haja confiança, isto é, o ambiente seja “suficientemente bom”, o bebê terá meios para lidar com as falhas maternas: a criação de um limite temporal para a frustração, se apegando a um objeto ou a um fenômeno transicional no momento de ausência da figura materna, que simbolize a união entre os dois; segundo Winnicott (1975), “ao observarmos o uso, pela criança, de um objeto transicional, a primeira posse não-eu, estamos assistindo tanto ao primeiro uso de um símbolo pela criança quanto à primeira experiência de brincadeira”.

Contudo, para o bebê estar só, pressupõe-se um eu maduro e integrado, além de um ambiente de confiança, ou seja, a construção desta capacidade deriva da possibilidade conquistada pelo bebê de introjeção do ego materno¹², que o leva a dispensar a presença da mãe ou do símbolo da mãe. Com o suporte do eu materno, a criança pode relaxar, ficar momentaneamente amorfa. Porém, caso uma necessidade exija ser atendida nesse momento, a mãe, que é “suficientemente boa”, proporciona a satisfação do desejo; com esse tipo de relacionamento instaura-se uma relação confiante e vai montando-se um ambiente seguro, em que possibilita ao bebê ter suas experiências criativas, brincar. Por isso, pode-se dizer que o meio protetor é o único capaz de convidar o indivíduo à solidão.

¹² Termo psicanalítico que designa que a função materna “suficientemente boa” foi proporcionando um ambiente confiável ao bebê e assim, este foi capaz de desenvolver a habilidade de reter a mãe na mente por certos períodos de tempo, mantendo-se distantes das ansiedades. No movimento de saída da experiência onipotente, a criança vai desenvolvendo a capacidade de estar só na “presença” de alguém, ou seja, seu ego, ainda imaturo, tem o suporte do ego propiciado pela mãe. A criança brinca (se lança no mundo) baseada na suposição de que aquela a quem ama e em quem confia, lhe dá a segurança, estando disponível quando é lembrado, após ter sido esquecido. Ela é capaz de abrigar seu eu a realidade externa (já internalizada). Ou seja, é como se fosse a representação da mãe integrada.

Momento este, em que o bebê brinca com o objeto lhe repudiando e aceitando-o novamente, porém, ele ainda necessita da mãe para participar e devolver o que lhe foi abandonado. O espaço de confiança na mãe faz com que se crie um espaço intermediário/potencial entre os dois, que os une, também através da brincadeira. A criança apesar de já conseguir brincar sozinha/ tolerar a falta, ainda precisa da constante presença do outro. Segundo Winnicott (1975), “a importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais”. Algumas brincadeiras que podem exemplificar isto são: esconder o rosto com a fraldinha, atirar objetos para longe, interesse por algum objeto especial (transicional).

Desse modo, ao iniciar suas experiências lúdicas, a criança começa a aprender sobre si mesma e acerca do mundo, de pessoas e coisas que a rodeiam, além, do ato de brincar auxiliá-la a lidar com seus sentimentos, algumas vezes conflitantes e esmagadores. Por meio da brincadeira, o bebê começa a aprender a lidar com seus sentimentos intensos de amor e ódio, medo e tristeza, distantes do ponto de origem desses sentimentos, o bebê faz uso do objeto transicional escolhido por ele (ursinho, boneca, paninho, ponta do cobertor, entre outros) que agem como substitutos da figura materna, trazendo uma sensação de conforto para este.

Um bom exemplo de caso para ilustrar que a criança elabora sua angústia de separação da mãe através da brincadeira, é o jogo do *fort-da*¹³ (desaparecimento e reaparecimento do objeto), descrito por Freud (1996 [1920]), em que seu neto Ernest, de 18 meses, brinca com um carretel de madeira. No carretel tem um barbante amarrado, então, quando o pequeno lança o carretel ele desaparece, e depois produz o seu retorno no momento em que puxa a cordinha e o objeto volta a estar em seu campo de visão.

Quando sua mãe se ausentava, o pequeno menininho se punha a brincar com esse objeto, estabelecendo uma série articulada de ausência e presença, na medida em que, ao lançar e recuperar o carretel nessa borda de cortina, produzia ativamente uma descontinuidade do seu olhar sobre esse objeto. (...) Freud conta que, com a articulação de tal jogo, a criança, em lugar de se pôr a chorar diante da partida da mãe, se põe a brincar. (...). Encontramos

¹³ Palavras alemãs, *fort* é foi/vai embora e *da* é cá/aqui está.

no Fort-Da os componentes que situam o brincar como simbólico: nele ocorre a substituição de um sofrimento vivido de forma passiva pela produção de um jogo em que a criança se situa como senhora de uma atividade.

(JERUSALINSKY, J., 2009; p.206)

Outro caso bem parecido com este é um descrito por Dolto, em que mostra que a brincadeira leva a criança pequena à conquista e ao domínio de sua independência. Essa experiência de brincadeira trata-se de um encontro que Françoise teve com este bebê em um jardim público e para diverti-lo mostrou-lhe seu chapéu, entregou-o ao bebê e depois colocou em cima do carrinho, o bebê estendeu as mãos para pegar, então ficaram brincando deste modo: ela lhe dava o chapéu, depois colocava em sua cabeça, ele estendia os braços e ela lhe devolvia. Depois de repetir algumas vezes esta brincadeira, o bebê estava tão excitado que jogou longe o chapéu. Essa brincadeira trata-se do prazer de se desfazer dos objetos e do triunfo de recuperá-los.

Ambos os casos descrevem crianças que de certo modo elaboram a saída da mãe, à qual estavam submetidos, através da brincadeira. Quando a criança consegue fazer isso, já está num grau de representação psíquica, que é capaz de representar uma ausência. A função da brincadeira, do brinquedo nesses casos é proporcionar a criança que ela transforme passividade em atividade, para que possa começar a conseguir transferir a experiência desagradável para a brincadeira, reproduzindo e mortificando a situação, elaborando-a em sua mente.

Segundo Alfredo Jerusalinsky (1999), essas ilustrações sobre o brincar do bebê/da criança, são considerados “jogos constituintes”, pois são jogos estruturantes que efetivamente, se tratam de brincadeiras que tenham a capacidade de promover as articulações necessárias para a constituição do sujeito. Tais jogos se sustentam na relação mãe- bebê, como já explicado acima, pois a figura materna tem a função de oferecer o necessário para que esses jogos apareçam, se cumpram e se estendam.

Além dos exemplos já descritos, existe outra importante função materna que possibilita para a criança uma criação lúdica e também, ganha relevância constituinte no sentido da criança ir conhecendo as delimitações do próprio corpo;

seria o caso da mãe ir tomando os cuidados corporais para além do corpo biológico, isto é, ao focar sua atenção em diferentes lugares, a mãe vai erogeneizando o corpo desse bebê. O bebê, por sua vez, no trabalho de ir marcando a superfície de seu corpo - exemplo: se melega com a papinha, com o xixi, etc.- vai delimitando esse corpo, ou melhor, começa a brincar de construir seu próprio corpo, estando totalmente voltado a si mesmo.

Com o tempo, a criança aprende a se arrastar, engatinhar e a andar, possibilitando a exploração do ambiente e conseqüentemente, vai aprendendo os limites do seu corpo, como por exemplo, passa a querer a enfiar o dedo na tomada, na boca da mãe. Consideramos esses jogos como fundamentais, pois ela passa da passividade para chegar a se oferecer como objeto de desfrute da mãe, fazendo-se ser olhado por ela. Mais tarde, passa a convocar esse olhar pelas produções que faz, a partir de elementos que a cultura lhe oferece instrumentalizando-a para a relação com o outro.

(...) tudo isso resulta da relação anterior que existia entre a mãe e a criança. Aí existem condições especiais. A mãe reparte com seu filho um fragmento especializado do mundo, conservando esse fragmento suficientemente pequeno para que a criança não se confunda, mas ampliando-o gradualmente, de maneira que a crescente capacidade da criança para desfrutar o mundo seja alimentada. Esta é uma das partes mais importantes da tarefa materna. (...) A adaptação sensível da mãe (como já disse muitas vezes) às necessidades da criança gerou a idéia do mundo como um esplêndido lugar. O mundo foi ao encontro da criança, e assim esta podia ir ao encontro do mundo.

(WINNICOTT, 1982; p.80 e 90)

O brincar é realmente importante na estruturação do psiquismo humano, pois a criança é um ser imprevisível, isto é, o que vai ser da criança ainda está em construção, tem todo um vir a ser e um tempo – tempo da constituição subjetiva, tempo de transformação da criança à cultura, tempo em direção a vida adulta-, e o brincar ajuda na elaboração de um saber sobre si, seu corpo, possibilitando o saber da própria falta, dos objetos, do si e do outro, separando-se desse outro (figura materna).

Percebe-se aí como o brincar é uma produção ampla que se estende ao longo de toda a infância, mas que não permanece sempre igual, pois, ainda que apresente uma insistência em torno de certos temas, vai articulando diferentes respostas da criança diante do Outro.

(JERUSALINSKY, J. 2009; p. 199)

Logo que a criança começa a conseguir brincar sozinha, ela ainda busca pela presença de alguém por perto, que ainda esteja no alcance de seus olhos, transmitindo-lhe segurança e disponibilidade. Não necessariamente, a criança vai querer que o outro participe de suas brincadeiras, mas continua necessitando de um ambiente de confiança, isto é, alguém que faça o ambiente estar seguro, conclui-se então, que “se tem sorte e o lar autêntico e confiável existe para elas. No ambiente de seu verdadeiro lar, podem continuar a descobrir sua espontaneidade e individualidade, deixando-se surpreender”.¹⁴

Winnicott (1990 [1958])¹⁵ descreve como característica essencial de maturidade do desenvolvimento emocional o estar só, ao mesmo tempo, estar na presença do outro. Quando a criança adquire a capacidade de brincar sozinha, na presença de seu cuidador, tem-se essa transformação de que ela internalizou aquele que cuida, que ainda está presente, mas não interfere, como função auto-evocadora.

Segundo Winnicott (1982), a criança por volta dos dois anos vive simultaneamente em dois mundos: o mundo que compartilhamos com a criança e também seu próprio mundo imaginativo. Nesse momento, o interesse da criança se dirige tanto para realidade externa como para a realidade psíquica, muitas vezes a criança pequena está vivendo principalmente em seu mundo interno, apesar de parecer para os outros que ela está no mundo compartilhado. Assim, pode-se perceber que o brincar não é em si uma produção que tenha por alvo mostrar-se a um espectador, apesar de representar uma encenação lúdica.

Até certo ponto é útil ter por perto um adulto que não a desaprove em suas representações criativas, o que dá à criança a confiança de que é aceita em suas brincadeiras. Outras vezes, é melhor poder brincar sem um adulto por perto, como a mãe, pois ela pode ser objeto de expressão de sentimentos diversos.

¹⁴ WINNICOTT, D. *A criança e o seu mundo*. 1982. p. 117.

¹⁵ WINNICOTT, D. *A capacidade de estar só*. (1990[1958])

Na brincadeira ela começa a representar a realidade do jeito que ela a vê e sente, pois “dramatizando” o vivido, representando-o, ajuda a criança a afirmar-se como pessoa e a externalizar sentimentos e pensamentos, inclusive os de hostilidade para com os outros, muitas vezes sentido por pessoas próximas como a mãe, o pai ou irmãos e desse modo, ela consegue dar vazão à possível necessidade de autopunição, pela culpa gerada por senti-los e/ou elaborá-los.

Algumas crianças, em determinadas idades, têm amigos imaginários; podem ser outras crianças, um animal, ou, ocasionalmente, um adulto, que são encenados pelas crianças em pequenas peças sobre as quais pode ter total controle.

Nesse momento, segundo Julieta Jerusalinsky (2009), prova de que a brincadeira não é uma “mostração”, as crianças passam a reclamar ativamente por sua privacidade ao brincar, solicitando ao adulto que está prestando atenção/assistindo ou querendo participar para que saia, pois estão brincando.

Até mesmo antes de poder formular tal pedido de privacidade é freqüente que a criança, entretida com sua produção de faz-de-conta, suspenda o brincar e iniba tal produção quando se percebe observado por um adulto. (...) Se o adulto produz tal invasão e a criança o flagra – quando este procura fazer-se realmente presente onde é fundamental sua ausência real, a fim de que a própria criança possa por em jogo a presença-ausência a partir da transmissão simbólica da qual se faz herdeira-, ela tem toda razão de recriá-lo e pedir que se retire.

(JERUSALINSKY J., 2009; p.200 - 201)

A imaginação está presente em muitas brincadeiras, e em dado momento a criança se interessará por contos de fadas; tais personagens - as fadas, as bruxas, os heróis, as princesas e os monstros- expressam as partes mais esperançosas e temerosas da criança. Se ela consegue aceitá-las, à medida que constata que outros respeitem os sentimentos que ela expressa em suas histórias e pinturas, enfim em suas brincadeiras, vai tornando- se mais capaz de expressar todos os tipos de sentimento de modo construtivo e de chegar de acordo consigo mesma.

Fazer de conta é um meio natural de lidar com medos profundos e fantasias, mesmo para os pequenos, que são muito protegidos. Às

vezes pode ser pavoroso, pois serve a dois propósitos. É um meio para elas obterem noção de domínio sobre as coisas que a assustam ou oprimem. É também um tempo no qual as crianças pequenas, esforçando-se para se adequar às exortações de “seja boazinha”, têm a chance de dar voz aos seus desejos muito humano de expressar o inaceitável- raiva, egoísmo, crueldade e medo.

(LINN, 2010; p.39)

Crianças muitas vezes se identificam facilmente com heróis, os super poderosos, mas, em determinada hora ela precisa começar a se desprender do recurso de sentir toda poderosa e descobrir que é capaz de sobreviver aos “nãos”, aos limites impostos, às restrições que o mundo lhe impõe. Esse processo vai possibilitando a criança de descobrir suas reais capacidades e limites, de encontrar-se com o que ela é. Momento em que vai se tornando mais flexível para brincar com outro, aceitar a opinião de outros, deixando de ser um “pequeno ditador”. Esse interjogo do brincar da infância auxilia a definir e a redefinir os limites entre o eu e os outros, ajuda na obtenção de um senso de identidade pessoal e corporal.

Além disso:

Muito embora o processo de constituição do sujeito seja um percurso singular, não se pode pensar que essa estrutura possa se dar de forma solitária e isolada do discurso social do qual ela acontece. Essa estruturação não acontece fora da relação com o outro que sustenta e transmite ideais e insígnias com os quais as crianças poderá se identificar, situando-se simbolicamente num discurso e no mundo.

(PAVONE, 2006; p. 83 - 84)

Quando a criança começa a brincar com outras pessoas, já se faz presente a necessidade de respeitar o outro, pelo menos parcialmente, de começar a ter que lidar com regras morais e sociais, e paralelamente vai experimentando o prazer de compartilhar a brincadeira com outro. Neste momento, mais crescida, a criança já se tornou mais ativa, sua linguagem mais desenvolvida, assim, passa a ouvir e compreender o que lhe é dito diretamente, surgindo a curiosidade de separar o que é real e o que é sua imaginação; suas brincadeiras começam a refletir essa oscilação entre os dois mundos e, ao mesmo tempo, a ajuda a entender melhor a diferença entre eles.

Brincando com o outro a criança consegue permitir que o outro introduza brincadeiras; a mãe brincava com a criança, ajustando-se às suas atividades lúdicas, de acordo com seu interesse. Dando início a um caminho para o brincar com o outro, o brincar compartilhado.

Momento este, em que normalmente a criança está iniciando sua vida escolar e conseqüentemente, dando início a uma profunda relação pessoal com outras pessoas que não a família, criando-se assim, “condições propícias para o que é intermediário entre o sonho e o real; principalmente, as brincadeiras são respeitadas, de um modo positivo e empregam-se histórias, desenhos e música. É especialmente neste setor que a escola maternal pode fomentar o enriquecimento e ajudar a criança a encontrar uma relação operante entre as idéias que são livres e o comportamento que precisa tornar-se relacionado com o grupo”.¹⁶ A partir dessa experiência de ter a companhia de outros da mesma idade, ou seja, de participar de um grupo de iguais, vai desenvolvendo-se a capacidade de manter relações harmônicas em tal grupo.

Compartilhada com outros parceiros, a brincadeira começa a exigir para a criança uma intensa negociação no estabelecimento de argumentos e na distribuição de papéis - em caso de brincarem de faz de conta. Para tanto, a criança precisará contar com certa abertura à alteridade, a fim de poder estabelecer de modo coletivo as vicissitudes das personagens, e também certa mobilidade psíquica para poder mudar de posições/papéis na brincadeira com o outro – como, por exemplo, alternando os lugares no faz de conta de filho-pai, filha-mãe, mal-bom, vítima-algoz, - em prol de uma trama coletiva que se articule com e além de sua posição na cena lúdica e começasse a ter que existir certa negociação, pois com outros a brincadeira não acontecerá apenas da maneira que um deseje.

Crescer significa, em parte, abrir mão do status de centro do universo, o sol em torno do qual tudo gira. Podemos aprender que outras pessoas têm seus pontos de vista. Aprendemos, mais ou menos, que existem algumas coisas que controlamos e outras sobre as quais não temos nenhum controle. (...)
Fronteiras e limites devem ser estabelecidos e respeitados, e a segurança física e emocional de todos os envolvidos precisa ser

¹⁶ WINNICOTT, D. *A criança e o seu mundo*. 1982. p. 219.

respeitada. Se a violência da fantasia de uma criança é assustadora demais para o companheiro, então precisam tentar encontrar outras maneiras ou atividades para fazerem juntos.

(LINN, 2010; p. 187-188 e 201)

Por isso, brincar com pares, com semelhantes, é constituinte para a criança; abre a possibilidade de se incluírem no mundo/nos grupos, vivenciando o respeito pelo espaço, as regras e os limites (temporais, espaciais, próprio e dos outros). Qualquer brincadeira compartilhada envolve regras, que podem ser implícitas, como por exemplo, no faz de conta; ou explícitas, como em jogos, possibilitando as crianças que questionem as regras e até as modifiquem, desde que todos envolvidos concordem, com isso estão trabalhando a socialização, o respeito, à opinião dos demais, ou seja, as relações interpessoais, além de estar ampliando suas maneiras de se expressar.

Conclui-se então que quando o brincar se dá de maneira espontânea na vida de uma criança, com certeza influencias importantíssima terão em sua constituição:

É por meio da brincadeira que a criança pode re-significar o que ela recebe da transmissão parental e também social, constituindo versões próprias a respeito dessa transmissão, ao mesmo tempo, tais representações sociais produzem ali suas marcas. Socialização e subjetivação acontecem num mesmo movimento, ancorando-se no brincar, ao mesmo tempo em que impulsionam a atividade lúdica. É nesse intrincado movimento do brincar que a criança, por um lado, lê as marcas e insígnias de sua pertença social e, por outro, escreve o texto de sua história individual. Não se trata de uma leitura passiva, nem de mera encenação. O brincar é escritura que gira sobre si mesma e faz marcas no próprio sujeito, enquanto tece as tramas do texto de sua história.

(PAVONE, 2006; p. 86)

Capítulo IV: O NÃO BRINCAR E SUAS IMPLICAÇÕES

A partir dos estudos e pesquisas sobre o brincar, pode-se concluir que o brincar não é uma atividade que acontece de modo natural na vida de uma criança, muito pelo contrário, vários processos estão envolvidos e relacionados para que uma criança desfrute de experiências lúdicas e criativas. Este capítulo visa possibilitar reflexões acerca do não brincar, além, de tentar justificar que o presente trabalho discorda com a colocação de Klein (1955), em que diz que a brincadeira ocorre naturalmente e que está ausente ou acontece de maneira “bizarra” somente nas formações patológicas muito graves.

Como já dito anteriormente, a relação mãe/cuidador-bebê é fundamental para que a criança possa experimentar criativamente o brincar, isto se a mãe for “suficientemente boa”; caso contrário, se a falha da função materna se der precocemente, há um trauma, uma ameaça de aniquilação, uma ruptura no continuar a ser do bebê, assim, criam-se obstáculos para o viver criativo.

Como observadores, notamos que na brincadeira tudo já foi feito antes, sentido antes, cheirado antes, é onde surgem símbolos específicos da união do bebê e da mãe (objetos transicionais), esses próprios objetos foram adotados, não criados. Contudo, *para o bebê* (se a mãe puder proporcionar as condições corretas), todo e qualquer pormenor de sua vida constitui exemplo do viver criativo. Todo objeto é um objeto ‘descoberto’. Dado a oportunidade, o bebê começa a viver criativamente e a utilizar objetos reais, para neles ser criativo. Se o bebê não receber essa oportunidade, então não existirá área em que possa brincar, ou ter experiências culturais, disso decorrendo que não existirão vínculos com a herança cultural, nem contribuição para o fundo cultural.

(WINNICOTT, 1975; p.140 - 141)

Se a mãe não for suficientemente boa, o bebê precisará se empenhar em reagir ao ambiente, ao invés de agir espontaneamente, isto porque não existirá confiança neste ambiente. Essa reação custa à continuidade de existência do bebê e sua experiência de ser, por causa da inabilidade da mãe em atender às necessidades de seu filho, a incapacidade de ingressar no estado de preocupação maternal primário e se identificar com a criança recém chegada ao mundo. Essa impossibilidade da

mãe de adaptar-se ativamente faz com que ela se torne demandante e incite o bebê a elencar estratégias de submissão para proteger o eu da ameaça de aniquilamento.

Esse bebê acaba não tendo tempo de edificar uma área de ilusão consistente, por ter sido desiludido precocemente, assim, como privado de seus exercícios onipotentes cedo demais. Passando por experiências às quais não pode atribuir sentido, como por exemplo, uma ausência demasiada prolongada da mãe.

A 'criança privada' é notoriamente inquieta e incapaz de brincar, apresentando um empobrecimento da capacidade da experiência no campo cultural. Essa observação conduz a um estudo do efeito da privação na época da perda do que se tornou aceito como fidedigno. (...) O fracasso da fidedignidade ou perda do objeto significa, para a criança, perda da área da brincadeira e perda de um símbolo significativo. Em circunstâncias favoráveis, o espaço potencial se preenche com os produtos da própria imaginação criativa do bebê. Nas desfavoráveis, há ausência do uso criativo de objetos, ou esse uso é relativamente incerto. (...) Em casos de fracasso prematuro da fidedignidade ambiental, ocorre um perigo alternativo, o de que esse espaço potencial possa ser preenchido com o que nele é injetado a partir de outrem que não o bebê. Parece que tudo o que provenha de outrem, nesse espaço, constitui material persecutório, sem que o bebê disponha de meios para rejeitá-lo.

(WINNICOTT, 1975; p. 141)

Quando essas condições estão presentes na vida da criança, pode ser que aconteça certa pobreza em sua vida cultural, no fazer criativo, no brincar. Tais sujeitos se tornam incapazes de estarem sós, de relaxarem e se concentrarem em alguma realização criativa. A submissão ao meio- oposta à relação criativa com o mundo externo- surge acompanhada de um sentimento de irrealidade e inutilidade, que priva a vida de seu valor. Os espaços do viver ficam empobrecidos, pois o mundo interno e o externo não contam com a ponte de comunicação da ilusão, da qual o bebê foi privado antes do tempo de terminar de conformar sua área de repouso e experimentação – área transicional.

Esta submissão caracteriza-se por uma complacência do meio, uma aceitação das imposições sofridas, que enfraquecem a vitalidade e esvaziam o sentimento de continuidade da existência. A vida descolore-se e restringe-se à repetição automática de gestos padronizados e estereotipados, condenando o sujeito ao vagar

despropositado, a alienação, ou seja, segundo Winnicott (1975), “como se estivessem presos à criatividade de outrem, ou de uma máquina”.

O que a criança faz com o brincar é o árduo trabalho de buscar situar-se como sujeito em relação ao desejo, em vez de ficar esmagada à condição de objeto de desejo do adulto enquanto Outro encarnado, se no que ela insiste com o seu brincar é em poder operar o jogo de alienação e separação, tornar-se craque nele, só pode resultar-lhe extremamente perturbador, a essa altura de sua constituição, perceber-se tomada enquanto objeto de observação do adulto.

(JERUSALINSKY, J. 2009; p.201)

Isto é, crianças que não tiveram uma mãe suficientemente boa, raramente terão ambientes protegidos o bastante para ser seguros e relaxados a ponto de possibilitar que floresça expressões espontâneas. Estes ambientes não carregam apenas a idéia de lugar, mas podem ser também os braços de alguém que cuida, um relacionamento, uma família. Um ambiente que não transmite confiança pode comprometer a segurança da criança, ou pode bombardeá-la constantemente com demandas para reagir, em vez de dar a oportunidade de uma possível ação, restringindo-a e impossibilitando-a a desafiar normas existentes ou se realizar na própria criatividade.

Portanto, o que fica em risco é a sua criatividade, seus recursos de se acalmar em momentos de estresse e sua potencialidade em brincar no e com o ambiente de maneira única e própria.

Os trabalhos de Winnicott indicam que uma criança que cresce em um ambiente destituído de segurança em consequência de negligência ou muito exigente em resultado de estímulo constante e demandas de resposta pode desenvolver um eu reativo, ou “falso”, no lugar de um eu “verdadeiro”, ou criativo, que floresce em um ambiente de holding¹⁷ que oferece apoio. (...) Crianças que crescem em ambientes que negam ou ameaçam de forma consistente a realidade de quem são e o que sentem são forçadas a manter um

¹⁷A expressão *holding* descrita por Winnicott seria a capacidade da mãe em se identificar com seu filho. A função do *holding* é fornecer apoio egóico ao bebê, em particular na fase de dependência; O *holding* inclui principalmente o segurar o bebê, que é uma forma de cuidado; contudo, também se amplia a ponto de incluir a provisão ambiental total anterior ao conceito de viver com, isto é, da emergência do bebê como uma pessoa separada que se relaciona com outras pessoas/objetos separados dele.

falso self¹⁸ durante a maior parte do tempo. O custo é alto. É preciso ter muita energia psíquica para erguer uma parede – e sustentá-la. (...) Sem saída para a honestidade emocional, o risco é perdermos contato com quem realmente somos e não temos acesso à nossa verdade emocional.

(LINN, 2010; p. 100 e 172)

Entretanto, é necessário tomar cuidado com tais “constatações”, pelo fato de ser importante considerar que existe a impossibilidade de uma destruição completa da capacidade de uma criança para o viver criativo, “pois, mesmo no caso mais extremo de submissão, e no estabelecimento de uma falsa personalidade, oculta em alguma parte, existe uma vida secreta satisfatória, pela sua qualidade criativa ou original a esse ser humano. Por outro lado, permanece a insatisfação em virtude daquilo que está oculto” (WINNICOTT, 1975, p.99), gerando certa carência por um enriquecimento propiciado pela própria experiência do viver.

Segundo Mello (1999), a falha da função materna não é o único fenômeno que faz o não brincar ser desencadeado, pode ser outras experiências traumáticas vividas ou fatores econômicos, sociais, situacionais, etc. também podem influenciar, isto é, para brincar é preciso existir um ambiente confiante, suficientemente bom, caso não seja, pode ser por ação inadequada ou omissão de cuidados, assim conclui-se que tem uma perspectiva multicausal.

Porém, a figura materna tem importante função, além de seu investimento afetivo, precisa conseguir contribuir ou facilitar o processo da criança em lidar com frustrações ou fracassos, “se é proibido à criança reagir se sua maneira, porque os pais não suportam suas reações (gritos, tristeza, raiva) e lhe proíbem com um simples olhar ou outras medidas educativas, a criança aprende a se calar”, a não brincar, por terem sido prejudicando assim, sua relação consigo mesma e com os objetos do mundo real.

¹⁸ Termo desenvolvido por Winnicott, em que *self* significa “eu”, então, o *falso self* seria um estado de não sentir-se real, isto é, a criança não consegue descobrir um modo de existir como si mesmo, de se relacionar com objetos da sua maneira e ser capaz de relaxar; “o modo como a defesa do eu (*self*) falso e submisso aparece, quando se oculta o verdadeiro eu (*self*) com potencial para o uso criativo de objetos”. (WINNICOTT, 1975, p.141)

Como brincar de maneira elaborada, se tanto sofrimento ainda não foi elaborado e se falta respaldo para isso? Como brincar de maneira integrada, se não houve integração em suas vidas, em suas casas, perguntas sem respostas, sentimentos sem retorno?

(MELLO, 1999; p. 229 - 230)

Uma criança sem patologias, que parece ter saúde, pode aparentemente estar brincando normalmente, como outra qualquer, mas ao olharmos com mais atenção, ela pode estar brincando sem se divertir ou mesmo sem ser criativa, apenas fazendo o que os outros esperam que façam. Isto é, pode estar se relacionando com um objeto, um brinquedo, um desenho de forma que através do olhar do adulto está brincando de modo considerado “perfeito”, deixando transparecer e entender apenas aquilo que supõe que o outro espera dela, porém ela pode estar tão reprimida que não consegue usar nem esse momento lúdico para por para fora suas angústias, tornando-se alienados em relação a própria vida; “ocorre então que o sujeito, longe de poder criar o objeto, dá segurança a si mesmo ‘tapando um buraco’ no plano fantasístico: impõe-se obrigações, restrições que o dispensem de pensar”.¹⁹

Isto é:

Crianças excessivamente adaptadas, que não se permitem viver e, muito menos, demonstrar suas dificuldades, transformam o ódio que as frustrações inevitáveis da vida provocam em ataques a si mesmo. São crianças que perdem a espontaneidade, a possibilidade de elas mesmas serem para se transformar naquilo que os outros desejam que ela seja. O superdesenvolvimento cognitivo, além de se construir num recurso de controle, é uma compensação para a impossibilidade de um desenvolvimento afetivo mais autêntico.

(SANCHES, 2002; p. 50 - 51)

Contudo, nem sempre podemos esperar que a criança sempre brinque de maneira que faça sentido para o outro, isto é, lógica no sentido de se aplicar apenas na realidade externa ou compartilhada, por isso, às vezes o adulto deve deixar a criança brincar livremente e em outros momentos brincar com ela, para que os dois momentos possam ser vividos: o da expressão subjetiva e o outro momento de “alienação”, pois em certos momentos da vida- principalmente determinada época escolar- o sujeito vai ser cobrado por uma “produção” não abstrata, isto é, vai

¹⁹ MANNONI, M. *Amor, ódio, separação*, p. 59

precisar fazer o que é esperado que faça, também ocorrerá isso, no brincar compartilhado, momento este que terá que dividir suas experiências lúdicas com outros, experiência esta, que possui relevância essencial para a constituição, pois o sujeito se faz no coletivo, faz parte da ordem social. Portanto, deve existir um equilíbrio entre estas duas maneiras de brincar, se apenas uma das experiências for vivida excessivamente algo não está indo bem.

Há, portanto, dois tipos de educação que se opõem: uma fundamentada na aparência e no sucesso a qualquer preço, levando em conta unicamente a realidade, e a outra, deixando ao indivíduo o tempo de se buscar, de descobrir seu caminho, segundo um trajeto em que o importante é conseguir garantir a qualidade das relações humanas. Nesse espaço, há lugar para a alegria e para a fantasia. (...) É igualmente verdade que, em casos patológicos, o brincar pode alimentar apenas a renegação da realidade; nessas situações, sucede então ele se desenrolar na recusa da presença de um “interlocutor”, com a criança fazendo questão de se manter prisioneira das regras que ela mesma institui.

(MANNONI, 1995; p. 61 e 68)

Tal equilíbrio é importante, pelo fato de que aqueles que se ancoram tão firmemente na realidade objetiva, adoececem no sentido de perdem o contato com o mundo subjetivo, com a abordagem criativa, com a possibilidade de sonhar, ou seja, segundo Mannoni (1995), são as crianças que podem ter perdido contato com sua vida subjetiva e “estas se conduzem como indivíduos bem formados, mas são incapazes de qualquer criação e daquilo que constitui o tempero da vida” . E para aqueles que se prendem em seu próprio interior, a realidade externa se torna um fenômeno subjetivo, isto é, a percepção somente subjetiva do mundo os leva às desconexões com o externo, à ilusão, à alucinação.

Crianças que não sabem brincar, muitas vezes, repetem cenas que se iniciam e terminam em si mesmas, realizando movimentos estereotipados, não existindo um fio que alinhava essas cenas; utilizam os objetos meramente pelo seu uso óbvio, não expandindo o simbólico. Brincadeiras repetitivas sem variações pode ser um sinal de que algo não vai bem, isto é, que alguma experiência está dominando a criança, sem que ela consiga elaborá-la.

Quando esse tipo de repetição ocorre, acredito que pode significar que a criança está psicologicamente retida em algum trecho do

caminho- aconteceu alguma coisa que eles não conseguem entender ou que não encontram uma forma de resolver. Um evento assustador ou incompreensível pode manifestar-se como uma imensa obstrução no domínio da vida de fantasia da criança, impedindo a fluidez e o crescimento que geralmente caracterizam o faz de conta infantil.

(LINN, 2010; p.224)

As crianças às vezes repetem certas brincadeiras quantas vezes forem necessárias para que consigam elaborar vivências desagradáveis, porém, somente é preocupante quando há uma compulsão nessa repetição do brincar. Isto é, na primeira situação a repetição do brincar ocorre possibilitando meios viáveis para a criança apropriar-se da experiência vivida e nessa maneira existe lugar para a variação e a surpresa; repete-se normalmente o tema da brincadeira, porém, com pequenas mudanças no desenrolar da cena, surgindo tanto como mais um fenômeno da experiência passada, como mais um elemento lúdico constituinte para tal elaboração. Já no segundo caso, um conjunto imutável, ritualizado e rígido de comportamentos se fazem presente na experiência lúdica, demonstrando que os “sintomas não estão cumprindo sua tarefa”²⁰, gerando assim, um incômodo para a criança pelo fato dela não estar conseguindo transferir aquilo que é insuportável na realidade em alguma outra coisa.

Muitas vezes essas crianças que não podem se apoiar em um ambiente confiável para relaxarem e expressarem criativamente seus sentimentos, até os mais angustiantes, acabam muitas vezes se apoiando na introversão, no isolamento, na passividade ou imitação como recurso defensivo frente a novas situações, incluindo experiências lúdicas.

Tais crianças que normalmente apresentam essas peculiaridades – pouca criatividade, imaginação e elaboração, escassa capacidade para divertir-se de forma desinibida, não exploração do ambiente, estado não confortável, agitação, incapacidade para se proteger ou ter limites, baixa tolerância para frustração e etc.- na maneira de brincarem, chamadas no presente trabalho de “não brincar”; geralmente estão presentes em crianças que vivenciaram muitas falhas da função materna e/ou pode ser um “reflexo da identificação parental e de um estilo de vida

²⁰ WINNICOTT, *A criança e o seu mundo*, p. 144.

pseudo adulto que estas crianças frequentemente desenvolvem para sobreviver em lares caóticos e abusivos.”²¹

Muitas crianças que não tem confiança nos ambientes, buscam controlá-lo, às vezes podendo transgredir para estabelecer um controle que vem de fora, isso porque, segundo Mello (1999), acabam tendo certa rigidez para se libertarem de forma espontânea em experiência lúdicas por uma falta de recursos de lidarem com ambientes que atendam suas necessidades. Assim, apresentam dificuldades no brincar criativo, das regras/limites estabelecidos e principalmente na integração social - pouca confiança no ambiente se interrelaciona com pouca confiança no outro, o que acarreta maior dificuldade em estabelecer vínculos afetivos autênticos e consequentemente, problemas na área relacional.

²¹ MELLO, A. C. M. P. C (1999) *O brincar de crianças vítimas da violência física e doméstica*. Tese de Doutorado da USP, p.130.

Normalmente isso acontece com crianças em vulnerabilidade – exposição de uma pessoa frente a uma situação/condição adversa, precária que pode produzir prejuízo ao indivíduo-; ou de nível sócio econômico baixo, pois os pais precisam trabalhar ou são usuários de álcool e drogas e acabam deixando as crianças responsáveis pela casa e pelos irmãos mais novos.

Capítulo V: AS NOVAS TECNOLOGIAS E O NÃO BRINCAR

Atualmente, brinquedos e jogos fazem parte de uma nova era, a de um mundo tecnológico e moderno, que produzem brinquedos que falam, andam, choram, realizam movimentos e são vistos como tentadores e quase mágicos, aos olhos de uma criança. São esses brinquedos que vem tomando conta das brincadeiras que estimulam espontaneamente as crianças, além de exercerem forte influência nos processos de socialização, de aquisição de valores, de percepção e ação sobre o mundo, o que inclui os modos de brincar, expressão privilegiada dessas relações.

Vivemos na época do imediatismo, da globalização, da informação, da rapidez dos meios de comunicação e do consumo. Assim, os modos de subjetivação da criança contemporânea tem sido objeto de questionamento, uma vez que estão relacionados e imersos nesses aspectos da atual “cultura comercializada”, manifestados especialmente na mídia eletrônica e nos produtos que ela vende, interferindo então, nos impulsos da criança para gerar suas próprias criações.

É preciso estar por perto, atento e incentivando as crianças para uma vida saudável, sem fazer por elas, mas mostrando-se disponível e apresentando outras formas de divertir-se e experienciar o lúdico ao longo de seu desenvolvimento. Isto, não significa que seja errado deixar as crianças de hoje entrarem em contato com as novas tecnologias, muito pelo contrário, faz parte de uma nova época, em que todos estão envolvidos, uns adquirindo as suas, outros ficando apenas no desejo. A atenção deve estar voltada para o tempo em que se utilizam destes novos brinquedos tecnológicos e como o fazem.

Quando telas²² dominam a vida dos pequenos- independente do conteúdo-, tornam-se uma ameaça, não um aprimoramento para a criatividade, as brincadeiras e o faz de conta. Se as crianças estão constantemente diante de telas, quando terão tempo para explorar e desenvolver novos pensamentos, sentimentos e idéias que o conteúdo da mídia pode engendrar? Pesquisas sugerem que quanto mais tempo a criança tem para desenvolver e ampliar as próprias interpretações, maior é a probabilidade de ir além do script a que assistiu.

²² Telas seriam vídeos fabricados para crianças de determinadas idades, vídeo games, computadores, game boy, celulares entre outros.

(...)

Se uma criança possui apenas um ou mais brinquedos caracterizados por respostas programadas, a ameaça a seu mundo imaginativo é mínima. O problema surge quando brinquedos pré-programados dominam suas brincadeiras. (...) Crianças que têm oportunidades adequadas para brincar criativamente desde a tenra infância não precisam de brinquedos para conduzi-las.

(LINN, 2010; p.50, 58 - 59)

Modernas tecnologias têm transformado aspectos importantes da vida social, ou melhor, “o fato da cultura fabricar objetos supostamente adequados à infância permite que a sociedade programe as crianças de modo detalhado, deixando pouco espaço para o acaso”²³, para a espontaneidade. Supre-se assim grande parte da perspectiva aleatória necessária para que cada um possa fazer sua própria história. Este é o grande problema.

Hoje em dia é necessário existir constantes reflexões acerca das possibilidades das crianças criarem para além dos moldes pré-definidos pela sociedade de consumo, em particular no que se refere à brincadeira simbólica. Ou seja, segundo Pavone (2006), os objetos da cultura- os brinquedos- capturam e transmitem valores, ideologias, ideais e expectativas do campo social para a infância e enquanto brinca, a criança apropria-se dessas significações e representações, mas também pode modificá-las. E é esse aspecto que deve ser incentivado, mesmo que os brinquedos novos sejam menos estimulantes para as crianças explorarem, ultrapassem os limites de sua experiência criativa, ainda assim, não se tornaram a única maneira de brincar, de experimentarem o lúdico; se outras formas forem estimuladas, como as brincadeiras mais livres, com tempo e espaço para criança expressarem-se como bem entenderem, muito provável que essas novas tecnologias acabem servindo, também, como mais um elemento para as crianças representarem e reelaborarem o mundo.

O grande problema desses produtos tecnológicos é que como eles vêm equipados com sons e movimentos, acabam privando a criança da oportunidade de adquirir a experiência essencial de explorar, resolver problemas, expressar-se e dar sentido;

²³ Trecho de Alfredo Jerusalinsky retirado do artigo do CRP SP: *Tecnologia altera relação da criança com a cultura*.

<http://www.crp.org.br/portal/comunicacao/jornal_crp/105/frames/fr_comportamento.aspx>

elas ficam aprisionadas no que já está posto, aniquilando assim, sua possibilidade de criação e prejudicando a ampliação imaginativa de cada um. Isto é, brinquedos que falam, fazem barulhos e movimentos de forma independente roubam a criança de praticamente toda a valiosa experiência lúdica, porque a privam da oportunidade de movê-las e falar por eles.

“Um bom brinquedo é noventa por cento criança e dez por cento brinquedo”²⁴. Quanto mais um brinquedo contribui para o processo interativo, menos esforço a criança faz para pensar criativamente, para encontrar soluções ou agir espontaneamente- e, portanto, menos benefício é extraído do brinquedo.

(LINN, 2010; p. 59 - 60)

A experiência lúdica, como já explicitada nos capítulos anteriores, está presente, quando o ambiente for suficientemente bom, desde os primórdios da vida, o que possibilita que a criança adquira oportunidades para desenvolver a capacidade de imaginação e pensamento criativo. Porém, se desde bebê, as crianças forem expostas a brinquedos eletrônicos ou vídeos “especiais para bebês”²⁵, pouca será a chance que terão de aprender a como desfrutar ou mesmo enfrentar desafios que requerem imaginação, experimentação, inventibilidade, ou solução criativa de problemas.

Se restringirmos as oportunidades das crianças para o brincar criativo desde o nascimento, elas nem sequer iniciarão a aprendizagem de como gerar novas idéias, desafiar normas existentes ou se realizar na própria criatividade. (...) O que está em risco é nada menos que o desenvolvimento das habilidades essenciais da vida- incluindo a indispensável capacidade para gerar diversão olhando para dentro de si e de se acalmar em momentos de estresse.

(...) Se todos os bebês nunca tiverem de fazer mais do que encostar em um objeto ou pressionar um botão, perderão a oportunidade para aprender a como explorar e criar.

(LINN, 2010; p.65 e 81)

Uma maneira de evitar que isto aconteça é limitar o acesso, especialmente das crianças pequenas, as novas tecnologias, principalmente as telas - excesso de

²⁴ Frase dita por Joan Almon; retirada da seguinte bibliografia: LINN,S. 2010. *Em defesa do faz de conta*.

²⁵ Vídeos estes que vendem a imagem de que são feitos para crianças com meses de vida e que servem para acalmar e/ou estimular sua capacidade intelectual desde cedo.

televisão; quanto mais essa exposição for adiada, mais chances os bebês terão de fazer as coisas acontecerem, resolverem problemas e criarem a própria diversão, vale lembrar, que os bebês têm enorme facilidade em divertir-se e acalmar-se por breves períodos de tempo e que não precisam de vídeos para fazer tal função, eles já tem a capacidade para isso, e conseqüentemente vão tomando gosto de brincarem sozinhos. Além disso, deve-se oferecer tempo e espaço para o brincar espontâneo, caso perceba-se que as crianças estão “congeladas” em personagens midiáticos²⁶, deve-se ajudá-las a ir além da interminável imitação.

De modo geral, as novas tecnologias provocam transformações nas relações das crianças – no laço social que as incluem- e nas suas posições subjetivas. Isto porque, segundo Jerusalinsky, na era industrial, o reconhecimento passa a ser determinado cada vez mais pelo que cada um tem; em que objetos comercializados assumem papel central e sua fabricação vem com a promessa de serem objetos totalmente adequados, capazes de produzir a felicidade. Assim, o importante é que estas crianças sejam incentivadas a aprimorar sua imaginação, a partir do faz de conta ou no contato com qualquer objeto²⁷, para que se tornem “menos propensas a precisar da novidade transitória de um novo brinquedo para gerar entusiasmo e manter seu interesse”²⁸.

As coisas, movidas a pilha, têm voz; a TV dedica horas ao entretenimento infantil com desenhos que tem vida. No centro dessa folia, a criança passa do simbólico, sua majestade, o bebê, para o imaginário virtual, o rei das coisas, um rei de duvidoso poder, porque, à medida que se acumulam, em seu quarto, brinquedos e mais brinquedos, ele passa a correr o risco de ser expulso de ser próprio dormitório por seus bichinhos de pelúcia.

(JESUSALINSKY, A.)

O fato das crianças estarem crescendo com a tecnologia faz com que elas compreendam e dominem computadores, celulares, jogos eletrônicos, etc., fenômeno importante para o mundo de hoje, porém, será que ao passarem tanto

²⁶ Segundo Linn (2010), quando os brinquedos infantis replicam exatamente aquilo que as crianças vêem na tela, elas ficam retidas em uma imitação repetitiva das mesmas coisas: “a brincadeira não evolui e deixa de ser um veículo para suprir suas necessidades ou ajudá-los a entender o mundo.” (p. 228)

²⁷ Quaisquer objetos podem ser usados como brinquedos, pois podem ser utilizados de muitas maneiras diferentes, incentivando assim, o brincar criativo.

²⁸ LINN, S. *Em defesa do faz de conta*. p.276.

tempo diante das telas não estão perdendo a possibilidade de usar o brincar criativo para adquirir uma noção de competência, explorar independência, experimentar a solução construtiva de problemas e elaborar conflitos?

O melhor a se fazer como forma de possibilitar a criança que suas brincadeiras criativas floresçam em um mundo em que nascem imersas a tecnologias, é garantir um equilíbrio em sua vida entre entretenimento – televisão, filmes, vídeo games- e o brincar criativo. Pode ser mais fácil envolver a criança em atividades que “preendam” sua atenção e a acalmem, porém, conseguir lidar com a energia da criança é uma das tarefas mais importantes que os responsáveis por elas podem ter, pois estão garantindo a oportunidade da criança conseguir desenvolver recursos internos para lidar consigo mesma e interagir com o ambiente.

O grande problema, então, é a substituição das brincadeiras tradicionais, como o faz de conta, por exemplo, pela parafernália de brinquedos que surgem, pois isso faz com que as crianças reduzam suas atividades lúdicas. Outro fato é que horas em frente às telas substitui o relacionamento social, essencial para a constituição do sujeito, e também ocupam um tempo e um espaço que poderia servir para a criança “ouvir sua própria voz”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma abordagem predominantemente psicanalítica, os temas e questões no decorrer dos capítulos sobre o brincar, foram abordados e desenvolvidos como possível contribuição para a compreensão da constituição da subjetividade como síntese singular das relações do sujeito.

Conclui-se que o modo como a criança realiza a experiência lúdica é de fundamental importância na constituição de uma determinada posição subjetiva. Portanto, é definida como um direito da criança.

Crianças que tiveram o respaldo familiar, a continência de um ambiente e, principalmente, uma função materna suficientemente boa, são crianças que no brincar criativo, brincam com concentração, espontaneidade, elaboração, integração, etc., certamente porque tiveram esta sustentação.

Em casos contrários, isto é, crianças que vivenciaram em algum momento um evento que se situa além da capacidade delas lidarem com a reação aos fracassos, destruindo a pureza de suas experiências individuais, constituindo-se em uma falha do ambiente quanto à função essencial ao desenvolvimento; geralmente acabam não sabendo brincar.

O fundamental é reparar na maneira como as crianças brincam, pois brincar sem criatividade é sinal de que algo não vai bem, e com isso, deve-se trazer a criança de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é, isto é, é importante possibilitar a estas crianças que não sabem brincar encontrar algo suficientemente bom – como, por exemplo, um espaço que lhe transmita confiança-que tanto necessitam para viver criativamente.

O brincar é importante na expressão dos diversos sentimentos. O escasso repertório da criança a impossibilita de colocar em palavras todos os afetos e emoções. Raiva, medo, ódio, ansiedade e amor são mais facilmente manifestados por meio da brincadeira. (...) Seja por imitação, criatividade, jogo de faz-de-conta ou mera expressão de sentimentos, o mundo da fantasia está sempre presente; grande parte do crescimento se dá nestas brincadeiras. (...)

A criança experimenta diferentes personagens e expressa as diferentes maneiras de se identificar com estes papéis. O problema não é o papel em si, e sim a estagnação em um único papel. O mais preocupante ainda é o não brincar. Se a criança não brinca, aí sim, às vezes, é um indicativo de algum problema emocional e se coloca a necessidade de uma ajuda especializada.

(BARBOSA e GALVANI, 2007; p. 92 – 93)

À medida que as crianças vão crescendo, seu ambiente se expande para muito além da segurança e na confiança dos “braços” da mãe. Mas, a necessidade de um espaço potencial para brincar espontaneamente e de maneira criativa continua tanto no espaço físico quanto nos relacionamentos. Precisam de espaço para explorar e experimentar dentro dos limites que as protegem sem restringi-las. Precisam de espaço físico seguro para brincar e precisam de relacionamentos com adultos que, simultaneamente, incentivem a liberdade de expressão e delineiem limites claros que as impeçam de se machucarem; promovendo assim, momentos de relaxamento sobre situações de tensões, de desconforto e de esforço, isto é, possibilitam que as crianças a partir da atividade simbólica, consigam elaborar psiquicamente as vivências de seu cotidiano.

Crianças que não tiveram a experiência de afeto e confiabilidade nas primeiras relações, para poderem adquirir experiências criativas durante a atividade lúdica precisam tentar buscar uma estabilidade no ambiente e nas relações para que possam suportar a tensão de seus comportamentos impulsivos e agressivos, experimentar outras atividades²⁹ que extrapolem sua maneira de fazê-la: brincadeiras estereotipadas e perseverantes, repetitivas e sem função elaborativa.

Brinquedos eletrônicos e tecnológicos também produzem um congelamento significativo no brincar da criança, ou seja, como geralmente são objetos “com vida própria”, fica cada vez mais difícil atravessar os significantes propostos para além do sugerido pela representação. A potência da significação produzida por estes novos brinquedos, como por exemplo: falam, se movem, acendem luzes, é de tal maneira pregnante que se torna quase impeditivo à criança que o manipula dar a ele outra

²⁹ Diz respeito à brincadeira criativa/ brincadeiras com plasticidade, que traz a possibilidade de modificar a função de objeto e de papéis, adequando-os livremente as suas necessidades de expressão.

significação. Assim, acabam delegando a criança apenas o papel de expectador, impedindo-a de ousar em novas e “incoerentes” relações e tirando sua capacidade de ser sujeito de sua própria experiência, afinal, não há muito a dizer a não ser repetir instruções e comandos pré-definidos.

A idéia que se tem geralmente limita o ato do brincar a um simples passatempo, sem funções mais importantes do que entreter a criança em atividades divertidas. Contudo, brincar não é como muitos pensam: ficar sem fazer nada importante ou algo natural, que todas as crianças os fazem; este modo de brincar literal e não imaginativo, pode ser considerado “não brincar”. É importante estar atento a esse caráter sério do ato do brincar, pois é através de experiências lúdicas criativas que a criança desenvolve potencialidades, descobrem papéis sociais, limites, experimenta novas habilidades, elabora situações difíceis, forma um novo conceito de si mesma, aprende a viver e começa a dominar e a desbravar o mundo que a cerca. Isto é, brincando molda-se a subjetividade do ser humano, cunha-se a realidade e estabelece-se um tempo e espaço.

Quando expandirmos nossa idéia de brincadeira para além de atividades banais discretas e passarmos a pensar no brincar como uma ferramenta essencial para a vida – para encontrar significado, experimentar quem realmente somos e entender o poder e os limites do nosso lugar no mundo-, a escolha de incentivar o brincar criativo, o faz de conta, será uma postura moral, ética e sociopolítica. (...) temos que tomar medidas ativas – em casa, na nossa comunidade, em um nível político- para garantir sua presença na vida das crianças.

(LINN, 2010; p. 280)

BIBLIOGRAFIA

BASILIO, L. e KRAMER, S. **Infância educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, A. C. e GALVANI, P. O. *Capítulo 5: Homossexualidade em crianças: será que isto existe?* In: SILVA, M. C. P. **Sexualidade começa na infância**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8069 de 13/07/1990.

DIAS, E. O. **A teoria de amadurecimento de Winnicott**. Pág. 196 a 209. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

DEBIEUX, M. **A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica**. Revista Mal- Estar e Subjetividade: Fortaleza; vol. V; nº2, 2004.

DOLTO, F. **No jogo do desejo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

FREUD, S. (1920) **Além do Princípio do Prazer**. In: Obras psicológicas completas: Edição Standart Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

MANNONI, M. **Amor, ódio, separação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

MELLO, A. C. M. P. C. **O brincar de crianças vítimas da violência física e doméstica**. Tese de Doutorado da USP, 1999.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

JERUSALINSKY, A. **Tecnologia altera relação da criança com a cultura**. CRP de São Paulo: <http://www.crp.org.br/portal/comunicacao/jornal_crp/105/frames/fr_comportamento.aspx>

JERUSALINSKY, J. **A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo**. Doutorado PUC SP, 2009.

KLEIN, M. (1955) **A técnica psicanalítica através do brinquedo. Sua história e seu significado**. In: KLEIN, M. , HEIMANN, P. ; MONEY-KYRE, R. E. (1955) *Novas Tendências na Psicanálise*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

KRAMER, S. **A política do pré escolar no Brasil**. A arte do disfarce. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LINN, S. **Em defesa do faz de conta**. Rio de Janeiro: Editora Best Seller LTDA, 2010.

PAVONE, S. **Brinquedos e cultura: o universo lúdico na contemporaneidade**. Mestrado em Comunicação e Semiótica PUC/SP, 2006.

RAUTER, C. Clínica transdisciplinar. **Clínica e Política: Subjetividade, direitos humanos e invenção de práticas clínicas**. Rio de Janeiro: Abaquare, 2009.

SANCHES, R. M. **Psicanálise e educação. Questões do cotidiano**. São Paulo: Escuta, 2002.

VOLNOVICH, J. A. **A psicose na criança**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

WINNICOTT, D. W. (1958) **A capacidade de estar só**. In: O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. São Paulo: Artes Médicas, 1990.