



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE-CCBS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

LUZIA ELIAS BEM

O BRINCAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Campina Grande-PB
2012.

LUZIA ELIAS BEM

O BRINCAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Trabalho Acadêmico Orientado apresentado ao Departamento de Psicologia, como pré-requisito à conclusão do curso de Formação e Licenciatura em Psicologia, sob a supervisão da Prof^a Ma. Livânia Beltrão Tavares.

Campina Grande, PB

2012.

B455b Bem, Luzia Elias.
O brincar na sociedade contemporânea
[manuscrito]. / Luzia Elias Bem. – 2012.

50 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Psicologia) – Centro de Ciências Biológicas e Sociais
Aplicadas, 2012.

“Orientação: Prof^a. Ma. Livânia Beltrão Tavares,
CEDUC, Centro de Educação”.

1. Psicologia. 2. Infância. 3. O brincar. 4. Sociedade
contemporânea. I. Título.

21. ed. CDD 616.891 6

LUZIA ELIAS BEM

O BRINCAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Formação e Licenciatura em Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de formado/Licenciado em Psicologia.

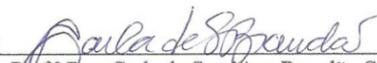
Aprovada em 02 de julho de 2012.



Prof.ª Ms. Livânia Beltrão Tavares / UEPB
Orientadora



Prof.ª Dra. Jailma Souto de Oliveira da Silva / UEPB
Examinadora



Prof.ª Dra. Carla de Sant'Ana Brandão Costa / UEPB
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Vivemos em sociedade e com ela compartilhamos nossas experiências e vivências. Sem outros sujeitos se torna difícil prosseguir, e conseguir ir longe. Assim, é também quando ocorre o ingresso em um curso superior, pois os teóricos, os professores, amigos, colegas, conhecidos, e funcionários são imprescindíveis na caminhada do estudante.

Aproveito o espaço para agradecer por estar concluindo uma etapa imprescindível da minha vida acadêmica, e futuramente jornada profissional. Agradeço aos professores por auxílio no âmbito teórico e prático, mas não somente isso, por estarem juntos e dispostos a prestarem ajuda no aspecto estudantil e pessoal.

Meus sinceros agradecimentos à Jailma Souto, Carla Brandão, Mirna Maracajá, Jorge Dellane, Edmundo Gaudêncio e tantos outros que puderam contribuir para minha formação em Psicologia. Em especial à Livânia Beltrão, pela solicitude com que prontamente concordou em orientar-me nessa pesquisa, mesmo com o curto período de tempo e pouco estabelecimento de vínculo, ela foi muito receptiva com a minha demanda.

Agradeço a minha família, em especial as minhas irmãs (Mércia, Leidiana Cleidiana e Tamires). Aos meus pais que, mesmo distante fisicamente, ajudaram-me financeiramente, emocional e moralmente para estar na universidade. Por fim, agradeço a Deus que tanto me protege, sei que Ele sempre estará comigo onde quer que eu possa ir.

RESUMO

A presente pesquisa traz reflexões acerca do brincar na sociedade contemporânea, tendo como eixo fundamental as contribuições de estudiosos de tal temática. A criança atualmente ocupa lugar de destaque na sociedade contemporânea, mas, para que isso ocorresse, muitas modificações incidiram a nível social, econômico, cultural e político ao longo dos séculos. Juntamente com o interesse por parte da sociedade em entender o universo infantil, emerge teorias que irão tratar do brincar na infância, posto que na contemporaneidade o brincar será percebido como um dos recursos disponíveis para entender e explicar a infância. O presente estudo se trata de um levantamento bibliográfico que contemplou teorias do campo da história, psicologia, psicanálise, educação e outros. Estudiosos como Philippe Ariès, Donald Winnicott, Leny Mrech, Friederich Froebel, John Dewey, Sigmund Freud, Melanie Klein, Jerome Bruner, Jean Château, Arminda Aberastury, Manoel Sarmento, entre outros, foram abordados objetivando efetiva compreensão do sentimento de infância, assim como viabilizar a análise em torno da função do brincar na sociedade contemporânea, bem como sua relação com a educação escolar e a psicanálise. Em todas as sociedades, é possível a verificação do brincar como parte integrante da infância. Atualmente, é recorrente o entendimento de que o brincar é uma característica infantil por excelência, e torna-se fundamental ao tratar de temáticas que cercam tal fenômeno, também entender o universo infantil e tratar de suas implicações no processo da brincadeira. Em suma, nas sociedades antigas os vínculos afetivos e sociais se davam, demasiadamente, por meio dos jogos e das brincadeiras. Na contemporaneidade, os jogos e as brincadeiras não somente são empregados como recurso para estreitar laços sociais e afetivos, mas o brincar assume funções como a Educativa, Terapêutica, Brincar- criança – desenvolvimento, Elo Capitalismo- brincar- criança.

Palavras-chave: infância, brincar, sociedade contemporânea.

ABSTRACT

This research presents reflections on the play in contemporary society, taking as fundamental contributions from scholars of this subject. The child now occupies a prominent place in contemporary society, but for that to happen many modifications focused social, economic, cultural and political development over the centuries. Along with the interest on the part of society to understand the infant universe, theories emerge that will handle the play in childhood, since nowadays the play will be perceived as a resource available to understand and explain the child category. The present study was used for field theories of history, psychology, psychoanalysis, education and others. Scholars such as Philippe Ariès, Donald Winnicott, Leny Mrech, Friedrich Froebel, John Dewey, Sigmund Freud, Melanie Klein, Bruner, Jean Château, Arminda Aberastury, Jean Piaget, Vygotsky, Manoel Sarmiento, among others were cited aiming an effective understanding of the sense of childhood, as well as facilitate the analysis around the role of play in contemporary society, its relationship with education and psychoanalysis. In all societies, it is possible to check the play as an integral part of childhood. Currently, the applicant's understanding that the play is a childlike quality par excellence and it is essential when dealing with issues surrounding this phenomenon, enter the universe of children and their implications in the process of play. In short, in ancient societies the social bonds of affection and get along, too, through games and play. Nowadays, the games and the games are not only used as a resource to strengthen social and emotional ties, but the play takes office as Education, Therapy, Play-child - development, Elo-Capitalism-child play.

Keywords: childhood, playing, contemporary society.

SUMÁRIO

1.0. INTRODUÇÃO	07
2.0. OBJETIVOS;	10
2.1. Objetivo Geral.....	10
2.2. Objetivos Específicos	10
3.0. REFERENCIAL TEÓRICO	11
3.1. A criança e sua história.....	11
3.2. O brincar e a educação escolar.....	18
3.3. O brincar e a psicanálise.....	22
3.4. Modalidades de jogos e brincadeiras.....	31
3.4.1. Jogos e brincadeiras no registro literário: <i>Menino de Engenho</i>	36
3.5. Brincadeiras e jogos na sociedade contemporânea.....	38
4.0. CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
5.0. REFERÊNCIAS	48

1.0. INTRODUÇÃO

Até meados do século XVII, a criança era observada e tratada com um mini-adulto, freqüentava lugares públicos e vivenciava, com pouca restrição, intimidades com adultos. Eram enviadas para outras famílias com a finalidade de aprenderem ofícios, ou os próprios parentes ensinavam-lhes algumas atividades. O que, de certa forma, separava adultos de crianças era o trabalho; para que o distanciamento não fosse tamanho, os adultos tentavam, aos poucos, engajar as crianças em seu universo trabalhista, objetivando que, em uma fase posterior da vida dos mesmos, já houvesse experiência e preparo para com a função que seria exercida na sociedade. Os jogos, as brincadeiras e festas sazonais tradicionais também serviam para estreitar os vínculos afetivos e sociais com as crianças (ARIÈS, 1978).

Nesse sentido, ainda era evidenciado que as famílias não dedicavam tempo suficiente e afeto aos primeiros anos de vida das crianças, acreditava-se que a infância consistia em um período existencial sem maior relevância, algo passageiro e que não influenciava, demasiadamente, no desenvolvimento psicológico e físico subsequente (ARIÈS, 1978).

Atualmente, é recorrente a noção que a infância é uma fase estrutural do ser humano, a qual influenciará a personalidade e os processos, psicológicos, futuros. Esta fase do desenvolvimento foi durante muitos séculos objeto de opiniões e teorias. Em cada período histórico, e de acordo com fatores econômicos, culturais e sociais, surgiram formas de conceber uma representação da infância, a partir das quais as pessoas orientavam seu comportamento. Assim, o processo histórico de entendimento da infância seguiu a linha que os concebiam como adultos em miniaturas, passando para indivíduos inocentes e imaturos, entendimento recorrente na contemporaneidade.

Na contemporaneidade, a criança ocupa lugar de destaque na estrutura familiar e na sociedade como um todo. Mas, nem sempre foi assim. Isso ocorreu em decorrência de mudanças no campo social, onde, especialmente, na modernidade ciências como a pedagogia, psicologia, sociologia, entre outras, irão contribuir com concepções acerca da criança. Assim, teóricos de diversos campos do saber, como o psicanalista Sigmund Freud, o historiador Philippe Ariès, entre outros, voltaram suas pesquisas para entender e dar suporte ao novo sentimento de infância emergente na modernidade. Em todo caso, na atualidade, a criança continua a ser objeto de estudo da ciência, isto sendo decorrente de sua posição cada vez mais central perante a sociedade.

Quando falamos em crianças é recorrente o entendimento de que o brincar é uma característica infantil por excelência e, torna-se fundamental ao tratar de temáticas que cercam tal fenômeno adentrar no universo infantil e suas implicações no processo da brincadeira, sendo que em todas as sociedades é possível a verificação do brincar ser parte integrante da infância, sendo brinquedo e criança termos que mantêm estreita ligação.

De acordo com achados históricos, sabe-se que o sentimento de infância passou por transformações ao longo dos séculos nas diversas sociedades, assim como tal fenômeno, o ato de brincar também sofreu modificações ao longo do transcorrer da história humana. Por vezes, algumas alterações na função e essência do brincar, ocorreram justamente devido às mudanças efetivadas no sentimento de infância.

Diante disso, incide o seguinte questionamento: se o sentimento de infância mudou ao longo dos séculos, inclusive na contemporaneidade, é pertinente a indagação que se articula como: diante destas mudanças em relação à infância, será que mudou, também, a visão e função do brincar no século XXI? É algo que será minuciosamente desenvolvido ao longo da presente pesquisa.

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo analisar a função do brincar na sociedade contemporânea; bem como refletir sobre a função que assume o brincar para a sociedade contemporânea; analisar a relação entre o brincar e a educação escolar; estabelecer uma relação entre o brincar e a psicanálise.

O presente estudo tratou-se um levantamento bibliográfico que procurou contemplar uma visão possível sobre o brincar na sociedade contemporânea, para isso tivemos contribuições no âmbito teórico de Philippe Ariés, Manoel Sarmiento, José Lins do Rego, Donald Winnicott, Arminda Aberastury, Melanie Klein, Sigmund Freud, John Dewey, Jerome Bruner, Friederich Froebel, Jean Château, Leny Mrech, Tizuko Kishimoto, entre outros.

Sendo que, o estudo em questão, pautado sobre o brincar na sociedade contemporânea, terá grande relevância para prática dos profissionais de Psicologia, especialmente para atuação dos mesmos na clínica infantil, assim como fornecerá material teórico para profissionais de áreas afins, possibilitando um refinamento dos conhecimentos sobre o brincar e sua relação com a infância na contemporaneidade. Ainda, justifica-se a pesquisa com relevante pelo fato de possibilitar um contato mais apurado com as nuances e transformações das brincadeiras e jogos através dos tempos. Possibilita a compreensão sobre quais funções os mesmos tiveram em diferentes épocas

e sociedades, que contribuições efetivaram para tais sociedades, também como determinadas brincadeiras e jogos são observados e assimilados pelos sujeitos sociais.

Nesse sentido, o presente estudo tem como capítulos essenciais: A Criança e sua História; O Brincar e a Educação Escolar; O Brincar e a Psicanálise; Modalidades de Jogos e Brincadeiras; As Brincadeiras e os Jogos na Sociedade Contemporânea.

No capítulo 1, focaremos sobre a criança e sua história, onde se apresentam aspectos referentes ao sentimento de infância, seu surgimento e transformação ao longo dos tempos.

No capítulo 2, vamos apresentar o brincar e sua relação com a educação escolar, bem como modalidades, função e importância da brincadeira e do jogo para o processo educacional da criança.

No capítulo 3, vamos observar o brincar e sua relação com a psicanálise, em que se encontram conteúdos referentes à organização do brincar no espaço analítico, assim como o modo como a psicanálise utiliza o brincar no tratamento de crianças, também contribuições do brincar para o tratamento analítico.

No capítulo 4, vamos acompanhar as modalidades de jogos e brincadeiras, em que se observam os diferentes jogos e brincadeiras e suas contribuições no processo de desenvolvimento da criança.

No capítulo 5, vamos verificar as brincadeiras e jogos na sociedade contemporânea, assim como a função e organização dos mesmos no contexto social emergente.

Em seguida, serão apresentadas as considerações finais, onde focaremos os achados teóricos que tiverem relevância eminente para a pesquisa, e que possibilitam uma apreensão e visão transparente da temática sobre o brincar na sociedade contemporânea.

2.0. OBJETIVOS

2.1. OBEJETIVO GERAL

Analisar a função do brincar na sociedade contemporânea.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Refletir sobre a função que assume o brincar para a sociedade contemporânea;
- ✓ Analisar a relação entre o brincar e a educação escolar;
- ✓ Estabelecer uma relação entre o brincar e a Psicanálise.

3.0. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. A criança e sua história

Philippe Ariès foi um dos autores que mais pesquisou e escreveu sobre o aspecto histórico dos conceitos de infância, sendo assim, nós o elegemos para nortear nossas discussões sobre este tópico de nossa pesquisa, embora também façamos uso de reflexões de outros autores.

À luz dos pressupostos teóricos de Ariès (1978), o sentimento de infância, semelhante ao que se conhece atualmente, surgiu por volta do século XVII. Nos séculos anteriores, a criança não era percebida em sua fragilidade e imaturidade. As sociedades tinham suas formas específicas de tratamento e definição da infância que, em alguma medida, distanciavam-se das formas atuais de cuidado e representação da infância.

Até meados do século XII, não existia um sentimento de infância recorrente, o lugar reservado para a criança nas sociedades da época, assim como as atividades culturais, domésticas e educacionais apresentava especificidades atreladas ao mundo dos adultos. Uma miniatura otomana do século XI demonstra o quanto de deformação o artista atribuía aos corpos das crianças, em um estilo que parece destoante do sentimento de infância incidente na modernidade (ARIÈS, 1978, p. 51).

No século XIII, pode ser observado um maior sentimento dos artistas ao retratarem a infância, porém, nesse século, ainda se encontra a presença do procedimento comentado no parágrafo anterior, ou seja, a retratação das crianças como mini-adultos. No mundo dos modelos românticos, e até o fim do século XIII, não se achava crianças diferenciadas por uma morfologia infantil, e sim homens de tamanho reduzido. Dessa forma, assim como no domínio da arte, na dimensão da vida real, a infância configurava-se como uma fase de transição, momentaneamente suplantada, e cuja memória também era algo passível de esquecimento (ARIÈS, 1978, p. 52).

Nesse sentido, ainda por volta do século XIII, apareceram alguns modelos de crianças que podem ser considerados como mais semelhante ao modelo construído a partir do sentimento moderno de infância. Nesse sentido, o primeiro modelo que projetava um ideal de criança, trata-se do anjo com características que estão entre o jovem e o adolescente, para isso Ariès comenta:

Surgiu o anjo, representado sob aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente: um clergeon, como diz P. Du Colombier. Mas qual era a idade do “pequeno clérigo”? Era a idade das crianças mais ou menos grandes, que eram educadas para ajudar à missa, e que eram destinadas às ordens, espécies de seminaristas, numa época em que não havia seminários [...] (1981, p. 52).

O segundo tipo de criança pode ser identificado como o antepassado de todas as crianças da história da arte, trata-se do menino Jesus, assim como Nossa Senhora menina. Inicialmente, a figura de Jesus era apresentada como a figura das outras crianças, ou seja, Jesus era caracterizado como um adulto reduzido, no entanto o relacionavam a imagens da igreja: o padre. O terceiro modelo de criança surgiu na fase gótica, tratava-se da criança nua. Pode-se observar que antes disso, Jesus era representado costumeiramente como as crianças de sua idade, apropriadamente enrolado em cueiros ou vestindo uma camisola (ARIÈS, 1978, p. 53).

Dessa forma, o conteúdo da infância sagrada, a partir do século XIV, não deixará de se expandir. Representações da Virgem com o menino Jesus continuaram sofrendo transformações, e se tornaram cada vez mais ligadas ao aspecto não religioso, ou seja, tais imagens estarão cada vez mais relacionadas às cenas da vivência quotidiana das pessoas (ARIÈS, 1978, p. 54).

Sendo assim, emergiria uma iconografia leiga nos séculos XV e XVI, apesar de não se tratar ainda da caracterização da criança sozinha. Nessa iconografia leiga, buscou-se mais acertadamente representar crianças em atividades do cotidiano, destacam-se caracterizações da criança acompanhada de sua família, com seus amigos de jogos, apresentadas na multidão. Nessa época, as crianças freqüentavam os mesmos lugares que adultos, e compartilhavam com os mesmos de atividades como jogos, brincadeiras, reuniões diversas, passeios, entre outros (ARIÈS, 1978, p. 55).

Nos retratos funerários, a imagem da criança somente surgiu no século XVI. As pessoas não imaginavam preservar imagens de crianças que haviam sobrevivido e se tornado adultas ou falecido ainda quando pequenas. Nesse período, a taxa de natalidade e mortalidade era demasiadamente alta, persistia a compreensão que deveria gerar muitas crianças para se preservar algumas vivas. As mortes das crianças aconteciam em decorrência das deficientes condições de higiene e saúde que portavam as famílias.

Foi efetivamente no século XVIII, com o advento do malthusianismo¹ e a expansão das práticas relacionadas aos métodos contraceptivos, que a questão do desperdício necessário foi gradativamente abandonada (ARIÈS, 1978, p.56-57).

No século XVII, os retratos de crianças sem a companhia de outras pessoas se tornaram muito freqüentes e abundantes. Nesse sentido, Ariès acrescenta que:

Nesses retratos a criança se separava da família como um século antes, no início do século XVI, a família se separava da parte religiosa do quadro do doador. A criança agora era representada sozinha e por ela mesma: esta foi a grande novidade do século XVII. A criança seria um de seus modelos favoritos. Os exemplos são abundantes entre os pintores famosos: Rubens, Van Dyck, Franz Hals, Le Nain, Philippe de Champaigne (1978, p. 60-61).

Quando se trata do sentimento de infância não pode deixar de argumentar sobre aspectos relacionados à questão educacional, moral e sexual que envolvia as crianças nas sociedades entre os séculos XII e XVIII, para isso têm o diário de Heroard, médico de Henrique IV, o qual anotava as ações cotidianas da vida do jovem Luís XIII. Tal documento histórico permite o entendimento da liberdade com que se tratavam as crianças, bem como das modalidades de brincadeiras e da ocorrência de comportamentos cuja publicidade não chamava atenção de ninguém, pois eram vistos como naturais (ARIÈS, 1978, p.125).

Nesse período, as crianças praticavam atos lúdicos com suas partes íntimas, fosse juntamente com adultos ou faziam sozinhas. Havia um costume familiar, por conseqüente social, de permitir que as crianças se envolvessem em brincadeiras sexuais com os adultos, sem que as pessoas se abalroassem com isso. Acreditava-se que a criança impúbere fosse indiferente aos fenômenos relacionados à sexualidade como a carícia, a masturbação, entre outros. Ainda, não circulava a noção de que as alusões aos comportamentos e assuntos sexuais, mesmo que desprovidas, na prática, de intenções equivocadas, tivessem como denegrir a inocência infantil (ARIÈS, 1978, p. 132).

Entretanto, ainda em meados do século XV surgem moralistas e educadores que efetivaram a expansão de idéias educacionais e morais que atualmente são adotadas pela sociedade contemporânea. Tais idéias contribuíram para provocar transformações na

¹ Thomas Robert Malthus foi um renomado economista britânico, e aclamado como o pai da demografia por sustentar uma teoria que serviu para o controle do aumento populacional, denominada como malthusianismo. Segundo Alves (2002, p. 17), sua principal obra ficou mais conhecida como “Ensaio sobre a população”, divulgada anonimamente em 1798. Malthus defendia que “(...) a população, quando não controlada, cresce numa progressão geométrica, e os meios de subsistência numa progressão aritmética” (Malthus, 1983 apud Alves, 2002).

disciplina tradicional das escolas. É dessa época que os educadores e religiosos voltam sua observação e produção teórica, demasiadamente, com maior intensidade em comparação aos outros períodos da história, para a questão educacional, moral e sexual da infância (ARIÈS, 1978, p. 133-134). Nesse sentido, Ariès comenta que:

Mas no fim do século XVI uma mudança muito mais nítida teve lugar. Certos educadores, que iriam adquirir autoridade e impor definitivamente suas concepções e seus escrúpulos, passaram a não tolerar mais que se desse às crianças livros duvidosos. Nasceu então a ideia de se fornecer às crianças edições expurgadas de clássicos. Essa foi uma etapa muito importante. É dessa época realmente que podemos datar o respeito pela infância. Essa preocupação surgiu na mesma época tanto entre católicos como entre protestantes, na França e na Inglaterra (1978, p. 135).

Quando se remete ao sentimento de infância é admissível, também, adentrar no universo dos jogos e das brincadeiras, assim como no instigante universo do brincar infantil. Diante disso, é possível voltar aos escritos do diário do médico Heroard, para assim a partir das vivências de Luís XIII, apreender aspectos da vida de uma criança no século XVII, como eram suas brincadeiras, e a que aspectos da maturação física e mental estavam relacionados (ARIÈS, 1978, p.82).

Conforme acima, havia precocidade da música e da dança na instrução das crianças nesse período. Provavelmente, no início do século XVII não existia uma distinção tão demasiadamente rigorosa como se observa atualmente entre as brincadeiras e os jogos reservados as crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos (ARIÈS, 1978, p.83-85).

Ainda no século XV, os artistas da época tiveram interesse em representar crianças brincando, assim como teve evidência os próprios brinquedos utilizados. Pode-se observar em tais pinturas o cavalo de pau, o catavento, o pássaro. Alguns desses brinquedos foram utilizados em demasia pelas crianças devido à inclinação para imitação dos adultos, como é o caso do cavalo de pau, usado com brinquedo numa época em que o cavalo era o meio de transporte mais importante. Outros brinquedos foram usados no universo infantil em questão devido às necessidades como a domesticação dos animais, foi o que aconteceu com o pássaro (ARIÈS, 1978, p. 88-89). Nesse sentido, Ariès acrescenta que:

O historiador da religião grega, Nilsson, informa-nos que na Grécia antiga, como, alias, na Grécia moderna, era costume nos primeiros dias de março os meninos fazerem uma andorinha de madeira enfeitada com flores, que girava em torno de um eixo. Eles a levavam de casa em casa, e recebiam presentes:

o pássaro ou sua reprodução não eram um brinquedo individual, e sim um elemento de uma festa coletiva e sazonal, da qual a juventude participava desempenhando o papel que sua classe de idade lhe atribuía (ARIÈS, 1978, p.89).

As brincadeiras nessa época estavam ligadas ao simbolismo religioso e tinham um caráter comunitário. Mas, com o passar do tempo, a brincadeira foi se libertando do simbolismo religioso e deixou o aspecto comunitário para, assim, caracterizar-se mais como algo separado do religioso e adotando um caráter individual sendo, então, cada vez mais adotadas pelo universo infantil (ARIÈS, 1978, p. 89).

Por volta de 1600, pouco se nota o fato das brincadeiras e dos brinquedos serem atribuídos a meninos ou meninas, como se observa atualmente (ARIÈS, 1978, p. 92).

Sobre isso, Manson acrescenta:

(...) brinca com uma pequena marmitta de cobre que a ama lhe dera, quer cozinhar uma sopa com carneiro, toucinho e couves; coloca-se aos pés do seu leito. [...] [Em outro dia] mostrou desejo de preparar uma papa no seu tachinho de prata. Tínhamos dificuldade em obter leite: pede-me que envie alguém à cozinha, onde diz haver grande quantidade. Pergunto-lhe de quanto precisa. “Six plene chaudiere” [seis tachos cheios]. (MANSON, 2002, p. 129).

Na sociedade antiga os vínculos afetivos e sociais se davam, demasiadamente, por meio dos jogos e dos divertimentos como as festas sazonais as comemorações tradicionais. O trabalho não portava do valor existencial, e não ocupava tanto tempo do dia das pessoas como se pode constatar atualmente. Sobre esse aspecto Ariès comenta:

Isso se aplicava a quase todos os jogos, mas esse papel social aparecia melhor nas grandes festas sazonais e tradicionais. Elas se realizam em datas fixas do calendário, e seus programas seguiam em geral regras tradicionais [...] Ora, as crianças - as crianças e os jovens - participavam delas em pé de igualdade com todos os outros membros da sociedade, e quase sempre desempenhavam um papel que lhes era reservado pela tradição (ARIÈS, 1978, p. 94).

Quanto ao advento de uma atitude moral tradicional em relação aos jogos, os quais ocupavam lugar de expressiva importância nas sociedades antigas, podem-se perceber dois aspectos diferentes de um mesmo fenômeno. A princípio, havia a existência de diversas modalidades de jogos, inclusive os jogos de azar eram aceitos pela grande maioria da coletividade que compunham as sociedades em questão, assim como eram compartilhados com crianças e adolescentes. Por outro lado, uma minoria de moralistas instruídos intelectualmente e com demasiado poder, condenava esses

mesmos jogos, e denunciava a imoralidade que perpassava tais práticas, porém a maior parte da coletividade continuava em estado de indiferença moral em relação a tais questões (ARIÈS, 1978, p. 104-109).

Dessa forma, ao longo do século XVII e meados do século XVIII, estabeleceram-se alguns parâmetros que anunciavam uma atitude moderna para com os jogos, algo diferente se acrescentava à existência de uma postura moral antiga. Tais parâmetros de aceitação, então, reconhecidos como conceito de jogo mau e jogo bom, são evidências de um novo sentimento de infância: uma preocupação que em outra época era desconhecida, ou seja, a de preservar a moralidade infantil e de educá-la, negando-lhe a prática de jogos então caracterizados como maus (relacionados ao esporte, o jogo de salão, o jogo de azar, mas também a dança, a comédia, entre outros), e aconselhando-lhes aos jogos então reconhecidos como bons (jogos que envolvessem exercícios físicos com possíveis benefícios para o corpo, mas também a dança, a comédia). Sendo que, os jogos voltados para o esporte, à dança e a comédia já haviam sido percebidos pela sociedade como jogos bons, mas para os moralistas religiosos eles serão caracterizados como jogos maus, onde, somente, considerados como jogos bons, e introduzidos no cotidiano das escolas, com a incidência do processo de regulamentação, seleção e controle dos mesmos (ARIÈS, 1978, p.109-113).

As concepções sobre o infantil que Ariès nos apresenta sofreram modificações ao longo do tempo diante de variáveis sociais, culturais, econômicas e outras. Sobre a infância, Sarmiento (2007) argumenta que as concepções surgidas ao longo da história da humanidade tratam de uma construção cultural justamente pela plasticidade comentada acima. Para o mencionado autor, mesmo em uma conjuntura cultural pode haver transformações na concepção de infância perante a existência de classe social, bem como do grupo étnico ou nacional, até mesmo diante da religião que se faz predominante e do patamar instrucional da população. Assim, na pesquisa das representações que existem sobre a infância, devem-se levar em consideração tais fatores que tornam o fenômeno estudado de caráter heterogêneo. Os autores costumam ressaltar a presença de dois períodos essenciais na história da infância: o da representação da criança pré-sociológica e o período da representação da criança sociológica (SARMENTO, 2007, p. 29).

Na fase de representação pré-sociológica, a criança era analisada sem levar em conta o contexto social e a influência do mesmo na própria construção da imagem infantil. Por outro lado, o entendimento da criança engajada na representação

sociológica incide na contemporaneidade como resultado de análises produzidas sobre a criança. Tendo como suporte as ciências sociais, orienta-se por uma releitura das concepções do período de imagens pré-sociológicas, tendo como basilar o conhecimento acerca da categoria infantil (SARMENTO, 2007, p. 29-30).

Conforme acima, entre as imagens da criança pré-sociológica, encontra-se a *criança má*, sob influência das contribuições de Tomas. Nessa fase, entendia-se que a criança poderia tender para o mau, tem como ponto central a influência do “pecado” na vida das mesmas, onde o corpo e o comportamento deveriam ser controlados. Evidencia-se, também, a imagem da *criança inocente*, defendida e difundida pelos teóricos do romantismo (SARMENTO, 2007, p. 30-31). Para isso, pode-se observar tal constatação quando se reporta ao momento histórico do século XIV, em que nas pinturas se retratavam o menino Jesus e a Virgem Maria, objetivando registrar a concepção de uma infância sagrada, em que se valorizava a pureza, a doçura e a bondade referente ao infantil (PHILIPPE ARIÈS, 1978, p. 53). De outro modo, a sociedade era colocada na posição de propulsora de estímulos que levariam a criança a adotar condutas divergentes da “bondade natural” de que portavam (SARMENTO, 2007, p. 30-31).

Nesse sentido, constata-se a imagem da *criança imanente*, pois nesse período se valoriza a razão e a experiência, contribuição dos estudos de John Locke. Sendo assim, a criança é vista como o ser que, inevitavelmente, apresenta um potencial para o desenvolvimento, logicamente que a razão e a experiência devem ser utilizadas para essa finalidade, também disseminado o entendimento de que a criança é uma “tabula rasa” (SARMENTO, 2007, p.31).

Diante disso, pode-se perceber, também, a representação infantil identificada como *criança naturalmente desenvolvida*, tem como base a Psicologia do desenvolvimento, principalmente, com trabalhos de Jean Piaget, os quais afiguram ser como elo para entendimento e compreensão do universo infantil no século XX (SARMENTO, 2007, p. 32).

Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 120), Piaget pôde contribuir para o entendimento do brincar e o universo infantil. Para o mesmo, a brincadeira foge do quadro de elementos que portam de mecanismos adaptativos aos sujeitos, e se caracteriza pela função de promover a assimilação, pelo sujeito, de aspectos da dimensão do real. Para o mesmo, a brincadeira alimenta a lado afetivo e intelectual da criança no processo de adequação ao mundo dos adultos. Por meio da brincadeira a criança interfere no real, [...] “criam símbolos lúdicos que podem funcionar como uma

espécie de linguagem interior, que permite a elas reviver e repensar acontecimentos interessantes ou impressionantes” (CRUZ E FONTANA, 1997, p.121).

Conforme acima, Vygotsky também se destacou por contribuir para análise da criança e sua relação com o brincar. Assim, promoveu uma análise entre o desenvolvimento da brincadeira e as relações sociais da criança com o contexto dos adultos. Sobre isso, para Vygotsky na brincadeira a criança ultrapassa o limite do significado convencional dos objetos, por meio de motivações internas e funções intelectuais os objetos podem vir a receber significados diversos, como um cabo de vassoura, que não necessariamente será empregado somente para servir nos serviços domésticos, mas pode vir a receber outros tipos de significação (CRUZ E FONTANA, 1997, p.126).

A representação infantil *criança inconsciente*, tem como propulsor Sigmund Freud, o qual postula que o inconsciente se caracteriza como o motivador da conduta humana (SARMENTO, 2007, p.32). Para Freud, a criança tem contato com a sexualidade já nos primeiros anos de vida, seja por meio da zona oral, anal ou genital, sendo caracterizada como perversa polimorfa (FREUD, 1996, v. XII). Freud elenca, já tendo como base a análise do menino de um ano e meio, quando na efetivação do jogo *fort-da*, que o brincar revela aspectos da vida da criança, capacidade de simbolização (no caso do menino, o processo de simbolização ocorreu na primeira infância), bem como o modo peculiar de linguagem sob modalidade de transferência. A psicanálise defende que o brincar possibilita a elucidação dos conflitos interiores do ser infantil. Mas, a psicanálise não pensa somente a questão sexual e o brincar infantil, reflete também sobre o sofrimento da criança e a influência familiar no sintoma da mesma (FREUD, 1996, v. XII).

3.2. O brincar e a educação escolar

Na contemporaneidade, as atividades lúdicas infantis como a brincadeira e os jogos ganharam efetivo destaque na sociedade, sobre isso Bernardes (2005) comenta:

Hoje, a consciência sobre o valor do ato de brincar constitui objeto de estudo de historiadores, psicólogos, sociólogos, antropólogos, educadores que asseveram ocorrer, por intermédio de brincadeiras e jogos, a construção da cultura infantil, do arcabouço psíquico, sensorial e social das crianças (BERNARDES, 2005, p. 46).

Segundo Bernardes (2005), atualmente é recorrente a idéia de que a criança necessita prioritariamente ter momentos para atividades lúdicas, assim como freqüentar a escola, sendo o lúdico essencial para o processo de maturação da criança, e para o desenvolvimento educacional. Nesse sentido, “brincando e jogando, a criança estabelece vínculos sociais, ajustando-se ao grupo e aceita a participação de outras crianças com os mesmos direitos” (BERNARDES, 2005, p. 46). É possível verificar a partir de tal citação que o jogo e brincadeira servem como elo para estabelecimento de laços sociais, e também a introdução de noções de moral e ética.

Nesse sentido, sobre o papel do jogo na educação, e a partir de sua filosofia educacional pautada no uso dos jogos infantis, Friederich Froebel, teórico alemão, postula uma metodologia que tem como pontos centrais os dons, ocupações, brinquedos e jogos. Os dons podem ser os materiais, e as ocupações são atividades a serem realizados. O brinquedo se situa no quadro de atividades que apresentam, efetivamente, a aspecto da imitação com sentido livre, enquanto os jogos se enquadram no rol de atividades livres com utilização dos dons (KISHIMOTO, 2002, p. 64).

John Dewey é considerado como um dos mais exímios pensadores da educação do século XX. O mesmo discorria que a vida social se caracterizava como um alicerce para o desenvolvimento infantil, colocando a cargo da escola a responsabilidade de introduzir a criança, por meio de atividades, no contexto da vida em comunidade. O sucesso da educação nesta empreitada de correlacionar experiência infantil e vivência em comunidade depende do efetivo trabalho da escola e dos educadores, os quais devem criar condições para associação entre atividades instintivas da criança, motivações e conhecimentos sociais (AMARAL, 2002, p. 79-80).

Dewey, quando trata da educação e sua ligação com jogo, reconhece que todos os povos e em todas as épocas mantiveram o jogo como elo efetivo para educação das crianças, principalmente crianças pequenas. O jogo é visto por ele como algo que porta de caráter espontâneo e tido como inevitável. Dewey postula que a satisfação experimentada através de atividades que lembram ações e ofícios dos adultos como: brincar de médico; de soldado e outros, encontra-se relacionada à supressão da necessidade de reprodução da vida dos adultos. O sentido educacional dessas brincadeiras se encontra no fato de que a criança, representando tais situações sociais, aprende o respeito pelo contexto em que vive, e por isso a brincadeira envolve a criança na dimensão do real social (AMARAL, 2002, p. 99).

Para Dewey, os jogos funcionam como mais uma ferramenta para o aprendizado de leitura, escrita e conteúdos escolares relacionados a ciências biológicas, exatas e humanas, uma vez que no jogo a criança não é uma ouvinte desprovida de participação, ela interage ativamente por intermédio da reconstrução mental e física de experiências diversas, e assim arquiteta mais efetivamente modelos de avaliação, comparação e crença (AMARAL, 2002, p.101).

Conforme acima, à luz de pressupostos teóricos de Froebel, podem-se apreender aspectos do brincar na infância. Para Kishimoto (2002, p. 57), Froebel compartilhava da concepção de que a criança deveria possuir liberdade em suas vivências e experiências para observar, criar e produzir. A liberdade funcionando como elemento estimulador da atuação espontânea, sendo que na existência de inibição ou própria carência desta, o desenvolvimento biológico, psicológico e social da criança será afetado negativamente. O mesmo postulava que a criança tem o potencial de descobrir o mundo utilizando dos seus próprios recursos como o corpo e as qualidades adquiridas da experiência com a realidade (KISHIMOTO, 2002, p. 59-60).

De acordo com Dantas (2002, p.111), a ação de brincar antecede o ato de jogar, para fazer exercício do jogo o sujeito necessita seguir um arsenal de regras, mesmo em menor ou maior quantidade as regras marcam o jogo. Brincar tem um caráter mais livre e individual, sendo que o lúdico pode estar presente tanto no jogo quanto na brincadeira, os quais podem ser marcados pelo sentido tanto individual e livre quanto coletivo e regado. A satisfação experimentada na brincadeira ou no jogo provém do sentido livre destes mesmos, quando da ocorrência de imposição o prazer pode nem chegar a existir. Seja o brincar por meio de jogos ou brinquedos, o fato deste vir acompanhado do compromisso torna o brincar habilmente um trabalho.

Sendo assim, torna-se preciso refletir que da mesma forma que é exercitável a educação pelo jogo, também cabível a educação pelo trabalho. Mas, por questões sociais dificilmente se pensa em relacionar infância e trabalho, pois a exploração infantil e sua relação com o direito à educação escolar têm mantidas adormecidas as teorias de Freinet, Dewey, Makarenko, os quais defendem que o trabalho dentro do contexto escolar se caracteriza como uma ferramenta de efetiva função educativa (DANTAS, 2002, p. 112).

Conforme cima, no ambiente escolar pode haver uma dialética efetiva entre atividades de sentido autônomo e de caráter imposto, para isso pode prevalecer na educação uma miscelânea de atividades de caráter instrumental e produtiva, bem como

de atividades lúdicas. Uma primorosa relação entre jogo e trabalho pode, em alguns casos, restabelecer a liberdade indispensável no ato de jogar e o prazer na execução do trabalho, pois entre a atividade lúdica e a atividade produtiva pode haver uma sincronia de continuidade (DANTAS, 2002, p. 113-114).

Jerome Bruner teve destaque como estudioso no campo da educação e da atividade lúdica. Para o mesmo, o brincar seria basilar para obtenção de modelos de comportamento provindos do grupo social. Mas, por outro lado, o jogo como pertencente ao universo da brincadeira possibilita um escape aos padrões fixos de comportamento estipulados pelas espécies. Dantas (2002) argumenta que o jogo deve ser praticado em um ambiente livre de tensões e pressões. Bruner também corrobora com tal assertiva e postula que o jogo, quando exercitado em ocasiões de efetiva segurança emocional e ausência de tensões, viabiliza a aprendizagem dos preceitos de convívio em sociedade (KISHIMOTO, 2002, p. 140).

Ao brincar com o adulto a criança potencialmente desenvolve o conhecimento das regras da brincadeira, mas não somente isso, também acaba por apresentar o domínio das regras, acrescenta ou retira elementos da brincadeira, evidenciando aspectos que acabam por induzir à conduta criativa, onde o mecanismo de recriação de situações se faz como elo, da mesma forma essencial, que tais fatores acima, nesse processo emergente da criatividade. Assim, a brincadeira para Bruner, também se faz como recurso relevante no desenvolvimento cognitivo e da linguagem, para isso o mesmo autor postula a importância da interação da mãe-filho na brincadeira, em que aspectos cognitivos como significação e decodificação de situações se fazem presentes em tal relação (KISHIMOTO, 2002, p. 142).

No brincar a criança coloca em prática elementos da ordem da imaginação que são empregados como elo com objetos da ordem do real, nessa relação dialética entre o que está na dimensão do real e na esfera da imaginação incidem o recurso da significação, onde pode haver até mesmo substituição de significados já preexistentes. Sendo que no brincar, a criança pouco se depara com a apreensão quanto aos resultados do ato em si, pois está movida pela satisfação que nutre o próprio ato em direção de explorações livres. A conduta lúdica, por excelência, acaba por minimizar preocupações com erro ou penalidades, isso facilita para que o processo da brincadeira e atuação da criança se torne mais livre e com caráter por demasiado exploratório, enquadrando, assim, o brincar na dimensão das ações que impulsionam a percepção da ocorrência de atos desprovidos de conseqüências. Em suma, Bruner entende que o brincar deve

ocorrer em situações providas de liberdade, objetivando que a criança possa introduzir novas informações, modificar, recriar ou analisar conteúdos e experiências, possibilitando a resolução de problemas (KISHIMOTO, 2002, p. 143-146).

3.3. O brincar e a psicanálise

Costumeiramente, ao longo dos tempos, acredita-se na incidência de uma ligação direta entre a criança, o brinquedo e o brincar. Pautando-se no ideário de que a criança, no decorrer da história da humanidade, sempre portou de brinquedos e, conseqüentemente, efetuava brincadeiras. Dessa forma, não existindo nada mais correlativo que a relação entre a criança, a brincadeira e os jogos infantis (MRECH, 2002, p. 155).

A psicanálise entende que a criança, o brincar e os brinquedos necessitam ter seu universo investigado minuciosamente. Outra questão importante é que o ato de brincar não é uma atividade aleatória que ocorre em qualquer momento, ou não portadora de significado específico. O brincar revela, por meio do mecanismo da transferência, aspectos da vida da criança como: o modo peculiar de linguagem e fala. O processo de desenvolvimento de cada criança precisa de elementos desencadeadores da linguagem e da fala, representando, apropriadamente, a brincadeira e os jogos tal função (MRECH, 2002).

O mesmo autor acrescenta, utilizando-se da brincadeira a criança acaba por revelar suas vivências conflituosas, assim como os adultos revelariam por meio do recurso da fala. Entretanto, o brincar e as brincadeiras infantis não podem ser compreendidos como fenômenos iguais a linguagem e a fala, pois portam de uma singularidade específica. Como recurso terapêutico, o brincar viabiliza a superação de situações observadas como traumáticas, e possibilita a simbolização e representação de experiências essencialmente de sentido conflitivo, assim como efetivo entendimento acerca das situações, idéias e pessoas.

À luz dos pressupostos teóricos de Winnicott (1975, p. 59-60), tem-se a noção de que o processo de psicoterapia é um ato de brincar compartilhado, em que o brincar do analista se encontra com o brincar da criança. Na psicoterapia o terapeuta pode estimular a criança para adentrar em uma realidade que comporte a brincadeira. Quando se reporta a dimensão do brincar e sua relação com etapas do processo de

desenvolvimento, o mencionado estudioso apresenta a noção de que o brincar está desvinculado do elemento masturbatório, sendo que se a criança ao brincar deparar-se com excitação física proveniente do fator instintual, o brincar pode se tornar desagradável².

O brincar não se configura com uma atividade aleatória e isolada do fator tempo e espaço. Winnicott (p.62) acrescenta que “concretizo minha idéia sobre a brincadeira, reivindicando que o brincar tem um lugar e um tempo”. O brincar encontra lugar na relação da mãe ou figura materna com o bebê, sabe-se que tal envolvimento é efetivamente variável conforme experiências do bebê em relação à figura materna. Tal lugar caracteriza-se na dimensão do mundo interno, no qual configura aspectos psicossomáticos, sendo que outro lugar para colocar o brincar é o próprio meio externo. Nesse sentido, a brincadeira pode ser compreendida como um fenômeno universal, propulsora de saúde uma vez que facilita o desenvolvimento da criança. O brincar promove relacionamentos grupais, e pode servir com meio efetivo de comunicação na psicoterapia (WINNICOTT, 1975, p.63).

Ainda seguindo a linha de pensamento de Winnicott, o brincar é um ato por si mesmo excitante, não apenas por que comporta estratos instintuais, mais por estabelecer uma contínua dinâmica entre a extensão psíquica pessoal e a prática recorrente no controle de objetos da ordem do real. Tal importância do brincar se encontra atrelada a construção mútua de confiança, sendo que a mesma se arquiteta sustentada no relacionamento que é motivado pelo afeto materno, ou pela dicotomia de amor e ódio, assim como pela relação de objeto da criança.

Dessa forma, o brincar é por excelência uma terapia. Permitir e motivar o brincar na infância se caracteriza como uma ação alternativamente psicoterapêutica, a qual porta de aproveitamento adjacente e de sentido universal, aonde entender tal aspecto pertinente as funções do brincar se estabelece como uma conduta positiva voltada para a função social do brincar. Sobre estratos sociais, no brincar a criança envolve objetos e situações provenientes da realidade externa, e se utiliza de variáveis ou situações externas ao emprego do sonho, e investe em fenômenos externos significando e representando fragmentos oníricos (WINNICOTT, 1975, p.74-76).

Em relação ao brincar, Freud analisa na obra *Além do Princípio de Prazer*,

² Donald Winnicott (1975) tinha como sendo do seu interesse mostrar que o elemento masturbatório está ausente no momento da brincadeira da criança. Para o mesmo, quando na ocorrência de excitação física provinda do aspecto instintual, o ato de brincar pode vir a ter seu encerramento ou se arruinar.

Psicologia de Grupo e outros trabalhos (1920-1922), o processo da brincadeira de uma criança de um ano e meio, aonde teve uma vivência com o mesmo, e por algumas semanas com os pais da criança. O menino em questão tinha uma intensa relação afetiva com a mãe, e o hábito de pegar objetos diversos e atirar para longe. Quando arremessava os objetos para algum local, emitia um som que possui como representante na língua alemã a palavra '*fort*', e tem como significações as palavras embora; ir; partir.

O fato de a criança lançar objetos para outros locais se satisfazendo com tal ação, foi compreendido por Freud como um jogo em si mesmo, no qual por meio dos brinquedos o menino simbolizava o ato de ir embora da mãe. Tal entendimento acima se comprovou quando Freud observou a brincadeira do menino com um carretel de madeira que tinha um pedaço de cordão amarrado em torno dele, sendo que a brincadeira se resumia ao ato de jogar o carretel, utilizando-se do cordão, em algum espaço físico, e quando o mesmo reaparecia o menino emitia o som '*da*' (*ali*), com tamanha alegria (FREUD, 1996, p.25-26).

Conforme acima, o sentido completo do jogo se resumia a dissipação e regresso dos objetos. Mas, a questão que Freud levanta é como explicar o fato da criança repetir uma vivência demasiadamente desagradável com tanta frequência, e onde tal situação tinha relação com a própria dimensão do prazer. Para Freud, o que se pode constatar é que a repetição do ato proporciona algum prazer na criança (FREUD, 1996, p. 27).

Para Freud, na brincadeira a criança consegue simbolizar situações que, de alguma forma, tiveram registro marcante em sua vida, e por meio do brincar ela consegue o domínio da situação e manifestar a intensidade da vivência propulsora do brincar. Sendo que nas brincadeiras se encontra implícito o anseio da criança em se tornar adulto e conseguir fazer o que está ao alcance dos adultos. Mesmo que algo seja vivenciado como desagradável na brincadeira a criança consegue reproduzir a situação, sendo que assumindo outro papel de caráter ativo, e até deixando transparecer sua insatisfação por ter vivido tal experiência, quando encontra oportunidade consegue até se vingar, mesmo colocando outra criança no papel de quem promoveu a experiência e sensação de desagrado (FREUD, 1996).

Sobre a criança e a psicanálise, foram Sophie Mirgenstern, Anna Freud e Melanie Klein quem publicaram as primeiras obras sobre a infância e a psicanálise. Sophie Mirgenstern deixou um legado demasiadamente empregado no tratamento de crianças até hoje. Sendo que tal legado consiste na análise de crianças utilizando de desenhos (ABERASTURY, 1982, p. 34-35).

Nesse sentido, a técnica do desenho teve início com o tratamento de um menino acometido de mutismo total, onde os desejos eram usados como meio de conseguir se comunicar e interagir clinicamente com o mesmo. Com o resultado do tratamento como a recuperação da fala, Sophie Mirgenstern decidiu pelo emprego dos desenhos em vez da associação livre empregada pelos adultos. Atualmente, quando na utilização dos desenhos na análise com crianças, busca-se promover a interpretação dos mesmos no percurso do tratamento analítico; assim como observar o significado inconsciente e a existência dos símbolos colocados nestes, orientações que já eram postuladas por Sophie Mirgenstern³.

Madelaine Rampert, na Suíça, apresentou um trabalho que divulga a técnica de marionetes para o tratamento analítico de crianças. Consta-se de um jogo de marionetes que compõe personagens como: mãe, tia, professora, médico, advogado, pai, com roupas adicionais que podem dar a caracterização de outros sujeitos como polícia, e outros. Nessa técnica, os conflitos e fatos eventuais surgem na situação produzida, o que através da fala poderia ser difícil emergir, e por meio desse método a criança realiza fantasias masoquistas e sádicas (ABERASTURY, 1982, p. 44).

Anna Freud também contribuiu com achados teóricos para o processo de análise com crianças. Em sua obra "*Psicanálise de Criança*" ela expõe fragmentos dos atendimentos de dez crianças com idade entre seis e doze anos, acometidas de neuroses graves, tais casos serviram para que a mesma avaliasse o alcance e impasses da análise com crianças. Anna Freud acredita que para as crianças, não lhes vem à luz o entendimento da sua enfermidade, não portam de motivações para a cura, e da mesma forma não sofrem das implicações da enfermidade, e ainda não apresentam associações verbais. Sobre isso ela destaca que:

Para Anna Freud partes das dificuldades podem ser superadas com a realização de um trabalho prévio que coloque a criança em situação de enfrentar a análise. É um método similar ao aplicado, mais tarde, no tratamento analítico de pacientes psicóticos. Esta fase inicial, não analítica, tende a levar ao paciente a compreensão do esforço e da finalidade terapêutica, proporcionando-lhe consciência da enfermidade e desejos de modificar seu estudo (ABERASTURY, 1982, p. 44).

³ Em um desenho analisado pertencente a uma paciente de dez anos acometida por asma, Sophie Mirgenstern observou a existência de crianças sem pescoço e com os ombros começando na garganta, também a ocorrência de casas com janelas demasiadamente pequenas e no alto da casa, quando no afastamento das crises asmáticas os desenhos se regularizaram com o convencional de figuras de crianças e casas, ou seja, crianças com pescoço e providas de ombros, e casas com janelas posicionadas corretamente (Aberastury, 1982).

Assim, quando tal procedimento já foi realizado e se pode dar início ao tratamento, este é orientado no sentido do emprego da interpretação dos sonhos, assim como de sonhos ocorridos durante o dia e de desenhos. O recurso do jogo se faz presente no tratamento analítico com crianças, mas com algumas precauções para o uso deste na análise. Sobre os sonhos, Anna já alertava que as resistências poderiam interferir na exposição do material sonhado, e que nos sonhos infantis, um pouco destoante dos sonhos dos adultos, a criança apresenta a realização dos desejos de uma forma mais clara e objetiva. Visto que “o conteúdo latente e manifesto são quase idênticos, limitando-se a elaboração onírica ao aparecimento dos desejos como satisfeitos” (ABERASTURY, 1982, p. 45). Sobre a interpretação dos sonhos, pode-se considerar que:

Anna Freud ensina como realizar a interpretação de sonhos durante o tratamento psicanalítico de crianças, buscando a colaboração do pequeno paciente, a quem sugere que o sonho não surge do nada e que deve ajudar a encontrar o motivo por que sonhou. A criança, normalmente, relata acontecimentos deste dia do outro anterior, proporcionando certo tipo de associações que podem ser utilizadas como no tratamento de adultos. A criança aceita com prazer a interpretação dos seus sonhos ajuda na busca de elementos latentes com o mesmo interesse com que buscaria completar o quebra-cabeça (ABERASTURY, 1982, p. 45-46).

Dessa forma, Anna Freud pode perceber que os sonhos das crianças continham aspectos vivenciais, por vezes, relacionados aos sintomas físicos e psíquicos que ocasionavam a busca pelo tratamento. Também pode constatar que um sonho não está isolado de outros, os mesmos podem ter aspectos em comum e servir para complementar o sentido do outro. Também importante na condução do tratamento infantil é o emprego da interpretação dos desenhos, entendido pela mesma estudiosa como algo complementar a técnica de interpretação dos sonhos e de sonhos diurnos, uma vez que reproduzem ou finalizam os conteúdos apresentados nos sonhos. Então, constata-se que “à análise da atividade lúdica de Anna Freud não dá o mesmo valor que a associações verbais do tratamento de adultos, apreciando-a como técnica auxiliar” (ABERASTURY, 1982, p. 48-49).

Para Arminda Aberastury (1982), a criança tem compreensão de que está enferma e tem motivações para cura, e dessa forma tem a capacidade para colaborar com o tratamento. A partir da técnica do jogo é possível que o analista tenha a noção da fantasia

inconsciente que a criança sustenta sobre sua enfermidade ou a problemática pela qual foi encaminhada para o tratamento, e em diversos casos é possível a elucidação sobre a fantasia inconsciente de cura. Sobre isso é possível observar que:

A observação da primeira hora do jogo [...] permite-nos conhecer a fantasia inconsciente de enfermidade e a de cura, podendo ser avaliada a gravidade da neurose de acordo com o nível de jogo desenvolvido. Esta observação transformou-se num método diagnóstico das neuroses infantis; incluímos, para crianças com mais de cinco anos, a avaliação e a interpretação do jogo de construir casas e o desenho da figura humana. Neste jogo, realizado com material especial, que permite reproduzir os detalhes de uma casa real, a criança expressa muitos dos seus conflitos fundamentais, observando-se também se seu esquema corporal está modificado e em que forma. Crianças neuróticas graves ou psicóticas não constroem as casas de acordo com um critério de realidade proporcional a sua idade cronológica (p. 52-53).

Sendo assim, a luz de achados teóricos e clínicos de Aberastury (1982, p. 48-49) a mesma argumenta que os jogos e desenhos quando utilizados no tratamento psicanalítico com crianças possibilita que a criança sonhe menos ou até nem sonhará, devido à comunicação e expressão de vivências traumáticas, por meio destes, pois “ a função do jogo é a de elaborar as situações excessivas para o ego - traumáticas -, cumprindo uma função catártica e de assimilação por meio de repetição dos fatos cotidianos e das trocas de papéis”.

No jogo a criança consegue por meio do recurso da simbolização, e também através da possibilidade de reviver eventos ocorridos de cunho conflituoso, efetivar com menor intensidade a repressão de tais conteúdos. Os jogos e brincadeiras escolhidos pela criança têm um significado específico; a forma de condução dos mesmos também diz sobre a própria criança, bem como os sentimentos expressos por meio destes, “brincar de esconder, por exemplo, tem o significado de tranquilizar-se da possível destruição ou desaparecimento dos que se ama e é o primeiro jogo que observamos no bebê” (ABERASTURY, 1982, p. 49). De acordo com a autora, “ao interpretar um jogo, devemos considerar: 1- sua representação no espaço; 2- a situação traumática que involucra; 3- por que aparece aqui, agora e comigo (p. 52). Ainda de acordo com a mesma, sobre o jogo é possível verificar que:

Durante o tratamento de crianças, observa-se continuamente que um mesmo brinquedo ou jogo adquire diferentes significados de acordo com a situação total. É por isso que somente se compreende e se interpreta um jogo quando se tem em consideração a situação analítica global na qual se produz. Uma boneca, por exemplo, representará às vezes um pênis, às vezes uma criança, às vezes o pequeno paciente mesmo.

Em suma, a análise da criança não é uma garantia plena e duradoura de bem-estar físico e mental, uma vez que o meio externo continuamente oferecerá estímulos e proverá situações que poderão diminuir a capacidade de assimilação e adaptação do ego. Por outro lado, uma análise na infância pode viabilizar efetiva capacidade para o jogo e habilidade para aprender coisas novas com demasiada facilidade. Sobre o final de uma análise, “podemos considerá-la terminada se tiverem desaparecido os sintomas, se foram ampliados os interesses, se existe maior capacidade de gozo duradouro, se está equilibrada a dependência e a independência com o meio ambiente”(ABERASTURY, 1982, p.107).

Outras contribuições, no sentido teórico e prático do tratamento psicanalítico com crianças provieram de Melanie Klein. Sobre isso, o método de tratamento de crianças sustentado pela mesma estudiosa consiste “na utilização do jogo e continua as investigações de Freud. Pensa que a criança, ao brincar, vence realidades dolorosas e domina medos instintivos, projetando-os ao exterior nos brinquedos” (ABERASTURY, 1982, p. 48).

Nesse sentido, no artigo intitulado *A técnica psicanalítica através do brincar: sua história e significado (1955 [1953])* Melanie Klein postula que muitas das construções teóricas e possíveis legados deixados para a psicanálise têm provido da técnica por meio do brincar, a qual teve sua construção a partir das análises com crianças. Neste artigo, a mesma discorre sobre o brincar, a utilização de intervenções e interpretações diante do tratamento e ato de brincar, bem como questões psíquicas conscientes e inconscientes movidas na criança através da brincadeira (KLEIN, 1991).

Diante disso, no tratamento com crianças Klein introduziu o brincar acreditando que por meio de tal ferramenta a criança expressaria de forma mais efetiva suas questões provedoras de angústia e de ansiedade. Utilizando demasiadamente de conceitos da psicanálise como a exploração do inconsciente e a dinâmica da transferência, pode atingir objetivos consistentes no campo do tratamento psicanalítico com crianças. Para Melanie Klein não se utiliza a técnica da associação livre com a criança, mas a técnica do brincar possuía efeito semelhante, onde são observadas as fantasias, ansiedades, angústias, anseios persecutórios, impulsos de agressividade, depressivos e outros (KLEIN, 1991, p. 151). Sobre a associação livre ela comenta que:

Ao interpretar não apenas as palavras da criança mas também suas atividades com seus brinquedos, apliquei este princípio básico à mente da criança, cujo brincar e atividades variadas _ na verdade, todo o seu comportamento_ são meios de expressar o que o adulto expressa predominantemente através das palavras.

Klein expõe que algo de caráter divisor na arquitetura e elaboração da técnica do brincar foi o caso de uma menina de dois anos e nove meses, na época da análise constava o ano de 1923, e a menina recebeu o nome fictício de Rita. Tal menina estava acometida de uma neurose obsessiva, mantinha uma relação de ambivalência com a mãe, ora querendo estar próximo dela e em outros momentos se mantendo distante afetivamente.

Quanto ao brincar, Rita não se sentia a vontade para tal, e mantinha certa resistências quanto a isso. Mas, quando começou a brincar mantinha um comportamento compulsivo e pensamentos obsessivos na relação com uma boneca e sua vestimenta, sendo logo possível “compreender e interpretar as fantasias, sentimentos, ansiedades e experiências expressas através do brincar ou, se as atividades de estão inibidas, as causas da inibição” (KLEIN, 1991, p. 152). A autora acredita que tal caso foi de suma importância para o tratamento com crianças devido à percepção das questões que perpassavam a relação da criança com a mãe, mas não somente isso, por entender a dimensão da relevância de se poderem alcançar aspectos inconscientes da criança e ter como interpretá-los.

Com o atendimento ao menino nomeado de Fritz, as contribuições para técnica com crianças surgiram em outro aspecto do tratamento. Trata-se de realizar o tratamento da criança na sua própria residência, etapa efetivada no caso de Fritz, aonde ela chega à conclusão que:

Percebi que a situação transferencial_ a espinha dorsal do procedimento psicanalítico_ só pode ser estabelecida e mantida se o paciente for capaz de sentir que o consultório ou a sala de análise de crianças, e na verdade toda a análise, é alguma coisa separada de sua vida familiar cotidiana. Isto por que é apenas sob tais condições que ele pode superar suas resistências contra vivenciar e expressar pensamentos, sentimentos e desejos que são incompatíveis com as convenções sociais e que, no caso de crianças, são sentidos como contrastando com muito do que lhes foi ensinado (KLEIN, 1991, p. 153).

Sobre os brinquedos que podem ser usados no ambiente terapêutico, Klein argumenta (p. 155) que quanto mais simples de manusear, sem apresentar grande tamanho e não-mecânicos são mais recomendados. Também é importante que os brinquedos das crianças sejam guardados e separados individualmente, assim a criança

perceberá que somente o terapeuta e ela mesma têm conhecimento do que se passa no consultório. No entanto, os brinquedos não são os únicos recursos que podem ser empregados na técnica com criança, “freqüentemente a criança desenha, escreve, pinta, recorta, conserta brinquedos, e assim por diante. Às vezes brinca com jogos em que atribui papéis ao analista e a si mesma, tais como brincar de loja, médico e paciente”.

Costumeiramente, nos mencionados jogos, a criança brincar assumindo o papel do adulto, deixando transparecer seu anseio de estar na posição do mesmo, mas também evidenciar como pessoas adultas ligadas a ela se comporta ou como poderiam se portar. Sendo por meio do brincar que a criança experimenta e libera a ansiedade, o medo, a angústia, desejos de agressividade, impulsos sádicos e outros. Sobre esse aspecto ela comenta que:

A agressividade é expressa de várias formas de formas no brincar da criança, seja direta ou indiretamente. Frequentemente, um brinquedo se quebra ou, quando a criança é mais agressiva, ataques são feitos com faca ou tesoura à mesa ou a pedaços de madeira; água ou tinta são esparramadas e a sala geralmente se transforma em um campo de batalha. É essencial permitir à criança trazer à luz sua agressividade. Mas o que conta mis é compreender por que nesse momento particular da situação transferencial aparecem os impulsos destrutivos, e observar suas conseqüências na mente da criança. Sentimentos de culpa podem seguir-se logo após a criança ter quebrado, por exemplo, uma pequena figura (KLEIN, 1991, p. 155).

Nesse sentido, para Klein (p. 157) se faz necessário que a criança experimente emoções, sensações e sentimentos, sem que a condição moral ou educacional seja colocada em pauta. Sendo que as interpretações podem agir sobre tais aspectos do brincar da vivência infantil relacionada. A culpa, a ansiedade, o ódio, a depressão, impulsos sádicos, fantasias, sentimento de perseguição e outros podem ser expressos pela criança no tratamento e possibilitarem efetivos conteúdos a serem trabalhados, e as interpretações realizadas em momento oportuno podem fazer emergir efeitos sobre questões inconscientes. Sobre isso, “é parte essencial do trabalho interpretativo que ele se mantenha em compasso com as flutuações entre amor e ódio; entre felicidade e satisfação de um lado e ansiedade persecutória e depressão de outro”.

Para a mesma autora (p. 160), a criança comunica algo quando também rejeita os brinquedos, promove a quebra de outros, e também causa o ato de danificar os mesmos, são questões que podem elucidar algo das vivências e história de vida da criança. Sobre a compreensão intelectual das interpretações, que é possível estabelecer com base em tais eventos incidentes por meio do brincar, ela comenta que “minha própria experiência

e a de meus colegas têm sido de que, se as interpretações dizem respeito a pontos relevantes no material, elas são plenamente compreendidas” . Assim, para Klein a criança apresenta efetiva capacidade para insight, onde a barreira do consciente e do inconsciente se mostra, ainda, demasiadamente frágil, e as resistências da criança pouco poderosas.

Outra questão ressaltada por Klein na técnica por meio do brincar se refere à análise da transferência. Pois é justamente na transferência que o paciente atualiza sentimentos e conteúdos conflituosos de eventos anteriores. Sobre isso ela informa que “é da minha experiência que podemos fundamentalmente ajudar o paciente ao levar de volta, por meio de nossas interpretações transferenciais, suas fantasias e ansiedades para o lugar onde elas se originaram [...] (p. 160). Então, ao passo que é possibilitado ao paciente ter a possibilidade de recordar emoções e fantasias referentes à época da infância e sua relação com os objetos primários, é possível que o mesmo tenha a capacidade de refletir sobre tais relações, e assim viabilizar a redução das ansiedades incidentes.

3.4. Modalidades de jogos e brincadeiras

Por se tratar de jogos e brincadeiras, Château (1987) foi um eminente teórico nesse campo. O mesmo contribuiu com suas teorias sobre jogos e o universo infantil para campos da psicologia, psicopedagogia, educação e outros campos do saber. Tal estudioso desenvolveu pesquisas sobre os motivos que levam as crianças a brincarem; o jogo e a contribuição do outro; a disciplina que perpassa o jogo; o papel pedagógico do jogo; os jogos e as idades e os jogos e os caracteres. Assim, o mesmo deixou registrado que a brincadeira é um fenômeno essencial e elementar para a infância. A brincadeira e o jogo são elos fundamentais para a criança, contribuindo com acesso a alegria, sabedoria e inteligência.

Para Château, os jogos podem se caracterizar como algo que viabiliza o fenômeno da auto-afirmação, para isso através do jogo a criança pode introduzir o adulto nas atividades e brincadeiras, assim como possibilita a inclinação da criança para a ordem, a regra, por conseqüente, o formalismo. Para ele, o jogo efetiva o conhecimento de aspectos relativos à motricidade, dimensão afetiva, social e moral da criança. A infância seria marcada como a fase do desenvolvimento humano em que o

sujeito deve aprender para a vivência em vida adulta (CHÂTEAU, 1987, p. 11-12). Sobre o brincar e a infância se destaca que:

Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brincar, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua. Não se pode dizer de uma criança que ela cresce apenas, seria preciso dizer que ela se torna grande pelo jogo. Pelo jogo ela desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor (CHÂTEAU, 1987, p. 14).

Quanto aos tipos de jogos, Bühler postula a existência de *jogos funcionais*, onde se destaca o corpo da criança, ação e funções. Tais modalidades de jogos são inerentes ao universo dos bebês, em que através de gestos, ações, toques nos objetos e no próprio corpo, viabiliza-se funções como falar e andar. Como exemplo se tem os movimentos das pernas e os balbucios que são prenúncios da fala e do andar. Sobre isso: “ a atividade dos jogos funcionais permite a cada função explorar sua área e se expandir para dar surgimento a novos resultados” (CHÂTEAU, 1987, p. 16). Sobre os jogos funcionais, o importante ressaltar é o fato da relevância do exercício e aprimoramento das funções em si, e não os objetos ou da atividade propriamente. Tais jogos infantis que recebem contribuição de aspectos instintivos e intuitivos; cada vez mais irão se moldar de acordo com a plasticidade e fator de adaptabilidade da criança (CHÂTEAU, 1987, p. 17).

Diante disso, Chateau ainda postula que o *jogo funcional* é o resultado também de uma necessidade de caráter sensual, pois quando o bebê utiliza suas cordas vocais obtém uma satisfação sexual de tal atividade. Sobre isso, Freud na obra intitulada “Um Caso de Histeria, Três Ensaio Sobre a Sexualidade e Outros Trabalhos”, postulou que o recém-nascido possui indícios de sexualidade, a qual se desenvolve durante outras fases do crescimento. Sendo que, a pulsão sexual na criança é auto-erótica, isto é, não precisa de um objeto externo, a satisfação acontece com o auxílio do próprio corpo. A zona erógena oral é a primeira a ser estimulada na criança, desde a amamentação com o leite materno no seio. Nessa fase, ainda, observa-se que a criança passa a utilizar partes do seu corpo, destaque para o evento conhecido como o chuchar ou sugar. A criança também se utiliza da zona anal e genital para obtenção de satisfação via corpo. Assim, para Freud, atividades mecânicas com o corpo, as brincadeiras, assim como atividades musculares, contribuem para excitação sexual da criança (FREUD, 1996, v. XII).

Sobre os jogos praticados por crianças maiores, tanto terá importância o resultado da atividade, quanto à motivação interna, onde terá evidência não apenas a supressão de necessidades físicas ou psicológicas, mas, também, afirmação da personalidade da criança. Cabe ressaltar que: “jogar não é mais, a partir de então, afirmar tal ou tal função nova, é afirmar-se a si mesmo por ocasião de tal ou tal atividade, ainda que essa atividade seja a de uma função recentemente surgida” [...] (CHÂTEAU, 1987, p. 19).

Outra modalidade é o *jogo ascético*, onde a criança utiliza da experimentação para verificação de algo, como exemplo se pode citar o ato da criança se beliscar, morder-se, quanto mais público tiver para observar tais feitos, mais a criança se vangloria. Pois, nesse sentido, a criança efetua uma afirmação do seu eu, o jogo possibilita o desenvolvimento, a determinação, afirmação da personalidade, projeção para o passado e para o futuro. O jogo também envolve regras e posturas, não é uma atividade que ocorre ao acaso, trata-se de uma atividade séria, onde a criança se empenha em realizar e investe para isso tempo e imaginação. Mas, não se resume a isso, o jogo tem a função de estimular o aspecto criativo da criança, bem como a dimensão que envolve a abstração (CHÂTEAU, 1987, p. 20-29).

Nesse sentido, a criança se ocupa demasiadamente do jogo, assim como o adulto do mundo do trabalho. Mas, ao mesmo tempo o jogo prepara a criança para no futuro interagir com o mundo do trabalho, pois não nos esqueçamos de como o jogo prepara a criança na dimensão intelectual, imaginário, determinação e outros que diretamente influenciam no desenvolvimento futuro de funções trabalhistas. Assim, será por volta de 5 ou 6 anos que a criança tem efetivo interesse por atividades realizadas por adultos, mas tenham relação direta com o trabalho, como exemplo se tem a filha que adora substituir a mãe em alguma função, delimitando o dispositivo do jogo. Isso evidencia que uma das coisas mais desejadas pela criança é ser adulto, por isso seu jogo será marcado, em grande parte, pela interferência do adulto e por funções também relativas ao seu universo, mas, costumeiramente, com a permissão e até convite da própria criança (CHÂTEAU, 1987, p. 34-35). Sobre isso é possível verificar que “os adultos, e mais genericamente os mais velhos, são os deuses que a criança adora, aqueles em cuja direção ela quer se elevar, aqueles a quem ela copia em todos os seus atos” (CHÂTEAU, 1987, p.36).

No jogo, a criança faz uso da imitação de suas ações e atividades, sendo considerados *jogos de imitação*. Os mesmos ocorrem entre 3 e 7 anos, e as cenas

imitadas podem ser de diversos atores sociais. É possível constatar que “o mundo do jogo torna-se uma cópia insípida - e aliás mais ou menos inexata - do mundo adulto” (CHÂTEAU, 1987, p. 37). Aqui, pode-se lembrar que Freud (1996, v. XVIII, p. 27) já alertava sobre os jogos e brincadeiras infantis e a necessidade das crianças de imitação dos adultos, devido ao desejo de algo pulsante que queriam na realidade ser. Por essa época, a criança busca introduzir o adulto em suas brincadeiras confiante de que ele está interessando, apesar de saber que o mesmo também tem outros afazeres.

Conforme acima, em torno de 6 ou 7 anos a criança começa a entender que os adultos não tem tanto interesse por suas brincadeiras, e começa a desenvolver tarefas que serão especificamente suas, as imitações dos adultos perderam espaço para interesse por imitar outros seres que não humanos, caracterizando os *jogos de devaneios*. Mas, não é somente isso, como resultado do “afastamento” do mundo dos adultos; surgiram os *jogos solitários*, “a criança cria, na sua totalidade (pensa ela) tendo como modelo sua família em geral, heróis mais ou menos monstruosos; chega mesmo a desempenhar um papel nesse mundo imaginário” (CHÂTEAU, 1987, p. 37-38).

Nesse sentido, esses jogos solitários se configuram como um escape da criança para um mundo construído por ela, com alguns termos e códigos que ela mesma estabelece, sendo tais jogos, ainda, um indicativo diferenciador até de superioridade em relação ao mundo dos adultos, pois somente a criança sabe dessa existência, como se comunicar e ter a “chave” para adentrar nesse mundo dos jogos de cujos componentes imaginários. Sendo que a criança deixa firmar sua personalidade por meio de tais jogos e suas especificidades.

Diante de tal contexto, pode ressaltar a existência e importância do *jogo-provocação*, que está intimamente relacionado com a provocação-colaboração. O fato é que a criança provoca o adulto em sua brincadeira para poder interagir na própria atividade realizada, muitas vezes tal atitude rendendo a participação da criança na brincadeira da criança mais velha. Tal fenômeno incide por volta dos 10 anos de idade nas crianças. Nesse período como se pode constatar a partir do exposto acima, será marcado pelo incisivo convite do sujeito mais velho para participar das brincadeiras, jogos e outras atividades (CHÂTEAU, 1987, p. 40-41). Diante disso, salienta-se que “o mais velho pode, entretanto, tomar formas diversas segundo a idade, segundo o jogo. Pode ser o próprio adulto, e, sobretudo o pai. Pode ser o Grande. Pode ser o autor das regras tradicionais”.

Os jogos não se caracterizam como elementos estáveis, e despossuídos de

mutabilidade, mas têm componentes fundamentais que sofrem modificação como às próprias regras dos jogos, bem como mudam também de acordo com o período do desenvolvimento da criança. Ainda é possível verificar modalidades de jogos como jogos funcionais; hedonísticos; jogos com o novo; de destruição; de desordem e de euforia; figurativos; de construção; de regra arbitrária; de valentia; de competição, aonde alguns desses já foram citados e comentados acima. Os jogos funcionais, hedonísticos, jogos com o novo, jogos de exploração ou de manipulação tem a característica de não serem demasiadamente regrados, e incidem ainda na primeira infância. Como jogos regulamentos se têm os jogos de destruição, jogos de desordem e de euforia, jogos figurativos, jogos de regra arbitrária, jogos de valentia, jogos de competição. Sendo que os jogos de destruição, jogos de desordem e de euforia, jogos figurativos e jogos de regra arbitrária vão diminuindo com o advento da idade e etapas do desenvolvimento. Enquanto, os jogos de construção, jogos de valentia e jogos de competição vão aumentando com a incidência de outras etapas do desenvolvimento. Destaque para os jogos de construção que apresentam contínuo processo de uso, desde a primeira infância e passando pela fase da adolescência (CHÂTEAU, 1987, p. 110-114).

Diante disso, cabe ressaltar que os jogos e às atividades diversas para as quais têm a contribuição de aprontar, aprimorar e desenvolver aspectos funcionais. Sobre isso, “o jogo, atividade construtora das tendências, é como a propedêutica das atividades superiores” (CHÂTEAU, 1987, p. 118). Os jogos conduzem ao caminho das artes, da dança, do esporte, atividades que requerem técnica e treinamento. Sobre isso se destaca que:

As danças, os jogos de modelagem, de desenho, os jogos com arremão, com faca, levam a atividades artísticas. Sabemos que entre a atitude lúdica e a atitude estética, a diferença é às vezes muito sutil. Faz-se poesia por brincadeira de início; somente depois é que se faz por ofício. E, na arte fica sempre parte de jogo. O inovador aí joga com o novo e se encanta de ter sido o primeiro a usar tal distância ou tal métrica (CHÂTEAU, 1987, p. 119).

Conforme acima, as regras dos jogos, as habilidades, conhecimentos técnicos, aspectos morais já apresentam tendências que podem ser usadas futuramente nas artes, danças, cerimônias, na própria ciência, e em outras dimensões da vida humana. Então, destaca-se que:

É um tanto interessante registrar as contribuições da atividade lúdica à ciência. Em primeiro lugar, o jogo contribui para desenvolver o espírito construtivo, a imaginação, e mesmo a faculdade de sistematizar (por exemplo, em jogos como o de damas ou os matemáticos); além disso, ele

leva ao trabalho, sem o que não haveria ciência nem arte. Mas também, pode ajudar mais diretamente a ciência, enquanto técnica especial (CHÂTEAU, 1987, p. 122).

Em suma, os jogos e as brincadeiras fazem com que a criança através da imaginação e da criatividade tenha momentos únicos de satisfação e afirmação do *eu*. Possibilita à efetivação e intensificação de vínculos afetivos e sociais, aquisição de noções éticas e morais que serão empregadas em futuros investimentos de caráter social e afetivo. Os mesmos ainda podem preparar a criança para o novo, construir respostas adequadas para situações diversas. Enfim, os jogos e as brincadeiras oferecem um mundo de faz de conta e um mundo real para, assim, a criança conseguir unir e separá-los em tempos específicos.

3.4.1. Jogos e Brincadeiras no registro literário: *Menino de Engenho*

Aproximadamente na década de 1930, José Lins do Rego deixa o registro das brincadeiras e jogos do nordeste brasileiro na obra *Menino de Engenho*, que marca o início da produção de livros sobre o ciclo da cana-de-açúcar. O romance em questão teve sua publicação em 1932, sendo identificado como a obra que marca a estréia em romance de José Lins do Rego. Sendo assim, na obra são expostos os conflitos sociais submergidos em um contexto de consternação e declínio dos engenhos na década de 30.

A obra *Menino de Engenho* guarda registros biográficos do avô de José Lins do Rego, o coronel José Paulino, observado como um dos sujeitos que mais representava a conjuntura patriarcal nordestina, também comporta informações pertinentes às vivências infantis do próprio José Lins do Rego. O romance trata da história de Carlos, órfão de pai e mãe, que aos oito anos de idade foi morar com o avô, grande proprietário de terras da região - coronel José Paulino. Tem como personagens de destaque: Carlos, coronel José Paulino, Tia Maria, Sinhazinha, e outros.

Conforme acima, Carlinhos foi viver na propriedade do avô quando ainda tinha oito anos, e no mencionado ambiente juntamente com os primos, filhos de ex-escravas e outras crianças praticaram brincadeiras e jogos em torno da exploração do próprio ambiente, e utilizando-se da natureza. As brincadeiras se davam por meio dos banhos nos açudes e poços artesianos, nadavam com peixes, matavam pássaros, montavam cavalos e cabritos. Sobre isso Carlinhos argumenta “Nós ficávamos de espreita, de

cacete na Mão, para o massacre. E a sede das pobres rolas era tal que elas nem davam pelos nossos intuitos” (REGO, 1993, p. 18).

Os jogos experimentados por Carlinhos e seus colegas abrangiam a prática com peões e bодоques, também usavam de frutas para jogos de arremesso e outros. Onde ele acrescenta “Numa ocasião, jogando pião na calçada, o brinquedo foi cair em cima do seu pé” (REGO, 1993, p. 23). Sobre esse tipo de jogos e outras modalidades, Elizabeth Bernardes argumenta que:

Os jogos de pião, amarelinha, pipa, bolinhas de gude, histórias de fadas, bruxas, castelos, advinhas e parlendas foram transmitidas pelos portugueses ao chegarem ao Brasil. A miscigenação índio-branco-negro e a falta de documentação sobre os jogos dos meninos negros no período colonial dificultam a especificação da influência africana no folclore infantil. Entretanto, foi pela linguagem oral que a mãe-preta transmitiu para as crianças o conto, as lendas, os mitos, as histórias de sua terra (BERNARDES, 2005, p.5).

Assim, Carlinhos e seus amigos tanto vivenciavam o lazer e a alegria da brincadeira como aprendiam sobre os fenômenos da natureza, e também conheciam sobre o hábitat dos animais, suas habilidades e como lidar com os mesmos. Dessa forma, percebiam o quanto a natureza tinha de especial e como necessitavam da mesma.

Nesse sentido, nas brincadeiras de Carlinhos se fazia presente também o fenômeno da imitação, e possível contatar sobre tal aspecto da infância de Carlinhos, quando o mesmo relata sobre a visita de Antônio Silvino (Lampião) a casa do seu avô, para isso se destaca a fala:

Para os meninos, a presença de Antônio Silvino era como se fosse a de um rei das nossas histórias, que nos marcasse uma visita. Um dos nossos brinquedos mais preferidos era até o de fingirmos de bando de cangaceiros, com espadas de pau e cacetes no ombro, e o mais forte dos nossos fazendo de Antônio Silvino (REGO, 1993, p. 18).

Neste fragmento é possível a verificação de que, através da brincadeira, as crianças interagem com o meio em que viviam, reproduzindo cenas da vida real eles se entregavam à imaginação. Sobre tal fenômeno, é possível efetivar uma dialética com o que o próprio Freud defende na obra *Além do Princípio de Prazer, Psicologia de Grupo e outros trabalhos (1920-1922)*, o qual postula que, na brincadeira, a criança repete ocorrências que, de alguma forma, tiveram registro acentuado em sua vida real, e por meio do brincar ela alcança o domínio da situação e demonstra a magnitude da

experiência propulsora do brincar. O mesmo também expunha que, em todas as brincadeiras, se encontra implícito o anseio da criança em se tornar adulto e conseguir fazer o que está ao alcance dos adultos, aspecto da mesma forma verificado na brincadeira de Carlinhos e seus amigos.

3.5. Brincadeiras e jogos na sociedade contemporânea

Sobre o brincar na sociedade contemporânea, pode-se assinalar que tanto os jogos como as brincadeiras estão marcados pela automatização e uso demasiado de tecnologia no processo de produção dos jogos e condução da brincadeira em si. No livro *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*, Walter Benjamin acrescenta que o processo da brincadeira está muito relacionado com a industrialização na sociedade capitalista, o brinquedo cada vez mais apresentado como algo pertencente à dimensão da massificação e homogeneização de objetos e pessoas. Tais aspectos referentes ao campo do brincar, sustentados e bancados pela sociedade capitalista, deixam transparecer que no universo infantil a questão da singularidade e individualidade fica tendo um sentido menos consistente. Neste cenário, incide a expectativa para a novidade, tendo o consumo forte interferência nisso, ocorrências que demarcam novas configurações sobre o universo infantil e o brincar. Diante disso, “os brinquedos evocam as formações do social, são objetos que revelam em sua configuração os traços da cultura em que se inscreve” (MEIRA, 2003, p. 2-3). Nesse sentido é possível evidenciar que:

A memória do brincar, hoje, encontra-se apagada pelo excesso de estímulos oferecidos incessantemente, em um ritmo veloz e instantâneo. A exaltação do objeto eleva minúsculos brinquedos à extrema potência, para dali a alguns dias serem substituídos por outros, novas versões tecno do mais avançado, do melhor. Hoje, a dimensão do social confere ao sujeito um lugar onde o singular encontra-se fragmentado na multiplicidade que o rege. Os brinquedos, como bem aponta Benjamin, refletem esta transformação (MEIRA, 2003, p. 2).

O brincar se encontra demasiadamente atrelado aos aparelhos virtuais que em muito deixam a desejar quando ao desenvolvimento e treinamento de aspectos do pensamento e da conjuntura corporal. Os desenhos costumam registrar comportamentos violentos, e que ainda exigem efetiva capacidade de raciocínio rápido, pois a cenas

apresentam o movimento de velocidade emergente em que vive a própria sociedade. Em relação aos jogos se pode acrescentar que:

Os games, jogos virtuais, não tem a mesma dimensão simbólica de uma brincadeira com carrinhos ou bonecas. Prescindem da presença do outro, e da materialidade dos brinquedos. Obviamente, são formas que as crianças encontram de falar deste universo que as cerca, de apropriar-se dele ao navegar nas vias eletrônicas, mas a automatização que rege os jogos virtuais apresenta efeitos de apagamento do tecido social que se construiria em presença (MEIRA, 2003, p. 4-5).

Alguns brinquedos que têm destaque no cenário contemporâneo podem ser identificados, como a *Barbie*, o *Dragon Ball*, mas Walter Benjamin expõe que, anterior a esse período, existiam as bonecas de porcelana, os soldadinhos de chumbo e outros. Evidenciando o lado artesanal ainda não demarcado pela ação maciça da indústria que sustentava os brinquedos em tal época. Para Walter Benjamin, o constante investimento da indústria na fabricação dos brinquedos e dos jogos tem tornado os mesmos cada vez mais “estranhos” para os pais das crianças, e em muitos casos a própria criança cria um estranhamento quanto a determinados tipos de jogos e brincadeiras. Nesse sentido, é interessante a observação de Benjamin sobre a transformação do brinquedo como efeito da industrialização, marcando o distanciamento entre as crianças e seus pais que, antes, produziam-nos juntos (MEIRA, 2003, p. 8-9).

Sobre a fantasia e o brincar na infância, Benjamin postula que a criança expressa fantasias no processo da brincadeira, no entanto nos games o advento da fantasia já se encontra pré-instalado, a passagem pela mesma é de caráter virtual. Sendo assim, os vídeos-game se configuram como elo de passagem do brincar para jogo, “um adolescente que joga com games, escolhe entre estas histórias e personagens que tenham relação com seus desejos e fantasias” (MEIRA, 2003, p. 11).

Acontece que na contemporaneidade, as crianças não atravessam essa etapa ou a tornam, efetivamente, passageira, e já adentram no universo do vídeo-game em vez de experimentarem do brincar via objetos diversos ou brinquedos. Desta forma,

A memória do brincar, hoje apagada pelo excesso paradoxal do oferecimento de objetos às crianças, pode ser resgatada através de novas vias narrativas que operem a aproximação da criança a seus pares e à cultura (MEIRA, 2003, p. 11-12).

Ao se resgatar a memória do brincar, torna-se importante também alertar para o que há de artesanal no brincar, onde o processo de construção e desconstrução que pode

fazer tal efeito deixando margem para fluir livre a criatividade e a imaginação.

Em um artigo nomeado como *Role-Playing Games, Educação e Jogos Computadorizados na Cibercultura*, João Bittencourt e Lucia Giraffa postulam que na contemporaneidade também adquire efetivo destaque o *Role-playing games*. Na educação o uso deste mesmo é defendido devido à interação que permite ocorrer com o aluno, bem como a oportunidade de uso de acordo com os interesses particulares. Tendo como base a teoria de Howard Gardner, é possível a verificação de que o RPG contribui para a implicação das múltiplas inteligências (BITTENCOURT E GIRAFFA, 2003, p. 5).

Nesse processo, pode envolver “a criação das histórias, o ato de narrar e todo processo de comunicação verbal possui relação com a inteligência lingüística. Pode-se utilizar ou criar músicas para auxiliar o clima da história”. O *Role-playing games* ainda podem permitir que o aluno adquira habilidades mentais como maior aptidão para resolução de problemas, uma vez que possibilita a vivência de eventos diversos como a fantasia da época Medieval, com personagens típicos, e também pode efetivar o próprio aprendizado do conteúdo no caso a elucidação de informações referentes à Idade Média (BITTENCOURT E GIRAFFA, 2003, p. 5-6).

Diante disso, na contemporaneidade é possível verificar a existência de jogos computadorizados como o jogo *Diablo Blizzard*, o jogo *Neverwinter Nights Bioware*, o jogo *Ultima Online*, sendo que tais jogos têm em comum o fato de fazer os usuários explorarem o mundo através de diversas histórias e tramas, e possibilitarem o contato social com várias pessoas que interagem no jogo (BITTENCOURT E GIRAFFA, 2003, p. 7). Evidentemente que o aprendizado se efetiva a partir do conhecimento que a criança ou adolescente apreende do mundo, uma vez que os jogos viabilizam o contato dos mesmos com personagens diversos; assim como a interação com tramas; cenários; viagens pelo mundo e outros aspectos. Assim como tem demasiado enriquecimento para o processo de aquisição de conhecimento, a dimensão da imaginação, criatividade, fantasia são enriquecidas da mesma forma.

Nesse sentido, no artigo *Jogos eletrônicos e nativos digitais: novos espaços de aprendizagem escolar*, Rosado (2011, p. 9) postula que é possível por meio dos jogos haver aprendizado, sendo os mesmos de relativa importância no contexto escolar. O game preparado pela ONG HopelLab, na Califórnia e protagonizado pela cyborg Roxxi, que se trata de promover um percurso pelo corpo de pessoas com diversas modalidades de cânceres, efetivou um visível estado de bem estar em jovens doentes, pois

possibilitou o aprendizado sobre a doença, assim os jovens se prontificavam a participar dos tratamentos e terapias. Segundo tal autora:

O jogo é pertinente ao homem desde os primórdios, sendo no mundo contemporâneo ressignificado pela informática e telemática, possibilitando, inclusive, a simbiose homem-máquina. Crianças e adolescentes são capturados, seduzidos por esses elementos tecnológicos, promovendo a reelaboração de brincadeiras de outrora e o forjar de novas formas lúdicas. Os nativos digitais por estarem em contato com diversas mídias, inclusive ao mesmo tempo, nos demonstram através de seu modo de interagir no mundo e com o mundo, que banhados por essas mídias pensam, agem, sentem, interpretam o seu contexto social de uma forma no mínimo mais dinâmica e não-linear (p. 10).

Dessa forma, quando a autora fala de nativos digitais se refere aos jovens, especificamente, aqueles que estão inseridos na cultura digital, não somente isso: os mesmos também apresentam precisão quanto ao uso da linguagem circundante em tal contexto digital. Nesta citação, a autora já nos anuncia que os jogos na contemporaneidade têm grande influência da informática e telemática, neste cenário as crianças e adolescentes se vêem estimuladas tanto por outros sujeitos, pelos grupos sociais, exigências de mercado e mídia a estarem em contato com tais jogos e desempenharem certa habilidade na execução e condução dos mesmos. Aqueles sujeitos enquadrados na categoria de nativos digitais começam a apresentar mais intimidade com os elementos da cultura digital, mas sujeitos fora deste quadro demonstram certa dificuldade em se adaptar a tal realidade.

Diante disso, os elementos pertencentes à cultura digital como os jogos e games digitais têm efetiva influência na forma de pensar e agir perante a realidade vivenciada pelas crianças e adolescentes. Ainda é possível, através dos jogos eletrônicos, o sujeito reconhecer o aspecto instigador da aprendizagem, em que no game o sujeito impulsionado pela motivação de jogar participa no sentido de optar e alternar sobre a dinâmica do jogo, construindo etapas diversas para o conhecimento, assim como podendo atribuir sentidos diversos ao conhecimento (ROSADO, 2011, p. 11).

Nesse sentido, sobre os jogos eletrônicos se constata que “os jogos eletrônicos ajudam as crianças a adaptarem-se às mudanças tecnológicas, exigindo um saber especializado, para interagir com as inovações tecnológicas” [...] (ROSADO, 2011, p. 11). Sendo assim, é possível avaliar que os jogos eletrônicos bem como os jogos tradicionais auxiliam no desenvolvimento da cognição na criança, uma vez que viabilizam o contato com conteúdos variados, e possivelmente havendo assimilação dos mesmos e novos arranjos organizacionais de pensamentos e comportamentos. Pois “o

desenvolvimento cognitivo está ligado diretamente à atividade combinatória, à criatividade e ao contexto sócio-cultural, onde o indivíduo está inserido”.

Conforme acima, mesmo os jogos digitais apresentando benefícios para o desenvolvimento cognitivo e motor da criança, ainda existe certa resistência de alguns espaços sociais em aceitá-los no cotidiano das crianças.

No que diz respeito aos jogos eletrônicos percebe-se ainda uma resistência às possibilidades lúdicas e educativas dos jogos digitais, seja por desconhecimento, seja pela ânsia em manter uma determinada relação de poder. O adulto parece sentir-se ameaçado pelo jogo devido às possibilidades que surgem. O educador precisa renunciar ao controle e à centralização do que ocorre com as crianças em sala de aula. A sociedade precisa observar e valorizar este novo ambiente de aprendizagem que é o jogo eletrônico. (ROSADO, 2011, p. 14).

Dessa forma, Oliveira no artigo *O Brincar na Sociedade de Consumo: em busca da superação da lógica de padronização e propriedade do brinquedo*, argumenta que na sociedade contemporânea os brinquedos guardam a intenção de apresentar o mundo para as crianças, e também prepará-las para o futuro, objetivo este sustentado pelos próprios adultos, e sendo por esse meio que os mesmos vão construindo uma imagem da criança de acordo com suas concepções de mundo e introduzindo no imaginário infantil seus próprios desejos. Sobre isso:

Acredita-se que os adultos criam uma imagem do que é ser criança. Ela é o espelho onde projetam o que acreditam que ela seja, e, portanto, é a expressão de uma certa concepção da intersubjetividade. Essa visão adulta viabiliza construções de brinquedos significando sempre alguma coisa, sendo constituído e socializado pelos mitos ou pelas técnicas da vida moderna adulta: o Exército, a rádio, o correio, a medicina (estojo miniatura de instrumentos médicos, sala de operação para bonecas), a escola, o penteado artístico (secadores, bobes), a aviação (para-quadistas), os transportes (trens, carros, postos de gasolina), a ciência (brinquedos marcianos) (OLIVEIRA, 2007, p. 7-8).

Conforme acima, o que é motivo de preocupação é o fato dos brinquedos contemporâneos guardarem a função primordial de “preparar a criança para o futuro estereotipado do mundo adulto, esquecendo do presente, ser criança. Por exemplo: existem bonecas que urinam: possuem um esôfago” [...] (OLIVEIRA, 2007, p. 8). Na sociedade contemporânea incide o processo de circulação de brinquedos que possibilitam na criança a assimilação de estereótipos comportamentais pertencentes ao mundo dos adultos. Como exemplo se tem as bonecas com várias modalidades

instrumentais que remetem a vivência doméstica, condicionando a criança, em especial a menina, para a função de mãe. Diante disso, completa a mesma autora “a criatividade, imaginação e simulação é substituída no brinquedo que já está pronto, que faz todo o processo imaginativo com a tecnologia, e que traz o som (choro, risada, conversa, etc.)” [...] (p. 8).

4.0. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade a criança continua a ser objeto de estudo pela ciência, isto sendo decorrente da posição cada vez mais central que a mesma sustenta na sociedade. Nas sociedades antigas, os vínculos afetivos e sociais se davam efetivamente por meio, também, dos jogos e das brincadeiras. Os mesmos estavam ligados ao simbolismo religioso e tinham um caráter comunitário. Mas, com o advento da modernidade e avanços no campo da ciência, os jogos e as brincadeiras se desligaram do religioso e passaram a ter maior caráter individual, sendo que na ocorrência de transformações no sentimento de infância e configuração do brincar na sociedade contemporânea, surgem novas modalidades de função do brincar para tal sociedade.

Sobre a função que assume o brincar na sociedade contemporânea, foi percebido não apenas uma única função, mas várias. A *função educativa*, utilizando-se do brincar, faz-se demasiadamente presente na sociedade contemporânea. Sobre essa função, pode-se comentar que tanto educadores como profissionais que lidam com criança fazem uso da mesma. A função educativa, assim, caracteriza-se pelo uso do brincar para promover a aprendizagem na criança do mundo e do contexto em que a mesma está inserida, mas também estimular a adaptação das crianças a determinados espaços do saber e contextos variados. Diversas metodologias de ensino já primam pelo uso do brinquedo como elemento facilitador da aquisição do saber. Teóricos da educação com Dewey, Froebel, Bruner já alertam para o fato que o brincar pode ser empregado objetivando que a criança tenha contato e efetiva assimilação das matérias escolares, de aspectos da natureza e da dinâmica da vida, contemplando mudanças e transformações que incidem sobre o planeta e o ser humano.

A *função terapêutica* é outra modalidade efetivamente disseminada na sociedade contemporânea. Sobre essa função, a Psicologia, a Pediatria, a Psicanálise, a Pedagogia, até mesmo a Educação aposta nisso. Tal função se apóia na concepção incidente de que

o brincar revela aspectos da história da criança, e possibilita a elucidação de situações adversas vividas pela mesma, sendo que o brincar ainda possibilita o conhecimento do mundo em que a criança atua e como interage com este. A criança, por meio do brincar, manifesta aspectos de sua doença como os próprios sintomas, também deixa transparecer o que entende pela situação vivida diante da doença e pelas ocorrências que teriam produzido a doença. Tal função terapêutica permite a criança elaborar questões conflituosas, uma vez que a mesma tem a possibilidade de reconstruir através do brincar situações que causaram sofrimento, e possibilita a livre expressão da insatisfação e sofrimento experimentados. A criança por meio do brincar se mostra, descobri-se e se reconstrói, assim, fala-se que o brincar por si só é terapêutico.

Outra função do brincar observada na dinâmica da sociedade contemporânea trata-se da função *brincar- desenvolvimento – criança*. Nesta função, o brincar apresenta importantes contribuições para o desenvolvimento da criança. Trata-se, especificamente, do desenvolvimento psicológico e social. Sobre o desenvolvimento psicológico, a questão da criatividade, imaginação, resolução de problemas e adaptação ao novo são capacidades ampliadas com o brincar, auxiliando no desenvolvimento das estruturas psicológicas como pensamento, juízo, memória, linguagem, fala, raciocínio, consciência e outros.

Diante disso, ainda sobre a função *brincar- desenvolvimento – criança*, remetendo-se ao desenvolvimento social, pode-se acrescentar que por meio do brincar o mundo pode ser apresentada a criança, o qual viabiliza o contato da criança com outras crianças e com os adultos. O fato do brincar apresentar em algum nível regras e normas, especificamente quando se fala em jogo, possibilita à criança aprender a respeitar outros sujeitos, desenvolver conceitos relacionados à moral e ética no processo da brincadeira, que podem ser voltados para o convívio em sociedade. O brincar efetiva na criança a compreensão dos limites que envolvem seu próprio eu e as outras pessoas envolvidas na brincadeira, introduz noções de tempo e espaço para interagir com os outros, e prepara a criança para lidar com dificuldades, ganhos, perdas, frustrações, medo e raiva, aspectos que podem ser duradouros e sustentados ao longo da vida e nos relacionamentos sociais.

Por fim, constatou-se a função *elo brincar- criança- capitalismo*, em que se trata de um fenômeno incidente na sociedade contemporânea em relação ao brincar e a criança. A economia capitalista cada vez mais percebe no brincar uma forma de conquistar a criança, trazendo-a para seu quadro de consumidores assíduos. Os brinquedos e jogos perdem a característica simplória e artesanal na sociedade

contemporânea para adquirirem sofisticada engenharia, provindas da informática, robótica, telemática, e outros. A indústria investe muito dinheiro para garantir que as crianças tenham satisfação nos brinquedos, que acabam não precisando de muito esforço físico e intelectual para sua condução e aproveitamento, e assim a indústria capitalista garante os consumidores. O brincar como característica por excelência pertencente à infância é alvo da economia capitalista que desde cedo estimula o consumismo, a dinamicidade, a plasticidade na relação com os objetos, uma vez que introduz no imaginário infantil uma necessidade eminente de obter sempre novos e diferentes brinquedos e jogos. Assim, a indústria nos moldes capitalistas defende que as crianças não extraíam o máximo de um único brinquedo, mas que de um máximo de brinquedos e jogos extraíam algo de interessante.

Nesse sentido, o brincar como se percebe nos escritos acima, adquire efetiva visibilidade na sociedade contemporânea, mas isso se deve ao próprio olhar da sociedade para o universo infantil. Nesse aspecto, ciências como a Psicologia, Pedagogia, Psicanálise, Educação, Sociologia, Antropologia, História e outras tiveram grande importância na promoção de visibilidade e arquitetura de um sentimento de infância que, em muito, respeita as limitações e especificidades do ser infantil. As funções *Educativa, Terapêutica, Brincar- criança- desenvolvimento, Capitalismo- brincar- criança*, demonstram o quanto o brincar vem sendo utilizado como ferramenta para se conhecer, entender e lidar com a categoria infantil. A sociedade contemporânea diferente da sociedade medieval, por exemplo, que observava no brincar uma forma de divertimento para crianças e adultos, assim como estreitar vínculos diversos, não percebiam que o brincar era uma forma, por excelência, de se chegar à essência da criança. O brincar, nesse período, era empregado em benefício do adulto para se relacionar com a criança. Enquanto que o brincar na sociedade contemporânea é visto como algo que pode beneficiar a criança, e busca-se extrair dessa relação criança-brincar o máximo de conhecimento possível sobre as especificidades e percalços que envolvem o período infantil.

Diante disso, sobre o brincar e sua relação com a educação escolar, pode-se constatar por meio dos recursos teóricos explorados na pesquisa, que a educação tem no brincar uma ferramenta imprescindível para promoção do processo ensino-aprendizagem. O brincar no contexto escolar proporciona a exposição de conteúdos escolares, mas também a introdução na criança de hábitos, costumes, crenças, regras, normas, modelos comportamentais provindos do próprio grupo social. Na sociedade

contemporânea o brincar quando inserido no contexto escolar está presente na sala de aula, no momento do recreio, em festividades, e outros. Os jogos, as brincadeiras, a dramatização e diversos outros elementos que compõem a cultura lúdica, já se fazem fundamentais para a educação. O brincar já é visto pela educação como elemento mediador para apresentar o mundo à criança, colaborando para estreitar vínculos com o meio externo ao ambiente escolar, e no desenvolvimento das funções intelectuais e corporais.

O brincar, em especial o jogo, ainda é percebido pela educação como elemento facilitador do processo de leitura e escrita, aonde se configura como algo de suma importância. Sendo por meio do brincar que a criança participa ativamente do processo educacional, uma vez que os jogos e brinquedos funcionam como mais uma ferramenta para o aprendizado e leitura, pois reconstrói mental e fisicamente vivências que foram demasiadamente constitucionais para o desenvolvimento da humanidade, e assim concebe mais efetivamente modelos de julgamento, comparação e crença. No brincar a criança participa ativamente do processo de construção, produção, significação e ressignificação de sentidos, fatores essenciais para o desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

Sendo assim, ainda em foco o universo infantil e o brincar, podemos observar por meio das contribuições teóricas de Sigmund Freud, Donald Winnicott, Melanie Klein, Ana Freud, Arminda Aberastury e outros que a psicanálise tem como sendo algo norteador e fundamental o reconhecimento da relevância do brincar no processo terapêutico da criança.

Para a psicanálise o brincar é um meio efetivamente viável para se chegar até o ser infantil. Entende que o brincar é uma das tantas formas de expressão do ser infantil, mas que guarda algo de específico por permitir que se conheçam aspectos da história da criança, seus conflitos, medos, sentimentos negativos, e outros. Mas, não é somente isso, a psicanálise contribui com a noção de que, além do ato de brincar ser algo característico do ser infantil, a criança por meio do mesmo faz apelo ao adulto para que ele possa vir participar do seu mundo. Assim, o psicanalista utiliza o brincar e consegue apreender aspectos do sintoma infantil, conflitos inconsciente, modo peculiar de fala e linguagem, nuances do romance familiar, o que a criança entende da sua doença e da situação vivenciada, fantasias inconscientes da doença e da cura, fatores que terão efetiva importância no processo de análise da própria criança.

Diante disso, o brincar é algo sustentado pela psicanálise como imprescindível

no processo analítico da criança, assim como é a fala no processo analítico do adulto. Tal noção tem como elo de sustentação o fato de compreender o brincar como uma atividade de sentido para a criança, seu espaço e tempo de ocorrência também dizem muito sobre o ato em si.

Em suma, como mecanismo efetivo de comunicação da análise, e viabilizando a livre expressão da criança, a recordação e elaboração de situações adversas; o brincar é visto pela psicanálise como algo propulsor de saúde. Ferramenta mister na análise da criança.

5.0. REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. **Psicanálise da criança: teoria e técnica**. Porto Alegre: Artmed, 1982, p. 21-135.

ALVES, J. E.D. A polêmica Malthus versus Condorcet reavaliada à luz da transição demográfica. **Texto para discussão da Escola Nacional de Ciências Estatísticas, ENCE/IBGE**, nº4, Rio de Janeiro, 2002.

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: o jogo e filosofia da experiência. In: __ **KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orga.). O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. Cap. 4.

ARIÉS, Philippe. A família. In: __ **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC_ Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981. Cap. 3.

ARIÉS, Philippe. Do despudor à inocência. In: __ **História Social da Criança e da Família**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Cap. 5.

ARIÉS, Philippe. A descoberta da infância. In: __ **História Social da Criança e da Família**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Cap. 2.

ARIÉS, Philippe. Pequena contribuição à historia dos jogos e das brincadeiras. In: __ **História Social da Criança e da Família**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Cap. 4.

BERNARDES, Elizabeth Lannes. **Jogos e Brincadeiras Tradicionais: um passeio pela história**. Universidade Federal de Uberlândia. <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/47ElizabethBernard>. Acesso em: 20 de abril de 2012.

BITTENCOURT, João Ricardo & GIRAFFA, Lucia Maria. **Role-Playing Games, Educação e Jogos Computadorizados na Cibercultura**. Porto Alegre: PPGCC/PUCRS, 2003. Disponível em: <<http://www.ludensartis.com.br/pdf/historiapaper03.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2012.

CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CRUZ, Maria Nazaré da. & FONTANA, Roseli. O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança. In: __ **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. P. 119-126.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a brincadeira. In:___ **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. Cap. 7.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. In:___ **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. Cap. 3.

KLEIN, Melanie. A técnica psicanalítica através do brincar: sua história e significado (1955 [1953]). In:___ **Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)**. V.III. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

MANSON, Michael. **História dos Brinquedos e dos Jogos. Brincar através dos tempos**. Lisboa, Portugal: Teorema, 2002. p.129.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. Revista Psicologia e Sociedade, vol. 15, n.2, **Associação Brasileira de Psicologia Social/ABRAPSO**, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a06v15n2.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2012.

MRECH, Leny Magalhães. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In:___ **KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orga.). O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. Cap. 8.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. O brincar na sociedade de consumo: em busca da superação da lógica de padronização e propriedade do brinquedo. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_03.pdf. Acesso em: 08 de jun. 2012.

REGO, José Lins, 1901-1957. **Menino de Engenho: romance; crônica sobre José Lins do Rego, por Carlos Drummond de Andrade**. 55. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1993.

REGO, José Lins. Menino de Engenho. In: _ **Análises completas**. [Http://passeiweb.com/na_ponta_lingua/livros/analises_completas/m/menino_de_engenho](http://passeiweb.com/na_ponta_lingua/livros/analises_completas/m/menino_de_engenho) . Acesso em: 22 de maio de 2012.

ROSADO, Janaína dos Reis. Jogos eletrônicos e nativos digitais: novos espaços de aprendizagem escolar. **IV encontro de hipertexto e tecnologias educacionais, universidade de Sorocaba**, 2011. Disponível em: < <http://> //

www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/46_JanainaRosado.pdf >. Acesso em: 06 jun. 2012.

SIGMUND, Freud. Além do princípio de prazer (1920). In: **Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos (1920-1922)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XVIII. p. 13-17.

SIGMUND, Freud. **Um Caso de Histeria, Três Ensaio Sobre a Sexualidade e Outros Trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Cap. 1-3.

VASCONCELOS, V.M.R & SARMENTO, M. J. (org.). **Infância in (visível)**. Araraguara: J & M Martins, 2007. pp. 25-33.

WINNICOTT, Donald W. O brincar: uma exposição teórica. In: **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975. Cap. 3.

WINNICOTT, Donald W. O brincar: a atividade criativa e a busca do eu (self) . In: **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975. Cap. 4.