

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA

CRIANÇA, BRINQUEDO E TECNOLOGIA: UMA RELAÇÃO DELICADA

MILTON MAGNABOSCO

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Tecnologia. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Dra. Maclovia Corrêa da Silva.

CURITIBA

2007

MILTON MAGNABOSCO

CRIANÇA, BRINQUEDO E TECNOLOGIA: UMA RELAÇÃO DELICADA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Tecnologia. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

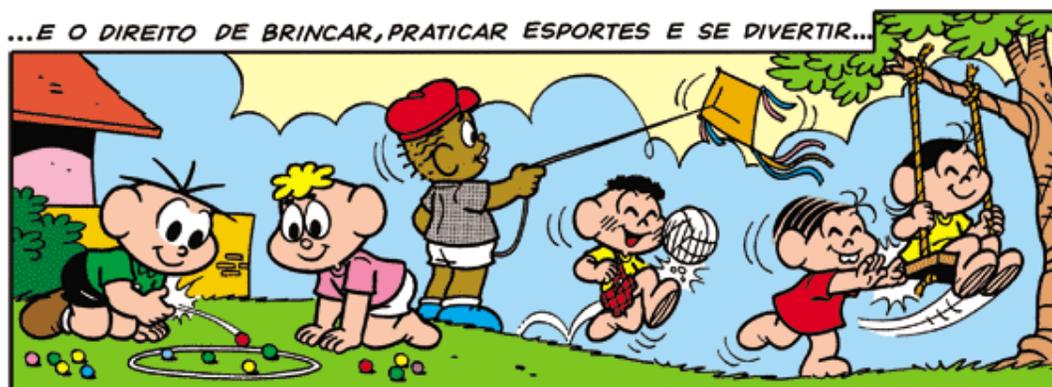
Orientadora: Prof. Dra. Maclovia Corrêa da Silva

CURITIBA

2007

Este trabalho é dedicado a meus pacientes, crianças, com os quais reaprendi, a cada dia, a alegria do que é brincar.

Meu especial agradecimento para a minha orientadora Maclovia, que não viu, como eu, um conflito entre psicanálise e tecnologia, e cuja paciência e insistência em me cobrar resultados foi a força propulsora desta realização.



Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069 de 13/07/1990, Capítulo II, Art. 16, Inciso IV.¹

¹ Ilustração Fundação Maurício de Souza, p. 8, disponível em http://www.fundacaofia.com.br/ceats/eca_gibi/08.htm.

SUMÁRIO

1.	Introdução	09
2.	História da Tecnologia e do brinquedo	23
2.1	Pesquisa de Mídia	39
3.	História da Infância	46
3.1	A visão de infância hoje	52
4.	O Brinquedo	59
4.1	Brinquedo - Significado e Função	59
4.2	Imagem e função do brinquedo na Escola	64
5.	Imagem e função do brinquedo na psicanálise	68
6.	A Clínica	73
6.1	O brinquedo no trabalho clínico	73
6.2	A Contribuição teórica de Melanie Klein	80
6.3	Fundamentos da Análise Infantil	83
6.4	A cena primária	84
6.5	A Sala de Brinquedos	87
6.6	A Psicologia Evolutiva	92
6.7	Técnica do Brincar X Ludoterapia	95
6.8	Ludoterapia Diretiva	99
7.	Pesquisa	103
7.1	Relatos de Casos	103
7.1.1	Caso do Robô	103
7.1.2	O Jogo de Dominó	109
7.1.3	O Caso Harry Potter	115
8.	Conclusão	121
	Referências	127
	Anexos	132

Resumo

O tema desta dissertação se inspira numa interrogação sobre a relação criança, brinquedo e tecnologia, em especial ao brinquedo tecnológico, muito presente no dia a dia de pessoas que trabalham e convivem com crianças. Através do estudo e da análise qualitativa de três casos de atendimentos clínicos relatados, objetivou-se comprovar a possibilidade de observar a incapacidade de ser o brinquedo tecnológico capaz de suportar a projeção infantil. Historicamente, o brinquedo cumpre a função de permitir à criança preparar-se para a vida adulta na medida em que lhe são fornecidos objetos do cotidiano em tamanho reduzido para que possa manipular. É a própria infância, termo construído para localizar a criança no mundo social de cada época, foi conquistando seu espaço social desde a ausência no referencial da arte, passando pelo “pequeno adulto” medieval até ser reconhecida como “o futuro da humanidade” dos dias atuais. Na relação com a criança, o brinquedo, objeto extremo segundo Brougère (2004), possui um significado e uma função, distintos na concepção mas que se misturam, se confundem e se sobrepõem na relação. A função é a característica orientadora da utilização do brinquedo na educação. A imagem do brinquedo se aprimora com o avanço da tecnologia e na brincadeira, o simbólico muitas vezes determina o sentido ficcional da brincadeira. A psicanálise descobriu o valor deste simbólico para a criança, e se utiliza desta significação para auxiliá-la nas suas dificuldades e angústias. Com seus aportes teóricos, a teoria psicanalítica do brincar estabeleceu as características necessárias a um brinquedo que lhe permite ser objeto de projeção por parte da criança. O presente trabalho está dividido em três grandes partes. A primeira trata da tecnologia e do brinquedo a partir de uma visão histórica, recuperando alguns passos de determinados brinquedos milenares, jogos e suas transformações segundo estilos de vida. A segunda parte atravessa aspectos teóricos do tema, trazendo importantes pontos de vistas dos principais psicanalistas. Na terceira e última parte foram escolhidos três casos de atendimento clínico para se estudar como se estabeleceram as relações das crianças com os brinquedos presentes nas sessões. O estudo dos três casos clínicos apresentados permitiu observar como se estabeleceu a relação das crianças com os brinquedos presentes nas sessões e a influência que o brinquedo tecnológico exerceu sobre elas, na medida em que manifestaram transferencialmente o significado do segundo para os primeiros e as dificuldades daí decorrentes em lidar com isso. O problema que inspirou esta dissertação encontra sua resposta nesta observação.

Palavras chave : tecnologia, psicanálise, brinquedo tecnológico, infância.

Abstract

The present study is inspired on inquires on the relationship child, toy and technology, especially the technological toys, so common in the routine of people which work and live with kids. Throughout study and qualitative analysis of three cases of described clinical attendances, the objective was to show the possibility of observing the incapacity that technological toys have to support the infancy projections. Historically, the toy works like a preparation for the adulthood, as the adults offer to the children real-like toys, so they can manipulate it. The own infancy, expression designed to locate the kid in a social world of each period of History, had its social room since the absence in the art referential, passing by the medieval “little adult” to the current recognition like “the future of mankind”. In the relation to the child, the toy, extreme object according to Brougère (2004), has significance and a function, distinct in conception, but at the same time mixed, confusing and intersecting. The function is the orientating feature of the utilization of toys in education. The image of toys is improved with the technological advance in the play; many times the icon determines the fictional meaning of the play. The psychoanalysis found out the value of the symbol to the children, and uses this meaning to help them in their difficulties and anxieties. Throughout their main researchers, the psychoanalytical theory of playing has established the necessary features to the toy that allows it to be an object of projection to the child. The present work is divided in three main parts. The first one treats about the technology, the toys in a historical view, recuperating some steps of certain millenary toys, the games and their transformations regarding the life styles. The second part walks on the theoretical aspects of the theme, meeting the view points of the main psychiatrists. In the third and last part it was chosen children cases reports to study the relationship between the children and the existent toys in the sessions. The study of these three clinical cases presented here has permitted to observe as was established the relation between kids and toys available during the psychoanalytical sessions and the influence that technological toy had on them, as they manifested by transferring the significance of the first to the second and the difficulties of dealing with it. The problem which has inspired this thesis finds its answer in this observation.

Key-words: technology, psychoanalysis, technological toy, infancy.

1. INTRODUÇÃO

As preocupações sobre a ação de brincar, como brincar, quando brincar e especialmente com que brinquedo, o instrumento que propicia a brincadeira, a criança brinca, nunca estiveram tão presentes no cotidiano dos pais e das pessoas que vivem ou trabalham com crianças. São preocupações que revelam todo o interesse com a formação educacional e cultural da criança, o seu bem estar e aproveitamento desta idade que denominamos infância e o seu preparo para a vida adulta, a sua formação integral de cidadão, a sua realização pessoal e profissional (HUIZINGA, 2005). Ainda assim, primeiramente nos questionamos por que o brinquedo e o brincar podem se tornar um problema a ser discutido na academia.

Com significados opostos e contraditórios, o brinquedo expressa qualquer objeto que serve de suporte para a brincadeira, seja ela livre ou atrelada ao ensino de conteúdos escolares, enquanto a brincadeira é a ação, livre ou supervisionada pelo adulto (SILVA, 2005). Em Wittgenstein (1999), jogo, brinquedo e brincadeira têm significados que se aproximam e se afastam, de acordo com momentos específicos, por semelhanças que se misturam e se confundem e por diferenças bastante pronunciadas. Exemplifica citando o jogo de roda das crianças em que o elemento de divertimento está presente, porém quantos outros traços característicos dos jogos desaparecem naquele momento. Brinquedo e brincadeira são considerados, nas sociedades modernas, constitutivos da infância. Historicamente, a vida infantil foi se constituindo em contraposição à vida do adulto, caracterizada pela sua capacidade de brincar e imaginar, enquanto a do adulto pela importância crescente destinada ao trabalho. E “através do brinquedo, da brincadeira e de suas histórias são recuperados os modos e costumes das civilizações, por essa razão pesquisadores dedicam-se aos estudos que envolvem a criança e o brinquedo” (SILVA, 2005).

Dizemos que brincar é um direito da criança e que brincar é saudável e é indicativo disto. Criança doente é criança que não brinca. Brincar é a primeira forma de cultura. Brincando o bebê se descobre e se conhece. Brinca primeiro consigo mesmo e com a pessoa que o cuida. Seu corpo e o corpo da mãe são os primeiros brinquedos. Brincando a mãe conhece o seu filho e torna-se capaz de entender sua linguagem nesta fase da vida. E é brincando que o bebê torna-se cada vez mais independente. Vai aprendendo a linguagem

através dos primeiros sons em que recebe sorrisos e incentivos de retorno (WINNICOT, 1988).

À medida que se desenvolve, as mãos descobrem formas e texturas pelo controle dos movimentos manuais, os olhos descobrem as cores e fechando-os, pode fazer o mundo desaparecer e reaparecer. As nomeações vêm pelos ouvidos, os sons, primeiro familiares depois os do mundo lá fora, a linguagem primeiro ouvida, decifrada e por fim, dita. As significações, elementos da cultura, são conhecidas, aprendidas e simbolizadas já desde os tenros anos. Crescendo, a criança começa a adquirir sua independência ao andar, primeiro com os quatro membros, depois, significativo do ser humano, sobre duas pernas. E aos poucos, o mundo vai sendo conquistado. O domínio das coisas vem por esta manipulação e tudo em casa torna-se brinquedo em suas mãos. Descobrir como as coisas funcionam é a sua diversão predileta e a experiência manual é o primeiro passo, e poderíamos dizer o mais importante, rumo à descoberta e ao domínio do mundo que a cerca (WINNICOTT, 1988).

O brinquedo, os jogos e a brincadeira possibilitam desenvolver o raciocínio. O que denominamos de virtudes humanas como persistência, perseverança, humildade, cuidado, fraternidade, paciência são aprendidas e treinadas nos brinquedos. Os conflitos, em especial os de natureza inconsciente, encontram soluções primeiro na fantasia, em que o brinquedo é instrumento viabilizador, e então podem ser transportadas para a vida de relação, a qual também pode ser treinada no brinquedo para posterior prática efetiva. O brincar fornece à criança a possibilidade de resolver sua angústia num momento em que a palavra, instrumento do adulto para este mesmo fim, ainda é incipiente. E é também através do brinquedo que ela se fortalece, construindo uma identidade própria e com autonomia crescente (WINNICOTT, 1998).

A socialização, no brincar e jogar com outras crianças é infinitamente facilitada pelos brinquedos os quais servem de elementos mediadores desta relação. A brincadeira cooperativa é o elemento semente do trabalho em equipe, da troca, da interação social, e da possibilidade de compartilhamento da vida. É brincando que a criança experimenta estes primeiros sentimentos de doação, de espelhamento e de empatia ao poder reconhecer na outra criança os resultados de suas próprias ações. Aqui se mostram e se estabelecem os primeiros limites, marcados pelo adulto acompanhante, no contato com outra criança e na percepção do sofrimento de que pode ser causa. A competição e a cooperação são as marcas desta etapa, a

etapa dos primeiros contatos sociais além da família, e as situações de vida são experimentadas. A oportunidade de experimentação desta multiplicidade de sentimentos, que a um adulto pode parecer sem sentido, é de profundo significado para a criança. E o companheiro de todos estes especiais momentos, como propiciador, como facilitador, como mediador e como objeto relacional por excelência, é o brinquedo (OUTEIRAL, 1998).

As atividades lúdicas permitem o exercício da liberdade de escolha, de viver situações que a criança escolhe, de exercitar a imaginação, a criatividade, a agilidade, o raciocínio, os limites, a linguagem. As atividades que usam o corpo basicamente como atividade expressiva, como pular, subir, correr. As regras de convivência social também são testadas, regras imaginárias são discutidas e negociadas durante toda a brincadeira. Especial destaque, queremos dar aqui, para as representações da vida adulta que são feitas nas brincadeiras, muito mais constantes aí do que nos jogos. E nestas representações, a simbologia adquirida pode ser experimentada, e mais do que isso, em especial para um pesquisador, permite observar como resolvem as questões que se apresentam e que ainda não foram vistas ou vividas por ela (KISHIMOTO, 2002).

Depois vem a pré-escola, os anos de latência, a adolescência e finalmente a vida adulta. Em cada etapa destas, o acompanhante por excelência da criança até a vida adulta é o brinquedo. Específicos para cada idade, hoje, mesmo na vida adulta, o brinquedo, através dos jogos eletrônicos e da computação, é um divertimento acessível, e mais presente em nossa cultura.

É inegável a importância que este instrumento tem em nossas vidas. Concebido inicialmente para o aprendizado, para o treino para a vida adulta, o brinquedo hoje, nas suas miríades de formas, finalidades e simbologia, abarcou as mais variadas funções que não mais apenas o aprendizado para os desafios da vida adulta, mas também para o simples prazer da brincadeira. Muito do que o homem produz tem um seu correspondente em tamanho menor, destinado à criança. E se não tiver, a criança o fará com qualquer instrumento que disponha, usando a imaginação e a experiência que os diversos brinquedos, que já estiveram ao seu dispor, lhe permitiram aprender e dominar (KISHIMOTO, 2002).

Brincar é uma forma intrínseca de expressão da criança. A utilidade da brincadeira ressalta dois caminhos: primeiro, o desenvolvimento da inteligência, a construção da

individualidade e da autonomia, e segundo, a compreensão e a inserção da criança na cultura de seu tempo. Podemos dizer isto de outra forma, conforme Outeiral (1998):

- é brincando que a criança se desenvolve, cresce e constrói as formas de relacionamento; ela aprende a ouvir e a considerar o outro; a dividir com outra criança seus brinquedos, ou seja, inicia todos os processos de cooperação e socialização. Através do contato treina a linguagem e a capacidade de iniciar e manter diálogos e a contar histórias;

- aprende a expor seus sentimentos;

- aprende os conceitos de cores, tamanhos, formas, números, espaço, tempo; em última análise, constrói sua maneira própria de testar e apreender o mundo e treina seus conhecimentos de lógica, física e matemática. Percebe formas físicas e suas diferentes qualidades, e aprende a comparar e relacionar construindo conceitos abstratos;

- resolve seus conflitos internos e responde às suas perguntas subjetivas, diminuindo os processos de angústia, através da fantasia mediada pelo brinquedo; desenvolve as capacidades psicomotoras, de coordenação fina, de lateralidade, de afetividade e também de valores morais;

- prepara-se para a vida adulta, pois o jogo também é uma tarefa a cumprir que exige esforço, propõe obstáculos, desafios e recompensas.

Generalizando, o brincar propicia, pela atividade lúdica, a oportunidade de um desenvolvimento amplificado e torna o brinquedo um instrumento imprescindível. Tanto que a observação do pesquisador permite afirmar que, onde ele não existe pronto, será criado.

Frente a essa introdução das primeiras idéias, primeiro ao considerar-se que desde o início da vida humana nos são impostas as condições de agirmos como seres resolvidores de problemas e construtores de soluções, segundo, diante da constatação de que quando iniciamos esta prática de buscar soluções, extrato da nossa existência, foi o brinquedo o instrumento que nos colocou neste caminho e, terceiro, de que foi o jogo o material que lhe serviu de suporte, mediou as relações e a regrou, pode-se compreender a necessidade de entender o papel que ele, brinquedo, desempenha no desenvolvimento da criança, e por conseqüência, no desenvolvimento da humanidade.

O brinquedo é construído para exercer funções distintas conforme o ambiente em que é utilizado. Por exemplo, um dragão é um brinquedo comum na China. No entanto, a simbolização que adquire e a forma como é utilizado no brincar, independente daquela função

pensada na sua construção, varia como varia o ambiente e o manipulador. Entender estas funções e estes significados que lhe são atribuídos é uma das condições para avaliar o desenvolvimento integral² da criança e facilitar o seu desenvolvimento. Dar condições à criança de ação sobre as coisas e sobre o espaço, amplia-se a possibilidade de desenvolvimento harmonioso tanto no plano endógeno, neurológico, quanto no exógeno (OLIVEIRA, 1992).

Neste estudo, optou-se por discutir a função do brinquedo no trabalho clínico. Visto deste vértice especial é entendido como um instrumento capaz de fazer uma ponte entre mundo interno e mundo externo. E no trabalho clínico da psicanálise, ele se situa num espaço privilegiado, um espaço que Winnicott chama de espaço transicional, e que propicia a brincadeira simbólica (WINNICOTT, 1989). Brincando, a criança integra a sua vida passada, suas lembranças e fantasias, seus medos e desejos no presente, através da sua própria formulação, pessoal e criativa (OLIVEIRA, 1992).

Abordar o brinquedo na clínica faz parte do trabalho do psicólogo infantil. A relação da criança com o brinquedo é o que possibilita a interpretação do que acontece, e dizê-lo para a criança, pode aclarar o seu dilema. Existem outras formas de abordar o brinquedo enquanto objeto de estudo, mas a abordagem da sua utilização na clínica, como instrumento terapêutico, permite, além de ampliar o próprio conhecimento do objeto, auxiliar no desenvolvimento do trabalho e dar maior segurança na condução da interpretação. Torna-se uma questão importante para ser desenvolvida dentro de uma pesquisa científica da área de psicologia porque essa ciência se volta para o estudo do psiquismo do ser humano, e se ocupa do seu desenvolvimento. Nesta pesquisa nos restringimos às primeiras etapas do desenvolvimento emocional, explorando a relação da criança com o brinquedo, mediada pela tecnologia dos artefatos criados.

Vive-se uma época de transformações nas formas de transmissão e apreensão do conhecimento, e a tecnologia tem contribuído para esses movimentos. E o brinquedo não passa ao largo desta mudança. O impacto delas também incide sobre a criança e sua vida social. De alguma forma, elas as absorvem e incorporam nesta fase fundamental da existência

² Entende-se por desenvolvimento integral para esta dissertação o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico.

em que se moldam os primeiros desenvolvimentos de relações, formando as raízes do que será o adulto. Os brinquedos, ao agregar os recursos da tecnologia, podem interferir em graus diferenciados neste processo, propiciando desenvolvimentos maiores em determinadas áreas do que em outras. Na linha de trabalho analítica, em que o tempo de duração do trabalho do psicólogo de acompanhamento da criança se estende às vezes por anos, no sentido de auxiliar nos conflitos enquanto são produzidos e manifestados, é possível observar o poder da tecnologia aplicada aos brinquedos sobre determinadas faixas etárias (BRAZELTON, 2003).

Esta idéia inquieta e motiva o psicólogo a buscar respostas, a propor espaços de discussão, porque são questões que dizem respeito a sua profissão. Elas têm conseqüência no comportamento infantil, no aprendizado da criança, nas suas escolhas, no seu desenvolvimento físico-emocional, na formação da sua personalidade, na construção do seu caráter, na descoberta de mundo e de como tudo funciona. Segundo Kishimoto (2002), a sociedade se preocupa com a criança que é educada pela televisão, pela passividade que ela provoca e pela sua acessibilidade sem controle. Quando a criança brinca com o computador podendo acessar a quase tudo, ela derruba barreiras de segredo do mundo adulto (POSTMAN, 1999). Brazelton (2003) ressalta que o contato com outras crianças torna-se distanciado, e as brincadeiras, cada vez mais solitárias. Se os brinquedos imitam a tal perfeição a realidade, o brincar perde uma das suas funções mais importantes, e a criança quase pode dispensar a fantasia na sua construção do mundo imaginário (OUTEIRAL, 2003). Logo, a complexidade das relações humanas com a tecnologia, ainda demanda estudos aprofundados que colaborem para tornar mais harmônicas e mais equilibradas estas relações.

Com um leque tão amplo de possibilidades a estudar e considerando que a cada brinquedo com cada criança uma relação diferente se produz, necessário se faz estabelecer focos de análise que nortearão este trabalho. Desta forma, este trabalho se propõe estudar as formas de relação que a criança estabelece com o brinquedo, em especial o brinquedo tecnológico, definido mais adiante, e que conseqüência essa relação tem na clínica do trabalho terapêutico psicanalítico com crianças. Trabalharemos com o estudo das questões emocionais da criança de 3 até 9 anos, pacientes da clínica de psicologia em que o autor trabalha, a partir das relações estabelecidas com os objetos idealizados dentro de processos industriais avançados com os quais ela brinca num “*setting*” específico, buscando as inter-relações entre o brinquedo e a sua história, o brinquedo e a sua função simbólica enquanto suporte das projeções, o brinquedo como objeto intermediador entre a criança e o profissional, isto é, o

brinquedo na clínica onde o brincar sofre um olhar do terapeuta que busca estabelecer a origem inconsciente do pensamento que conduz a ação da criança para ser interpretado.

Diante de tantas possibilidades de questionamentos que o assunto provoca, há um objetivo geral na preocupação que embasa a grande parte das perguntas que se faz e que ronda o dia a dia da maioria dos pais, professores e profissionais da educação e da saúde, e ela diz respeito à utilização maciça da tecnologia pela criança, da atração que exerce sobre a criança ao ponto de estabelecer uma dificuldade da escola em competir com veículos tão poderosos de atração, e especialmente a dificuldade de estabelecer limites sobre instrumentos que pela própria gênese são ilimitados. E quando esta criança, que apresenta dificuldades em vários campos de relações é encaminhada para atendimento psicoterapêutico, pode-se questionar sobre que conseqüências têm apresentado a relação da criança com o brinquedo tecnológico na clínica de psicoterapia infantil de base psicanalítica.

Para justificar este objetivo faz-se necessário traçar vários desenvolvimentos históricos para entender de onde se parte para o estágio atual do entendimento a que se propõe sobre a relação criança/brinquedo/tecnologia. Assim, apresenta-se brevemente as definições de tecnologia e brinquedo tecnológico para este trabalho; a história do brinquedo, para tentarmos elucidar a sua função histórica, seu desenvolvimento e utilização ao longo do tempo; o histórico da infância e a importância crescente com esta fase da existência tem nos dias atuais, e o desenvolvimento da clínica infantil na psicanálise, a descoberta da função simbólica do brinquedo e a sua utilização como elemento possibilitador da escuta analítica. Em paralelo, e para facilitar o entendimento do que se diz, relata-se episódios de casos clínicos, onde procura se preservar a identidade dos participantes como é o usual dos trabalhos de apresentação de casos clínicos nas áreas de saúde.

Desta forma pode-se definir o problema de pesquisa no estudo da relação que envolve criança, brinquedo e tecnologia e na questão que nos colocamos de se há possibilidade de verificar, no atendimento clínico, a influência que o brinquedo tecnológico exerce sobre a criança e se este brinquedo é um suporte ideal das projeções infantis.

Os benefícios dos novos brinquedos a que a criança tem acesso em matéria de possibilidades de aprendizado, cuidados de fabricação, anulação das periculosidades que o avanço tecnológico e do conhecimento sobre a própria infância tem oportunizado, não os

isenta de vários problemas. A angústia, base das neuroses e barreira ao desenvolvimento saudável é aumentada consideravelmente e pode ser observada na clínica pelo reforçamento dos mecanismos de defesa, em que a repetição e as paradas no desenvolvimento emocional na criança são evidenciadas.

Assim parte-se da afirmação, nesse estudo, de que o brinquedo tecnológico não é o suporte ideal para as projeções infantis, com as quais a criança resolve suas questões internas, sendo causa de mais angústia, portanto a causa de novas formas e de intensificação de comportamentos neuróticos na criança, baseados neste sentimento.

O método utilizado para este trabalho é de natureza qualitativa, e utiliza a ferramenta de estudo de caso para introduzir e analisar a hipótese e tentar responder à pergunta de pesquisa.

A linha de pensamento e análise que adotaremos é a psicanálise, por ser esta nossa linha de trabalho na clínica, e por acreditarmos que as bases teóricas da psicanálise infantil permitem um entendimento mais aprofundado e apropriado da relação que a criança estabelece com os objetos. Desta forma, os conceitos de angústia, defesas, objeto, relação objetal, são os conceitos da psicanálise ampliados e enriquecidos por Melanie Klein e os pós kleinianos.

À medida que couberem para exemplificar e ilustrar o que se diz, apresentaremos relatos de sessões de atendimento em que é possível entender como se estabelece esta relação criança-brinquedo, como ela se transforma e se estabelece. São as conseqüências que na hipótese aqui utilizada chamamos de comportamentos neuróticos novos e/ou intensificados. Ao final, apresentaremos mais extensamente alguns casos clínicos, com o relato das sessões e das intervenções, com a apresentação de resultados, porém centrado na relação da criança com o brinquedo. A identidade das crianças será preservada, recebendo nomes fictícios ou apenas as iniciais, como usualmente se faz nos trabalhos de psicologia.

Os participantes da pesquisa são crianças de 3 a 9 anos de idade, com a apresentação de três casos clínicos envolvendo três crianças, pacientes de consultório de psicologia e submetidas ao trabalho de psicoterapia de base psicanalítica, atendidas em clínica onde o trabalho de observação e acompanhamento relatado ocorreu.

São crianças que apresentam problemas no desenvolvimento de aspectos emocionais que acabam se refletindo nos demais sistemas de desenvolvimento. Normalmente eram encaminhadas pela escola ou pela Vara de Família da Justiça do Estado do Paraná. Algumas poucas vieram por outras indicações. São crianças advindas da classe média, e na sua maioria, freqüentam os primeiros anos escolares. Uma está na escolinha maternal. Para os casos ilustrativos, utilizamos também relato de casos clínicos ocorridos na mesma clínica de psicologia.

Necessário se fez estabelecermos alguns limites e definições para este trabalho. Inicialmente sobre de que brinquedo está se falando. Na clínica infantil, os autores referenciados neste trabalho tecem recomendações de uso e de escolha de brinquedos, os quais devem permitir que a criança projete de forma mais adequada e mais intensa suas angústias de relação, utilizando este privilegiado objeto. De forma geral, a recomendação é o uso de brinquedos o mais simples possível, feitos de materiais duráveis e suficientemente fortes para suportar impactos, manuseios bruscos, ir à água, à areia, que possibilite ser pintado de outras cores, enfim, que permita à criança usá-lo para se expressar. Ao mesmo tempo, deve ser durável o suficiente, a fim de que permita seu uso durante o tempo de trabalho terapêutico, que em psicanálise, pode se estender por alguns anos. Ele precisa também ser passível de representação do mundo em que a criança vive, e não afastá-la de seu ambiente de relações e de conhecimento como é o caso de muitos brinquedos importados e que são a realidade de outras crianças, como por exemplo, os dragões chineses.

Para atender a esta exigência, o profissional de hoje dispõe de grande quantidade de brinquedos, gerados em um processo produtivo industrializado, desenhados e construídos de forma idealizada na aproximação o maior possível do objeto real e com um valor de mercado. Muitos dos que são encontrados no comércio em geral, atendem aos requisitos acima citados e fazem parte do universo das crianças que vivem nos grandes centros urbanos, caso deste estudo em particular.

Para delimitar o que chamaremos de brinquedo tecnológico neste trabalho, diferencia-se o brinquedo simples, utilizado na clínica, do brinquedo elétrico ou movido à bateria, e do brinquedo com alguma forma de eletrônica embarcada, isto é, com componentes eletrônicos, como é o caso das bonecas e bonecos falantes, dos videogames, dos jogos

eletrônicos portáteis, e mesmo da televisão enquanto produtora de entretenimento infantil. Muitos destes brinquedos são aqueles que “brincam sozinhos”, enquanto outros, prestam-se tanto à diversão de adultos quanto de crianças, não apresentando restrições ou limites de utilização por seus conteúdos ou por faixas etárias.

Vale esclarecer que estes “brinquedos tecnológicos” como os chamaremos nessa dissertação, não estão presentes no consultório, à exceção de um robô à bateria, mas serão trazidos pela criança, tanto na fantasia quanto no discurso, pois fazem parte de seu cotidiano, seja na escola seja em casa, ou ainda nos vários ambientes que ela frequenta.

Quanto ao aspecto temporal, a análise se fixa no brinquedo atual, do século XXI, da criança que vive na modernidade, e recebe simultaneamente, informações e conhecimentos de diversas fontes, difíceis de serem filtrados e criticados.

A escolha de brinquedos na clínica segue, portanto, recomendações dos autores citados, colhidas de suas próprias experiências no trabalho com crianças, relatados em suas obras. Esta escolha não pretende alijar a criança do mundo da tecnologia, pois este é o mundo onde ela nasce e convive. Na vida humana atual estamos inseridos na tecnologia e a criança precisa conhecer este mundo para poder interagir e dominar os vários instrumentos que estão postos para facilitar o seu desenvolvimento. Um dos objetivos do trabalho clínico é fornecer à criança instrumentos para lidar com o stress e a ansiedade provocados tanto por questões internas quanto pelos objetos do mundo externo.

A estrutura da dissertação define-se por três linhas diretivas que orientam este trabalho e aparecem no título: criança, brinquedo e tecnologia. Evidencia-se os paralelos entre a tecnologia e o brinquedo numa relação histórica; a infância e o seu histórico; o brinquedo e as suas funções, tanto simbólica quanto utilitária sob o olhar da criança e o olhar do psicólogo; e por último, a utilização do brinquedo na clínica da psicanálise com crianças, nos seus aspectos históricos e funcionais.

Cada enfoque se ocupa de alguns dos autores principais que se debruçaram sobre os temas como objetos de estudo, abrindo caminhos para os demais que avançaram nessas explorações. Acreditamos ser importante a apresentação desta linha do tempo e o entrelaçamento dos saberes sobre tecnologia e sobre infância, pois elas se interligam, se

entrecruzam e se misturam, e destes encontros há saltos de desenvolvimento que o olhar sobre esta linha por inteiro permite melhor analisar.

Esta dissertação está dividida em oito capítulos, referências bibliográficas e dois anexos. Iniciou-se a apresentação com uma introdução geral do trabalho, delimitando o problema de pesquisa, a apresentação das hipóteses e as delimitações de método, população, cronologia e definições gerais da dissertação.

O capítulo primeiro apresenta uma breve história da tecnologia como uma introdução geral a esta dissertação e um início de orientação onde são focados aspectos relevantes ao assunto de que a pesquisa trata. Procura-se fundamentar o conceito de que a história da tecnologia está ligada à história dos artefatos e de sua criação, produção, disseminação e especialmente da sua passagem às novas gerações, o que envolve o assunto de que trata este trabalho. Mas que a tecnologia, apesar de sua participação crescente na produção da mercadoria, não é mercadoria (GAMA, R. 1987). Seu enfoque se localiza no homem produtor da tecnologia e no ensino da técnica, o que envolve a população alvo desta dissertação que é a criança e o adolescente.

Segue com a apresentação da história do brinquedo numa linha temporal, apresentando as primeiras descobertas arqueológicas do que esta ciência, a arqueologia, estabeleceu como sendo brinquedos das crianças nas épocas passadas, até os brinquedos atuais. Juntamente, discute-se com os autores que se debruçaram sobre o tema, a função dos brinquedos em diferentes épocas e populações. O enfoque está na sua utilização através da história como instrumento de treinamento para a vida adulta.

No item 2.1 deste capítulo, procedeu-se a uma pesquisa sobre a relação criança/tecnologia na Revista Veja, uma das revistas de maior circulação no Brasil durante o ano de 2007. O levantamento visa verificar a preocupação da mídia sobre este assunto, de que forma é feita a abordagem e que tipo de soluções são apresentadas às famílias e aos educadores brasileiros.

O terceiro capítulo busca traçar brevemente um histórico do sentimento de infância e os termos lexicais que lhe designam, e analisar as mudanças sociais que as

inovações tecnológicas impõem, em especial, para as crianças. Conforme Áries (1973) até fins do século XVIII, a vida da criança não fazia parte da preocupação dos adultos. Isto pode ser observado em obras de literatura e de pintura nas quais ela pouco aparece como personagem ou modelo. As mudanças de enfoque aparecem em fins deste mesmo século quando a palavra “*enfants*” foi introduzida na França, onde crianças e adolescentes desde cedo faziam parte do mundo do trabalho, uma vez que era isto o que se esperava delas. O advento da imprensa e da tecnologia como mola alavancadora do desenvolvimento trouxe profundas mudanças no modo de vida das pessoas, especialmente na França e na Inglaterra. A criança fez parte deste movimento social, em princípio como futura mão de obra industrial, depois, como futuros trabalhadores letrados, pois a necessidade de trabalhadores especializados cresceu. As escolas tornaram-se lugar de frequência infantil obrigatória.

Hoje, estamos às voltas com uma nova revolução, a da informação e da informática, e as crianças são cooptadas a ingressar neste mundo ainda muito pequenas para não perderem as futuras oportunidades que a vida profissional possa lhes reservar. Termos novos estão sendo introduzidos nesta nova conjuntura, e citamos os seguintes: crianças digitalmente alfabetizadas e os adultos infantilizados nos seus comportamentos. Ressalta-se neste capítulo a verificação de que está se espremendo a época da infância entre outros períodos com o benefício destes.

O quarto capítulo apresenta o brinquedo em sua significação e sua função. O brinquedo a que a criança tem acesso vem impregnado de representações, como algo presente no lugar de outra coisa (KISHIMOTO, 1997), em que sua imagem é a primeira representação. A sua função pode ser suplantada, por partes ou na íntegra, e até mesmo anulada pela forma como a criança o utiliza. A criação de um brinquedo leva em conta estes aspectos, e muitas vezes, a criação de um brinquedo novo exige primeiro a criação de um mundo imaginário que possibilite a atuação do brinquedo, o que determinará a sua forma, cores e apresentação, para que seja sucesso de vendas com o conseqüente sucesso de simbolização por parte do usuário final, a criança.

A diferença entre jogo e brinquedo reside na diferença que cada um tem na maior ou menor expressão, ou possibilidade de expressão, destes dois aspectos: significado e função. A entrada da regra como condutora de ações na maioria dos jogos, limitam a possibilidade de significação e determinam mais claramente a sua função. No entanto, o jogo

não se limita a ser jogado, servindo também como objeto de brincadeira onde a regra pode não existir. O significado e a função variam também na utilização do brinquedo para a educação, possibilitando o uso alternado da função com a eventual liberdade de criação da brincadeira. O brinquedo na educação permite uma labilidade entre função e significação, permitindo ao educador usar de cada uma alternadamente de acordo com o resultado que quer atingir. O mesmo objeto serve a diferentes fins, aproximando-se do jogo.

No quinto capítulo faz-se um estudo da função e do significado dos jogos, brinquedos e brincadeiras no sentido psicanalítico, seguindo Lebovici e Diaktine (1985) na concepção que investiga o sentido do comportamento na continuidade histórica e dramática de seu significado e de sua função.

Significado e função na clínica psicanalítica atingem um ápice quando servem de veículo para interpretação da simbologia mais profunda. A criança utiliza o brinquedo para expressão da sua angústia e representação de seu mundo interno, ao analista cabe o reconhecimento deste mundo e a sua interpretação para a criança no sentido de aplacar esta angústia. A tecnologia participa neste processo de estabelecimento de função e significado quando interfere nos processos de simbolização, aproximando ou distanciando o brinquedo da realidade, limitando a fantasia, ou ainda, estabelecendo o que deve ou não ser simbolizado de acordo com um mercado consumidor.

O sexto capítulo aborda a história da utilização do brinquedo na clínica da psicanálise, a descoberta da sua função como intermediador e como elemento de suporte de projeções num diálogo com autores que estabeleceram os princípios desta utilização. A psicanálise infantil nasceu com esta descoberta. Por clínica, define-se o trabalho analítico realizado. Ressalta-se os aspectos históricos desde a descoberta da técnica do brincar e dos principais teóricos que o recomendaram e como o recomendaram. Apresenta também os principais conceitos da psicanálise no trabalho com crianças, trazidos aqui para melhor entendimento dos estudos de casos apresentados no próximo capítulo, o de número seis.

O sétimo capítulo apresenta a experiência clínica do autor deste trabalho com crianças a partir da técnica do brincar dentro do escopo teórico psicanalítico. Aqui se apresenta o relato de três casos de atendimento em clínica nos quais se pode observar a forma de relação estabelecida com o brinquedo tecnológico e algumas conseqüências. O relato se

prende mais à forma da relação e ao tipo de brinquedo envolvido do que aos aspectos de interpretação e do trabalho terapêutico, para que as conclusões possam se restringir ao problema desta pesquisa.

O capítulo sete apresenta três estudos de caso clínico onde se descreve a forma de utilização do brinquedo pela criança e as conseqüências que podem ser verificadas no relato.

O capítulo oito apresenta uma conclusão do trabalho. Por último, a bibliografia citada e consultada para esta dissertação e os anexos ilustrando aspectos citados na dissertação.

2. HISTÓRIA DA TECNOLOGIA E DO BRINQUEDO

Aos poucos o homem colocou-se sobre as extremidades inferiores e começou a andar sobre duas pernas. Isto produziu mudanças importantes: a disposição do crânio sobre a coluna vertebral, o perfil do rosto, o desenvolvimento do cérebro, a formação da linguagem articulada. Mas o desenvolvimento de tecnologias cada vez mais sofisticadas não teria sido possível sem o desenvolvimento da mão. Liberar as mãos de sustentar o corpo para andar sobre o solo, permitiu carregar grandes pesos ao mesmo tempo em que permitiu também levar a cabo as mais finas manipulações (FRAIOLI, 1999).

O que se sabe dos primeiros homens, sabe-se pelo estudo dos seus utensílios. E o que se sabe desses primeiros homens também se deve às milhares de pedras que utilizavam, talharam, moldaram e usaram, pois os demais objetos de madeira, pelo e ossos, não resistiram à passagem do tempo. Não à toa os paleontólogos chamaram a esse primeiro homem da pedra lascada de “*Homo habilis*”, em que centenas de milhares de anos separam a lasca de pedra utilizada e obtida diretamente da natureza da pedra lascada, a que foi fabricada, chamada ponta de lança (FRAIOLI, 1999).

O “*Homo erectus*” é o protagonista dos primeiros passos da tecnologia ao dominar o fogo e a apresentar uma maior aptidão para desenvolver instrumentos cada vez mais sofisticados. Dele são os primeiros objetos feitos de ossos encontrados. A pedra é o material típico desta idade, chamada Paleolítica. E com ela se faziam armas de caça usadas por toda a comunidade. A sobrevivência ligada à caça tornava os grupos nômades e não havia diversificação de trabalho entre os membros da comunidade. Todos deviam dedicar suas energias neste propósito.

O fim da glaciação proporcionou a revolução neolítica quando o homem passa de caçador a agricultor. O clima mais quente e o aparecimento da tundra permitiram esta fixação do homem ao campo com a condição de plantar e domesticar animais e construir os primeiros arados. A fixação ao solo trouxe muitos avanços desde a construção de casas, de silos para o excedente de grãos até a própria população que cresceu graças a este excedente alimentício. Os primeiros grupos constituem as primeiras cidades e surgem atividades especializadas no grupo, os artesãos.

Os tecidos são fabricados pelas mulheres, usando a mesma técnica usada no aprimoramento da cestaria. O acúmulo de bens favoreceu o comércio entre os grupos. Os metais começam a ser trabalhados em torno do ano 4000 a.C. E junto com a fundição, as mudanças sociais necessárias pela especialização do trabalho (CARVALHO, 1998).

A roda, surpreendentemente foi descoberta tarde (FRAIOLI, 1999). A primeira apareceu na Mesopotâmia entre 3500 e 3000 a.C. O primeiro carro só aparece mil anos depois e os primeiros a usá-los foram os soldados sumérios. A roda revolucionou o combate e os carros com rodas eram objeto de poder. Tanto que carros alados foram encontrados em tumbas de reis e faraós.

A organização social mais complexa foi sendo atingida na medida da satisfação das necessidades básicas. O Estado surge na Mesopotâmia com o desenvolvimento da ciência e da política o que sinaliza a saída da Pré-história para a História. Com o estado surgem as categorias sociais e as novas classes de artesãos, sacerdotes e administradores dos bens do rei ou do faraó. Os sumérios criaram um sistema de símbolos para registrar entradas e saídas e surge assim a primeira forma de registro escrito. Mas o que nos chegou mais facilmente como herança de suas magníficas criações são seus edifícios (FRAIOLI, 1999).

As primeiras cidades (polis) nascidas no século VIII a.C. na Grécia e a queda do Império Romano, no século V a.C. marcam a Idade Clássica, quando surgem as bases da filosofia, da arte, da literatura e do direito que caracterizam a civilização ocidental. O avanço Grego e Romano se diferenciam em um aspecto que alguns historiadores citam como causa do atraso tecnológico romano, à exceção da engenharia de guerra. Os romanos usavam de escravos para muitas atividades e por isso não era necessário inovar tecnologicamente para facilitar as atividades diárias deles (FRAIOLI, 1999). A queda do império proporcionou o salto tecnológico represado na comunicação, na criação da moeda, no alfabeto, na geometria.

Cada sociedade melhora seus conhecimentos nos setores que são mais importantes para sua conservação e seu desenvolvimento, por isso os romanos foram os que dominaram o mais vasto império da antiguidade, foram inovadores na arte da guerra e da engenharia militar e civil (FRAIOLI, 1999, p. 23).

Já os gregos, comerciantes que eram, foram mestres na arte de construção de barcos e de edifícios públicos feitos em pedra, adornados com esculturas em mármore, únicas

na história da arquitetura. Os barcos dos comerciantes possuíam velas, pois não podiam arcar com uma equipe de remadores, diferentemente dos navios de guerra que eram por eles impulsionados. A dualidade dos tipos das embarcações permitiu o desenvolvimento de técnicas diferentes e especializações da engenharia naval. Em Roma, a inovação na construção civil se deu com a construção do arco. O Coliseu, os arcos para o sistema de condução de água, os domos das catedrais, são frutos deste desenvolvimento.

As invasões bárbaras encerram um ciclo e iniciam outro na Europa, ao final do século V. É o domínio muçulmano que trás novas técnicas que se misturam às descobertas vindas do oriente. Dos árabes vieram os algarismos ditos árabes, a álgebra, a astronomia, os álcalis e outras substâncias químicas, a nafta, os perfumes e os ácidos, os corantes para tecidos. Os tecidos como damasco, musselina, fustán são tecidos que carregam os nomes das cidades de onde vieram, a vela latina, a cana de açúcar, o arroz, a laranja. E do oriente especialmente o papel, carregado por chineses capturados em batalhas. Os chineses eram especialistas em engenharia hidráulica pois viviam assolados pelas cheias do rio Amarelo. Aprenderam a dominá-las e a usá-las no cultivo irrigado do arroz.

O fim da escravidão na Europa exigiu novas formas de aliviar o trabalho no campo e a solução foi tecnológica, auxiliado pela visão católica de um Deus que disse ao homem para dominar e manipular o mundo (FRAIOLI, 1999). O fato de encontrar-se em guerras internas favoreceu o crescimento da indústria bélica em especial da metalurgia. Isto favoreceu também a agricultura que uniu cavalo e arado e revolucionou a produtividade, a invenção dos moinhos primeiro movidos a água, depois a vento e posteriormente a vapor. O castelo feudal emprestou sua técnica para a construção das catedrais, as cidades se fortaleceram e a sociedade se estratificou. O ofício de tecelão, atividade antes feminina, se expandiu. Começa a firmar-se a indústria têxtil. Os tecelões formam a embrionária classe operária. Nas suas pequenas fábricas domésticas organizam-se em mestres, oficiais e aprendizes. As crianças ajudavam nos trabalhos de tecelagem enquanto aprendiam com seus pais a ler e a escrever, além da aritmética. Nas casas:

As crianças mais jovens enrolavam carretéis, e as mais velhas verificavam eventuais defeitos, recolhiam sobras de tecidos ou ajudavam a acionar a lançadeira nos teares maiores; os adolescentes trabalhavam num segundo ou terceiro andar; a esposa também tecia, nos intervalos de suas tarefas domésticas. A família trabalhava unida, e ainda que as refeições fossem pobres, eles ao menos podiam sentar-se à mesa, quando assim o desejassem (THOMPSON, 1997, p. 167/168).

Em 29 de maio de 1453 os turcos tomam Constantinopla obrigando muitos estudiosos gregos a fugir para o ocidente. Alguns historiadores citam este fato como o início do Renascimento (FRAIOLI, 1999). O fato propiciou que a Europa recuperasse a cultura clássica e um renascimento nas artes, na filosofia, na ciência e na técnica. De alcance memorável foi a invenção da imprensa. O renascimento firmou a primazia da Europa sobre o mundo, fundamentada na tecnologia. A ciência floresceu, seus conhecimentos penetraram lentamente na sociedade européia e prepararam o terreno para a Revolução Industrial.

A Revolução Industrial representou uma passagem do homem europeu de pastor-agricultor-artesão para usuário de máquinas que funcionam graças a energias inanimadas (FRAIOLI, 1999). Iniciou na Inglaterra por vários motivos: cita-se a presença de mão de obra qualificada, a rentabilidade da agricultura, a riqueza e poderio militar da Inglaterra no mundo, o comércio relativamente unificado na ilha, uma legislação que protegia os direitos sobre inventos, a grande quantidade de carvão mineral e a facilidade do seu transporte. Segundo Hobsbawn (1961, p. 47), foi na Inglaterra porque a agricultura inglesa já estava suficientemente desenvolvida para levar a termo suas três funções fundamentais numa era de industrialização: aumentar a produção e a produtividade de modo a alimentar uma população não agrícola em crescimento, fornecer um excedente de recrus em potencial para as cidades e a indústria, e fornecer um mecanismo de acúmulo de capital a ser usado nos setores mais modernos da economia.

A população da Europa também cresceu de 120 milhões em 1750 para 210 milhões em 1850, graças à crescente produtividade agrícola e aos efeitos da primeira Revolução Industrial, o que demandou ainda mais investimentos em alimentação. Surgiu em 1660 a “*Royal Society*”, primeira sociedade científica européia que contribuiu para o nascimento de uma cultura tecnológica baseada em conhecimentos científicos e na experiência acumulada por gerações de artesãos. A crença na ciência também inspirou a Revolução Francesa. A ciência moderna chegou aos bancos de escola e as invenções não

dependiam mais de um golpe de sorte ou de uma idéia genial, mas sim do estudo dos fenômenos naturais (FRAIOLI, 1999). A Revolução Industrial ratificou a união entre ciência e técnica. Tudo isto foi apresentado com o otimismo necessário em 1851 com a Grande Exposição Internacional, em Londres.

A descoberta da eletricidade, chamada de truque da Exposição de Paris pelo Professor Erasmus Wilson, de Oxford (COSTA, 2000), tida por curiosidade científica no início do século XIX, até a sua utilização primeiro nas comunicações, depois na indústria metalúrgica e química e por último na iluminação pública, representou outro salto tecnológico, fruto da Revolução. O ensino teve descoberto seu papel essencial, e durante a segunda metade do século XIX o grau de progresso de uma sociedade dependia do número de cientistas e técnicos de que dispunha e do nível médio de instrução de sua população (FRAIOLI, 1999). Este movimento foi chamado de Segunda Revolução Industrial. Desde a antiguidade, os esforços tecnológicos sempre se voltaram para atendimentos das necessidades básicas das populações: defender-se de inimigos, produzir alimentos em quantidade suficiente com pouco desgaste físico e construir casas capazes de proteger do mundo externo. A segunda revolução trouxe o bem estar e uma vida mais confortável e prazerosa como a necessidade a ser satisfeita.

O século XX foi chamado de século da ciência e se inaugura com o vôo do avião com motor e com o rádio. Em 1905 surge a teoria da relatividade que se converte no símbolo do século. O século traz também a popularização dos bens tecnológicos, e as micro invenções para uso individual invadem o mundo. Na metade do século surge a informática e fala-se em nova revolução. Os anos 90 são conhecidos como a década da internet, e a inovação tecnológica passa a ser um instrumento estratégico e incessante, com investimentos e custos cada vez maiores, envolvendo indústrias e estados. E, ainda, a indústria bélica é um dos setores que maiores inovações e investimentos recebe no mundo contemporâneo.

O brinquedo não escapa a essa história e a arqueologia registra seus rastros junto ao desenvolvimento dos diversos artefatos. Há cerca de 6.500 anos os japoneses já fabricavam bolas, utilizando fibras de bambu. Na China, a matéria-prima era crina de cavalos. Mas os romanos e gregos preferiam confeccionar o produto com tiras de couro, penas de aves e até bexiga de boi.

Nesta breve introdução pode-se observar que os saberes históricos presentes nas atividades da sociedade humana estão articulados a resultados concretizados em ações e objetos. Ao isolar-se da realidade global, para fins de estudo, os aspectos da tecnologia e da idealização do brinquedo, constata-se a existência de uma rede de conexões entre a história do brinquedo e a história do jogo. Com o brinquedo nasce a atividade espontânea de jogar, nas suas mais variadas modalidades, seguindo ou não regras, convenções, que podem envolver competição, rivalidade e estratégias.

Plekhánov (citado por ELKONIN, 1998) sobre a concepção materialista da arte, cita o problema do jogo: “É de suma importância para explicar a gênese da arte, esclarecer a atitude do trabalho em face do jogo ou, se se preferir, do jogo em face do trabalho” (p. 39). Ele apresenta assim uma das teses importantes de que, em toda a história da sociedade “o trabalho antecede o jogo” (ELKONIN, 1998). Desta forma, acontece primeiro a guerra verdadeira e com ela a necessidade de boas guerras; depois, os jogos de guerra são criados com o propósito de aprimoramento dos jogadores no sentido do aprimoramento dos soldados que farão as boas guerras. “Esta tese, conclui Plekhánov, permite compreender porque o jogo precede o trabalho na vida do indivíduo” (ELKONIN, 1998, p. 39). Assim, na história da sociedade, o trabalho antecede o jogo pela necessidade imposta pela natureza ou por grupos humanos, e então criam-se jogos para os indivíduos, em cuja história individual, estes jogos antecedem ao trabalho para seu aprendizado. O jogo, de acordo com esta tese, torna-se uma atividade que é criada por uma sociedade para treinar as crianças daquele grupo social nos afazeres próprios do grupo visando adaptá-las e torná-las membros efetivos, participativos e atuantes quando adultos.

Arkin (citado por ELKONIN, 1998), primeiro psicólogo soviético a salientar a importância do jogo na história humana viu no estudo do jogo e do brinquedo e a sua função educativa, a possibilidade de criar bases científicas para esta educação. Arkin também faz um comparativo com os brinquedos das crianças atuais com as descobertas arqueológicas presentes nos museus e com os brinquedos de povos em fases anteriores de desenvolvimento e conclui que não há um brinquedo que faça parte das coleções dos museus que não tenha um similar nos quartos das crianças de hoje. Citando Arkin (1998)

Com efeito, o fato de que, apesar da heterogeneidade das fontes que nos proporcionaram os dados, o quadro conserve unidade, mesmo com a mudança de forma e com as diferenças de detalhes, o fato de que os povos, separados uns dos outros por distâncias enormes, continuem tendo o brinquedo tão gracioso e sempre jovem, e seu conteúdo e funções continuem sendo os mesmos tanto para os esquimós quanto para os polinésios, os cafres ou os índios, os bosquímanos ou os bororos, evidencia a assombrosa estabilidade do brinquedo e, por conseguinte, das necessidades que satisfaz e das forças que o criam (in ELKONIN, p. 40).

Continuando esta análise, Arkin (citado por ELKONIN, 1998) se questiona porque esta semelhança entre jogos e brinquedos das crianças contemporâneas e de povos que se encontram em níveis mais elementares de desenvolvimento, não chamou a atenção de psicólogos, antropólogos e naturalistas. Se há uma estabilidade, uma imutabilidade, uma universalidade de suas formas fundamentais de estrutura e de funções, deve haver uma razão para tal e uma explicação deve ser procurada. Acrescenta que por insólito que pareça, a criança nascida e criada no ambiente cultural do século XX utiliza como fonte de alegria ou instrumento de seu desenvolvimento e auto-educação, o mesmo brinquedo que possuía a criança procriada por pessoas de um desenvolvimento mental vizinho do dos habitantes das cavernas e palafitas, crescendo em primitivas condições de existência.

E esses filhos de épocas tão remotas manifestam sua profunda afinidade com os do tempo atual já que obtêm ou fazem não só brinquedos parecidos mas, e isso é ainda mais estranho, dão-lhes a mesma aplicação (ELKONIN, p. 41).

Como acentua Elkonin (1998), a extensa pesquisa histórica de Arkin, comparando brinquedos da sociedade atual com as produções das sociedades primitivas e históricas, pelos testemunhos arqueológicos, nada há de novidade. Nos dois casos, os brinquedos e a forma de utilização pela criança, é igual. Portanto, não há um desenvolvimento do brinquedo nem uma história do brinquedo, pois este continua sendo o mesmo desde o alvorecer da humanidade. A causa aparente desta imutabilidade se manifesta na unidade das características humanas no seu processo de desenvolvimento. Arkin (citado por ELKONIN, 1998), ao reafirmar a imutabilidade histórica do brinquedo, afirma que desde o aparecimento do homo sapiens, as crianças sempre vieram ao mundo com as mesmas possibilidades.

Arkin (citado por ELKONIN, 1998) não escreveu sobre todos os brinquedos, mas os que chamou de primários, o que inclui:

- os brinquedos sônicos - matracas, guizos, rocas, etc.

- os brinquedos dinâmicos – pião, bola, pipa;
- as armas – o arco, a flecha, o bumerangue, a atiradeira, etc.;
- brinquedos figurativos – figuras de animais e bonecos;
- a corda, com a qual se fazem diversas figuras.

Esta tese de Arkin (citado por ELKONIN, 1998), ao centrar-se no indivíduo, diferencia-se da primeira, de Plekhánov, em que o jogo tem suas origens no trabalho dos adultos e, portanto, se diferenciam nas sociedades, que reproduzem como brinquedos objetos da vida e da atividade da sociedade adaptados às crianças conforme suas idades. Elkonin (1998) sustenta a idéia de que a verdadeira história do brinquedo liga-se ao desenvolvimento da sociedade e da história da criança na sociedade. Exemplifica dizendo que os quartos das crianças contemporâneas estão cheios de brinquedos que não puderam existir nas sociedades primitivas e o uso lúdico deles é incompreensível para a criança daquela sociedade. Conclui, dizendo que sequer podemos imaginar entre os brinquedos da criança primitiva os automóveis, aviões, trens, pistolas, materiais de construção, enfim, uma porção de objetos que só são compreensíveis para a criança de hoje. Mesmo o brinquedo originário tem sua origem histórica. Assim, o arco e as flechas só puderam chegar a ser brinquedos após existir como arma autêntica de caça, em tamanho grande. Os brinquedos com movimentos rotativos como piões só apareceram depois do aparecimento dos utensílios de trabalho com movimentos rotativos.

Para Elkonin (1998), a história da origem de alguns brinquedos é como um reflexo das ferramentas de trabalho dos homens e dos utensílios sagrados. E muitos brinquedos, embora produto de determinado período da história, não desapareceram com a extinção do utensílio a que deu cópia, como é o caso do arco e das flechas. Isto seria um dos motivos da impressão de que os brinquedos são imutáveis ao longo da história, pois o brinquedo tem maior tempo de vida do que o utensílio a partir do qual surgiu. Já quanto a sua função, em Elkonin (1998), para os brinquedos primários de Arkin, ela mudou radicalmente no curso da história e estabeleceu outra relação com o processo de desenvolvimento da criança.

Primeiro, porque o brinquedo arqueológico nada diz do seu uso, e segundo porque, mesmo em povos de culturas tradicionais de hoje em termos de evolução social, os brinquedos perderam a sua referência direta às ferramentas de trabalho e aos utensílios

domésticos cuja função inicialmente possuíam. Exemplificando, os dispositivos usados tanto para furar como para obter fogo por fricção, usando um pau e um arco com cordão gerando rotação continuada, era um aprendizado de toda a criança e gerou diversos brinquedos de movimento continuado que existem até hoje, como os piões, que, com o tempo, perderam o arco que o impulsionava, perdendo junto a função inicial.

Para Elkonin (1998) “o brinquedo e a atividade da criança com o brinquedo foram, nessa etapa, uma ferramenta de trabalho modificada e uma modificação da atividade dos adultos com essa ferramenta, e encontravam-se em relação direta com a futura atividade da criança” (p. 45). Com o decorrer do tempo os brinquedos se modificaram e perderam a relação direta com a ferramenta de trabalho, mas ainda é o adulto que fomenta ações que exercitam hábitos quase profissionais e que se convertem em ações formativas (ELKONIN, 1998). São sempre os adultos que introduzem os brinquedos na vida das crianças e as ensinam a manejá-los. A perda da referencia ao instrumento de trabalho, a relação brinquedo-instrumento que estimulava a criança a usá-lo e o adulto a fornecê-lo, mantém-se estimulado pela novidade.

A prática da confecção de redes era estimulada por brincadeiras com cordas e o exercício da feitura de nós. Arco e flecha são um dos brinquedos mais primários e foi patrimônio das crianças desde tenra idade. Era usado inclusive para captura de pequenos animais e o menino se contava como um futuro caçador igual ao seu pai. Com o surgimento da arma de fogo, esta substituiu o arco e flecha como arma de caça, mas permaneceu sendo usado para aprimorar a pontaria, e hoje ainda é usado mas essencialmente como atividade esportiva. Porém, não tem o status que já teve nos tempos dos caçadores primitivos. Este brinquedo primário permanece imutável apenas no aspecto geral, e, como todos os demais brinquedos, surge e muda com o tempo, vinculado à mudança de lugar da criança na sociedade e pode ser melhor compreendido considerando essa história (ELKONIN, 1998).

A boneca pode ser usada como exemplo. Sua origem se perde no tempo. As primeiras estatuetas de barro podem ter sido feitas pelo Homo Sapiens há 40 mil anos, na África e na Ásia, e seu propósito era ritualístico. Uma das mais antigas figuras humanas conhecidas encontra-se no Museu de História Natural de Viena, na Áustria, chamada “A Vênus de Willendorf” (25.000-20.000 a.C). É uma pequena estatueta de formas arredondadas, e, por estas formas, considerada um símbolo de fertilidade. A transição das bonecas de ídolos

para brinquedos provavelmente ocorreu no Egito, há 5 mil anos. Tais ídolos de argila representavam servos mortais para diferenciar dos ídolos deuses com os quais era proibido uma criança brincar. Por isso não tinham aparência infantil. Eram miniaturas de adultos e com sexos bem definidos. São tidos como brinquedos infantis pois foram encontradas ao lado de túmulos de crianças egípcias, eram bonecas feitas de madeira e com cabelos feitos de cordões de argila ou de contas de madeira (VON, 2001).

Também havia bonecas na Grécia e em Roma, onde recebiam o nome de ninpha e pupa, significando “moça pequena”. Algumas articulavam braços e pernas e tinham cabelo humano. Acompanhavam as meninas até o casamento quando eram dedicadas à Afrodite, deusa do amor e da fecundidade. Os meninos romanos brincavam com soldadinhos feitos de cera e argila (VON, 2001).

Não existe documentada a transição da forma adulta para a forma infantil nas bonecas. Isto pode ter ocorrido quando artesãos fizeram bonecas carregando filhos, que fizeram sucesso entre as crianças. Os estilistas medievais vestiam bonecas para apresentar novos modelos às rainhas e damas da alta sociedade (VON, 2001).

A Alemanha tornou-se centro de produção de bonecas. Alguns dos brinquedos mais belos que ornaram alguns museus do mundo são alemães. Soldadinho de chumbo tem sua pátria em Nuremberg. A primeira casa de bonecas foi feita em Munique. Na Alemanha, foram feitos nas oficinas de entalhadores de madeira e fundidores de estanho. A produção de brinquedos terá uma indústria própria somente no século XIX. Isto explicaria a beleza de cada produção. Da mesma forma, não havia comerciantes específicos para os brinquedos e estes eram adquiridos diretamente dos produtores. Os animais de madeira eram encontrados no carpinteiro, os soldadinhos de chumbo no caldeireiro, as figuras de doces no confeitiro e as bonecas de cera no fabricante de velas (BENJAMIN, 1996).

A indústria inicial especializada era corporativa e cada qual só podia fazer a sua parte. Os carpinteiros que faziam bonecas não podiam pintá-las. Quando havia vários materiais num brinquedo, diversas indústrias dividiam o trabalho e isto encarecia o produto final. Este tipo de produção favoreceu o aparecimento dos atacadistas, primeiro em Nuremberg (BENJAMIN, 1996).

A reforma protestante foi um dos promotores da produção de brinquedos. O desemprego de muitos artistas das produções religiosas, cuja imageria ficara proibida, faz com que se voltem para a produção de produtos artesanais, fabricando pequenas “obras de arte” para decoração caseira. Esta produção excepcional de “coisas microscópicas” que alegravam as crianças nos armários de brinquedos e os adultos nas salas de arte e maravilhas, ficou conhecido como as “quinquilharias de Nuremberg”, que consolidou até hoje a hegemonia dos brinquedos alemães no mercado mundial (BENJAMIN, 1996).

Fizeram sucesso no final do século XVIII as bonecas de papel fabricadas na Inglaterra. Para recortar, elas vinham com diversas roupas, também para recortar, e trocar. O uso da borracha foi patenteado por Charles Goodyear e poderia ser utilizado para fabricar bonecas à prova de água. As primeiras bonecas de borracha não duravam muito, e as cabeças continuaram a ser feitas de porcelana, os olhos de cristal, os cabelos de fios naturais, os corpos de madeira ou pelica, cheios de serragem (VON, 2001).

Conforme Benjamin (1996), nenhum material se presta ao brinquedo como a madeira, e este novo brinquedo esconde, na falsa simplicidade, a nostalgia do brinquedo artesanal, cuja indústria lutava pela sobrevivência. A técnica e o material determinavam o que sobreviveria. Para a criança, a relação brincar-brinquedo é antinômica. À criança é próprio misturar materiais para brincar, combinando pedra, plastilina, madeira, papel, e, ao mesmo tempo, uma pedra, um pedaço de madeira, uma pinha, servem de suporte a uma infinidade de figuras com que brincar.

Na segunda metade do século XIX, os brinquedos tornam-se maiores, perdendo o aspecto “minúsculo, discreto, sonhador”. Por esta época a criança recebe um quarto só para seus brinquedos, ou um armário onde possa guardar os seus livros separadamente do dos pais. Benjamin (1996) cita que há um despertar de independência em relação à presença da figura materna, antes necessária nos livros minúsculos. O livro e os brinquedos maiores vêm suprir esta ausência e o brinquedo começa a emancipar-se. “Quanto mais avança a industrialização, mais ele se esquia ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, como também aos pais” (BENJAMIN, 1996, p. 246).

Na exposição francesa de 1823, foram apresentadas as primeiras bonecas falantes, dizendo mamã e papá. Com a tecnologia fonográfica de Thomas Edison este processo foi

aprimorando-se cada vez mais. Em 1826, surgiu o movimento dos olhos, feitos com contrapesos internos de chumbo. O uso do celulóide se deu após 1850. No século XX, foram feitas usando celulóide, plástico e borracha, começaram a engatinhar, dar risada e falar. A Barbie foi criada em 1959. No Brasil, a Susi foi lançada em 1962. Os bonecos de ação começaram em 1964, com um boneco usando uniforme militar chamado G. I. Joe, inspirado no filme homônimo. O boneco Falcon foi lançado no Brasil no final dos anos 70, e nos anos 80 os heróis saídos dos filmes como Batman e Superman (VON, 2001).

No Brasil, Drummond (1997) ao descrever a vida dos indígenas antes de 1500, cita que eles não domesticavam cães, e que os adotaram a partir de trocas com os europeus. Antes, os poucos animais domesticados ou capturados e criados em cativeiro eram as aves, cujas penas eram utilizadas para fins estéticos ou rituais, e que pequenos primatas (micos), eram mantidos como brinquedos infantis. Poderíamos pensar na maternagem de que fala Winnicott (1982). Segundo ele, a menina ao brincar de mamãe com uma boneca, imagina-se adulta e cuidando de filhos. Este mesmo treinamento para a vida adulta pode ter sido feito pelas meninas indígenas com seus micos, que lhes serviam de brinquedo.

Arco e flecha é outro brinquedo cuja história se perdeu no tempo. Pontas de flechas feitas em pedra e bronze atualmente vistas em museus são os remanescentes das idades que hoje chamamos de idade da pedra e idade do bronze. E as há em todos os tamanhos. Sabemos, como cita Elkonin (1998), que os povos primitivos ainda hoje existentes bem como nos relatos de antropólogos, fabricam para seus filhos toda a espécie de instrumento que faz parte da rotina de suas vidas, em tamanhos reduzidos, para permitir a sua manipulação pelas crianças. Escrevendo sobre o povo Ostíaco, habitantes das estepes russas, num relato de 1715 por Novítski, cita Elkonin (p. 52):

Eles (adultos e crianças) têm em comum os trabalhos manuais, a caça, a captura de aves e a pesca, e podem alimentar-se com o produto dessas atividades. Ensinam seus estratégias aos filhos, acostumando-os desde a tenra idade a atirar com arco, a matar animais, capturar aves e pescar.

Outros povos são citados, inclusive nossos contemporâneos, como os aborígenes australianos e povos africanos onde a caça ainda é um meio de sobrevivência. Ressaltam-se aqui alguns aspectos sobre a finalidade do brinquedo possível de ser apreendida deste capítulo do livro:

- o brinquedo serve sempre como instrumento formativo e educativo por sua utilização como instrumento de trabalho.

- os brinquedos utilizados são miniaturas dos instrumentos que fazem parte da cultura e da prática diária daquele povo.

- a criança é inserida desde cedo nesta prática: “a educação começava depois do desmame, ou seja, aos dois anos e pouco de idade. O objetivo da educação era introduzir a criança o antes possível no ambiente dos costumes e obrigações que constituíam a vida dos mais velhos” (p. 55).

- o estatuto da criança e do jovem é outro e eles fazem parte do grupo social como membros iguais. “... os traços característicos da criança que vive no ambiente dessa sociedade, sua autonomia precoce e a ausência de uma fronteira nítida entre crianças e adultos são uma consequência natural das condições de vida dessas crianças e de seu lugar real na sociedade” (p. 57).

- as crianças brincam pouco, sempre do mesmo jeito, próximo dos afazeres dos adultos e seus jogos não são protagonizados, jogos em que há um elemento ou personagem principal (protagonista), como por exemplo a representação de uma volta da caçada.

- as crianças das sociedades primitivas são mais adiantadas no sentido da independência e participação na atividade laboral dos adultos bem como na sua aptidão para tanto. No entanto, mais atrasadas do que as da sociedade contemporânea no desenvolvimento de brincadeiras e jogos protagonizados.

- há uma divisão das atividades por sexo: os meninos são educados pelos pais e as meninas pelas mães. Assim, os meninos aprendem a caçar e a buscar a subsistência para si e para o grupo, enquanto as meninas são ensinadas a cuidar da casa, dos filhos, dos animais e da horta.

- há uma clara necessidade de independência imediata das crianças, pela sociedade. Mas não se trata de exploração do trabalho infantil pois este trabalho tem caráter de tarefa social espontânea. “A educação é severa no conteúdo mas sua forma é de extraordinária suavidade” (p. 59). Não há castigos e os adultos buscam meios de que todos estejam sempre alegres, animados e contentes.

De outro lado, a sociedade contemporânea também reproduz em tamanho pequeno, e inofensivo, os objetos, animais e forma da vida real. Historicamente, os brinquedos surgem nas proximidades cronológicas em que aparecem os seus coetâneos na sociedade e na vida adulta. O pião surgiu há cerca de 3 mil anos a.C, na Babilônia, onde

existiam os piões feitos de argila e com as bordas decoradas com formas de animais e humanas ou relevos. Os primeiros chocalhos surgiram no Egito por volta de 1360 a.C. Vários deles podem ser vistos em museus, com formatos variados: de pássaros, porcos, ursos, e outros (FERNANDES, 2007).

As bolas de gude mais antigas datam de 3.000 a.C.; são de pedras semipreciosas e estavam no túmulo de uma criança egípcia. Marionetes encontradas no Egito tinham corpo de madeira e cabeça de marfim e serviam de divertimento para os faraós. Em um túmulo de uma criança egípcia, foram encontradas bolinhas feitas de pedras polidas, jade e ágata, datadas de 1.450 a.C. Em Atenas, no século 5 a.C., o teatro de marionetes apresentava as tragédias gregas (ALVARENGA, 1999).

Existem notícias que as civilizações egípcias e romanas conheciam jogos com bolinhas. Estas eram feitas de mármore (vindo daí o nome em inglês do brinquedo "*Marbles*" - *lascas de mármore*), alabastro e cerâmica, madeira e até ossos de animais. Na Grécia antiga, as crianças jogavam com castanhas e azeitonas. Em Roma, com nozes e avelãs. O jogo era tão popular na Roma dos Césares, onde era conhecido como "*esbothyn*", que o imperador César Augusto, tinha o costume de parar na rua para assistir as partidas. Acabou sendo difundido pelo Império pelas Legiões Romanas, ganhando assim o mundo. O nome "gude" deriva de "*gode*", do provençal, que significa "*pedrinha redonda e lisa*". Nos séculos XVIII até o início do século XX, o grande fabricante de bolas de gude foi a Alemanha. Mas a partir daí, difundiu-se a fabricação do brinquedo de um material bem mais barato e acessível, o vidro, dando origem assim, ao brinquedo que hoje conhecemos (ALVARENGA, 1999).

Os militares na China usavam pipas como meio de comunicação durante guerras e conflitos. Os soldadinhos de chumbo nasceram como jogos de guerra, e no início era brincadeira de reis, usados também para estudos de estratégias. Luís 14 recebeu de presente um exército de soldados de prata. No final de seu reinado, decepcionado, derreteu todos. O brinquedo só passou a ser manufaturado comercialmente na metade do século 19, em Nuremberg, na Alemanha. Mas era artigo de luxo, só os pequenos nobres podiam tê-los (ALVARENGA, 1999).

Os bichos de pelúcia foram inventados no século XIX. Os trens são da era de Napoleão. Um dos admiradores dos trenzinhos foi Napoleão III, sobrinho de Napoleão Bonaparte, eleito presidente da França em 1848 e que três anos depois se tornou imperador. O primeiro trem elétrico em miniatura foi feito em 1835, por um ferreiro nova-iorquino. Os carrinhos apareceram simultaneamente aos carros originais, nos primeiros anos do século 20. Já o autorama foi inventado na Inglaterra, em 1956 (FERNANDES, 2007).

A bicicleta de que Leonardo da Vinci já tinha estudos, começou sua história oficial em 1790, quando um conde francês chamado Sivrac criou o "Celerífero" (celer = rápido, fero = transporte). Era uma bicicleta de madeira, que ainda não tinha pedais nem correntes e era empurrada com os pés no chão. A montanha-russa, como o nome já diz, nasceu na Rússia. As primeiras surgiram nos séculos XV e XVI, como um esporte de inverno. Tanto as pistas como os carrinhos eram feitos de gelo, o que forçava os aventureiros a se sentarem em blocos com assentos escavados e recobertos de palha. O trenó com rodas surgiu em 1784, em São Petersburgo. Os suíços criaram as primeiras caixinhas de música em torno de 1770. Utilizando o conhecimento que tinham na arte da relojoaria, criaram um mecanismo em que um pente com dentes de metal dedilhava sobre um cilindro que girava, movido por peças de relógio (ARTONI, 2005).

Uma característica dos brinquedos é que, assim como as brincadeiras tradicionais e as cantigas de roda, os brinquedos artesanais foram sendo transmitidos de geração a geração, recebendo muitas vezes, modificações de acordo com a época e/ou região e dando origem a novos brinquedos que passaram, inclusive, a ser fabricados pelas indústrias.

A revolução industrial e a fabricação em grande quantidade popularizou o brinquedo e transcendeu fronteiras. É interessante a observação de Benjamin (2002) sobre a transformação do brinquedo como efeito da industrialização, marcando o distanciamento entre as crianças e seus pais que, antes, produziam-nos juntos. O Banco Imobiliário desembarcou no Brasil nos anos 1940. Os anos 1950 trazem as primeiras bonecas de plástico, como a Pupi.

A Indústria de Brinquedos Bandeirante lançou a bicicleta, o jipe, o rema-rema e o velotrol. Os jipes eram de ferro com pneus de borracha. A boneca Amiguinha ganhou sua primeira versão junto com o lançamento da boneca Susi, em 1962. Destaque para a patinete com rodas de chapa, pneus de borracha e base de chapa de ferro. Outro sucesso era o futebol de botão. O futebol de botão foi criado por um inglês. Em 1947, Peter Adolph anunciava sua invenção, o "subbuteo". Entretanto, esta pode não ser a versão correta. Há indicações de que bem antes, em 1930, o carioca Geraldo Décourt já divertia a vizinhança com o seu "fotball celotex" (nome que fazia uma alusão ao material usado em sua confecção). Décourt utilizava, a princípio, botões retirados das próprias roupas. Depois, passou a usar os da calça do uniforme da escola o que fez com que algumas escolas proibissem o jogo de botão porque, para poder jogar, os alunos arrancavam os botões do uniforme e era comum os alunos assistirem às aulas segurando as calças com as mãos (NUNES, 2002).

Nos anos 1970, a boneca Mãezinha era a favorita das meninas. Entre os jogos, estavam o Pega Varetas e o Ferrorama. O cãozinho Xereta era novidade, o Jipe Júnior tinha farol e buzina! São também desta época as bonecas Tippy, Lalá e Lulú (boneca com cachorrinho), Feijãozinho e Falcon. Nos anos 1980, é lançada a boneca Bate Palminha, o Abelhudo, o Cine Disney Show, o Doutor Saratudo e o Genius. A eletrônica começa a ser incorporada aos brinquedos. O Pense Bem, pequeno computador da Tec Toy, foi eleito o melhor brinquedo de 1988. A fábrica de brinquedos Estrela lançou a primeira boneca eletrônica, a Amore. Os primeiros videogames foram o Odissey e o Atari (FERNANDES, 2007).

Hoje, crianças do “mundo globalizado” compartilham dos mesmos brinquedos. Os eletrônicos e o próprio computador fazem parte das aspirações das crianças. Mas ainda há lugar para a brincadeira espontânea, que surge com qualquer material que esteja à mão. Nas comunidades amazônicas, a diversão começa na construção do brinquedo com qualquer matéria-prima encontrada no mato, e o brincar na troca com as outras crianças preenche o dia. Correr, subir em árvore, pular no rio. Os materiais são naturais e descartáveis. E o que parece importar é a brincadeira do momento. Podemos ver nas escolas espalhadas pelo Brasil, que quando não há uma bola para brincar, um papel amassado cumpre esta necessidade. O que não pode parar é a brincadeira. E cada novo dia trará novos brinquedos e novas brincadeiras.

Estes objetos (madeira, ossos, tecidos, argila) que propiciam à criança o contato, a construção e a desconstrução, encontrados nos mais insólitos lugares, produzem mais prazer à criança do que os brinquedos plastificados, até hoje. É comum a observação de que quando uma criança pequena recebe de presente um brinquedo, muitas vezes interessa-se mais pela caixa do que por este. Observamos também que a preocupação extrema com a segurança e a saúde, marcas ideais da sociedade de consumo, acaba por revelar-se na dimensão dos brinquedos, que na maioria são plastificados, esterilizados, inquebráveis (MEIRA, 2003).

Essa rápida imagem do conjunto de relações entre o brinquedo e o papel da tecnologia para transformá-lo em um objeto da atualidade não consistiu em uma montagem da projeção evolutiva que alcançou o passado e o presente, mas sim representou uma tentativa de esclarecer a modificação da trajetória do brinquedo pelo viés dos níveis de desenvolvimento tecnológico.

2.1 PESQUISAS DE MÍDIA

Complementando as idéias desse capítulo foram incluídos trechos de reportagens pesquisados na mídia brasileira utilizando como fonte uma revista semanal de notícias e informações de grande circulação no Brasil, com o objetivo de verificar as relações entre o brinquedo atual e a sua função na vida da criança e do adolescente. Ressalta-se também na pesquisa o que tem sido veiculado por esta revista como recomendação de uso a pais e educadores em geral sobre o brinquedo eletrônico e sobre o computador utilizado como meio de estudos, diversão, passatempo, mídia de jogos e de relação com o meio.

Veja, edição 1993, ano 40, número 4 de 03/01/2007, reportagem Postar e Aparecer sobre a relação "fotologs" e adolescentes, lançando moda e estilo na internet. A reportagem diz que, para firmar-se neste ambiente é necessário ser criativo e com boa disposição ao trabalho, uma vez que, para manter-se no topo de acessos, o que significa sucesso, é necessário postar algo novo todo dia. Além de responder a todos os e-mails recebidos. Cita também que a indústria fica de olho nas celebridades instantâneas para contratação. A cartilha do "fotolog", segundo a reportagem, tem que expor cada pensamento, palavra e obra de seu criador. Para tanto é preciso postar fotos que “mostrem a personalidade” do autor, coisas importantes da sua vida, seus amigos, seu quarto, seu bicho de estimação, “baladas” que gostou, letras de música que tem a ver com o que sente, histórias e informações pessoais e espaço para a opinião dos amigos.

Veja, edição 1991, ano 40, número 2, de 17/01/2007. Apresenta o lançamento do "iPhone". Além de apresentar o aparelho como a grande novidade do ano em termos de novidades da informática, as fotos onde o aparelho é apresentado como capaz de fotografar e filmar, apresentam fotos de crianças, na menção de se mostrar como um aparelho ideal para a família.

Veja, edição 1994, ano 40, número 5, de 07/02/2007, apresenta na capa a reportagem A Força da Fé, sobre como a ciência explica a forma de o cérebro produzir o pensamento mágico. Cita-se esta reportagem pelo desenho da capa que reproduz uma tela em que um anjo da guarda acompanha duas crianças camponesas na travessia de uma ponte (Vide Anexo 1). O cenário foi mantido, com o anjo, no entanto as crianças da capa são contemporâneas, usando jeans, tênis, "iPod" (menino) e telefone celular (menina), num contraste entre o contemporâneo e o tradicional católico cristão.

Veja, edição 2001, ano 40, número 12 de 28/03/2007, A Doença da Conexão, aponta o e-mail como vício. A reportagem cita a angústia provocada quando há impossibilidade de acesso a e-mails por pessoas chamadas "viciadas" em internet, que se acrescenta aos outros vícios de internet catalogados como jogos "on line", compras "on line", salas de bate papo e sites eróticos e que atinge todas as faixas etárias.

Veja edição 2004, ano 40, número 15 de 18/04/2007, reportagem "Second Life" – A vida como ela não é apresenta um programa à disposição dos usuários que podem construir uma nova vida através de um personagem construído virtualmente e "viver" através dele. A reportagem cita que a média de idade dos usuários é de 32 anos e que há personagens de todas as idades.

Veja edição 2008, ano 40, número 19 de 16/05/2007, reportagem "O Computador não Educa, Ensina" – A tecnologia pode ser uma poderosa ferramenta para facilitar o aprendizado, mas não pela razão que muita gente acredita. O uso do computador em casa, segundo estudos americanos citados na reportagem, ampliam o tempo de estudo em 30%. Ressalta a reportagem que o computador pode sim dar contribuições significativas e relevantes à sala de aula mas tudo depende de como se faz o uso desta tecnologia. Cita que a experiência americana de permitir aos estudantes levar os "lap tops" para casa não deram os

resultados esperados porque abriu a navegação para os alunos que visitavam redes de "fast foods", salas de "chat" e tentavam acessar páginas pornográficas. No Canadá há um profissional para cada escola que organiza a biblioteca de software e auxilia os professores no acesso em cada disciplina. Segundo a reportagem é o que falta no Brasil com o programa de governo cujo objetivo é colocar computadores nas escolas brasileiras. “O acesso ao computador é básico, e é bom que o governo pense em facilitar o acesso do aluno. Mas o custo da educação da rede pública aumentou em 40%. E é preciso concentrar esforços para elevar o nível dos professores”.

Veja, edição 2017, ano 40, número 28, de 18/07/07. Reportagem de capa: “Perigo na Tela” – como proteger seus filhos dos riscos da internet. Na reportagem interna o título é: Escancarada – Assim é sua casa. “A maravilhosa janela para o mundo virtual também abre uma porta para seus perigos”. Cita a habilidade das crianças em lidar com os comandos e a linguagem da "web" e paralelamente, a ignorância dos pais sobre o mesmo tema. Ao mesmo tempo em que afirma que este domínio é espetacular ao propiciar o acesso ao mais transformador fenômeno do mundo contemporâneo, também informa que há um lado escuro na rede cuja força nenhum adulto responsável por uma criança conectada pode se permitir ignorar. Faz um comparativo entre a geração anterior, que ouvia dos pais para nunca abrir a porta para estranhos, não aceitar carona de desconhecidos e não falar com qualquer um na rua, e a atual, que tem no computador estas mesmas oportunidades sem se aperceber do perigo iminente ao abrir uma porta para o mundo ao se conectar, e desconhecendo o potencial perigo. Principalmente quando seus pais pensam estar segura, porque protegida em seu quarto, brincando no computador.

A sensação de segurança também se aplica a criança. Quando ela está na rua, ela sabe dos riscos que corre e fica mais atenta. Na "web" isto não acontece e a falsa segurança de estar em casa lhe permite aventurar-se.

A reportagem alerta, através de entrevistas com vários especialistas de diversas áreas, sobre a necessidade de os pais controlarem este acesso, seja através da orientação, seja através da navegação assistida, seja no estabelecimento de horários para acesso. Aos pais também cabe verificar os históricos de sites visitados e conhecer sites de relacionamento onde são postadas informações pessoais.

Pesquisas citadas na reportagem através de gráficos mostram que a idade de crianças que acessam a internet vai de 2 a 11 anos de idade, entre meninos e meninas. De 2004 a 2007 o número de acessos de casa, no Brasil, saltaram de 1,1 milhão para 1,7 milhões.

O tempo médio de conexão no Brasil é dos mais altos do mundo, com 15h25min. Em seguida vem os Estados Unidos com 11h38min, Austrália com 10h57min, França com 10h23min, Reino Unido com 10h19min, Espanha com 9h12min, Itália com 7h17min, Alemanha com 6h48min e Suíça com 6h28min.

A reportagem chama a atenção para os sinais a serem observados pelos pais para saberem se seu filho está se excedendo na internet. Seriam eles:

- Faz uso mais intenso da internet de madrugada;
- Deleta o histórico dos sites acessados;
- Quando um adulto se aproxima, troca de tela rapidamente;
- Desliga as caixas de som e usa só fones de ouvido nas conversas pela internet;
- Apresenta mau humor e queda de rendimento na escola;
- Tem pouca disposição para qualquer atividade física;
- Dá desculpas para não aparecer nas refeições, sobretudo por parte de meninas,

as mais atraídas por sites de dietas radicais.

O "orkut" é citado várias vezes na reportagem como um programa que possibilita o ingresso na intimidade de cada um. O site é citado como grande problema nas escolas onde é usado para falar mal de professores e colegas. São criadas comunidades para agredir, para discriminar e para ofender. Escolas têm criado programas para educação e uso responsável da internet. O uso de cópias de pesquisas, apresentadas como de própria autoria tem feito com que escolas adotem fazer os trabalhos de pesquisa na própria escola, sob orientação.

Outro aspecto ressaltado pela reportagem é a crescente preferência pela troca da televisão pela internet. Pesquisas citadas indicam que 67% das crianças entre 8 e 12 anos preferem a internet à televisão.

A segunda reportagem da mesma edição e na mesma linha editorial apresenta "O Faz-de-Conta das Bonecas Virtuais", sobre sites que possibilitam brincar de bonecas e de casinha, na rede. Segundo a reportagem, os sites de bonecas virtuais estão entre os dez mais visitados por crianças brasileiras. Cita também que o que muda em relação à brincadeira tradicional é a forma de brincar, que a brincadeira é a mesma, ou seja, colocar-se no lugar da mãe que cuida de uma filha, a boneca.

A vantagem da brincadeira "on line" é a quantidade de roupas e acessórios disponíveis, o que dificilmente uma criança teria acesso na brincadeira tradicional. Em entrevista na reportagem, a pedagoga carioca Tânia Zagury, autora do livro Educar sem

Culpa, diz que a brincadeira "on line" e a tradicional são complementares e que cabe aos pais dosar o tempo dedicado a cada uma delas.

Na seqüência, a terceira reportagem na mesma linha editorial, chama-se Babás Eletrônicas – Como funcionam os filtros que limitam a navegação por sites impróprios. A reportagem apresenta 6 programas que filtram o acesso, não permitindo navegar por sites previamente definidos e classificados por categorias de palavras ou imagens. Segundo a reportagem, 64% das crianças declararam, em pesquisa, navegar por sites que seus pais desaprovavam, e que eles sabem disso.

Veja, edição 2020, ano 40, número 31, de 08/08/2007, reportagem Preocupação Demais, Brincadeira de Menos, apresenta a preocupação das mães sobre a insegurança. Relata que as mães no Brasil não mais permitem a saída dos filhos para brincar. Aponta também que, em países em que as mães, preocupadas com a segurança, não deixam os filhos sair para brincar, a televisão, filmes ou vídeos passam a ser a principal atividade delas.

Em outra reportagem da mesma edição, com título “Desconectados e Sem Supervisão” –, computadores nas escolas brasileiras mais distraem do que ensinam, ressalta que um levantamento efetuado pelo MEC aponta que os laboratórios de informática instalados em escolas públicas têm feito o ensino piorar em função da não qualificação dos professores e falta de orientação quanto ao uso pelos alunos.

Veja, edição 2022, ano 40, número 33 de 22/08/2007, reportagem Brinquedos Assassinos, sobre a fabricação de brinquedos prejudiciais à criança. Apresenta vários brinquedos como ameaças por se utilizarem na fabricação de elementos perigosos à criança. Cita, por exemplo, as bonecas Polly, da Martell, bonecas que permitem a troca de roupas e acessórios. Estas roupas e acessórios são presos à boneca por imãs, diminutos, que podem descolar-se do brinquedo e a criança engolir. A revista relata também sobre a utilização de tintas tóxicas na pintura dos brinquedos, o que os torna perigosos, pois a criança os leva à boca.

Os imãs já causaram mortes nos EUA ao serem engolidos, provocando torções e perfurações intestinais, que não foram descobertas a tempo dado o ineditismo da ocorrência, o que ocasionou um "recall" (chamada para troca) da empresa fabricante dos brinquedos. Já a tinta tóxica, apresenta chumbo na sua composição, que pode causar diarréias, vômitos e danos neurológicos a longo prazo.

Veja, edição 2020, ano 40, número 35, de 05/09/2007, reportagem Adolescência Espichada – Jeans surrados, nenhum compromisso sério e muita farra aos 40 anos: assim são os "adultescentes". Apresenta a dificuldade de assumir a vida adulta e seus compromissos por um número cada vez maior de pessoas, ocasionando o alongamento da adolescência até os 40 anos e mais. Dois aspectos são citados, envolvidos na questão, o primeiro é a tecnologia, que favorece e incentiva a vida solitária e promove o consumo, e o outro é a mídia, que enaltece a fase e o estilo jovem da vida.

Caso ilustrativo

Dando início a uma aproximação entre as áreas de estudo teórica e prática, a partir desse tópico pretende-se fazer uso de casos ilustrativos para ampliar a compreensão das relações que se travam entre a criança, a tecnologia o brinquedo, e o brincar. Os acontecimentos são analisados a partir desse olhar, reproduzindo o diálogo do pesquisador, atuante na profissão de psicólogo, e do paciente, situando o caso clínico da criança, as suas relações familiares e suas reações mentais assinaladas nas escolhas do brinquedo e na atividade de brincar.

Vítor, de seis anos de idade, veio encaminhado pela escola para uma avaliação com suspeita de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade). Entra na sala de atendimento e se depara com uma estante com vários brinquedos expostos. Seu olhar percorre cada brinquedo e os vai identificando e nomeando e dizendo os que gosta mais, os que também tem ou já teve.

Detém-se num conjunto de soldadinhos e então comenta:

- Isto é antigo né? Está nos livros de historinhas que lemos na escola. Meu avô tem um, mas ele não deixa eu mexer, diz que eu vou quebrar e que são raridades. Acho que ele tem medo que eu quebre mesmo. Deve ser de quando ele era criança.

Respondo-lhe que estes soldados o fazem lembrar seu avô e que fica magoado porque não o deixam mexer. Digo em seguida que estes são de plástico e que ele pode brincar. E então ele pergunta:

- Não tem “*videogame*” aqui?

O relato permite pensar na evolução do brinquedo e como ele perpassa as gerações. Vítor conhece soldadinhos de chumbo que viu nos livros de história e os identifica com o do avô, como sendo um brinquedo da época do avô. Chama-os de antigos, muito embora nestes, seus uniformes são os da atualidade. No entanto, soldados são um brinquedo antigo para a criança da atualidade que tem no “videogame” uma representação muito mais realística dos jogos de guerra. O trabalho de pesquisa da história do brinquedo permitiu saber que o brinquedo foi utilizado no aprendizado da criança com relação aos objetos e atividades da vida adulta. Deste ponto de vista, os soldados de chumbo se afastam muito da realidade de um soldado atual. O peso do chumbo é representativo da situação apresentada, contrasta com a velocidade da guerra atual, e assim os jogos de guerra do videogame servem melhor como modelo ilustrativo para aprendizagem dos embates da guerra contemporânea.

Na questão simbólica, vemos que o brinquedo apontado propicia de imediato a transferência que permite a identificação e o reviver de sentimentos com relação ao terapeuta e ao avô projetado no terapeuta. E de imediato a eclosão da defesa quando um brinquedo menos projetivo lhe vem à mente.

3. HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Também de fundamental importância para se entender o brinquedo, é estudar a fase humana de vida que está intitulada como “infância”. Considerando que brinquedo e infância estão associados, e que a tecnologia vem contribuindo para que as crianças sintam-se atraídas por objetos que ajudam a fazer a imaginação soltar-se, faz-se uma tentativa de estudar essas tendências da atividade humana por meio de um resgate histórico.

Cita Philippe Ariés, em *História Social da Criança e da Família* (1978) que a idéia de infância é uma construção, uma vez que nem sempre ela se fez presente na história e na cultura. Ela foi criada em uma determinada época para marcar diferenças. A infância é hoje conhecida como um período de crescimento e desenvolvimento, de aprendizagem, de tranqüilidade, de cuidados, de brincadeiras, de despreocupações. A história mostra, no entanto, que nem sempre foi assim.

Historicamente, conforme Ariés (1978), a criança nem sempre foi alvo da preocupação do adulto. Retrospectivamente, podemos verificar que até fins do século XVIII a criança mal é citada em obras da literatura e da pintura e quando o é, é na forma de pequeno adulto. Veja-se algumas pinturas pré-renascentistas e renascentistas. Ali as crianças são retratadas como pequenos adultos, com roupas de adultos feitas sob medida “pequena”. As crianças serviam de modelo para os retratos de anjos e estes retratos sempre apresentarão uma criança ou um adolescente.

Antes do século XVIII em um naufrágio, um incêndio ou qualquer acidente envolvendo famílias, crianças e adultos juntos, as crianças não tinham preferência no salvamento. Nunca se lhes deu prioridade uma vez que eram considerados anjos, portanto sem pecados. A prioridade era para os adultos (ARIÉS, 1978). Estes tinham que sobreviver para terem uma segunda chance de purgar os seus pecados. Até o século XVIII “observou-se o impacto da riqueza e da pobreza na criação de filhos e também uma grande quantidade de influências culturais, notadamente as atitudes com relação ao gênero, à ilegitimidade e às deformidades físicas” (HEYWOOD, 2004, p. 107), como justificativa para os casos de infanticídio. No Brasil, Del Priore (2004) relata o envio de crianças de Portugal para o Brasil, para se casarem com os súditos da coroa. Eram chamados os “miúdos”, e embarcavam como

pagens ou grumetes, ou ainda como órfãos do rei ou com algum parente. Se caíssem vítimas de navios piratas, muito comuns na época do descobrimento, os adultos pobres eram mortos, os nobres eram moeda de troca e as crianças eram escravizadas nos navios dos corsários ingleses, holandeses e franceses, sendo prostituídas e exauridas até a morte. Em Portugal, muitas crianças judias eram raptadas de suas famílias como forma de manter a população judia sob controle e obter mão de obra para as ilhas que estavam sendo colonizadas. No Brasil, o recrutamento de crianças pobres, órfãs e filhas de pescadores era comum para sua utilização na Guerra do Paraguai. Meninos, a partir de sete anos de idade, eram recolhidos no Rio de Janeiro e embarcados em navios sem qualquer treinamento prévio. Eram engajados como serviçais e criados. No entanto, a duração do conflito, inicialmente pensado para ser breve, fez com que cada vez mais crianças fossem recrutadas, e seus serviços iam de limpeza e criados dos oficiais a carregadores de canhões e armas, e ainda ajudavam no complicado manejo das velas. Cita Del Priore:

Em que pese a louvação da historiografia oficial em relação aos “grandes almirantes”, foram os garotos saídos das ruas, ou praticamente raptados de suas famílias, que de fato se expuseram aos perigos das balas de metralhadoras e canhões. Foram eles que, de maneira mais arriscada, ajudaram os aliados antiparaguaios a vencer a guerra (PRIORE, 2004, p. 208).

Esta história começa a mudar em fins do século XVIII. A palavra “*enfants*” começa a aparecer na França a partir do século XVIII e representava crianças e adolescentes. A adolescência é ainda mais recente. “Sigmund Freud, por exemplo, nunca usou a palavra adolescência, pois ela não existia no idioma alemão do seu tempo; referia-se a juventude ou puberdade” (OUTEIRAL, 1998, P. 4). Sua marca, para definir-se o que era infância, estava na dependência econômica. No Brasil a escravidão marcou este período. Assim, os filhos dos nobres eram chamados crianças, porém, as crianças, filhas de escravos, não recebiam este nome. Desde cedo eram inseridas no mundo do trabalho pois era isto o que se esperava delas, e aos seis ou sete anos de idade já eram consideradas adultas para trabalhar. O que definia a infância no Brasil era a formação escolar, a alfabetização, então quem ia para a escola era considerada criança. Como os filhos de escravos não iam para a escola não eram crianças ou não recebiam esta denominação (ARIÉS, 1978).

As crianças não eram retratadas porque não era relevante pintá-las. O sentimento de infância não deve ser confundido com amor por elas. Este era como ainda é. O que havia é

que não se acreditava que a criança já portasse em si a personalidade humana devido, em especial, ao alto índice de mortalidade que as acometia. Assim, os casais tinham vários filhos na esperança de que algum se salvasse e pudesse ser criado até a idade adulta. Eles acreditavam que Deus é que permitia que algumas vivessem e outras não. A morte da criança era um desígnio divino e não as condições precárias de vida. As que morressem iam direto para o céu, pois eram puras (ARIÉS, 1978).

Os retratos medievais mostram a criança presente vestida como os adultos. Não havia então o traje específico infantil. Mais, eram vestidas de acordo com a classe social a que pertenciam. Suas roupas eram iguais as dos adultos a cuja classe pertenciam, o que mudava era o tamanho. O critério para a separação era a dependência econômica e não o biológico. Na idade média a roupa representava a posição social. Tanto para adultos quanto para crianças (ARIÉS, 1978).

Os jogos e brincadeiras, hoje tão característicos da infância, eram jogados por adultos e crianças indistintamente. Luís XIII, em seu diário relata que se divertia com jogos e brincadeiras junto com os adultos. Com a idade entre quatro e cinco anos, divertia-se com o arco e flecha, jogava cartas, xadrez e participava dos jogos de adultos como os jogos de raquete e jogos de salão (ARIÉS, 1978).

Outra questão importante a ser considerada na história da infância refere-se à sexualidade. No período medieval não havia objeção à liberdade da criança à intromissão em assuntos sexuais. Não havia a percepção de que assuntos ligados à sexualidade fossem prejudiciais à criança (POSTMANN, 1999). Conta Áries (1978), em seu livro *Historia Social da Infância e da Criança*, que Hedouard, médico de Luís XIII, solicitou a todos que beijassem o pênis de Luiz XIII quando este tinha um ano. Meninos e meninas eram banhados juntos até a adolescência. Acreditava-se que a criança impúbere era estranha à sexualidade. Portanto, a sexualidade não era um fator de separação entre criança e adulto. A sexualidade na infância e a sua forma de abordagem foi abordada posteriormente por e a partir de Freud (1976), quando passou a ser considerada como um dos fatores definidores do que é infância.

A invenção da imprensa no final do século XV começou a marcar uma separação entre classes, a dos alfabetizados e os outros. Entra em cena este novo critério para a

separação das etapas da vida. O alfabetizado era o novo adulto e o não alfabetizado era a criança.

Este quadro de definições passa a mudar no século XVIII quando se procuram trajes adequados para as crianças. Em especial, o século XVIII traz também a Revolução Industrial, o fato mais marcante do século que estabeleceu mudanças fundamentais no modo de vida das pessoas. O advento da tecnologia como mola alavancadora do desenvolvimento traz profundas mudanças no modo de vida das pessoas, especialmente na França e na Inglaterra.

Nestes dois países surge uma nova classe de pessoas com nova posição social. Além dos nobres e dos plebeus, as duas classes existentes, os industriais, os comerciantes e a classe operária se inserem nesta história como classe abastada pretendentes a cargos da nobreza ou com dinheiro suficiente para propiciar novo conforto e posição social a suas famílias. A criança é parte deste movimento social como mão de obra. Nos campos da Inglaterra onde o algodão é a matéria prima mais cultivada, a fiação é feita em casa e a criança participa deste trabalho. Marx (1984) em O Capital cita a exploração do trabalho infantil num comparativo de custos entre o homem adulto, a máquina e a criança.

Na Índia, emprega-se, para separar a fibra da semente, um instrumento semimecânico, a churka, com a qual um homem e uma mulher obtêm, por dia, 28 libras-peso de algodão. Com uma nova churka, inventada há alguns anos pelo Dr. Forbes, um adulto e um menor produzem, por dia, 250 libras-peso; quando se utilizam bois, vapor ou água como força motriz, bastam alguns meninos e meninas para alimentar a máquina. Dezesseis destas máquinas movidas por bois realizam, por dia, o trabalho médio diário de 750 pessoas (MARX, 1984, p. 21).

E especialmente “o trabalho forçado para o capitalismo usurpou não apenas o lugar do folguedo infantil, mas também o trabalho livre no círculo doméstico, dentro de limites decentes, para a própria família” (MARX, 1984, p. 21). Com a paulatina conquista deste campo do trabalho artesanal e doméstico pelas máquinas elétricas e as indústrias de fiação, o desemprego grassou no campo e as cidades começaram a crescer e a inchar. O desemprego fez-se presente pela primeira vez na história como o primeiro produto colateral da revolução industrial. E o desemprego é que forçou a mudança no tratamento da mão de obra infantil.

As crianças começaram a ser afastadas do trabalho, dando-se prioridade a seus pais nos empregos disponíveis. A elas foi dada outra forma de viver. As escolas passaram a ser o caminho útil para a criança. O aprendizado de um ofício passou a ser uma prioridade e para usar máquinas tornou-se necessário estar alfabetizado. A criança passou a ser preparada para a vida adulta como um futuro operário.

O século XVIII também traz uma mudança nos jogos para crianças. Os moralistas da época lançaram a idéia de que os jogos eram impróprios para crianças, que eram imorais e sua prática deveria ser evitada. Surge nesta época o sentimento de que a pureza da criança deve ser resguardada. Há, então, uma separação entre atividades e brincadeiras e atividades próprias começam a ser criadas. Uma consequência disto é o evitar que hoje temos de dividir o mesmo espaço com crianças nas brincadeiras de adultos, jogos de azar e violência em geral (ARIÉS, 1978).

Os colégios consolidam a educação moralista e sedimenta o sentimento de infância. No final do século XVIII, ainda não havia a separação de classes por idades como temos hoje. Mas nem todas as crianças iam ao colégio. Em especial as meninas. A história nos traz que meninas de 12 a 13 anos já são mães e cuidam do lar (POSTMANN, 1999).

O surgimento do sentimento de infância reforça o fortalecimento do sentimento de família. Também aqui a Revolução Industrial provoca mudanças. A família reduzida presta-se melhor à nova situação monetária o que provoca um cuidado maior com a infância no sentido de aumentar a possibilidade de sobrevivência dos filhos. No entanto, todo este avanço no sentido do reconhecimento da infância estava reservado às famílias com condições deste sentimento de importância e não mais de indiferença conforme Áries (1978). Ir à escola e desfrutar dos conhecimentos moralistas da época era reservado a poucos. Aos demais, o ingresso no mundo do trabalho lhes cortava o direito ao sentimento de infância (ARIÉS, 1978).

A noção de obediência, respeito aos mais velhos, confiança e vergonha começam a responder pelas diretivas morais da criança, o adulto determina a que a criança pode ter acesso. Na sua formação, o adulto define, controla e domina dentro da cultura aquilo que as crianças poderiam e deveriam saber segundo a opinião dos adultos.

Novamente a Revolução Industrial, que introduziu a energia elétrica, trouxe outra mudança. A percepção do mundo passou a depender de outros sentidos antes desvalorizados, a audição e a visão. Ou seja, características naturais de cada um puderam ser mais usadas no aprendizado e na visão de mundo, não somente a leitura. Com o rádio primeiro e depois a televisão, o descontrolo sobre o que é veiculado tornou incontável o acesso da criança ao mundo do adulto. A divisão dos conteúdos próprios para cada idade tornou-se desnecessário (POSTMANN, 1999)

Postman (1999) diz que a televisão e as informações que veicula torna a criança madura prematuramente. A criança voltou a ser um adulto pequeno e induz no adulto comportamentos infantis. O apelo pelo show e ao aspecto emocional é característica da televisão.

A história da infância no Brasil não apresenta contribuições diferentes ao estudo da infância no mundo. Ainda, “a história da infância no Brasil do século XIX é dificultada pela escassez de estudos de demografia histórica” (FREITAS, 1997). As crianças eram chamadas crias da casa, derivação de que eram criadas pelos que lhe deram origem. Dos 0 aos 3 anos, como não andam, eram carregados pelas mães, criadas ou escravas, daí a expressão “desvalidos de pé”. A maioria se verificava aos 12 anos para as meninas e 14 anos para os meninos, mas para a Igreja Católica, 7 anos já era a idade da razão (FREITAS, 1977).

Particularmente relevante, cita-se a roda dos enjeitados, roda colocada nas portas de irmandades religiosas onde era possível entregar uma criança prestes a ser abandonada sem que houvesse contato entre entregador e recebedor. Eram os chamados “expostos”. Destas instituições eram encaminhadas para adoção ou criadas pelos conventos. A prática de criar filhos alheios sempre foi bastante difundida e aceita no Brasil, particularmente entre a população pobre, pois “a herança sempre foi um nó para a aceitação dos expostos” (FREITAS, 1977).

A situação da criança no Brasil passa a mudar a partir de 1960 com a criação da FUNABEM e a adoção dos direitos internacionais da criança proclamados pela ONU (FREITAS, 1977).

3.1 A VISÃO DE INFÂNCIA HOJE

Hoje vivemos a sociedade de consumo, e esta relação entre demanda e oferta de produtos permeia as interações sociais, a tecnologia e os públicos infantil e adulto. Novos termos acompanham esse movimento espiralado: os “*kidults*” ou os “*adultescentes*”. Crianças e adolescentes cada vez mais adultizados e adultos cada vez mais infantilizados. Vários fatores pesam nesta problemática, mas os resultados são muito visíveis: crianças se vestindo como adultos, brincadeiras se modificando e desaparecendo, em especial as brincadeiras de rua nos grandes centros, incidência maior de crimes envolvendo menores, meninas modelos com 12 a 13 anos de idade fazendo sucesso. A criança hoje ingressa na escola com dois anos de idade para aprender línguas, e cada vez mais cedo, inicia seu preparo para o mercado de trabalho. Os pais trabalham cada vez mais, reduzindo o tempo de estada com os filhos. O retrato atual da família mostra que tudo tem que ser combinado com antecedência para verificação nas agendas de cada um, para ver se haverá um tempo disponível para tal atividade (POSTMANN, 1999).

Por outro lado, os adultos estão cada vez mais infantis. A linha que separa uma idade da outra torna-se cada vez mais invisível. Se a tomarmos como a independência financeira que se dá normalmente com o fim dos estudos, cada vez mais ela se estende para o horizonte. O estudo de graduação já não basta como formação. Até há 10 anos, o ideal era uma pós graduação. Hoje a pós graduação “*stricto sensu*” (mestrado e doutorado) tomou este lugar, e também é insuficiente. Some-se a este tempo um estágio em uma grande empresa, melhor ainda se for no exterior, e levamos para mais longe nossa linha divisória. Um bom profissional, formado nos bancos escolares, assim se apresenta aos trinta anos de idade. E este profissional vai agora “*curtir*” um pouco a vida pois afinal, “ninguém é de ferro”, e tantos anos de estudo o afastaram das boas conquistas da eletrônica, dos jogos, dos namoros, das viagens, dos amigos, etc., etc.. Mais cinco anos, adiantemos nossa linha e chegaremos a 35 anos. Sarlo (citado em POSTMANN, 1999) aponta que a infância é uma experiência que praticamente desapareceu, espremida por uma adolescência precoce e por uma juventude que se estende cada vez mais (POSTMANN, 1999).

Cita-se a invenção do telégrafo como o primeiro instrumento a tornar anônimo o caráter da informação. Após ele, a televisão a democratizou, retirando dos pais e da escola o controle do acesso a ela. As crianças de hoje não conhecem o mundo sem todo o aparato

eletrônico em nossas casas. Modelando todo este campo social está a cultura do consumo e é nesta cultura que a criança se desenvolve. Ora, só podemos esperar daí, um consumista. E a televisão descobriu a criança antes que esta descobrisse a televisão. Lembremos dos filmes de terror como *Poltergeist*, em que a televisão puxa para dentro de si as crianças e não as devolve mais. No final do filme, a televisão, ou o monstro que vive nela, é derrotada. O pai assume o controle da família quando coloca para fora do quarto a televisão.

A televisão destrói a barreira entre adultos e crianças de três maneiras: primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma de comunicação; segundo, porque não faz exigências complexas nem à mente, nem ao comportamento; e, terceiro, porque não segrega público. Nada é tão democrático quanto a TV. No século XV já vivemos isto. Antes da invenção da imprensa todos éramos dotados da capacidade de ver, ouvir e interpretar o mundo só com estes sentidos. Assim, voltamos ao século XV (POSTMANN, 1999).

Para as crianças é um desafio suspender o tempo e brincar diante da avassaladora rede de aparelhos virtuais que invadem a sua vida. Isto anestesia seu movimento e seu pensamento. Para um adulto também é um desafio assistir um desenho infantil de hoje, considerando a velocidade de cenas, disputas, violência e apreensão do sentido seqüencial dada esta velocidade de apresentação. E estes roteiros são também o roteiro de muitas das brincadeiras das crianças. Os “games” e jogos virtuais não têm a mesma dimensão simbólica de uma brincadeira com carrinhos e bonecas, pois prescindem da presença do outro e da materialidade dos objetos. “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).

A mídia eletrônica acha impossível reter quaisquer segredos, e sem segredos não pode haver uma coisa como a infância. Eis um achado da psicologia infantil. Postman (1999) aponta duas referências da infância sem as quais esta se inviabiliza. A primeira é a existência de segredos e a segunda é a vergonha sentida pelo adulto frente à criança. Ambas as referências têm sido escancaradas pela mídia e, um a um, os mitos infantis são desmanchados via imagem. E o que resta para não ser dito? O lugar de saber do adulto, aquele em quem a criança poderia confiar e se deixar guiar foi tomado pela mídia e com mais atrativos, pois tem imagem e efeitos especiais. E também transformado em um produto que pode ser levado para casa, desde que o preço seja pago. Mas esta relação também mudou.

Alguns produtos são eleitos por grupos sociais e não são mais os produtos que buscam o consumidor, mas os consumidores que se organizam pelo consumo. Os produtos hierarquizam e modelam as relações sociais. Vive-se a ilusão da escolha sem saber que o sistema social já determinou a sua escolha. Objetos e mercadorias são usados para demarcar as relações sociais e determinam estilos de vida, posição social e interações. Se você não está contente com o que tem, não se desespere. O sistema já previu isto para você e quando você tiver o que quis, quererá outra coisa pois isto também está previsto. O sistema descobriu a espiral do desejo de que fala Lacan e o adotou para si. E se não há necessidade real de alguns produtos ela se cria pois “não é difícil criar necessidades de consumo, basta ser eficiente no processo de sedução” (SANTOS, 2004). E tudo se torna obsoleto no mesmo instante em que se adquire. Uma vez adquirido, um objeto perde a sua alma. “O hedonismo moderno... é assinalado por uma preocupação com o prazer, idealizado como uma qualidade potencial de toda experiência.” (CAMPBELL, 2001). E para manter ativo o hedonismo, o indivíduo cria e manipula ilusões, o que proporciona uma resposta ao consumismo moderno, pois exige sempre a novidade.

E a infância na cultura do consumo torna-se consumidora. Deixa de ser a fase da inocência e da tranqüilidade. A criança que precisa da escola para aprender é a mesma que domina a computação. E a atração da escola, sem o brilho, sem a cor e sem o movimento que a eletrônica oferece, se perde e entra em crise. A velocidade de acesso à informação e ao conhecimento vicia a criança na instantaneidade e a velocidade da escola frustra o aluno. Mas isto não é para todos, não. Lembram da idade média, quando ainda não havia o que chamamos de infância? O indivíduo vale pelo que possui, pelo que veste, pelo que consome. E os pais usam dos bens de consumo para punir ou premiar comportamentos. Os marcos da infância, segredo e vergonha do adulto perdem seu sentido. Quase nada mais é segredo e resta pouco que ao adulto faça vergonha diante da criança. Ela já sabe tudo, ou quase, e o que não sabe pode acessar. Os meios estão dispostos. A violência urbana tem enclausurado as famílias e os ambientes fechados passam a ser o ambiente seguro. Cada vez mais nos afastamos daquilo que na natureza nos identifica como pertencentes a ela e o que resta disto é um vazio que deprime. E a infância e adolescência se prolongam a não ter mais fim (POSTMANN, 1999).

Encontramos na televisão outras vias que operam a artificialização da existência, inclusive nas programações dirigidas às crianças, onde a publicidade desfila suas cenas nos intervalos apresentando uma série interminável de brinquedos e objetos de consumo "a serem desejados pelas crianças", prometendo-lhes o acesso a um gozo sem fim. Este excesso de estímulos acaba por gerar uma fragilização que revela-se no próprio tecido do brincar, que passa a compor-se de minúsculas cenas, rápidas, velozes, nas quais as crianças ensaiam metáforas incipientes. A fragilização da narrativa revela-se nas novas configurações do brincar, marcadas pela exigência da novidade incessante e pelas constantes rupturas que se operam em função dos imperativos do consumo. As crianças, ao brincar, situam-se na dimensão do sonho, do devaneio, como Freud apontava (FREUD, 1973). Hoje, este sonho encontra-se marcado pelas imagens e palavras que conformam sua vida na promessa da felicidade em um biscoito, do prestígio em uma *Barbie*, da feminilidade em um salto da Carla Perez, da masculinidade em um *Dragon Ball*, fazendo com que traços que seriam singularizados pela história familiar e cultural passem a sê-lo pela via das marcas do objeto, artificial e fragmentado. As crianças encontram-se submetidas à vigência hegemônica de uma formação social que anestesia na raiz a possibilidade de diferenciação e distanciamento crítico. (MEIRA, 2003)

Esta representação do desaparecimento da infância como nos apresenta Postman (1999) e, segundo a sua argumentação, é mediada e facilitada pelo progresso da tecnologia e nos permite conjecturar sobre um fim da infância como a conhecemos.

Conforme Outeiral (2003) “a clínica do cotidiano nos permite constatar que, efetivamente, uma série de paradigmas e valores de nossa sociedade, circunstâncias que se mantiveram relativamente estáveis no decurso de várias gerações que nos antecederam, estão sendo contestados, modificados e, mesmo, substituídos por outros muito diferentes” (OUTEIRAL, 2003, p. 97). Hoje a criança vem para a clínica deprimida, estressada, com problemas cardíacos. Vem agitada, impaciente, inconformada.

Na arte, a representação infantil vem cercada de muitos cuidados e muitas críticas. A salvaguarda do infantil requer extrema vigilância. As representações de anjos medievais hoje poderiam ser caracterizadas como pedofilia. O risco é que as crianças, face às ameaças, voltem a sumir das representações. Paradoxalmente, escondidas, seu risco é bem maior. Socialmente, as crianças estão indo para a escola para serem alfabetizadas em pelo menos mais de um idioma, aprendem informática, além das tradicionais disciplinas, e cada vez com menos idade. O afastamento dos pais e as exigências de desempenho acompanham os filhos desde o maternal para uma preparação para um mundo cada vez mais competitivo e sucesso profissional. A época do descompromisso da infância, do brincar pelo prazer está

desaparecendo. “Aqueles pais que resistem” ao que está acontecendo “ao espírito de época contribuem para o que se poderia chamar de Efeito Mosteiro, porque ajudam a manter viva uma tradição humanitária. Não é concebível que nossa cultura esqueça que precisa de crianças. Mas está a caminho de esquecer que as crianças precisam de infância. Aqueles que insistem em lembrar prestam um nobre serviço” (POSTMANN, 1999, p. 167).

Meira (2003) ressalta o fim das narrativas que historicamente acompanharam as atividades manuais. O social, da cultura ao inconsciente, se revela nos brinquedos. Sua quantidade excessiva apaga a memória do brincar. A aproximação da criança a seus pares e à cultura sempre se deu pela via da narrativa, da transmissão, com o brincar fazendo este enlace metafórico. Em *O Narrador*, escreve Benjamin (1996):

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual” (p.205).

As primitivas formas de brincar, com água, argila, areia, folhas, papel, que permitem a criação, e na companhia de um adulto, são subtraídas à criança. E a história que tece a trama da brincadeira, antes elementos de transmissão da cultura, não mais ou raramente são transmitidas. “Materiais que são colados pelas palavras, gestos, histórias, narrativas, que tecem sua forma fundando uma obra ali onde apenas havia objetos” (MEIRA, 2003). É desta narrativa que fala Benjamin (1996) sobre a dimensão da história e do esquecimento, do apagamento da história social.

Caso ilustrativo

Este caso mostra a visão antecipada de um “adultescente”, o qual tem 11 anos. Ele considera o fator biológico e o fator emocional, pertinentes ao crescimento humano, incompatíveis com seus presentes desejos: crescer não é bom e a idade adulta traz preocupações e responsabilidades desnecessárias. Suas relações com a tecnologia e com a

infância estão tão conciliadas que, para ele, deixar tal momento pode representar um desequilíbrio. E mais que tudo, implica em abandonar os jogos da adolescência, os jogos eletrônicos. “Adultescente”, termo que designa um adulto com uma visão adolescente, implica em mudança de postura em relação às responsabilidades sociais e pessoais.

Rafael, de onze anos de idade, com diagnóstico de TDAH em atendimento há quatro meses, numa das sessões propõe que façamos um dicionário de armamentos. Neste dia, chega discutindo com o pai sobre a compra de um jogo eletrônico que quer muito, mas o pai se nega a comprar. Já na sala de atendimento me dá papel e lápis e pede para que eu desenhe a arma que ele vai descrever, enquanto faz movimentos no ar de luta de quem está usando a arma. Diante da dificuldade de descrever a arma para que eu a desenhe, passa a desenhá-la no quadro negro para que eu a copie e então faremos a descrição juntos.

À medida que desenha vai falando dos materiais e da utilidade da arma. Trata-se de uma maça, com um cabo de madeira, uma corrente e uma bola de aço na extremidade da corrente, com grandes pontas de lança ao redor da bola de aço. Rafael diz que é um instrumento antigo de ataque, usado nas guerras medievais. Digo-lhe que está com raiva do seu pai que não lhe deu o jogo que pedia e que gostaria de destruí-lo com a maça.

Seus movimentos se tornam mais agressivos e violentos e fala da destruição que a arma causa, fala das cabeças quebradas e sangrando, dos órgãos que saltam com as batidas. Diz que a arma é muito eficiente. Falo-lhe da violência que precisa usar para destruir este pai para poder crescer.

Rafael então se acalma, senta-se à mesa e diz que não pensa em crescer, pois implica em não poder mais brincar nem jogar seus jogos e que gostaria de ser para sempre assim. Digo-lhe que tem medo de crescer, crescer implica em assumir responsabilidades, em deixar de ser adolescente e ser igual a seu pai.

Rafael volta a afirmar que não gostaria de crescer, que a vida é tão boa, que tem tantas coisas para aproveitar ainda, que cada dia tem coisas novas nas lojas, mas que sabe que crescer é inevitável, então vai levar sempre consigo seus jogos eletrônicos. Diz que não sabe viver sem eles.

No retrospecto da história da infância, viu-se que o que determinava o que era criança na contraposição ao que era o adulto, variou conforme a época, e a infância foi adquirindo importância na preocupação do adulto. Atualmente, vemos a infância sendo encurtada e a idade adulta postergada. Enquanto a adolescência, entre as duas idades, se estende e amplifica. Supervalorizada pela mídia, torna-se a idade dos sonhos possíveis, da coragem desmedida, da impossível mortalidade, dos desejos ao alcance da mão. É a idade onde o belo torna-se real e onde a eletrônica, companheira assídua, tudo facilita e realiza.

4. O BRINQUEDO

Delimita-se o que é brinquedo, nesta análise, que se diferencia dos jogos. Jogos pressupõem uma função determinante que é anterior ao seu uso legítimo, chamada regra. A função, nos jogos, se sobrepõe à imagem, embora esta seja essencial. A função justifica a existência do jogo (BROUGÈRE, 2004). Por exemplo, no xadrez, a imagem desapareceu sob a estrutura do jogo, esquecendo-se o jogador dos símbolos ancestrais que carrega cada figura presente no jogo. O brinquedo por sua vez não se define por uma função precisa, pois serve para que a criança o manipule livremente.

Outra diferença a ser salientada é que o brinquedo é um objeto infantil enquanto os jogos destinam-se tanto a crianças quanto a adultos. Os objetos lúdicos adultos são chamados de jogos e se definem pela sua função lúdica (BROUGÈRE, 2004). A função do brinquedo é propiciar a brincadeira, sem definição de uso preciso, e é como se a define no uso comum, de encerrar as idéias de futilidade e gratuidade. Um viés especial da brincadeira é a possibilidade de desviar os objetos de suas funções para tornar-se brinquedo, e mesmo fabricar estes objetos-brinquedo.

Para ilustrar com um exemplo, cita-se um carrinho e uma boneca. A primeira função de utilidade é que um é um automóvel e o outro uma representação humana, nos voltando à imagem. Esta é a primeira proposição de Brougère (2004): no brinquedo, o valor simbólico é a função. A brincadeira assim associa uma ação e um sentido de história firmando o agir com a ficção que acontece na brincadeira, a lógica do fazer de conta. O objeto desperta imagens, fornece representações que podem ser manipuladas, possibilitando assim trazer a terceira dimensão para o mundo da representação, e nisto está a originalidade e especificidade do brinquedo (BROUGÈRE, 2004). No espaço dimensional entre função e símbolo, inúmeras posições intermediárias localizam os objetos lúdicos e é preciso considerá-los neste espaço pois quanto mais se vai em direção ao jogo mais a função o leva para a representação.

4.1 IMAGEM E FUNÇÃO DO BRINQUEDO

Na medida em que os espaços para a expressão da brincadeira natural da criança diminuem, primeiro com a restrição imposta pelos espaços urbanos, pela extinção dos

quintais, pela restrição da vida aos apartamentos, pela violência da rua, e especialmente pela disponibilização de brinquedos eletrônicos que permitem a criança brincar sozinha ou “*on line*”, mais se discute sobre a importância do brinquedo e do brincar na formação da criança.

Brincar é um direito da criança, direito reconhecido pela legislação do Estado como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998. A criança começa a brincar desde bebê. Mesmo antes de brincar com objetos, brinca consigo mesma e com as pessoas a cujos cuidados está submetida, brinca abrindo e fechando os olhos e com isto fazendo o mundo desaparecer. Na medida em que cresce e que adquire maturidade neuronal com o conseqüente maior controle dos movimentos, os objetos ao seu alcance passam a fazer parte das brincadeiras e do conhecimento do mundo que a cerca. A curiosidade de saber como as coisas funcionam é um dos motivos que a levam a esta exploração, e as mãos são o instrumento possível então.

A esta atividade, que mais apropriadamente chamamos de lúdica, cabe a possibilidade de dar à criança a oportunidade de raciocinar, descobrir, manipular, desmontar, experimentar, desistir e perseverar, e, em última instância, solucionar problemas. Também é o meio de expressar-se e se relacionar com o mundo, com as pessoas e com outras crianças. Permite testar seus próprios limites e com isto conhecer a si própria. No jogo com outras crianças a vida é testada nas várias situações, em especial de competição ou de cooperação, de realização e de frustração, que são os protótipos da vida em sociedade e de trabalho. São as atividades que permitem que conheça a si própria no jogo social e na solução dos seus conflitos internos (WINNICOTT, 1982).

As atividades lúdicas não são privilégio humano. Apontam Lebovici e Diaktine (1985) que a brincadeira e o jogo fazem parte do mundo animal como um todo, mas salientam que nos primatas elas são mais constantes, mais duradouras, parecem cumprir finalidades educativas e se prolongam durante mais anos da infância do que observado em filhotes de outros animais. Observam porém que o antropóide, na cultura atual, não participa dos jogos do jovem e a considera com desprezo, contrapondo-a ao seu trabalho cotidiano. No entanto é a expressão mais autêntica do comportamento infantil.

Os jogos e os brinquedos se prestam a várias funções, muitas das quais ficaram evidentes na história do brinquedo. Prestam-se inclusive a manifestações religiosas. J. Huizinga (HUIZINGA, 2005) faz um balanço da função social do jogo e vai além da classificação na função que chama de simplista, que considera o jogo como liberação de um excesso de vitalidade, imitação, compreensão e aprendizagem. Ele o conceitua como expressão da cultura, característica de toda a estrutura social.

Gilles Brougère (2004) define função como sendo o seu uso em potencial, e significação que se caracteriza pelo seu valor simbólico ou significação social, produzida pela imagem, podendo-se distinguir o predomínio de uma sobre a outra. A função nos objetos técnicos supera em importância os valores da simbolização como roupas, mobília, sem que se elimine a função para que não perca a sua finalidade. Objetos artísticos têm predominantemente o valor simbólico agregado. Trata-se aqui de analisar desta forma igualmente o brinquedo, marcado sobretudo pelo valor simbólico ou, para frisar o autor, a dimensão simbólica torna-se nele o valor principal. Esse domínio o aproxima da obra de arte e anuncia a grande riqueza simbólica que porta, sem tirar dele seu valor funcional.

O brinquedo vem marcado pelo simbólico sobre o funcional, e o próprio valor simbólico é a sua função. O objeto encerra em si um universo real ou imaginário que, em muitas vezes, determinará o sentido ficcional da brincadeira, e se caracteriza pela ausência de regras, pela possibilidade de criação e de liberdade no seu uso. Por exemplo, uma boneca desperta na menina seu sentido de maternagem, de cuidado, de atenção, de troca de roupas ou o tratamento como se fosse um bebê, ao passo que o menino utilizará bonecos para construção de cenários de guerra (GROLNICK, 1993). No entanto estes objetos não encerram em si nem maternagem, nem guerra, mas uma representação num fundo de significação inserido num meio social de referência.

Cabe lembrar aqui a evolução tecnológica na fabricação destes objetos, cada dia mais próximos da forma real humana. Bonecas cada vez menores para possibilitar o manuseio da criança, ou cada vez maiores para aproximar do bebê real, incluindo-se aí as possibilidades de fala mecânica, de movimentos, de ações e de complementos que a indústria oferece para tornar esta simbolização tão real quanto possível, num aprofundamento não da ação, mas da imagem. No caso dos meninos, a aproximação dos bonecos de brinquedo aos personagens de

histórias, filmes e desenhos animados que permitem situar a brincadeira ao nível do realizado na tela, porém com argumento próprio e finalização construída pelo autor da brincadeira.

Este aspecto nos leva a considerar o aspecto econômico do brinquedo, ao qual está indissociavelmente ligado, e a mídia torna-se o elemento de veiculação da fantasia para a venda do significado. Brougère (2004) chama o brinquedo de objeto extremo pela superposição do valor simbólico ao da função. A produção de um brinquedo hoje deve ter todo seu aspecto de lógica simbólica traçado antes. Sua construção deve, antes de mais nada, ser simbólica. Daí talvez o sucesso e o aproveitamento pela indústria de todos os brinquedos que retratam personagens tanto do cinema quanto da televisão e da literatura, fictícios ou não. Estes já vêm construídos imaginariamente, basta materializá-los e colocá-los ao alcance de um público sempre faminto por novidades, o público infantil. Hoje, Harry Potter ou O Senhor dos Anéis para citarmos dois filmes de sucesso, têm seus personagens, heróis e vilões, armas, cenários, veículos e vestuário, ao alcance das crianças em lojas de brinquedos.

Um dos desafios da indústria está em criar novos personagens, tão próximos da brincadeira quanto possível. A maioria parte da forma tradicional acrescentando novas imagens. O passo seguinte é diminuir esta imagem aos tamanhos ideais e em seguida construir esta imagem para veiculação na mídia. Isto mostra que a indústria do brinquedo é uma indústria da imagem, o que, acuradamente, também revela que a importância deste objeto está na capacidade de proporcionar simbolização.

A imagem do brinquedo deve ser manipulável no interior da atividade lúdica da criança e corresponder à lógica da brincadeira e da expectativa daquele que orienta na compra em termos de imagem (BROUGÈRE, 2004). Este, aliás, é o outro aspecto da mídia, a direção de comercialização, quem será atingido pela propaganda: o adulto ou a criança, quem vai escolher o brinquedo na loja? Para o adulto, a mídia direciona o brinquedo para a sua relação com a criança ou com a sua própria infância, enfatizando a representação positiva que fazemos da infância. Os brinquedos, via de regra, representam a importância que têm as crianças em nossas vidas. A psicanálise é explorada midiaticamente neste sentido, ao explorar a culpabilização dos pais sem tempo da sociedade contemporânea, na expiação desta culpa através do acúmulo de presentes.

Basicamente, ao adulto são direcionadas as propagandas de objetos destinados a bebês e crianças pequenas. A simbologia do macio, do fofinho, do colorido, da animação, do antropomorfismo e do animismo, da família, é usada e apresentada nos seus aspectos arquetípicos para vender estas imagens-objeto. À medida que a criança cresce, a publicidade já pode atingi-la, e isto tem se revelado a cada dia atingindo a criança mais precocemente. As imagens seduzem a criança explorando seu futuro de ser adulto. Beleza, riqueza, aventura são exploradas. A diferenciação sexual se estabelece e se firma com o universo feminino explorando a vida familiar e cotidiana, a maternidade futura (WINNICOTT, 1989) e o universo masculino pela aventura, a descoberta e a fuga do cotidiano. O foco da publicidade é a vida adulta e as suas imensas possibilidades. Ou seja, o desejo. Primeiro, a imagem da criança ideal para capturar o adulto consumidor, depois a imagem da vida adulta ideal, para capturar a criança consumidora.

Na medida em que a criança vai se tornando um adulto, os brinquedos que a acompanham vão possibilitando explorar a própria vida adulta. Em outras palavras, a função social no sentido de encarcerar o desejo na possibilidade de realização social. O brinquedo socializa o desejo (BROUGÈRE, 2004) dando-lhe uma forma que pode ser dominada através da brincadeira, pois a sua imagem remete a uma função social que consiste em propor um conteúdo para o desejo. A lógica do desejo como fundamento da brincadeira orienta a significação imaginária na concepção dos brinquedos. A função social parece fundamentar a orientação do brincar e a função do brinquedo é orientar a brincadeira ao possibilitar o seu desencadear.

Geralmente, a brincadeira escapa ao brinquedo, passando ao largo da essência do brinquedo e da finalidade pensada para servir. O brinquedo busca ser uma representação da realidade, no entanto, é uma realidade selecionada, tanto por quem o fabricou quanto por quem o escolheu para adquirir. Há universos escolhidos para ser o material de manipulação de meninos e meninas. O universo doméstico, culturalmente feminino e do trabalho ou do mundo externo, culturalmente masculino para a escolha de meninos e meninas. Estes universos passam por uma leitura cultural para chegar à criança, são as significações culturais de determinada sociedade perpassada dos seus valores e da sua linguagem simbólica (BROGÈRE, 2004). Meira (2003) aponta para um apagamento da singularidade, pela "plastificação" dos brinquedos. Citando Benjamin (2002) ressalta a crescente massificação própria da evolução industrial que acaba por inscrever o brinquedo em uma dimensão de

homogeneização. Evocam as formações do social e revelam em sua configuração os traços da cultura em que se inscreve. Para ela, a subjetividade encontra-se apagada no brincar contemporâneo.

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. Acabam por transformar-se em "brinquedos em série". (MEIRA, 2003)

Uma aproximação maior entre função e imagem acontece nas ocasiões de presentear. O brinquedo como presente agrega outras funções sociais em torno da posse e de seu valor de prestígio além de representar fundamentalmente ser o suporte de uma relação afetiva. Assim, mais visível se torna a união entre função social e imagem quando se juntam o objeto e o ato de presentear-lo. A função, ser objeto representante e carreador do afeto, cola-se à imagem e juntos, incorporam a significação social e valoração simbólica. Muitas vezes, estes objetos passam à história de vida de sujeitos e os acompanham por uma vida inteira, quando não passam a ser objetos de ligação intergeracional e até mesmo incorporar valores históricos representativos de ligações afetuosas entre personagens familiares que contam a história da civilização humana.

4.2 IMAGEM E FUNÇÃO DO BRINQUEDO NA ESCOLA

Na escola, embora não se dissocie a imagem da função, a função prevalece na medida em que o brinquedo, e também o jogo, servem a finalidades específicas. A própria imagem sofre as distorções necessárias a sua função de utilidade mais que à fantasia. E a possibilidade de aprendizagem também se reduz quando o brinquedo não é manipulado com liberdade,

... que as possibilidades de aprendizagem ficam muito reduzidas ou se perdem quando os limites das brincadeiras já estão bem definidos e são impostos por outrem, geralmente o professor. A capacidade de criação fica reduzida quando se limita o espaço da brincadeira, e isso ocorre porque tolhe a expressão da imaginação infantil (SILVA, 2005).

É com Froebel (citado por KISHIMOTO, 2005) que o jogo, entendido como objeto e ação de brincar, passa a fazer parte da história da educação pré-escolar. Partindo do pressuposto de que manipulando e brincando com materiais como bola, cubo e cilindro, montando e desmontando cubos, a criança estabelece relações matemáticas e adquire noções primárias de Física e Metafísica. Aliando a utilização de materiais educativos, que denominados, ao canto e às ocupações manuais (recorte, colagem, tecelagem, dobradura etc.), o criador das atuais caixas de construção elabora uma proposta curricular para a pré-escola que contém, em seu bojo, a relevância do brinquedo (KISHIMOTO, 2005).

A tecnologia aplicada à educação é uma fonte propulsora dos jogos científicos e mecânicos. No século XIX surgem os livros magnéticos para ensinar Geografia, História e Gramática. O ensino de línguas prospera com o avanço do comércio. A Primeira Guerra Mundial traz uma infinidade de jogos de guerra e o seu fim representa o advento dos jogos esportivos. As escolas adotam o esporte como uma das disciplinas.

Mas a escola privilegia o cálculo e o pensamento matematizado, no qual o sujeito, por meio de seu pensamento, se identifica, ou melhor, se iguala ao mundo. Vaz (citado por VOLPATO, 2002) diz que na escola não se aceita nada de intuições, imagens, representações e jogos. Ou seja, a função prevalece considerando que a escola tem uma finalidade, um objetivo a ser conquistado, representado na alfabetização e no aprendizado de conceitos científicos.

A educação especial beneficiou-se enormemente com a utilização de brinquedos e o desenvolvimento de técnicas específicas para este trabalho. A criação de materiais para surdos-mudos no fim do século XVIII foi um dos primeiros passos. No Brasil, o advento de brinquedotecas e a utilização maior de brinquedos na educação se inicia na década de oitenta, trazendo consigo o surgimento de congressos e diversos estudos sobre este tema.

O que tem se observado, como lembra Kishimoto (2005) é que sempre que a escola entra em crise, a importância dos jogos e utilização de brinquedos são lembrados como alternativas interessantes para a solução dos problemas da prática pedagógica.

O brinquedo, ao cumprir duas funções, primeiro a função lúdica ao propiciar diversão, prazer ou desprazer, depois a função educativa, ao ensinar qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, compreensão e apreensão do mundo, recebe o nome de brinquedo educativo.

A criança aprende intuitivamente nos processos interativos que envolvam interação, cognição, afetividade, corpo e contato social. O processo é facilitado quando entra o brinquedo educativo. Este proporciona a ação intencional, que envolve a afetividade, a construção de representações mentais, pela cognição, a manipulação dos objetos e o desempenho de ações sensório-motoras, pelo físico, além das trocas nas ações sociais que o brinquedo e a brincadeira em grupo ou os jogos proporcionam. Percebe-se assim a importância desse brincar, cuja função é educativa, sem dissociá-la da simbólica. A dimensão educativa surge quando a ação do adulto é a criação da situação de aprendizagem.

Kishimoto (2005) pergunta se a ação do livre brincar não impediria a aprendizagem. E responde: se a criança está diferenciando cores, ao manipular livre e prazerosamente um quebra-cabeças disponível na sala de aula, a função educativa e a lúdica estão presentes. No entanto, se a criança prefere empilhar peças do quebra-cabeças, fazendo de conta que está construindo um castelo, certamente estão contemplados o lúdico, a situação imaginária, a habilidade para a construção do castelo, a criatividade na disposição das peças, mas não se garante a diferenciação das cores. Evidencia-se, assim, a especificidade do brinquedo educativo. Apesar da riqueza de situações de aprendizagem que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor. Isto acontece porque a função “aprender as cores” proposta no início se perdeu na realização do brincar.

No entanto, o brinquedo educativo conquistou de forma definitiva seu espaço na educação infantil materializado no quebra-cabeças, que ensina formas e cores; nos brinquedos de tabuleiro, que fornecem a compreensão numérica e das operações aritméticas; nos brinquedos de encaixe, que ensinam seqüência, tamanho e forma; nos móveis, destinados a percepção visual, sonora ou motora; nos carrinhos de pinos que se encaixam, que favorecem o desenvolvimento motor; jogos de letras e números, que favorecem a aquisição da linguagem e da leitura; brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica; e no laço social, que desenvolvem a criança como um todo (KISHIMOTO, 2005).

Das brincadeiras e aprendizados nascem os hábitos. Estes,

...entram na vida como brincadeira. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se são inculcados nos pequenos irrequietos de maneira lúdica, com o acompanhamento de versinhos. ...os hábitos, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevivem até o final um restinho da brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos (BENJAMIN, 2002, p. 253).

Caso ilustrativo

Na clínica pesquisada chegam pacientes que permitem observar o exposto acima. Fabio R. tem oito anos. Fabio está no segundo ano do ensino fundamental, a escola tem feito reclamações sucessivas aos pais de que ele é muito agressivo com os colegas de sala de aula e que tem muitas dificuldades de aprendizagem. Os pais buscaram ajuda e trouxeram o caso para a clínica. Em uma das sessões Fábio relata que ganhou do pai, após muita insistência, um jogo de montar palavras e pede para trazer o jogo na próxima sessão pois quer mostrar-me. Na sessão seguinte trouxe o jogo que consiste numa série de fonemas e letras, montados em suportes de madeiras com encaixes que se ajustam e formam palavras cujo significado deve ser buscado no dicionário que acompanha o jogo. De acordo com o número de sílabas, cores e rapidez com que é jogado, cada jogador ganha pontos. Fábio tem dificuldades na leitura e escrita, o que lhe é apontado. Questionado porque escolheu este jogo, que lhe é difícil, para pedir ao pai, ele responde que tem vários motivos. Primeiro, porque a escola tem um que ele joga muito mal, então quer treinar em casa. Depois, porque os amiguinhos que fazem sucesso na escola vão bem nos jogos em geral, e este jogo também permite que montem palavras que, de outra forma, estão proibidas na escola. Por fim, porque o pai vai jogar com ele este jogo “que ensina”, pois outros jogos estão proibidos em casa enquanto ele não melhorar na escola.

Vimos no caso acima a função educativa, a finalidade para o qual o jogo foi criado. No entanto, o seu significado ou a motivação para o seu uso vai além deste aspecto funcional. Na educação, o aspecto que abrange a questão emocional revelada pelo jogo a partir da atenção que Fábio receberá do pai enquanto jogam será ignorado, apenas será considerada a função educativa a que se destina.

5. IMAGEM E FUNÇÃO DO BRINQUEDO NA PSICANÁLISE

A influência sociocultural do brinquedo e da tecnologia, enquanto instrumentos modernizadores originados no pensamento científico e na transformação de materiais, converteu valores e ideologias capazes de projetar comportamentos inesperados para familiares e profissionais pesquisadores. A ânsia pelo jogo, sobretudo pelo jogo eletrônico, implica em querer trabalhar a fantasia, as relações sociais e os mecanismos de obsessão/repulsão.

Freud (1920), em “Mais Além do Princípio do Prazer”, relata uma observação de seu neto fazendo um jogo enquanto estava no berço. O menino, com 18 meses, utilizava um carretel para arremessá-lo para longe do berço e se comprazia ao tê-lo restituído pela mãe. O jogo fica mais evidente quando se amarra um barbante ao carretel e o menino o joga e traz de volta, e prazeroso pronuncia “*Fort*” (longe) quando o joga e “*Da*” (aqui) quando o traz de volta. Freud interpreta o jogo como o trabalho de aceitação do afastamento da mãe que o menino faz ao jogar o carretel e na sua possibilidade de recuperação, que o faz acompanhada de júbilo. Desta forma aceita psiquicamente o afastamento da mãe seguro do seu retorno, evidenciando a consciência da permanência do objeto.

O relato ficou conhecido como o caso “*Fort-Da*” e mostra de forma clara a evolução da relação objetal que faz o bebê e a significação que adquire o carretel. O fato ilustra a forma como a criança, mesmo muito pequena se utiliza dos objetos de forma lúdica na elaboração de suas angústias. A simbolização vai, progressivamente, substituindo a necessidade do adulto e satisfazendo a criança. A introjeção³ das figuras parentais e do cuidado materno pode ser simbolizado e as relações, não sem conflito, podem ser efetuadas via símbolo. A criança já consegue os primeiros indícios de autonomia e de resolução da simbiose a que estava submetida, passando a fantasia a mediar a relação objetal. A atuação com o meio é perpassada antes por esta relação interna, que molda o agir externo e estrutura o controle das relações com o meio.

³ Introjeção – mecanismo de defesa utilizado pelo ego que consiste em introjetar objetos externos que são apropriados pelo ego a partir da introjeção.

O caso “*Fort-Da*” permite algumas observações. Trata-se de um jogo no princípio, quando o bebê joga o carretel e a mãe o traz de volta, que reforça na criança a certeza da sua presença. Ao mesmo tempo, a criança aprende a controlar o meio ou a mãe, pelo jogar do carretel. Ele joga e chama a mãe para que o apanhe. Mesmo que ela o devolva de forma zangada, que desaprove a atividade, este zangar-se não é sentido como tal, anulado pelo júbilo de ter a mãe próxima de novo. É um jogo porque a mãe responde. A repetição infinita da brincadeira deu a Freud um entendimento dos princípios dos mecanismos obsessivo-compulsivos.

Spitz (1983), em análise deste jogo, mostra como a criança passa de uma posição passiva de sofrer a ausência da mãe, para uma posição ativa, que a obriga a regressar. A gênese do Não, da mãe frustradora, aquela capaz de não responder ao jogo repetitivo, coloca-se aí como uma das características fundamentais da evolução construtiva do jogo na criança. A agressividade infantil aparece neste jogar o objeto fora, como a dizer “também te abandono”.

Winnicott (1988) nomeia estes objetos especiais como objetos transicionais. É um lugar privilegiado dado a determinados objetos, não todos, mas aqueles capazes de cumprir esta função de poderem se localizar num espaço que é transicional, que se localiza na fronteira entre o interno e o externo e transitam por estes dois campos, podendo estar ora num, ora noutro, ora no meio. Estes objetos marcam a evolução da relação objetal, uma etapa de organização entre a necessidade do objeto real e a possibilidade de sua substituição por uma fantasia alucinatória. O que permite o afastamento da mãe é a possibilidade de que a alucinação do bebê o conforte suficientemente. E isto acontece a medida em que a criança cresce. É preciso considerar que há uma idade maturativa em que as atividades pré-lúdicas, antecedidas por atividades puramente funcionais, se transformam em jogos. Pois os jogos assim definidos são substitutivos da necessidade do outro e começam com as atividades pré-lúdicas assim que a mãe põe na mão da criança um brinquedo. A atividade funcional, chupar um dedo, brincar com as mãos, é passada para o objeto dado pela mãe, que o considera como entretenimento (LEBOVICI & DIAKTINE, 1985).

Há uma relação entre brincadeira e sublimação. O que sustenta a brincadeira é uma fantasia e é tarefa do analista de crianças interpretar esta fantasia. Winnicott (1975) propõe olhar para o brincar como objeto de estudo, propõe olhar para o brincar como uma

coisa a ser olhada em sua potencialidade própria (FRANCO, 2003). O brincar deve acontecer num ambiente de confiança quando a criança e o adulto experimentam liberdade suficiente para criar e criar-se. É um espaço potencial, ou seja, um espaço onde toda a potência do indivíduo se mobiliza em busca de uma concretização não obsessiva. (FRANCO, 2003)

É Melanie Klein (1955) quem vai escrever a obra fundamental sobre a utilização do brinquedo na psicanálise. Ela considerou o jogo como o método para o tratamento psicanalítico das crianças, pois simboliza os conflitos, torna manifesta a estrutura defensiva do ego ao mesmo tempo em que seus setores autônomos, pela atividade lúdica livre e não inibida. O brinquedo da criança é a expressão direta de suas fantasias masturbatórias e, neste aspecto, é semelhante ao sonho, e tem também a função de satisfação dos desejos infantis. O brinquedo permite a expressão das fantasias o que é normal na criança sadia. Através dele, o mundo dos objetos internos se opõe ao dos externos. E os brinquedos, como suporte projetivo, acatam as projeções dos aspectos rejeitados do ego diminuindo os conflitos internos. Passam a ser não só a satisfação de desejos, mas também triunfo e domínio sobre a realidade frustrante graças a esta projeção⁴ dos perigos internos sobre a realidade externa. “O jogo transforma a angústia da criança normal em prazer” (KLEIN, 1997).

A partir da descrição feita por Klein (1997) da posição depressiva como uma luta entre os instintos de vida e os instintos de morte, o brinquedo passa a representar diretamente estes instintos, personificando os objetos bons e maus extraprojetados e possibilitando a sua interpretação direta e profunda. E ela é além de tudo, urgente, pois só a interpretação pode aliviar a angústia determinada pela agressividade destas transferências.

Lebovici e Diaktine (1985) concordam em parte com a teoria formulada por Klein. Acrescentam que o brinquedo dá suporte igualmente às fantasias conscientes, propiciadas diretamente pela imagem do brinquedo, embora concordem que seja uma elaboração da fantasia inconsciente, a motivação inconsciente que inicia e contextua a brincadeira. A inibição do brinquedo sugere uma necessidade de aprofundamento de diagnóstico e prognóstico. É preciso considerar que a atividade com um brinquedo na presença de um adulto, o analista, tende a se transformar em atividade agressiva. O brinquedo além de meio de expressão, também o é de resistência, e por isto a agressividade. A presença

⁴ Projeção – mecanismo de defesa definido por Freud em que o ego projeta objetos internos no mundo externo para defender-se e onde se reconhece.

de um observador, no caso da clínica, é estimuladora e provocadora de deslocamentos transferenciais e contratransferenciais, independente da participação do analista na brincadeira.

Caso ilustrativo

Para aproximar conceitos teóricos às práticas clínicas cotidianas, cita-se um caso clínico. Lembrando, a história registra que enquanto os meninos gregos e romanos brincavam com soldados, seres humanos equipados, as bonecas acompanhavam as meninas até o casamento. Na clínica, uma menina, pensando no aumento da família, sente dificuldades para dividir o afeto. Ao escolher os objetos para brincar, preferiu um brinquedo não programado eletronicamente para executar uma atividade, e sim os objetos manipuláveis, os quais representaram um lar e uma família. Quem constrói a história da família é ela, e seus desejos diferem da realidade vivida. Winnicott (1982) diz que essa brincadeira é um treinamento para a vida adulta

Ana Cláudia tem três anos de idade, é a filha única. Sua mãe está grávida. Ana tem uma alergia que afeta o corpo todo e que lhe ataca quando fica nervosa, o que, inevitavelmente, acontece quando é contrariada. A proximidade do nascimento do irmão tem feito com que crises alérgicas aconteçam mais seguidamente e sem motivo aparente. A pediatra recomendou aos pais que procurassem um profissional da área de psicologia. Ana foi trazida pelo pai para atendimento.

Na primeira sessão, Ana pegou uma casa de bonecas e a família de bonecos para brincar. Esta família é composta por cinco bonecos representando o pai, a mãe, um casal de filhos e um bebê. Ana montou a casa, arrumou os móveis no seu interior e brincou com a família de bonecos. O boneco, que representa o irmão, foi tirado fora da brincadeira ao ser isolado em um quarto no sótão da casa. O bebê recebeu os maiores cuidados por parte de Ana que o colocava sempre junto à mãe. Em seguida, todos foram levados para a piscina da casa de bonecas. Ela pediu para encher de água a piscina, pois está um dia quente. O bebê foi então colocado na piscina junto com a mãe. Conforme a brincadeira foi evoluindo, o bebê permaneceu dentro da piscina. Todos saíram de carro para tomar sorvete e o bebê ficou na piscina, esquecido.

As angústias extremas de perder seu lugar no amor dos pais por um irmão que está para nascer, criou na mente de Ana este conflito na colocação do boneco bebê dentro da

piscina, como para afogá-lo, esquecendo-o lá enquanto a família vai passear. Resolveu assim o problema afastando-se do conflito que a angustia e destruindo aquilo que a ameaça. O brinquedo permitiu a encenação da questão que a incomoda e também a forma de resolvê-lo.

Uma análise mais aprofundada poderia certamente interpretar vários aspectos do que estaria acontecendo nesta brincadeira. No entanto, esse pequeno relato é suficiente para mostrar como o conflito vivido por Ana ficou explicitado no caráter simbólico da brincadeira, e na escolha do brinquedo, a qual permitiu projetar as relações familiares vividas pela menina.

6. A CLÍNICA

6.1 O BRINQUEDO NO TRABALHO CLÍNICO

Freud escreveu sobre o brincar e o brincar em *Escritores Criativos e Devaneios* (1980) quando se pergunta sobre as fontes da criatividade. Faz aproximações e diferenciações entre o brincar e a fantasia criadora.

Será que deveríamos procurar já na infância os primeiros traços da atividade imaginativa? A ocupação favorita e mais intensa da criança é o brincar ou os jogos. Acaso não poderíamos dizer que ao brincar toda criança se comporta como um escritor criativo, pois cria um mundo próprio, ou melhor, reajusta os elementos de seu mundo de uma nova forma que lhe agrada? Seria errado supor que a criança não leva a sério a sua brincadeira e dispende na mesma muita emoção. A antítese de brincar não é o que é sério, mas o que é real. Apesar de toda a emoção com que a criança catexiza seu mundo de brincar, ela o distingue perfeitamente da realidade e gosta de ligar seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real. Essa conexão é tudo o que diferencia o brincar infantil do fantasiar (FREUD, 1980, p. 149/150).

O “Pequeno Hans”, como ficou conhecido o texto de Freud (1980) “Análise de uma Fobia em Um Menino de Cinco Anos”, apresenta o relato de um caso cuja análise foi realizada pelo pai do menino, também médico, sob a orientação de Freud. Este texto é, historicamente, o primeiro relato de um atendimento infantil, embora não tenha sido feito por Freud. Relata o caso de um menino que desenvolve uma fobia por cavalos após uma série de eventos que incluem o nascimento de sua irmãzinha, vê-la nua no banho e sem “pipi”, e presenciar um acidente com uma carruagem em que os cavalos resvalam na calçada molhada e caem, mostrando os dentes ameaçadores para Hans.

No prefácio deste trabalho, Freud (1980) reconhece a dificuldade do trabalho com crianças ao dizer que só mesmo um pai, pela proximidade afetiva, poderia conduzir tal trabalho, pois o método psicanalítico não se destinava a pacientes tão jovens. Para Freud

Só porque a autoridade de um pai e a de um médico se uniam numa só pessoa, e porque nela se combinava o carinho afetivo com o interesse científico, é que se pôde, neste único exemplo, aplicar o método em uma utilização para a qual ele próprio não se teria prestado, fossem as coisas diferentes (FREUD, 1980, p. 15).

Em *Além do Princípio do Prazer*, é que Freud (1980) aborda com mais profundidade o brinquedo e a relação que a criança estabelece com ele ao relatar a observação de seu neto brincando com um carretel, como está citado neste trabalho no capítulo *Imagem e Função do Brinquedo*. Parece importante relembrar algumas das conclusões a que chegou Freud neste relato sobre o jogo basear-se no princípio do prazer e a satisfação proporcionada pela própria repetição e pelo aprendizado.

Segundo Outeiral (1998) a compreensão do brinquedo e do brincar só é possível a partir da noção de inconsciente, pois Freud mostrou que a criança brinca não somente para viver situações satisfatórias mas também para elaborar as que lhe foram dolorosas e traumáticas.

Em geral se considera que a Dra. Hildi Hug-Hellmuth (citada por AXLINE, 1984) foi a primeira a tentar um trabalho psicanalítico com crianças. Ela trabalhou com crianças e deve ter influenciado Anna Freud (citada por AXLINE, 1984), que chegou à análise de crianças com um objetivo voltado à educação. Naquela época, tanto Hug-Helmuth como Anna Freud só trabalhavam com crianças em idade de latência, entre seis e doze anos, cujas associações verbais eram limitadas e esporádicas. A princípio elas tentaram lidar com essa dificuldade brincando com a criança e observando-a em seu círculo familiar, de modo que viessem a conhecer sua vida cotidiana e seus relacionamentos (AXLINE, 1984).

Essas pioneiras da análise de crianças algumas vezes analisavam seus próprios filhos, bem como os de amigos e colegas. Provavelmente ainda sem se darem plenamente conta do poder da transferência numa criança. O trabalho de Klein (1997) com crianças enfatizou a função da fantasia, e em sua técnica utilizou brinquedos no consultório psicanalítico, para realçar a expressão de fantasias. O brincar, tal como a associação livre, os sonhos e a atuação foram encarados como expressões da fantasia. Klein demonstrou que a técnica da interpretação imediata e profunda resultava em uma modificação da ansiedade, achado que apoiou fortemente esse tipo de interpretação, enfatizando também a qualidade instintiva das interpretações transferenciais (AXLINE, 1984).

Klein foi a primeira analista a tentar com crianças uma forma rigorosa de psicanálise que excluía todos os elementos pedagógicos.

Por meio da análise do brincar, ganhamos acesso às fixações e experiências mais profundamente reprimidas da criança e tornamo-nos assim capazes de exercer uma influência radical sobre o seu desenvolvimento. A diferença entre este método de análise e o método da análise de adultos é, contudo, exclusivamente uma diferença de técnica e não de princípio. (KLEIN, 1997, p. 35).

O mecanismo de “*splitting*” é uma das contribuições mais importantes de Melanie Klein para a compreensão do brinquedo infantil. Neste mecanismo de defesa os objetos internos são projetados sobre os brinquedos, e personificações e relações entre personagens são projetadas e manipuladas mentalmente. Pela observação dessas brincadeiras, Klein (1997) concluiu que crianças gravemente enfermas do ponto de vista psíquico são incapazes de brincar.

Em *A Criança e seus Jogos*, Arminda Aberastury (1992) fez uma síntese do processo do brincar. Nele, a autora frisa que o brinquedo, por possuir muitas das características dos objetos reais, e pelo tamanho, que permite à criança o domínio sobre ele, transforma-se no instrumento para o domínio de situações penosas, difíceis, traumáticas. O brinquedo também possui uma qualidade especial que é a permissão do adulto para o seu manuseio, além de ser substituível e permitir a repetição à vontade pela criança, de situações prazerosas e dolorosas, não passíveis de reprodução no mundo real.

A criança domina medos, angústias e problemas pelo deslocamento destes para o exterior, sobre o brinquedo. Repete com eles as situações excessivas para seu ego modificando, na brincadeira, um final antes doloroso. Ao brincar, a criança pode suportar os papéis que na vida real são insuportáveis ou impossíveis e repetir as situações prazerosas (ABERASTURY, 1992).

As relações com os objetos originários são projetadas, através do mecanismo da identificação projetiva⁵ sobre o brinquedo, proporcionando transferências positivas e negativas conforme estes brinquedos aumentem ou diminuam sua ansiedade, sentimento que está na base de toda relação com os objetos originários. O brinquedo, então personificado, modifica-se com rapidez de bom para mau, de aliado para inimigo. “O brinquedo progride

⁵ Identificação Projetiva – mecanismo de defesa descrito por Klein que consiste na projeção de conteúdos do self no interior do objeto e o seu controle lá onde se encontra.

constantemente para identificações cada vez mais aproximadas da realidade” (ABERASTURY, 1992).

Winnicott fez contribuições valiosas ao estudo do brincar. No trabalho de 1942, *Por Que Brincam as Crianças?*, as motivações citadas são: para buscar prazer, para expressar agressão, para controlar a ansiedade, para estabelecer contatos sociais, para realizar a integração da personalidade e para a comunicação com as pessoas. Uma contribuição original diz respeito ao seu conceito de objetos transicionais e fenômenos transicionais que descreve esta experiência de vida numa área de transição da experiência, uma área privilegiada situada no limite entre realidade interna e externa (OUTEIRAL, 1998).

Esta área intermediária de experiência, para Winnicott, situa-se “entre o ursinho e o polegar”, entre o “erotismo oral e a verdadeira relação objetal, entre a atividade criadora primária e a projeção do que se tenha introjetado, entre o desconhecimento primário das obrigações e o conhecimento das mesmas” (WINNICOTT, citado por OUTEIRAL, 1998 p. 28).

A teoria da brincadeira formulada por Winnicott está em sua obra *O Brincar e a Realidade*, de 1975, na qual descreve a seqüência do relacionamento e o lugar que o brincar ocupa neste desenvolvimento.

1 - Inicia com o bebê e o objeto fundidos um no outro, fase que descreve a forma de ver do bebê recém nascido, incapaz da separação de si do que o envolve. A visão que o bebê tem do objeto é subjetiva e a mãe se orienta no sentido de tornar concreto aquilo que o bebê está pronto a encontrar.

2 – O objeto é repudiado e depois aceito de novo e objetivamente percebido. Esse complexo processo depende da mãe ou figura materna que deve estar preparada para suportar estes abandonos e reaproximações, devolvendo o que é abandonado. Esta capacidade da mãe de oscilar entre ser o que o bebê tem capacidade de encontrar e alternativamente ser ela própria, a espera de ser encontrada. Isto é, a mãe projetada e a mãe real, ou ainda, o objeto interno externalizado naquela que é suporte da projeção, e a mãe verdadeira, incapaz de toda a satisfação (WINNICOTT, 1975).

É a capacidade de poder desempenhar este papel por certo tempo que permite ao bebê experimentar um controle mágico que nos processos intrapsíquicos Winnicott chama de onipotência, e que dão ao bebê a ilusão de controle. Esta ilusão pode ser, desta forma, vivida, experienciada, e ser estendida a outros processos relacionais não vividos ainda e altamente angustiantes, permitindo o mesmo controle ilusório. Este processo permite o desenvolvimento da confiança do bebê, quando a mãe desempenha bem este papel, pelo estabelecimento de um estado de confiança nesta relação. O bebê experimenta experiências baseadas num casamento entre a onipotência e os processos intrapsíquicos com o controle que tem do real. A onipotência é experimentada neste “*playground*” intermediário criado pela confiança na mãe, permitindo que se origine a idéia da magia, criadora da onipotência. “Chamo isso de “*playground*” porque a brincadeira se origina aqui. O “*playground*” é um espaço potencial entre a mãe e o bebê, ou que une mãe e bebê” (WINNICOTT, 1975).

Para Winnicott (1975), a brincadeira é excitante não porque envolve os instintos, que este envolvimento está implícito, mas por tratar-se de um interjogo precário entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais, controle mágico por isso precário, originado na intimidade de um relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança. Esta confiança, criada no relacionamento, é gerada ou pelo amor da mãe, ou por seu amor-ódio, ou pela relação de objeto, e não por formações reativas, mecanismo de defesa que provoca comportamentos contrários ao sentimento verdadeiro. Esta observação é central na teoria desenvolvida por Winnicott e se estende a todo o relacionamento terapeuta – paciente, onde esta confiança básica, baseada no amor, precisa ser desenvolvida para que resultados possam ser alcançados.

3 – O passo seguinte é ficar sozinho na presença de alguém. Supondo que a pessoa a quem ama e que portanto lhe dá confiança está disponível, e permanece disponível quando é lembrada após ter sido esquecida, permite a criança brincar sozinha. “Essa pessoa é sentida como se refletisse de volta o que acontece no brincar” (WINNICOTT, 1975 p. 71).

4 – A criança está ficando pronta para o estágio seguinte que é “permitir e fruir uma superposição de duas áreas de brincadeira”. Ajustando-se às atividades lúdicas do bebê, a mãe é quem primeiro brinca com ele. Com o tempo, ela introduz seu próprio brincar e descobre a tolerância do bebê e a sua capacidade de aceitar ou não idéias de brincar que não sejam as suas, ou seja, os bebês variam na sua capacidade de aceitar ou rechaçar a introdução

de idéias que não lhe pertencem. É o início, a preparação do caminho da brincadeira conjunta, num relacionamento.

No final de seu trabalho, Winnicott (1975) resume nas páginas 76 e 77, o que considera fundamental no processo do estudo do brincar, e é importante apresentá-lo neste trabalho, pois fundamenta algumas considerações que serão apresentadas na conclusão.

- a) Para uma aproximação à idéia do brincar, é útil pensar na preocupação que caracteriza o brincar de uma criança pequena. O conteúdo não importa. O que importa é o estado de quase alheamento, aparentado à concentração das crianças mais velhas e dos adultos. A criança que brinca habita uma área que não pode ser facilmente abandonada, nem tampouco admite facilmente intrusões.
- b) Essa área do brincar não é a realidade psíquica interna. Está fora do indivíduo, mas não é o mundo externo.
- c) A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. Sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico e vive com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade externa.
- d) No brincar, a criança manipula fenômenos externos a serviço do sonho e veste fenômenos externos escolhidos com significado e sentimentos oníricos.
- e) Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais.
- f) O brincar implica confiança e pertence ao espaço potencial existente entre (o que era a princípio) bebê e figura materna, com o bebê num estado de dependência quase absoluta e a função adaptativa da figura materna tida como certa pelo bebê.
- g) O brincar envolve o corpo: i – devido à manipulação de objetos; ii – porque certos tipos de intenso interesse estão associados a certos aspectos de excitação corporal.
- h) A excitação corporal das zonas erógenas ameaça constantemente o brincar, e, portanto, ameaça o sentimento que a criança tem de existir como uma pessoa. Os instintos constituem a principal ameaça tanto à brincadeira quanto ao ego; na sedução, um agente externo explora os instintos da criança e ajuda a aniquilar o sentimento que ela tem de existir como unidade autônoma, tornando impossível o brincar.
- i) Brincar, essencialmente, satisfaz. Isso é verdade mesmo quando leva a um alto grau de ansiedade. Ultrapassando esse grau, a ansiedade torna-se insuportável e destrói o brincar.
- j) O elemento prazeroso no brincar traz consigo a implicação de que o despertar instintual não é excessivo; o despertar instintual além de um certo ponto tem de conduzir a: i – clímax; ii – clímax

fracassado e uma sensação de confusão mental e desconforto físico que só o tempo pode corrigir; iii – clímax alternativo (como na provocação de reação dos pais, ou social, na ira, etc.). Pode-se dizer que o brincar atinge seu próprio ponto de saturação, que se refere à capacidade de conter a experiência.

k) O brincar é inerentemente excitante e precário. Essa característica não provém do despertar instintual, mas da precariedade própria do interjogo na mente da criança do que é subjetivo (quase-alucinação) e do que é objetivamente percebido (realidade concreta ou realidade compartilhada).

Em *Infância Normal e Patológica*, Anna Freud (1971) escreveu um capítulo no qual explora a relação da criança com o brinquedo, chamado *Do Corpo ao Brinquedo e do Jogo ao Trabalho*, onde descreve aspectos da função lúdica e retoma o aspecto da preparação da criança para o trabalho através do brincar e do brinquedo.

Nesse capítulo, Anna Freud (1971) descreve como o bebê passa da brincadeira com o próprio corpo e o da mãe, num prazer erótico, para algum objeto macio, como uma fralda, um tapete, um urso de pelúcia, carregando as propriedades do corpo da mãe pela catexização do objeto com a libido narcisista e com a libido objetal. E deste, a criança passa para um gosto indiscriminado por objetos macios de vários tipos que, como objetos simbólicos, são amados e odiados alternativamente, permitindo a expressão de toda a gama de sua ambivalência com ele porque não revidam a agressão. Estes objetos também facilitam a passagem ao sono na qualidade de objetos transicionais (WINNICOTT, 1982).

Anna Freud (1971) faz uma divisão nesta categoria de ser objeto do brinquedo ao dizer que há materiais que não possuem, em si, o status de objeto. São aqueles materiais que servem às atividades do ego e às fantasias nela subjacentes e estabelece uma cronologia que reproduz-se a seguir:

1 – Brinquedos que oferecem oportunidades para atividades do ego, tais como encher-esvaziar, abrir-fechar, ajustar, misturar, etc., sendo o interesse neles deslocado das aberturas do corpo e suas funções.

2 – Brinquedos móveis, fornecendo prazer na mobilidade.

3 – Material de construção, oferecendo iguais oportunidades para a construção (em correspondência com a ambivalência da fase anal-sádica).

4 – Brinquedos servindo à expressão das tendências e atitudes masculinas e femininas, para serem usadas: na interpretação solitária de papéis; na exibição do objeto edípico (servindo ao exibicionismo fálico); na encenação de várias situações do complexo de Édipo em jogos de grupo.

Na medida em que ocorre o desenvolvimento, o prazer da atividade lúdica cede lugar ao prazer da atividade concluída, requisito para um bom rendimento escolar da criança. E a aptidão para o trabalho que, para Anna Freud (1971), é uma conversão da atividade lúdica pela aquisição de certas faculdades adicionais, tais como: controlar, inibir ou modificar impulsos para usar materiais agressiva e destrutivamente, usando-os positiva e construtivamente, executar planos preconcebidos conseguindo adiar a satisfação imediata de prazer, frustrações intermediárias e a máxima consideração pelo prazer do resultado final.

...realizar, deste modo, não só a transição do prazer instintivo primitivo para o prazer sublimado, em conjunto com um elevado grau de neutralização da energia empregada, mas também a transição do princípio do prazer para o princípio de realidade, um progresso que é essencial para o êxito no trabalho durante a latência, na adolescência e na maturidade. (FREUD, 1980, p. 62).

6.2 A CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA DE MELANIE KLEIN

Klein interessou-se pela ansiedade e sua prática e técnica se originaram disso. A ansiedade foi o fio condutor dos seus estudos. Para Freud a ansiedade era de importância muito grande e sua abordagem dava-se, até certo ponto, do ângulo fisiológico como uma condição de tensão que deve ser investigada e entendida, mas ele não se interessou pelo conteúdo psicológico do medo (fantasias) na mesma medida em que Melanie Klein o fez. (AXLINE, 1984).

A técnica de Klein enfatizava o conteúdo da mente, mais do que as forças propulsoras subjacentes, as pulsões, que os analistas clássicos haviam até ali estudado. Isto conduziu a muitas modificações de grande alcance, que continuam a assinalar a diferença entre a psicanálise kleiniana e a psicanálise ortodoxa, freudiana.

A técnica kleiniana não surgiu de uma vez só, segundo Virginia Mae Axline (1984), mas através de uma série de etapas:

- Começou reservando tempo para conversar com as crianças e responder às perguntas delas, especialmente aquelas relacionadas à vida sexual.
- Começou a dirigir-se às questões inconscientes (fantasias inconscientes).
- Para realçar a expressão destas fantasias, Klein começou a usar conjuntos muito pessoais de brinquedos.
- Cada criança tinha o seu próprio armário e isto permanece sendo característica importante da técnica através do brincar. O armário continha brinquedos pequenos, água e uma bacia, papel, tesoura, cola, etc..
- Observação - quando necessário tomava parte no brincar da criança.
- Mesinha baixa na sala de análise, com vários brinquedos de tipo primitivo: pequenos homens, automóveis, trenzinhos, animais, cubos e casas, além de papel, tesoura e lápis.

A necessidade de ajudar seu filho Erich, assim como Freud ajudara o pai de Hans, fez nascer seu interesse em aplicar a técnica com crianças. Sua ambição inicial era pedagógica, sua preocupação era com as inibições do menino.

Klein (1997) foi além de Freud na compreensão do simbolismo do brincar. Ela dizia que a inibição tem a ver com restrições emocionais e não intelectuais. Considerou que a inibição intelectual foi a doença mais disseminada dentro de seu universo de observação. A capacidade intelectual é prejudicada pela supressão, pela repressão das aptidões que parecem ser o resultado de um desenvolvimento natural das capacidades do ser humano (KLEIN, 1997).

Para essa autora, a repressão da curiosidade sexual inerente ao Complexo de Édipo, tinha a ver com as inibições no desenvolvimento do Ego.

Trunci (2000) auxilia sobre alguns pontos principais da teoria kleiniana. Para Klein há um ego inicial, incipiente, em torno do qual vão se aglomerando experiências emocionais, desordenadas e sem coerência, a princípio, com tendências à integração e desintegração, e vivências intensas de ameaças à vida. O mecanismo de defesa é a cisão, o bom separado do mau, vinculados à satisfação e frustração. A ansiedade, quando não contida,

provoca a projeção para a proteção ao Ego inicial que, ao mesmo tempo, está enfraquecido pela cisão.

Nos primeiros tempos de vida há angústias de grandes magnitudes, carregadas de violência projetada e introjetada, com mecanismos de defesa radicais, que para um ego em estruturação, representam ameaça constante. Inveja, voracidade e violência. É o que caracteriza o funcionamento de tipo psicótico.

Contrapondo, há a capacidade de suportar a frustração, inversamente proporcional a esses mecanismos de defesa. Este clima mental presente nestes momentos da evolução do pensamento, Melanie Klein chamou de *posição esquizo-paranóide*, onde predominam a divisão e a perseguição, altamente ansiogênicas.

Com o crescimento da percepção de que a mãe que gratifica é a mesma que frustra, a violência da criança atinge também o objeto que gratifica. Há o crescimento de um sentimento de culpa que acarreta um sentimento de proteção e cuidado para com o objeto: é o sentimento de reparação. Este objeto total, acrescido do desejo de reparação mais culpa, e vários outros sentimentos que se somam, remetem a uma nova posição: *a posição depressiva*. É a perspectiva de integração da mente, melhora no estabelecimento e manutenção das relações de objeto, sentimento emergente e crescente de amor, desenvolvimento da discriminação.

Para Klein (1996), Posição Esquizo-Paranóide e Posição Depressiva não são estanques, interpenetram-se constantemente. Elementos de uma avançam e retrocedem em direção a outra. O objetivo é um interjogo que caminha na direção de reforçar-se cada vez mais a Posição Depressiva e seus elementos característicos, para se chegar a uma mente com capacidade de pensar mais integrada. Posição Esquizo-Paranóide e Posição Depressiva traduzem-se na qualidade de brincar como destrutividade ou construtividade, ou seja Posição Esquizo-Paranóide ou Posição Depressiva atualizadas na brincadeira.

Quando há uma predominância da Posição Depressiva, a maturidade chega com mais harmonia, a qualidade de vida é superior pela possibilidade de internalização de um bom objeto, há um aumento da sensação de bondade e riqueza interiores, a auto-estima é incrementada, é maior a capacidade de formar ligações mais fortes e duradouras, desenvolvimento da criatividade e espontaneidade, ser mais otimista e realizador. (TRUNCI, 2000)

E quando o que predomina é a Posição Esquizo-Paranóide,

Para aqueles que só puderam permanecer com grandes contingentes de libido ligada à posição esquizo-paranóide, o que podemos fazer é ajudá-los a ter algum contato consciente com isto e tornar suas experiências emocionais menos dolorosas e intensas, de forma a possibilitarem algum uso de pensamento. (TRUNCI, 2000).

6.3 FUNDAMENTOS DA ANÁLISE INFANTIL

A dinâmica edípica é responsável por angústias e desilusões e pelos sentimentos de culpa que daí decorrem, o que foi observado com o início da psicanálise na sua abordagem infantil. No entanto, a dificuldade da criança em verbalizar, bem como a fraca interação que faz com a realidade, colocou em dúvida a utilidade da psicanálise na sua aplicação infantil, nos primórdios da psicanálise.

O psiquismo do adulto e o da criança são diferentes; esta expressa suas fantasias, desejos e experiências de uma forma simbólica através de jogos e brinquedos; estes são organizados pelos mesmos métodos filogenéticos e arcaicos da expressão contidos nos mecanismos que constroem os sonhos. Para interpretá-los, devemos levar em consideração todos os mecanismos e métodos de representações contidos no trabalho onírico, não de forma isolada, mas vinculada com a situação ou conformação global (ABERASTURY, 1992).

O que dá segurança às interpretações sobre o que acontece na psique infantil são as conexões posteriores ao brincar e à organização lúdica. O brincar facilita a comunicação entre os elementos do psiquismo, e a interpretação para a criança do que está acontecendo produz efeitos e amplia a comunicação. O prazer de brincar aumenta e conseqüentemente a possibilidade de atuação do terapeuta ou analista. A ação é mais primitiva do que a linguagem e é dessa ferramenta que se utiliza a psicanálise em seu trabalho.

A diferença básica que existe entre a análise de adultos e a análise infantil é a de que o inconsciente infantil se encontra numa relação mais íntima e estreita com o consciente e, ainda mais, a vantagem de que as manifestações de certas fixações se dão de forma mais

direta, enquanto que estas, no adulto, só aparecem através de reconstruções (ABERASTURY, 1992).

Segundo Klein (1997), atrás de qualquer atividade lúdica existe o processo de descargas e fantasias masturbatórias, que operam como um impulso contínuo para brincar. Esse processo aparece como uma compulsão à repetição e constitui o principal mecanismo de expressão infantil, bem como o elemento demarcatório para suas sublimações. A repressão destes impulsos ou sua inibição se reflete no desenvolvimento da criatividade ou da vida imaginativa do sujeito. O jogo oferece à criança oportunidade de expressão e “ab-reação”, ou seja, de agir de forma inconsciente com o afloramento de elementos recalcados, agir sem saber o que está retornando na forma de ação.

6.4 A CENA PRIMÁRIA

Arminda Aberastury (1992) relata que em sua experiência clínica e de acordo com ela, a cena primária (a visão dos pais em união sexual) ocupa, via de regra, o primeiro lugar na necessidade de manifestação do inconsciente. Só após a emergência destes conteúdos é que surgirão representações mais arcaicas, como por exemplo, as referentes à fase anal ou oral.

Os sentimentos em relação aos irmãos e aos pais são transferidos ao brinquedo e o prosseguimento do trabalho analítico dá aos poucos à criança força e plenitude para lidar com a realidade. Começa a ocorrer a distinção entre a mãe da fantasia e a verdadeira; entre o irmão real e o de brincadeira. As ações são aceitas inicialmente na relação com o irmão brinquedo, e é desta forma que a criança preserva o irmão real da sua agressividade em relação a ele. O trabalho e o tempo permitem vencer as resistências e ocorrer a admissão dos verdadeiros sentimentos relativos aos objetos reais. Aos poucos avança a adaptação à realidade. A não tolerância à realidade está ligada à tolerância das frustrações, onde a negação, mecanismo de defesa do ego, funciona em sentido inverso. O fortalecimento do ego e sua conseqüente adaptação à realidade facilitam o processo educacional ao diminuir, flexibilizando, as resistências.

O efeito das interpretações é observado de várias formas: pela expressão da brincadeira, pela intensificação da transferência, pela diminuição da angústia. Mesmo assim,

durante algum tempo a criança parece demonstrar que não assimilou o teor das interpretações; esta tarefa é realizada mais tarde e está em conexão com o desenvolvimento do ego e sua adaptação à realidade.

O mesmo ocorre em relação ao esclarecimento sexual; gradualmente é que a criança passa da manifestação das fantasias relativas ao nascimento para a representação de conteúdos mais significativos. Pode-se afirmar que apenas com a plena adaptação à realidade e com o esclarecimento sexual é que uma análise pode considerar-se completa (ABERASTURY, 1992).

À medida que a análise prossegue, as crianças vão substituindo os mecanismos repressivos pela rejeição crítica dos seus componentes representativos, inclusive os mais sádicos. Melanie Klein (1997) coloca como pontos determinantes de seu posicionamento teórico e técnico:

- a) As crianças e os jovens sofrem de um grau de angústia mais agudo do que os adultos.
- b) Deve-se procurar estabelecer o esclarecimento das suas ansiedades e sentimentos de culpa, o mais rapidamente possível.
- c) Em crianças pequenas, essa ansiedade facilmente se transforma em angústia.
- d) Na latência, a ansiedade se transforma em resistência e reserva.
- e) Na adolescência volta a aparecer a angústia, e nessa nova liberação, por estar o ego mais desenvolvido, pode manifestar-se por crises de resistência bastante intensa, com conseqüente afastamento da análise.
- f) A resolução rápida da angústia é obtida pelo tratamento imediato da transferência negativa.

As representações simbólicas das crianças e sua forma de organização são acessadas através da atenção que se dispensa à forma desta organização. A diminuição de sua angústia permite a liberação da sua imaginação.

As diferenças existentes entre o método analítico infantil e do adulto são puramente técnicas e não de princípios. A análise da situação transferencial e das resistências, a remoção da cena primárias, fazem parte da análise lúdica, tanto quanto da análise de adultos (ABERASTURY, 1992).

O “*setting*” se compõe da sala, dos brinquedos e do analista, suficientes para a técnica do brincar. Melanie Klein preferia brinquedos muito pequenos, uma vez que eles são de manejo fácil para crianças pequenas.

Em uma mesinha, na minha sala de análise, são postos alguns brinquedos pequenos e simples – homenzinhos e mulherzinhas de madeira, carrocinhas, vagões, automóveis, trens, animais, blocos e casinhas, e também papel, tesoura e lápis. Até mesmo uma criança normalmente inibida na sua atividade de brincar pelo menos lançará um olhar nos brinquedos ou tentará tocá-los, e logo me dará um vislumbre de seus complexos, pela maneira como começa a brincar com eles ou como os põe de lado, ou por sua atitude geral com relação a eles (KLEIN, 1997, p. 36).

O fato de serem pequenos, o número deles e sua grande variedade dão à criança uma ampla gama de representação no brincar, ao mesmo tempo que a própria simplicidade deles capacita-os a serem postos aos mais variados usos. Desse modo, brinquedos como esses são muito adequados para a expressão de fantasias e de experiências de todos os tipos e com grande detalhe (KLEIN, 1997, p. 52).

E Klein ainda sugere:

Os brinquedos não são o único requisito para uma análise através do brincar. É preciso haver vários recursos ilustrativos na sala. Dentre eles, o mais importante é uma pia com água corrente. ...Esses jogos com água proporcionam-nos um insight profundo dos impulsos pré-genitais fundamentais da criança e são também um meio de ilustrar suas teorias sexuais, dando-nos um conhecimento da relação entre suas fantasias sádicas e suas formações reativas e mostrando-nos a conexão direta entre seus impulsos pré-genitais e os genitais (KLEIN, 1997, p. 53).

Em Arminda Aberastury (1992) temos que, na análise de crianças, os brinquedos pequenos também são mais seguros quando atirados. Da mesma forma e tanto quanto possível eles devem ser indefinidos, afim de não sugerirem jogos fixos. A descoberta kleiniana de que o brincar livre da criança funciona como a associação livre na análise de adultos determina uma importante função do brinquedo e, portanto, a escolha dos que farão parte do “*setting*” analítico.

Em Aberastury (1992), esses brinquedos em geral incluem blocos, alguns animais e figuras humanas de dois tamanhos - para serem usados como figuras de adultos e de crianças -, alguns carrinhos e caminhõezinhos, algumas bolinhas e recipientes; e também papel, lápis, lápis de cera, cola, tesoura, barbante e massa de modelar. Se não há água corrente

disponível na sala, providencia-se um vaso com água e uma tigela. O propósito destes materiais é propiciar à criança a esfera de ação máxima para seu brincar imaginativo. A sala deve ter uma mesa, pelo menos duas cadeiras e um divã. A mobília é arrumada de modo que a criança esteja livre para expressar a sua agressividade sem perigo para si própria ou dano indevido ao seu entorno. Cada criança tem suas sessões em horários fixos, com cinqüenta minutos, cinco vezes por semana.

6.5 A SALA DE BRINQUEDOS

Quando houver dinheiro e espaço disponíveis para mobiliar uma sala de ludoterapia, Axline (1984) sugere a conjugação de tecnologia, ambiente e objetos, os quais colaborariam com o sucesso da terapia. São as seguintes sugestões que basicamente favorecem o trabalho dos profissionais: uma sala deveria ser totalmente à prova de som, e possuir uma pia com água corrente quente e fria; as janelas seriam protegidas por grades, e as portas com materiais facilmente laváveis.

Os objetos, fabricados com matérias primas resultantes de inovações tecnológicas, os quais têm sido usados com graus variáveis de sucesso são: mamadeira, famílias de bonecas, casinha de bonecas mobiliada, soldadinhos e equipamento militar, animais de brinquedo, materiais para uma pequena casa, incluindo mesa, cadeiras, casa-de-bonecas, fogão, berço, latas, panelas, buchas, roupas de bonecas, varais, pregadores de roupa, cestos, uma bonequinha, uma boneca grande, fantoches, um biombo para os fantoches, lápis de cor, argila, pintura, areia, água, revólver, pregos, maleta de carpinteiro, bonecas de papel, carrinhos, avião, mesa e cavalete de pintura, mesa esmaltada para brincar com argila e pintura de dedo, telefoninho, prateleiras, bacia, vassoura, trapos, papel de desenho e de pintura, jornais velhos e papéis para cortar, figuras de pessoas, casas, animais, etc.; cesto de frutas ocas para serem quebradas. Jogos de dama ou de xadrez têm sido usados com sucesso, mas não constituem o melhor tipo de material que permitem expansões da criança (AXLINE, 1984).

Brinquedos mecânicos não são sugeridos porque não permitem criatividade lúdica.

Se não são possíveis todos os materiais sugeridos, pode-se começar equipando-se a sala com uma família de bonecas (mãe, pai, irmão, irmã, bebê e avós) o que fornecerá todos os símbolos familiares, pequenas peças de mobília em tamanho proporcional como camas, mesas, cadeiras. Caixas de tintas, se não for possível ter muitas aquarelas; papel de desenho, lápis de cor, mamadeiras, argila, revólveres, soldados, carros, fantoches (também com todos os símbolos familiares possíveis), bonecos de pano e um telefone (AXLINE, 1984).

Os brinquedos deverão ser de construção simples e fáceis de manejar para não frustrar a criança, caso não consiga manipulá-los. Devem ser duráveis e fortes para resistir a tombos e arremessos. A casa de bonecas seria feita com repartições variadas e removíveis; a família de bonecas deve ser inquebrável e provida de roupas removíveis (AXLINE, 1984).

Uma grande caixa de areia é um excelente lugar para as crianças agressivas brincarem, pois oferecem segurança. Pode servir como “neve”, “água”, “cemitério”, ou “bombas”. Coaduna-se com a mais fantasiosa imaginação. Um palco, equipado com mobília de tamanho mirim, ofereceria à criança a vantagem de ter uma casa do tamanho dela e, ao mesmo tempo, um palco para dramatizações. Os materiais devem ser guardados em prateleiras acessíveis às crianças (AXLINE 1984).

A autora acredita que os brinquedos devem ficar à vista para que as crianças possam escolhê-los como seus meios de expressão. O terapeuta deve manter os brinquedos constantemente inspecionados e a sala em ordem para que os vestígios das brincadeiras de uma criança não venham a influenciar outras.

Em Raquel Soifer (1982) encontramos outra descrição de sala. Ela recomenda o uso de caixas individuais onde cada criança colocará os seus brinquedos.

Diz Soifer:

Nós a colocamos sobre uma mesa, antes do início da entrevista. Costumamos adequar o material à idade dos filhos. Para crianças na primeira infância, fase de latência e pré-puberdade: cubos, tesouras, apontadores, borracha, lápis de cores, lápis preto, papel, massa plástica, autos, aviões, animais domésticos e selvagens, figuras humanas (SOIFER, 1982, p. 137).

Para crianças menores de 3 anos, incluímos xicrinhas e pratinhos, tirando porém os apontadores, a tesoura e a borracha. Cuidamos porém para que o número de elementos seja proporcional ao de filhos. Assim, por exemplo, se temos três crianças de 5, 8 e 9 anos, colocamos 18 cubinhos, 6 autos, 18 lápis de cores, 3 lápis negros, etc (SOIFER, 1982, p. 137).

Não usamos cola plástica, fita adesiva, papel de cores, aquarelas ou tintas à óleo, salvo em situações especiais, pois são coisas que podem facilmente sujar as crianças ou fazê-las brigar. Sustentamos igual critério para os lápis de massa, canetas esferográficas, etc. Além de uma possível utilização para fins destrutivos, não permitem adequada compreensão dos desenhos, bem como em muitas ocasiões, devido ao seu custo elevado, podem transformar-se em elementos de sedução. Favorecemos porém o uso de quadro-negro e giz, quando é possível, pelas muitas possibilidades motrizes e gráficas que apresentam. Quando há crianças em idade escolar colocamos uma pasta de cartolina para melhor conservação dos desenhos, pois nessa etapa evolutiva costumam expressar-se de forma gráfica (SOIFER, 1982, p. 137).

Porque a mesa e não a caixa ?

Esta é uma prática que aprendemos nos tratamentos grupais com crianças. É muito difícil para elas alternar-se para ir retirando os brinquedos da caixa, em face da fantasia de rivalidade com relação aos conteúdos do ventre materno, explicitada por Melanie Klein. Colocar uma caixa fechada à disposição de diversos irmãos é algo como convidá-los a reproduzir entre si a luta dos filhotes pelas tetas maternas. Por outro lado, os brinquedos expostos sobre a mesa permitem fácil visualização por todos” (SOIFER, 1982, p. 205)

Arminda Aberastury (1992) também trabalha com caixas individuais e faz uma descrição mais detalhada da sala de atendimento.

O consultório onde se analisa uma criança não precisa ser grande. As paredes devem ser laváveis e convém que o chão esteja coberto de paviflex. Dispor de uma caixa de amianto que se adapte à mesa, já que pode ser necessário que a criança brinque com fogo. Recomenda um banheiro, que chama de Quarto de Banho, junto à sala. Lavatório com água corrente, um vaso, toalha, papel higiênico, um copo e uma ou duas cadeiras. A porta que comunica o banheiro com o consultório não se fechará por dentro do banheiro.

As portas do consultório que dêem ao exterior serão fechadas por dentro. Devem ser duplas ou de material que impeça que cheguem ruídos ou conversações. A mesa e as cadeiras serão cômodas e simples, suficientemente fortes para resistir ao desgaste. Móvel com

gavetas, nas quais se guarda o material que dedicamos a cada paciente. Gavetas fechadas com chave o final da sessão, para só ser aberta ao início da próxima. Será útil um pequeno e cômodo divã (puberdade) (ABERASTURY, 1992).

Existe um material *standard* que satisfaz as necessidades de uma criança de até quatro ou cinco anos e com poucas modificações serve também para as crianças de mais idade: cubos, alguns bonecos pequenos, paninhos, tesoura, barbante, autos, tacinhas, pratinhos, talheres, apontador, e outros (ABERASTURY, 1992).

Além disso, durante a primeira entrevista, é perguntado aos pais com o que a criança costuma brincar em casa, e sempre que possível incluí-lo no material de sua caixa individual ou na caixa de diagnóstico. Quando uma criança é observada para diagnóstico, lhe é oferecido um material de jogo que é guardado numa caixa destinada a este fim (ABERASTURY, 1992).

Segundo a autora, as caixas individuais de análise infantil devem conter os brinquedos abaixo, conforme a idade da criança definida por sua fase evolutiva, de acordo com as fases de desenvolvimento propostas por Freud (1976).

Quadro Representativo das Fases de Desenvolvimento e Brinquedos Indicados

(conforme Arminda Aberastury (1992)):

FASE	MATERIAIS
ORAL	Mamadeira de boneca
	Chupeta (brinquedo)
	Panelinha
	Xícara
	Talher
	Canudinho
	Jarrinha
	Fogão, etc..

ORAL (AGRESSIVA)	Flauta
	Apito
	Bexiga
	Língua de sogra

ANAL	Balde	Trem
	Areia	Avião
	Pá	Animais fortes e ferozes
	Água	Animais domésticos
	Massa de modelar	Animais selvagens
	Cola	Carrinho de boneca
	Barro	Boneca
	Tintas	Bola
	Barbante	Revólver
	Tesoura	Espada
	Durex	Peteca
	Fita crepe	Raquete
	Telefone	Carrinho

FÁLICA	Família de bonecos
	Mobília (casa de boneca)
	Casa de boneca

LATÊNCIA	Desenhos
	Rabisco
	Papel
	Lápis
	Giz de cera

Em Freud (1976), as fases de desenvolvimento são divididas de acordo com o desenvolvimento físico e as exigências de cuidados ambientais. A fase oral compreende o período de preponderância da boca do bebê como zona erógena, e se localiza entre o

nascimento e os dois anos aproximadamente. A fase anal se localiza entre um ano e meio a dois anos e se estende até próximo dos quatro anos, e o controle esfinteriano é a tônica do cuidado. A fase fálica se inicia por volta de três anos e meio a quatro anos e se estende até a finalização do complexo de Édipo, entre cinco e sete anos, e se caracteriza pela zona genital como zona preponderante de prazer. A latência se inicia com a resolução do complexo de Édipo e se caracteriza pelo recalçamento das pulsões edípicas e a sublimação⁶ destas pulsões para o conhecimento, o aprendizado. É quando a criança está mais preparada para a escola.

6.6 A PSICOLOGIA EVOLUTIVA

Num estudo da psicologia evolutiva, Outeiral (1998) traça um percurso do brincar e do brinquedo, em especial destacando as mudanças de escolhas de brinquedos, feitas pela criança, no decorrer do seu crescimento, que podem se resumir da seguinte forma:

Nos seis primeiros meses de vida o interesse da criança é a mãe, fundamentalmente, reconhecendo-a pelos sentidos mesmo que pouco desenvolvidos. A mãe é o seu objeto de amor e ódio conforme alterna cuidado e abandono, na visão do bebê. Desta forma, a primeira atividade lúdica remete a esta ausência e presença da mãe e tenta mitigar a ausência substituindo-a por um objeto do mundo externo. Brinca utilizando seu corpo, faz o mundo desaparecer e reaparecer pelo controle do olhar.

À medida que se desenvolve e tem maior controle dos membros, os objetos também começam a funcionar como símbolos. Com habilidade crescente, pega objetos e os leva à boca. O movimento lhe dá prazer. Entre 4 e 6 meses começa a sentar-se, consegue balbuciar os primeiros sons e produz sons ao bater objetos uns nos outros. Atira objetos no chão e exige a sua devolução, repetindo sem cansar este jogo, certificando-se de que o que perdeu pode ser recuperado. Klein (1997) e Aberastury (1992) consideram que nos seis primeiros meses de vida se constituem os fundamentos da vida mental.

A partir dos seis meses de vida há uma nova perspectiva de mundo à medida que a criança começa a engatinhar, explorando tudo que estiver ao alcance da mão. São incluídos na

⁶ Sublimação – mecanismo de defesa descrito por Freud que designa um tipo particular de destino pulsional

relação os demais familiares, sendo que o pai é o primeiro. Brinquedos ocos, que podem conter objetos, e os penetrantes, que entram no oco, são os preferidos nesta fase, com os quais a criança brinca incessantemente. Para Aberastury (1992), é o início da forma adulta de manifestar amor. Entrar em alguém, receber alguém dentro de si, unir-se, separar-se. A masturbação genital, o voyeurismo e o exibicionismo são também formas de expressão da sexualidade que se iniciam nesta fase. A diferença sexual começa a se expressar pela escolha dos brinquedos. Na sua maioria, as meninas preferem objetos ocos e os meninos os penetrantes.

Entre um e três anos de idade, a marcha, a linguagem e o controle dos esfínteres são os elementos que determinam a escolha de objetos. A separação da mãe e o controle do mundo externo são ativamente explorados. A linguagem e a comunicação com outras pessoas, dar significado aos sons e os direitos e deveres do mundo adulto pelo controle esfinteriano são preponderantes.

Brinquedos dotados de movimento chamam a atenção e carros e bolas são os preferidos. Característico desta idade é o jogo paralelo, onde cada criança faz alguma coisa diferente da outra, parecendo brincar sozinha, embora em grupo, pareçam estar numa única brincadeira. Também o jogo dramático, que consiste em dramatizar cenas do cotidiano, inicialmente simples que se vão elaborando com o tempo e a prática. Os brinquedos se diversificam e tudo pode ser um brinquedo. Preferem os brinquedos simples e gostam de quintal ou parque, brincar com terra e água. São atraídas por contos e música.

Os símbolos, formados antes como imagens fugidias, simbolizados no brinquedo entre 4 a 5 meses de idade e altamente ansiogênicos, agora podem ser fixados pelo desenho. Este se torna, entre 2 e 3 anos de vida, um dos mais freqüentes meios de expressão da criança. Para Klein, a angústia de perda é o que impulsiona a criança a desenhar. A imagem fugidia pode ser recriada e permanecer mediante o desenho.

Num desenvolvimento normal, riscos são feitos na segunda metade do primeiro ano do bebê, que logo é destroçado sobrepondo outros riscos, numa necessidade típica de reparar. A garatuja, primeira atividade gráfica, se inicia no segundo semestre do primeiro ano

de vida e se mantém até o segundo ano, onde retas são mais freqüentes do que curvas. Entre 24 e 30 meses faz um círculo, representando a cabeça, com duas retas em cruz, síntese do corpo. É a própria representação, numa sintetização do corpo. Passa depois aos pais, animais e por fim, objetos inanimados, dentre eles, inicialmente, a casa, símbolo do esquema corporal.

A linguagem, nesta fase, também é um brinquedo.

Na fase pré-escolar, entre 3 e 6 anos, os desejos sexuais são sublimados em várias brincadeiras. Brincar de casinha, de mamãe e papai, de médico e enfermeira suprem a necessidade de tocar e ser tocado, de se mostrar e de se ver e ser visto. O jogo paralelo e o associado, o jogo compartilhado, se alternam. Há um monólogo coletivo, cada um fala por sua vez esperando para ouvir o que o outro diz, porém os assuntos têm pouca relação entre si. O intercâmbio verbal se estabelece melhor entre 4 e 5 anos quando há descrição de situações, troca de informações e estabelecimento de regras para os jogos das crianças. Os personagens começam a incluir conteúdos mais distantes, além da família. Os papéis se ligam ao próprio gênero.

As dramatizações da criança são sobre seus pensamentos e sentimentos familiares, refletindo como vê os acontecimentos reais. Outeiral (1998) ressalta a forma de fantasia familiar romântica que a criança desenvolve. E uma desilusão vai se instalando progressivamente à medida que essa fantasia entra em choque com a realidade percebida e vivida pela criança.

Entre 4 e 5 anos surge um personagem importante, o amigo imaginário. Embora imaginário é vivido com a solidez de objeto real. Surgindo de necessidades internas da criança, pode cumprir o papel de consciência auxiliar, de bode expiatório, de depositário de fantasias agressivas e mesmo de substitutivo dos pais, que progressivamente vão caindo em descrédito na satisfação edípica, dando amor incondicional, companhia e escape para a sua solidão.

Entre seis e dez anos a criança entra num período de latência, assim denominado por Freud por caracterizar um período de detenção do desenvolvimento psicosssexual em que a energia é desviada para outros fins sexuais, sublimando-a em crescimento cultural e social. É geralmente o início do período escolar e as brincadeiras e os brinquedos geralmente

representam dramatizações deste período, como desenhar, recortar e brincar de professor e aluno. Aparece o interesse por jogos de regras, os brinquedos preferidos aliam competição, sorte e aptidões intelectuais. Um dos elementos mais importantes são os grupos, a sua formação ou filiação: as gangs, a turma, o clube, e outros. “A turma serve como um espaço transicional entre a proteção, a segurança familiar e a dúvida, a incerteza da vida na sociedade adulta” (OUTEIRAL, 1998, p. 38).

As regras do convívio social são aprendidas e treinadas. Os pré-púberes vivem uma cultura especial muitas vezes com códigos de linguagem próprios. Fala e escrita podem conter caráter claramente obsessivo e nesta linha entram também as coleções. Estes mecanismos obsessivos são defesas contra os impulsos sexuais reprimidos, que voltam a aparecer na pré-puberdade. O esporte começa a interessar. Aos oito anos aparecem amizades mais estáveis e até namoros. Cultuam heróis. Muitas meninas se interessam mais por atividades domésticas enquanto muitos meninos se interessam mais por construir coisas. Jogos de experiência (construção, química, modelismo) são os preferidos. O corpo volta a ocupar um lugar importante. Lutas, jogos de esconder, pegador, brinquedos de mão são os mais importantes, e os conteúdos sexuais e a utilização dos órgãos sexuais se tornam mais definidos (OUTEIRAL, 1998).

6.7 TÉCNICA DO BRINCAR X LUDOTERAPIA

A técnica de usar brinquedos na análise e psicoterapia psicanalítica com crianças permitiu o desenvolvimento da ludoterapia, assim chamada por usar brinquedos e jogos na psicoterapia, nas mais diversas abordagens da psicologia (AXLINE, 1992). Vale salientar que a variedade de opções de objetos e de jogos está bastante atrelada ao progresso da ciência e da tecnologia, com o uso intensivo de materiais avançados, de profissionais especializados e de conhecimentos de áreas específicas do desenho, da química e da informática.

O termo ludoterapia surgiu de estudos feitos em 1938 (HINSHELWOOD, 1992). Atualmente existem técnicas, aplicações, conceitos e práticas variadas. Essa diversidade é apontada como um dos dificultadores do estudo da ludoterapia disperso em vários livros. O desenvolvimento da ludoterapia como método psicoterapêutico por excelência no atendimento

infantil vem reforçar o entendimento da técnica do brincar como a técnica própria da psicanálise infantil.

A ludoterapia é baseada no fato de que o jogo é o meio natural de auto-expressão da criança. É uma oportunidade dada à criança de se libertar dos seus sentimentos e problemas através do brinquedo, da mesma forma que, em certas formas de terapia para adultos, o indivíduo resolve suas dificuldades falando (AXLINE, 1992).

Quando o terapeuta determina ou assume a orientação e interpretação, escolhendo atividades e brinquedos ou brincadeiras, chamamos a esta forma de terapia de ludoterapia diretiva. Na outra forma, chamada de ludoterapia não diretiva, a responsabilidade de direção, de escolha de atividades, brinquedos, jogos e a própria condução do processo é deixada à criança.

Alguns pressupostos da ludoterapia são apresentados por Aberastury (1992) em capítulo que trata da ludoterapia. São eles:

a) As atividades infantis são espontâneas, auto-produzidas e capacitam a conceitualizar, estruturar e trazer a nível de atividades suas experiências e o sentimento que investe nelas (atuação de conceitos).

b) O brincar é catártico em si mesmo, além de ser uma experiência de autodeterminação para a criança, apresenta a oportunidade de *insight* e de relacionamento.

c) A terapia tem um sentido duplo – tanto é comunicação como também é atuação e interpretação.

d) Habilidade da criança para estruturar uma situação de brinquedo é desenvolvida (dificuldades indicam resistências).

e) Brincar é alívio, mesmo que conteúdos escapem ao terapeuta.

f) Atividade lúdica é uma atividade simbólica e é a expressão infantil por excelência.

O Brinquedo com configuração simbólica

a) Configurações são condicionadas à idade, à experiência prévia, à inteligência, à maturidade física e social e a outras habilidades da criança (impulsos, pensamentos, etc.).

b) Projeção é a expressão de identificações idiossincráticas. A ludoterapia é sempre projetiva, tendo uma relação direta com métodos e técnicas projetivas. Enquanto a expressão do adulto é a linguagem, tendo uma relação direta com métodos e técnicas projetivas, a da criança é a realidade configuracional.

c) Nas situação lúdica o cenário é específico e determinado. Elementos visuais de fundo experiencial representam a tentativa da criança de definir sua posição no mundo que a cerca.

Situações lúdicas possibilitam:

- a) A revisão de papéis.
- b) A expressão da agressividade em repressões.
- c) Fazer de conta elimina o sentimento de culpa.
- d) Experimentar situações de vitória difíceis de serem alcançadas, fantasiar.

Sobre o número e seleção de brinquedos:

- a) São vários os critérios e também as reações das crianças.
- b) Não importam nem a abundância nem a qualidade dos brinquedos e sim a habilidade do terapeuta, como a sua percepção da criança.
- c) A principal preocupação da ludoterapia é proporcionar alívio das tensões do paciente. É um objetivo comum a todas as linhas.

E as conclusões sobre a técnica e o processo, Aberastury (1982, p. 69) apresentou em dez tópicos:

1 – A mesma ansiedade que leva à divisão de imagens, boa e má, no início da vida, revive-se na análise; as ansiedades depressivas e paranóides são experimentadas na análise, expressas no jogo e reduzidas pela interpretação.

2 – Quando o desenvolvimento normal diminui a divisão entre objetos perseguidores e idealizados e o ódio é mitigado pelo amor, podem estabelecer-se objetos bons no mundo interno, melhorando as relações com o mundo exterior. No tratamento, este progresso conduz à cura.

3 – O aumento da capacidade de sintetizar prova que o processo de dissociação, originado nas relações de objeto da criança pequena, diminuiu.

4 – A atuação das imagens com características fantásticamente boas ou más, que predominam na vida mental, é um mecanismo geral em crianças e adultos. Suas variações são somente de grau, freqüência e intensidade.

5 – Estas imagens correspondem a estados intermediários entre o superego terrorífico totalmente afastado da realidade e identificações mais próximas ao real.

6 – Na medida em que estas figuras intermediárias aparecem no jogo de criança através do mecanismo de simbolização e personificação, podemos compreender a formação de seu superego e amortecer sua severidade.

7 – a transferência é o instrumento principal para conhecer o que acontece na mente da criança e também para descobrir e reconstruir sua história inicial.

8 – O descobrimento da fantasia transferencial e o estabelecimento da relação entre as suas primeiras experiências e as situações atuais constituem o principal meio de cura.

9 – A repetição das situações primárias na transferência nos leva às vivências dos primeiros meses de vida.

10 – Nas fantasias com o analista, a criança retrocede a seus primeiros dias e ao estudá-las em seu contexto e compreendê-las em detalhe obter-se-á um conhecimento sólido do que aconteceu na sua mente nas etapas primárias. No fim da análise, o paciente revive emoções de sua época de desmame e a elaboração do luto transferencial se consegue através da análise das ansiedades paranóides e depressivas.

Virginia Axline (1984) estabeleceu 8 princípios básicos que norteiam o trabalho da terapia não diretiva que convém reproduzir aqui para um entendimento melhor deste procedimento terapêutico que se aproxima do procedimento da psicanálise.

1. O terapeuta deve desenvolver um amistoso e cálido relacionamento com a criança, de forma que logo se estabeleça o “*rapport*”.
2. O terapeuta aceita a criança exatamente como ela é.
3. O terapeuta estabelece uma sensação de permissividade no relacionamento, de tal modo que a criança se sinta completamente livre para expressar seus sentimentos.
4. O terapeuta está sempre alerta para identificar os sentimentos que a criança está expressando e para refletí-los para ela, de tal forma que ela adquira conhecimento sobre seu comportamento.
5. O terapeuta mantém profundo respeito pela capacidade da criança em resolver seus próprios problemas, dando-lhe oportunidade para isto. A responsabilidade de escolher e de fazer mudanças é deixada à criança.
6. O terapeuta não tenta dirigir as ações ou conversas da criança de forma alguma. Ela indica o caminho e o terapeuta o segue.
7. O terapeuta não tenta abreviar a duração da terapia. O processo é gradativo e assim deve ser reconhecido por ele.
8. O terapeuta estabelece somente as limitações necessárias para fundamentar a terapia no mundo da realidade e fazer a criança consciente de sua responsabilidade no relacionamento.

6.8 LUDOTERAPIA DIRETIVA

A ludoterapia diretiva possui alguns aspectos importantes por precisar a localização e utilização dos materiais comentados por Axline (1984), conforme cita-se a seguir.

Além das observações dos desenhos, os contatos subsequentes se fazem, em geral, na sala de ludoterapia. Aqui há uma técnica especial, não só na disposição do material lúdico, como na atitude do psicólogo. O ambiente deverá ser constituído de forma que o paciente se sinta à vontade e interessado.

Para a observação psicológica, este material deve estar disposto, segundo técnica determinada: ao lado direito material de motricidade, agressivo e de curiosidade intelectual; ao lado esquerdo, material afetivo e construtivo; ao fundo material regressivo. Esta disposição facilita a técnica de exame, pois o psicólogo poderá fazer a criança dirigir-se primeiro a sua

direita, e, pelo manuseio daquele material, fará o diagnóstico motor e de desenvolvimento. Poderá observar se ela é destra ou sinistra, se tem boa coordenação motora, habilidade e rapidez de movimentos, se maneja bem os cubos e outros objetos. Posteriormente, o psicólogo conduz a sua esquerda e elaborará o diagnóstico afetivo; finalmente, deixa livre o uso do material regressivo.

É importante observar quais os brinquedos escolhidos pela criança e se ela brinca com aquilo que escolhe. Segundo Frank (citado por Axline, 1984), o material projetivo pode ser classificado pelas respostas fornecidas em: construtivos, interpretativos, catártico e construtivo.

Do ponto de vista diagnóstico, esta classificação serve integralmente; por meio dela, aprendemos de acordo com o tipo de resposta, um aspecto momentâneo ou definitivo, da personalidade e do conteúdo profundo de todas as reações do paciente. São construtivos os materiais cujas respostas são construtivas, são as respostas dadas a um material chamado regressivo (amorfo, que manuseado adquire forma): areia, barro, argila... São interpretativos os materiais cujas respostas são interpretativas, são as respostas obtidas quando o material tem significado para o próprio paciente. São catárticos os materiais cujos dados recolhidos com o material são de interpretação imediata do conteúdo da resposta. Temos respostas construtivas quando o material apresentado revela certa compreensão acerca da organização da vida atual do paciente. Principalmente em crianças essa compreensão é muito lógica e muito clara, do ponto de vista construtivo e do uso do material (AXLINE, 1984).

Além das observações que podem ser feitas de acordo com as respostas da criança (isto é, como ela brinca), Axline (1984) analisa aquilo com que brinca. E então discrimina o material que pode ser escolhido pela criança.

1 - Material de Motricidade - cubos e figuras geométricas de várias formas, bolas de diferentes tamanhos, material de encaixe;

2 - Material Regressivo - água, barro, finger-painting, tintas, massa, argila, areia;

3 - Material Agressivo - vários tipos de revólveres, espingardas, cartucheiras, espadas, faca, facões de plástico, arco e flecha, medalha de xerife, espoletas, luvas de boxe, saco de areia, soldadinho e equipamento do exército, ferramentas, martelos, serras, instrumentos de som, tambores, apito, etc.;

4 - Material de Curiosidade Intelectual - automóvel, caminhões, jipes, navios, aviões, bichos de toda a espécie.

5 - Material Afetivo

- bonecos (família, homem, mulher, bebê, menino, velho, empregada, tia), devem ser de pano, com articulações permitindo colocar e tirar roupas.
- bonecos simbólicos (gigante, anão, guarda civil, chauffer, fantoches, palhaços, fada, bruxa, Donald, Zé-Carioca, Lobo Mau) devem ser feitos de borracha com movimentos e articulações.
- Casa com salas, quartos, banheiros e cozinha.
- Móvel completa (cama, mesa, cadeiras, panelas, fogão)
- mamadeiras.

6 - Material Construtivo - jogos de todos os tipos: xadrez, mexe-mexe, damas, quebra-cabeças, e outros.

A simples escolha deste ou daquele material já fornece elementos sobre interesses, curiosidades, dificuldades e conflitos da criança. Permite inclusive localizar suas necessidades atuais, afeto, segurança, apoio; possibilitando também a catarse, isto é, a liberação de suas energias (AXLINE, 1984).

Caso ilustrativo

Andréia tem 7 anos de idade, é filha única e foi encaminhada por suspeita de TDA pela escola e por agressão sexual do avô paterno. Está no seu segundo ano de atendimento. Andréia gosta muito de um livro de histórias de Walt Disney, especialmente as histórias que envolvem princesas. É bastante ligada à mãe e raramente fala do pai na sessão.

Andréia usa todos os brinquedos da sala e costuma tirar todos de seu lugar pelo prazer de movimentá-los. Raramente brinca com um mesmo brinquedo mais do que cinco ou dez minutos e então se volta para outro, que já lhe chama a atenção. Pega o livro de histórias e o folheia vendo as figuras. Por vezes tenta ler, já que está no processo de alfabetização, no entanto, a cada dificuldade de reconhecimento de uma letra ou palavra, desiste e folheia simplesmente o livro.

Na sessão aqui relatada, a avó materna que a traz para atendimento, quando chega à sala de espera, informa que Andréia terá um irmãozinho, que a mãe dela está grávida.

Já no interior da sala de atendimento, Andréia pega o livro de histórias e se senta para ler. Pergunto como recebeu a notícia de que terá um irmãozinho e ela me responde que não quer nem falar sobre isto.

Abre o livro e procura a história da Cinderela. Começa a contar a história pelas figuras, e fala da tristeza da Cinderela que tem duas irmãs que não gostam dela. Pontuo que ela está se sentindo como a Cinderela com a chegada de um irmão. Ela me lembra então que a Cinderela é uma princesa e que os pais não sabem. Pontuo que ela está se sentindo triste por estar perdendo este lugar de princesa. Então ela fecha o livro e me diz:

- Você fala demais.

Apanho então lápis e papel e peço-lhe para desenhar a Cinderela e como ela se sente.

Vemos pelo relato que o livro/brinquedo cumpre seu papel de fornecer material projetivo à paciente para que ela possa falar do que sente. Usa-se este relato para ilustrar a passagem de um trabalho não diretivo para um diretivo quando solicito a Andréia que desenhe. Ou seja, o terapeuta passa a determinar o que será feito na sessão, tomando do paciente a condução do trabalho. Esta mudança objetivou dar à paciente uma oportunidade a mais de poder falar sobre a perda que sente deste lugar de princesa, e poder construir um novo lugar na família. Vale aqui lembrar que Andréia não tinha um quarto só seu, que dormia com os pais. Recentemente ganhou um quarto só para si e, então, descobre que, na verdade, ganhou um quarto para que seu irmão ocupe o lugar que era seu no quarto dos pais. Não à toa me manda calar como a dizer: preciso de mais tempo para esta elaboração. Foi o que fizemos desenhando.

7. PESQUISA

Apresentamos o relato de atendimento de três crianças, efetuados em um espaço clínico de psicologia. Muitos brinquedos com os quais as crianças se deparam neste espaço são iguais aos que elas interagem em suas casas, à exceção dos elétricos e eletrônicos. Os seres humanos, representados por bonecas e soldados, os veículos de locomoção em forma de carros, ônibus, o espaço de interioridade (casa) e a família fazem parte da construção de histórias e de jogos infantis situados no contexto da atualidade. As idéias de tecnologia, as quais estão marcadas pela rapidez do movimento, pela energia e pela luminosidade são transpostas para os brinquedos na clínica.

7.1 RELATOS DE CASO

7.1.1 Caso do Robô

Este atendimento se deu no ano de 2004, compreendendo o período de Julho a Dezembro daquele ano.

Roberto (nome fictício) tem 09 anos de idade e frequenta uma escola especial. Filho de pai motorista de ônibus e mãe dona de casa, Roberto tem mais um irmão, de 05 anos. Roberto não fala, emite sons guturais e aponta para as coisas para se comunicar. Seus pais conseguem entender tudo o que diz e nós, às vezes, temos que recorrer a eles quando o repertório de sinalização e sons já conhecido não dá conta de saber o que quer Roberto. É bastante agressivo e quando não é compreendido, agride o terapeuta, quebra objetos, atira coisas ao chão. No restante do tempo é uma criança dócil, e apesar da dificuldade de expressar-se, entende tudo o que se diz a ele, embora isto não implique em aceitação do que se diz.

É o pai quem traz Roberto todo o sábado para a sessão de atendimento. Roberto sempre chega animado, às vezes saltitando, vem inquietamente rodeando o pai nas suas conversas em que a mímica facial e manual é predominante e absolutamente essencial para a sua compreensão. Ao chegar ao consultório, Roberto me abraça e conta que veio de ônibus

mas que não era o pai que dirigia. Para dizer isto aponta o dedo para o ar sinalizando o barulho do ônibus, que o pai já nos sinalizara antes, e tenta imitar com a boca o barulho que se escuta longe. Daí olha para o pai e balança negativamente a cabeça, acompanhado pelo pai no movimento de confirmação da negativa querendo dizer que não era o pai que dirigia o ônibus.

Roberto tem uma síndrome de desenvolvimento ainda não perfeitamente diagnosticada. Até o momento do atendimento, o diagnóstico mais aceito é de uma psicose com comportamentos autistas. Está em atendimento encaminhado pela escola por comportamento agressivo. A mãe conta, na entrevista inicial, que Roberto teve uma gravidez perturbada por crises financeiras da família que culminaram inclusive em uma mudança de cidade em busca de melhores condições de vida. Chegados a Curitiba, o pai foi trabalhar de motorista de ônibus e a mãe como diarista, até a conclusão da gravidez. Roberto nasceu prematuro, na metade do oitavo mês de gestação e após nascido ficou na maternidade durante uma semana, quando a mãe ia visitá-lo todos os dias nos horários pré-determinados.

Das doenças infantis, Roberto passou por todas, sem maiores conseqüências, sem internações e dentro dos prazos considerados normais segundo a mãe. A carteira de vacinas é guardada até hoje e pode-se ler nela o cumprimento efetivo de todas as etapas e cronologia de vacinação. Segundo a mãe, Roberto nunca teve resistências em ir a médico ou a tomar remédios, fazendo-o de bom grado. A amamentação compreendeu o período de sete meses e foi interrompida por que a mãe precisava trabalhar para ajudar no sustento do lar. A avó materna cuidaria dele quando a mãe estivesse fora. A mãe conta que Roberto se ressentiu muito com este afastamento, que se refletiu num resfriado muito forte que o acometeu e que preocupou sobremaneira a família.

Roberto nunca falou e mesmo o choro era um resmungo baixo que a mãe tinha que estar atenta para perceber. Desde cedo se comunicava apontando as coisas, o que os pais interpretavam como preguiça. O pai chegou a desconfiar de surdez e fazia testes movimentando-se ao redor dele e batendo palmas ou objetos para chamar a atenção dele, ao que ele voltava-se e olhava, o que reforçava o diagnóstico de preguiçoso. O fato de desviar o olhar das pessoas não pareceu preocupar. Os grunhidos começaram a acompanhar os gestos de apontar com a mão próximo aos dois anos, o que deixou a família mais tranqüila pois a preguiça estava indo embora. E como a mãe conhecia cada movimento, cada grunhido, esta passou a ser a linguagem da família uma vez que o pai aprendia com a mãe todos os

significados. Aos poucos os grunhidos evoluíram para palavras curtas como mam, pá, au para o cachorro, tê para leite.

Andar não foi problema para Roberto. Incentivado pelo pai que depositava no filho muitas esperanças, ele passou rápido do engatinhar para o andar e a inquietude o levava a explorar todos os cantos da casa. Gostava de pegar copos, xícaras, pratos e brincar com eles, o que recebia imediata reprovação da mãe, preocupada com a possibilidade de serem quebrados e ferir a criança.

Roberto crescia no amor dos pais, quando, aos três anos, a mãe ficou grávida de seu irmão. A mãe relata que no dia em os pais que contaram a Roberto que ele teria um irmão ele parecia ter compreendido e estava feliz com a notícia. E a partir deste dia, sempre que falavam no irmão, este era indicado como o melhor amigo que ele teria, e para a vida inteira. Roberto passou a brincar mais sozinho e a chorar menos, fato que hoje a mãe consegue localizar mas que, na época, passou despercebido.

No nascimento do irmão, Roberto perdeu as poucas palavras que pronunciava e permaneceu num mutismo durante vários meses. Voltou a grunhir e apontar as coisas que queria, a brincar com pratos e a isolar-se. Ficou mais agressivo quando não lhe davam as coisas que queria, em especial quando não era entendido. A dedicação da mãe ao irmão fez com que Roberto se aproximasse mais ao pai, a ponto do pai reclamar desse “grude”.

Aos sete anos começou a freqüentar a escola municipal especial. Fazia amigos tão facilmente quanto os perdia. Gostava muito da professora que lhe atendia sempre que fizesse o que era pedido e assim começou a assimilar muitas regras de convivência. Roberto era descrito pelo pessoal da escola como um garoto fácil de levar. O pai sempre o levava para a escola onde uma equipe multidisciplinar composta de pedagogos, psicólogos e fisioterapeutas atendem todo o grupo de alunos. Freqüentou a escola durante dois anos até o seu fechamento. Mudou de escola e entrou nos programas de inclusão escolar e, desta vez, Roberto freqüenta aulas com as outras crianças começando a ser mais exigido. A escola solicita aos pais uma avaliação neurológica, psicológica e cognitiva de Roberto que é, então, trazido para atendimento.

Após as entrevistas iniciais com os pais onde este histórico foi levantado, nosso primeiro contato foi marcado para sábado de manhã. O pai traz Roberto pela mão e aguardam na sala de espera. Roberto está inquieto, olha para os quadros nas paredes e aponta para o pai, chamando-lhe a atenção para as figuras. O pai dá nome às figuras presentes no quadro, dizendo, “o cavalo, o rio, a árvore, a casa” acompanhando o dedo do menino que percorre o quadro, apontando cada elemento.

No horário combinado convido Roberto a entrar na sala de atendimento. Da porta ele olha todo o interior da sala. É uma sala com paredes brancas, tem no centro uma mesa de tamanho pequeno com duas cadeiras sobre um tapete marrom. Junto à parede uma estante com vários brinquedos expostos. No chão há uma bola, na parede oposta à estante uma cesta de basquete presa à parede, ao seu lado um alvo para jogo de dardos. No canto direito de quem entra na sala há um banheiro cuja porta está aberta. Na parede do banheiro um quadro negro com giz. Seus olhos percorrem da porta à sala toda no sentido desta descrição. Seu olhar retorna então para a estante onde parece individualizar os brinquedos que vê, ao mesmo tempo em que vai entrando na sala, deixando o que inicialmente identifiquei como medo deste desconhecido. O pai o incentiva a entrar. Já dentro, fecho a porta e converso com Roberto.

Seu dedo percorre apontando cada elemento de novo enquanto vou nomeando cada um. Esta primeira sessão se encerra assim, com Roberto apontando e conhecendo cada elemento da sala como a certificar-se de sua segurança. Ao sair, corre e dá a mão ao pai quando lhes aponto que sábado próximo nos veríamos de novo.

Na sessão seguinte a entrada na sala foi imediata, e novamente o ritual de apontar para cada elemento ao tempo em que eu os vou nomeando. Quatro sessões seguiram este ritual. Aos poucos, na última sessão, foi aproximando-se da janela da sala e começa a apontar elementos de fora da sala que também vou nomeando. O consultório localiza-se num prédio, no décimo-sétimo andar, de onde se vê as ruas exclusivas do transporte coletivo da cidade. Roberto vê o ônibus expresso passar e o aponta ao mesmo tempo em que abre um sorriso e diz vogais soltas como “o”, “u” e “é”. Digo-lhe que está apontando para o ônibus que seu pai dirige. Lembro-lhe que seu pai está na sala ao lado lhe esperando.

Nas três sessões seguintes ao entrar na sala se dirige primeiro para a janela e depois retorna para a estante de brinquedos. Observo que alguns brinquedos chamam mais sua

atenção. São os carrinhos, os bonecos, em especial um conjunto de soldadinhos, os utensílios de cozinha. Ainda não toca neles, aponta para eles e olha para mim, esperando que eu os nomeie.

À medida que as sessões acontecem vai se aproximando dos brinquedos, pegando primeiro aqueles que já conhece e que mais lhe chamam a atenção, como os carrinhos e utensílios de cozinha. Observo que, na medida em que vai pegando os brinquedos e colocando-os sobre a mesa, e depois quando brinca com eles, seu olhar se dirige constantemente à estante. Pergunto várias vezes se quer algum outro brinquedo, solicitando que o aponte mas ele não aponta nada. Procuo então localizar o brinquedo do seu interesse, pegando cada um e, nomeando-o, pergunto se é “esse” que ele quer. Este diálogo se detém num robô de plástico com tintura fluorescente. O robô é movido à pilha e é bem maior que a maioria dos brinquedos da sala. Tem cerca de 30 cm de altura, a aparência é de uma figura humana, com cabeça, tronco, braços e pernas, mas não tem rosto. Quando o pego, percebo seu olhar assustado. Nomeio e deixo na estante.

Na sessão seguinte, Roberto, ao entrar na sala, senta-se na mesa e dirige o olhar para o robô. Pergunto se ele quer que eu pegue o robô e o coloque na mesa. Ele não responde, não aponta nada mais, apenas prende seu olhar no robô. Explico-lhe que o robô é um boneco com movimentos, pois tem articulações que permitem alguns movimentos e que tem pilhas internas que fazem com que os movimentos aconteçam. Também explico-lhe que o robô tem rodas sob os pés o que lhe permite mover-se. Apanho o robô e o coloco sobre a mesa. Roberto faz um movimento de afastamento com a cadeira. Tiro então o robô de cima da mesa e o coloco no chão, mais longe de onde Roberto está. Percebo um olhar de medo dirigido ao robô. Guardo o robô na estante novamente, acompanhado pelo olhar de Roberto. A partir desta sessão começo a observar que, de onde estiver na sala ou fazendo qualquer coisa, Roberto constantemente dirige o olhar para o robô para certificar-se de que ele está lá. Roberto também começou a ficar cada vez mais distante da estante e do lugar de onde aponta para que eu apanhe brinquedos para que ele brinque na sala.

Suas brincadeiras são restritas a movimentos de vai e vem com os carrinhos, de tentar colocar os soldadinhos dentro dos carrinhos. Com os utensílios de cozinha, espalha-os sobre a mesa, enquanto passa os carrinhos entre os objetos. Muitas vezes pega os carrinhos e

os bate de encontro aos pratinhos de plástico enquanto ri. Por vezes, enquanto bate o carrinho sobre um prato ou sobre a mesa, levanta o olhar e o dirige para o robô.

Numa das sessões o robô estava colocado próximo aos carrinhos e Roberto parecia muito relaxado neste dia. Dirigiu-se à estante e apanhou ele mesmo dois carrinhos, ao lado do robô. Enquanto ele brincava com os carrinhos na mesa, apontou o robô para mim. Perguntei se queria brincar com o robô e ele continuou apontando. Expliquei-lhe novamente o que era um robô, apontando suas partes na medida em que o descrevia. Mostrei-lhe as rodinhas nos pés e o compartimento de pilhas. Preparei-me então para colocá-lo no chão. Ainda na minha mão, liguei-o para que acendesse suas luzes e andasse ao mesmo tempo em que observava as reações de Roberto. Ele se mantinha atento ao que eu fazia e se assegurava que tinha um carrinho na mão, olhando-o seguidamente.

Quando coloquei o robô no chão e que ele começou a mover-se, fazendo um barulho característico de correias se movendo e acendendo suas luzes, Roberto começou a gritar. Seus gritos eram muito angustiados e permaneceu paralisado olhando fixamente o robô. Desliguei-o imediatamente e o guardei na estante. Parou de gritar, mas não tirou o olhar do robô que estava na estante. Interpretei-lhe primeiro seus sentimentos de angústia com relação ao robô e depois que se via no robô, que o robô era parecido com ele. Na saída, o pai pergunta para mim se está tudo bem e eu respondo que sim. Despedimos-nos.

Na sessão seguinte, Roberto entrou na sala e se deteve junto à porta. Pontuei-lhe que estava com receio de entrar e encontrar o robô de novo. Seu olhar se dirigiu à estante e se deteve no robô. Interpretei seu medo de encontrar o robô na sala. Aproximei-me da estante e apanhei o robô e Roberto começou a gritar. Disse-lhe então que tiraria o robô da sala e o guardaria no banheiro. Ainda gritando, Roberto me acompanhou com o olhar enquanto eu levava o robô para guardá-lo no banheiro. Quando retornei, fechada a porta do banheiro, parou de gritar. A sessão transcorreu normalmente a partir de então.

Nossas viagens à janela da sala para descortinar o mundo lá fora voltaram, assim como as brincadeiras com os carrinhos, os soldadinhos e os utensílios de cozinha. O robô era o único brinquedo elétrico presente na sala.

7.1.2. O Jogo de Dominó

Thaís, do sexo feminino, tinha 8 anos de idade quando o relatado aconteceu. Thaís é filha de pais separados e não conheceu o pai. A mãe abandonou o pai da criança logo após o nascimento da filha. A mãe queixa-se de que ele era alcoólatra e ela tinha medo de estar com a filha pequenina junto dele.

A gravidez foi tumultuada, como define a mãe, pelas constantes brigas que o pai aprontava. Segundo ela, ele não queria que ela engravidasse pois não se sentia preparado para ser pai nem para assumir um casamento. Também dizia que ela estava interessada no dinheiro da família e que engravidara para apressar uma união que ele não queria. Então, quando a filha nasce, ela abandona a casa onde viviam e leva a filha consigo. O pai não chegou a ver a filha recém-nascida. E também nunca mais a procurou.

A mãe, passados três anos, engravida novamente de outro namorado e assim Thaís ganha um irmão. Mãe e padrasto passam a viver juntos. Thaís chama o padrasto de pai mas sabe que ele não o é porque sua mãe sempre lhe lembra, dizendo que ela pode chamá-lo de pai, mas que ele não é seu pai. Ele é pai de Renato, seu irmão, e que o pai verdadeiro ela um dia vai conhecer.

Os três primeiros anos de vida de Thaís foram bastante complicados, na palavra da mãe. Ela relata que tinha que trabalhar o dia inteiro e estudar a noite, que tinha de sustentar-se e à filha, pois ninguém da sua família se dispunha a ajudá-la. A história da mãe também inclui abandonos e desconhecimento. Ela era filha adotiva, foi doada à família onde cresceu e que sempre conheceu como sua, por sua mãe que trabalhava como doméstica em uma casa de família que acabou adotando a filha. Conta que cresceu vendo os irmãos tendo tudo e ela nunca teve nada. Sofria nas mãos dos irmãos que caçoavam dela, lhe agrediam, e nunca a levavam nos lugares, festas e passeios que faziam. E que, no entanto, sobrou pra ela cuidar dos pais na velhice deles. Conta ainda que seu pai era alcoólatra e que, quando ele chegava bêbado em casa, se escondia porque sempre era ela quem apanhava dele.

A mãe de Thaís trabalha muito e tenta dar tudo o que os filhos pedem. Já o pai é vendedor de assinaturas de revistas e a mãe reclama que, além de não render nada, o trabalho

do marido ainda lhe dá despesas. É ela que tem que comprar sapatos e roupas pra ele e que ninguém gasta sapatos como ele. “Ele come sapatos”, ela diz.

Thaís é “agarrada” à mãe. A mãe diz que a filha e o padrasto não se entendem e que é por isto que a filha é tão agarrada assim à mãe. Ela diz que a filha não confia em ninguém, a não ser nela, e que ela procura passar mais confiança à filha pois, afinal, ela não vai estar ao lado da filha para sempre.

Thaís custou a aceitar o desmame. A mãe diz que quando a filha era pequena, elas dormiam juntas na cama e que punha a filha para amamentar e dormia de cansaço. E às vezes, acordava de madrugada com a filha ainda grudada no peito. Diz que a filha sempre foi “tagarela” e começou a “tagarelar” muito cedo. Como era sua única companhia, elas conversavam muitas horas. Conta que a filha ficava olhando pra ela como se entendesse tudo o que ela dizia. Mas um dia, chegou em casa resolvida a desmamar a filha, pois isto “estava indo longe demais”. Aos 18 meses, Thaís perdeu o seio, e, após três dias de choro, conformou-se com esta perda. A mãe diz que viu a filha triste por muito tempo e que se esqueceu de onde vinha esta tristeza. Mas também diz que amamentá-la por mais tempo deu-lhe uma força de viver e uma saúde incomparável e que raramente a filha tinha problemas de saúde, a não ser uma gripe ou um resfriado de vez em quando.

Quando a mãe arrumou um novo namorado, tratou de incluir Thaís nas responsabilidades do namorado. Ele gostava dela. Saíam para passear aos domingos como uma família, mas eram passeios raros porque o dinheiro era escasso. Agiu assim também quando se descobriu grávida novamente. A primeira a saber foi Thaís e a mãe diz que ela ficou entusiasmada quando soube que ia ter um irmão ou uma irmã pra brincar.

Thaís acompanhou a nova gravidez da mãe e sempre punha-se a escutar o irmão através da barriga da mãe. Ela dizia desde o início que seria um irmão e assim não ia brincar com suas bonecas, mas teria bolas e carrinhos pra ela brincar com ele. A mãe e o padrasto riam e lhe diziam “pra você tudo né, filha?”. Esta queixa de não divisão um dia levará Thaís ao psicólogo.

Segundo o relato da mãe, quando o irmão nasceu, Thaís levou as flores que o padrasto comprou pra mãe, na maternidade. Diz que ela olhou para o irmão no berço e disse

que ele era muito feio. Em seguida saiu correndo pelo quarto, brincando de pular os ladrilhos do chão ao mesmo tempo em que contava. E entrava e saía pela porta, correndo pelos corredores. O padrasto lhe chamou várias vezes a atenção mas Thaís não parava quieta. E assim o padrasto a levou para casa mais cedo. Thaís não voltou mais à maternidade e só reviu o irmão quando ele foi para casa com a mãe.

A mãe de Thaís relata que foram poucas as regressões que observou na filha. Algumas vezes ela pediu pra mamar também quando o irmão estava sendo amamentado. Mas, em seguida dizia que preferia na mamadeira. Estava sempre junto à mãe e se dispunha a ajudar em tudo. Queria segurar o irmão, dar-lhe banho, preparar o chá.

Continuando o relato, a mãe diz que, a partir do nascimento do filho, o pai dedicava muita atenção ao filho e não mais a Thaís. Acrescenta que achava isto natural mas que isto a preocupava. Não queria que a filha sofresse nem que se sentisse preterida por causa do irmão. Isto gerava discussão entre o casal, pois o pai afirmava que era imaginação dela, que era natural que ele dedicasse mais atenção ao seu filho neste momento porque ele precisava, e que Thaís já era grandinha para entender. Estas discussões acabaram por afastar mais ainda o padrasto de Tâmara, e, por consequência, ela ficou mais “agarrada” ainda à mãe. O padrasto um dia chega alcoolizado em casa e a mãe descobre então que tem um alcoólatra, de novo, como marido.

As duas crianças foram crescendo na medida em que o tempo passava e o afeto entre eles também. O que nunca cresceu foi a capacidade de Thaís de partilhar os brinquedos com o irmão. Nem o lanche, nem os amigos, nem a mãe. Thaís é agressiva com o irmão, queixa-se a mãe. Se ele pega um brinquedo dela, ela bate nele até que solte. A menina alega que ele quebra tudo o que pega e que, portanto, ela não vai deixar que ele brinque com suas bonecas, que, “além do mais, não é brinquedo de menino.”

Aos quatro anos de idade de Thaís, a mãe resolve que a filha precisa de acompanhamento porque não quer para a filha uma vida sofrida como a que teve. Também quer prepará-la para que um dia conheça o pai verdadeiro e que ele a reconheça.

A primeira sessão acontece num sábado de manhã de primavera. Thaís chega de vestido florido, sapatos e meias brancas, entra na sala de atendimento e se posta próxima à

porta e passa 50 minutos, tempo da sessão, conversando comigo, me contando como é seu dia, do que gosta, do irmão, da mãe, da sua vida e do que consegue pôr em palavras sobre ela. Digo-lhe que estamos no horário, que ela vai voltar na semana que vem, que vai poder brincar e que, ao final, teremos um tempo de organizar a sala novamente. Chamou minha atenção o fato daquela criança postar-se assim, falar durante o tempo todo e de forma corrente sobre os fatos da sua vida. Cheguei a pensar que aquele seria um trabalho diferente.

Na segunda sessão, Thaís chega vestida pra brincar. Está de macacão, tênis e muita disposição. Pediu pra brincar e com a minha assertiva, abriu o baú de brinquedos. O baú é uma caixa grande, de 1 metro de largura por 50 cm de profundidade e 60 cm de altura onde são guardados os brinquedos após cada sessão. Thaís vai tirando os brinquedos da caixa, um por um, e jogando na sala. Depois de todos tirados e espalhados, senta-se e começa a brincar à medida que fala comigo. Diz que vamos à praia e pega um baldinho colorido com duas pás que tirou da caixa e se dirige à caixa de areia. Há na sala uma caixa de areia e também um banheiro onde pode ser obtida água. Pede que eu traga água num outro baldinho, enquanto enche o seu de areia. Diz que vai fazer um castelo mas que precisa da água pra deixar a areia mais firme. Quando a água chega, molha a areia com uma colher e então vira o balde no chão, fazendo a figura de um castelo. Então diz que é um bolo e que vamos comer bolo. Corta o bolo e põe em pratos de brinquedo e me serve um pedaço. Diz que vai levar um pedaço pra mãe e encontra a porta fechada. Quando não a deixo sair, joga em mim o prato com o bolo que era destinado à mãe. Diz também que depois leva um pedaço pra mãe e continuamos neste faz-de-conta de chá com bolo.

Faltando quinze minutos para o término da sessão, relembro nosso trato e peço que comecemos a guardar os brinquedos e juntar a areia da sala. Ela diz que não vai ajudar, que ainda é cedo. Vou guardando os brinquedos sob o olhar vigilante de Thaís enquanto ela vai enchendo as mãos de areia e jogando de volta na caixa e em outras partes da sala. Só ao final de tudo guardado, menos a sujeira da areia, libero-a da sala pra que encontre sua mãe. Thaís, nesta sessão, mostrou-se como é.

Foram dois anos de trabalho com Thaís para que finalmente ela, ao final da sessão, cumprisse nossas regras. Sua agressividade diminuiu consideravelmente, seu repertório de brincadeiras aumentou e sua criatividade fluiu.

No final de 2004, Thaís contava 7 anos de idade e estava no segundo ano fundamental. Sua mãe lhe prometera, em agosto daquele ano, um videogame de natal desde que passasse de ano. Suas notas no primeiro semestre foram muito baixas. Sua ansiedade com relação ao presente era grande mas dizia que se esforçava muito para estudar e aprender pra passar de ano.

O ano de 2005 começou e Thaís voltou para nosso convívio junto com as aulas, em março daquele ano. Estava então no terceiro ano do fundamental. Gostava muito dos amigos da escola e falava muito neles. Dizia que tinha um namorado na sua sala de aula mas que ele não sabia. E gostava muito dele apesar de suas melhores amigas também gostarem. Nesta fase de nosso trabalho Thaís gostava mais de jogos e brincadeiras que envolvessem o corporal. Gostava de brincar de esconde-esconde, e cada um por sua vez contava até 50 enquanto o outro se escondia para depois ser achado. Sua facilidade em achar locais para esconder-se era grande e pontuei esta necessidade de esconder-se para que eu a encontrasse num medo de ver seus segredos devassados por mim. Outra variante da mesma brincadeira era jogar de polícia e ladrão. Ela roubava alguma coisa que me pertencia e eu tinha que perseguí-la para recuperar meu objeto.

Após as férias de julho deste ano, Thaís voltou para atendimento e escolheu o jogo de dominós. Jogamos várias vezes na sessão e eu percebia a dificuldade que era para ela perder no jogo embora a vitória não lhe causasse grande euforia. Depois do jogo, desenhou e assim chegamos ao final do horário.

Na sessão seguinte pegou novamente o jogo de dominó e jogamos algumas vezes. Então começou a mudar as regras do jogo. Quando percebia que estava perdendo, inventava novas formas de jogar. Nesta sessão, disse que poderíamos usar outras pedras de outros jogos se nos faltassem pedras do jogo. Noutra sessão, disse que poderíamos deixar vazio o espaço e fazer de conta que a pedra correta estava lá. Numa outra ainda, desenhava a pedra faltante e a colocava no jogo. Mas eu não podia fazer o mesmo, só ela.

Numa das sessões, após o jogo de dominós, usou a figura montada com as pedras de dominó para fazer um caminho. Então pegou um boneco e começou a andar pelo caminho enquanto cantarolava. E ia contando junto uma história de um homem que tinha muitas dificuldades pra vencer e ficar rico.

Então começou uma série de sessões em que o cenário era montado com as pedras do jogo de dominós. Eram caminhos feitos com as pedras, outras vezes muros. Os caminhos tinham pontes, espaços por onde circulavam rios, havia montanhas feitas com pilhas das próprias peças, outras vezes elementos de outros jogos e vários brinquedos como xícaras e pratos faziam o cenário. As peças sempre eram colocadas fazendo um caminho que começava pelo resultado de nosso último jogo. Então o jogo de dominós se transformava. E era uma estrada cheia de obstáculos que tinham que ser vencidos. Duas peças distanciadas com outra em cima faziam a ponte. E era cheia de perigos pois estava sobre um rio com jacarés. Duas outras peças distanciadas faziam um precipício sem ponte e que precisava ser saltado. Peças em pé faziam corredores que poderiam se aproximar e prender um passageiro mais lento. Também havia espaços entre os corredores por onde poderiam sair inimigos, fogo, tiros, animais ferozes, então era preciso passar correndo por eles. E, ao final do caminho, havia um castelo que às vezes era bom, cheio de coisas boas onde morava a princesa ou o rei, e, às vezes, era ruim pois era um castelo também cheio de armadilhas que era preciso conhecer.

Estes jogos de dominó fantástico perduraram de julho a novembro. Minhas interpretações percorreram vários caminhos de acordo com as dificuldades que eram colocadas no caminho percorrido. Foram da divisão do bom e mau que definia o castelo à jornada de peregrinação do herói que deve vencer obstáculos para conseguir um prêmio ao final da jornada.

No início de novembro, ao final de uma das sessões, quando acompanho Thaís até a sala de espera onde a mãe se encontra, a mãe me conta que a filha está de novo muito mal de notas e que precisa de pontos pra passar de ano. Conta então que desde maio o videogame, presente de natal do ano anterior, fora proibido até que as notas melhorassem mas que isso não estava resolvendo.

Na sessão seguinte Thaís apanha o dominó e começamos a maratona de construção de um cenário, que agora entendi ser um cenário de videogame. Thaís montava com as peças de dominó seus jogos preferidos, entre eles o Super Mário. Conversamos então sobre isto, sobre esta construção, sobre estar presa neste labirinto que era a exigência da escola e o seu desejo de criação. Falamos da liberdade que era construir estes cenários e estar presa às regras do jogo verdadeiro, da recompensa imediata que o jogo proporcionava ao

mudar de fases e chegar ao final mais rapidamente e da dificuldade que era ter que esperar até dezembro pra passar de ano. Falamos também de como era difícil para ela atender às expectativas da mãe e as dificuldades que tinha que vencer sozinha e que a sua construção lembrava bem o jogo quando construía paredes que se moviam, espaços que continham animais ferozes, fogo e inimigos. E como era difícil chegar ao castelo, final da jornada, que poderia não ser o que a mãe espera dela.

Thaís nas próximas sessões mudou de jogo, passou de ano “de raspão” como a mãe define, e continuou por mais dois anos em atendimento, até sentir-se mais segura e adentrar na fase da adolescência.

7.1.3. O Caso Harry Potter

Rafael, já citado neste trabalho, porém com idade posterior, tem 09 anos quando vem para atendimento, em 2004. Rafael é filho único de um engenheiro e uma professora de línguas em uma escola particular. Estuda em um colégio público enquanto se prepara para o exame de seleção do Colégio Militar.

Rafael é bastante agitado, “impossível” como diz sua mãe. No relato dos pais, Rafael é inquieto, não sossega um instante sequer, está sempre fazendo alguma coisa, sozinho ou com eles e se não lhe dão atenção, é o “mais perturbador e exigente filho do mundo”. Rafael não tem amigos, sua companhia mais freqüente é o primo três anos mais novo que, quando é possível, vem passar o dia em sua casa. Esta história de dificuldade de ter amigos rende muitas brigas em casa. O menino rouba dinheiro dos pais para pagar aos amigos para que brinquem com ele e isto o pai descobriu em um jogo de futebol quando o filho estava na reserva e o pai chegou, sem ser visto, e assistiu a negociação entre o seu filho e o “dono da bola”. Depois em conversa, chamou o filho de “burro” e “idiota” por fazer isto. No entanto, se diz muito triste pela condição do filho de não ter amigos.

As queixas da escola são freqüentes. As notas do filho são ótimas, ele não apresenta nenhuma nota abaixo de 9,0, à exceção de Educação Física. Rafael vai mal nos esportes, especialmente nos esportes coletivos. Seu pai gostaria que ele fosse um grande atleta, depois revê o adjetivo e o corrige, olhando para a esposa, para médio atleta. Revela que

também nunca foi bom em esportes nem em fazer amigos, mas os que tem, e são poucos, são grandes amigos. A maioria deles é do tempo de faculdade pois, os da infância se afastaram todos.

A mãe conta que o filho é agitado desde a gravidez. Diz que esta foi tumultuada e ocorreu numa época financeira totalmente imprópria para o casal. A mãe fazia tratamento para engravidar, já era a enésima tentativa, preocupava-se com o avanço da idade, tinha 34 quando finalmente conseguiu engravidar. Quando nasceu, Rafael chorava muito e constantemente e era muito exigente de atenção. Falou cedo e andou cedo, eles não conseguem precisar a idade. Tudo o que lembram é da agitação do filho, esta fica como a sua marca registrada. Raramente iam visitar os parentes porque o menino “aprontava” muito e as brigas eram constantes. Rafael não conseguia dividir os brinquedos e não sabia se portar nas brincadeiras. As coisas ficavam mais tranquilas quando havia apenas uma outra criança junto com ele. Se juntassem três era briga na certa.

As tarefas de escola eram a tortura da mãe. Ela, como professora, dizia se colocar no lugar das professoras do filho e entendia o que elas viviam. As tarefas eram feitas no período da tarde quando a mãe tinha tempo de acompanhar o filho nas atividades. Relata que sentava ao lado do filho e sua vontade era amarrá-lo à cadeira para que fizesse a atividade. O menino sabia fazer, e raramente fazia perguntas sobre a atividade em si de forma que ela pudesse tirar-lhe as dúvidas. No entanto, falava e se agitava sem parar mas nada relativo à atividade. Qualquer coisa que acontecesse, um barulho, uma luz, um movimento, lhe desviava a atenção e então era “uma viagem que ela devia assumir o controle para trazer de volta àquele endereço”.

A família viveu uma fase de sossego com relação à agitação do filho quando compraram um vídeo game para o garoto. Então ele se trancava no quarto e a tranquilidade baixava no lar. Rafael era capaz de ficar jogando a tarde toda, só saindo do quarto para as refeições, desde que fosse chamado. Este isolamento não passava, no entanto, despercebido pelos pais que viviam este momento de dúvida sobre o que fazer, sobre que conseqüências poderia haver para a saúde mental da criança com esta intensidade de isolamento e de concentração nos jogos eletrônicos. Mas eram também os poucos momentos que tinham de sossego e tranquilidade quando conseguiam conversar.

A queixa da escola vem neste sentido da agitação e da incapacidade de permanecer atento do aluno que provocava tumulto na sala de aula pois Rafael não prestava atenção e também não deixava os outros o fazerem, em especial um garoto maior que ele que sentava a sua esquerda.

Este é outro problema que os pais relatam. Rafael parece não ter noção de perigo. Não conseguem diferenciar esta falta de noção do perigo de ser corajoso. Dizem que o filho provoca os outros de tal forma que chega a um ponto de explosão do outro e que isto é constante, especialmente na escola. Várias vezes o pai foi chamado à escola para buscar o filho diante de ameaças de ser surrado na saída das aulas pelos colegas devido as suas provocações.

Os pais solicitam uma avaliação do menino diante da solicitação da escola com relação a TDAH e mostram-se especialmente preocupados quanto a isto. O pai apresenta lágrimas nos olhos e fala em tom mais baixo sobre o fato. Diz que o filho não pode estar doente com isto, “síndrômico” é uma palavra forte demais para eles e voltam a reafirmar a inteligência do filho o que, para eles, contradiz o diagnóstico da escola. Depois de tranquilizados quanto ao que é o TDAH, marcamos o início da fase de avaliação de Rafael.

Rafael chega à primeira sessão antecedendo o pai na entrada da sala, pois chega correndo, se apresenta, pergunta quem sou, olha a sala de espera toda e senta-se para esperar a chegada do pai. Sentado, balança os pés e agita as mãos enquanto vai perguntando como sou, o que gosto de fazer, se sou casado, se tenho filhos, até que o pai chega.

As sessões de avaliação, tirando o fato de serem agitadas como seria de se esperar, correm tranquilas. Rafael é atencioso, não agressivo, é cooperativo, interessado e sai-se muito bem nos testes de inteligência e aptidão que são aplicados. A desatenção mostra-se clara a um observador treinado. Rafael não consegue manter mais do que dois a três minutos a atenção em um jogo que exija este tempo de raciocínio, sem desviar o olhar ou abrir um diálogo. Apesar do que se disse, joga xadrez muito bem e vence facilmente os demais jogos. Os jogos de memória são seus prediletos em especial um jogo chamado Poketapa. O jogo se compõe de figuras dos Pokémons, personagens de um desenho animado infantil japonês, em duas cartas: uma redonda, que são espalhados pela mesa com as figuras para cima, e outro quadrado, que é colocado empilhado, num canto da mesa, com as figuras para baixo. Cada jogador mune-se de

uma haste plástica com uma mãozinha e uma borracha na ponta que se fixam aos cartões do jogo espalhado na mesa, numa espécie de pescaria. O jogo consiste em virar as cartas quadradas e localizar a mesma figura nas cartas redondas. Quem localiza antes as apanha com a mãozinha. Vence quem juntar mais cartas redondas. O jogo quando acontece, utiliza a atenção, a concentração e a agilidade como bases de atuação. Como a agilidade é a principal característica do jogo, Rafael é muito bom neste jogo, e como vence na maioria das vezes, este é o seu jogo preferido.

Para corroborar o diagnóstico positivo para TDAH, solicitamos uma avaliação neurológica e os pais então o levam ao neurologista que confirma o diagnóstico para TDAH. Foi um momento de muita tristeza para os pais e nosso trabalho então foi de esclarecê-los e orientá-los para como agir daquele momento em diante com o filho desatento. A preocupação maior dos pais era como conduzir o tempo de acesso e utilização do computador e vídeo game. É o brinquedo preferido do filho e reconhecem na internet a maior fonte de informação que o filho possa ter, bem como não podem, e não querem, que o filho cresça sem dominar esta máquina que sabem ser um “mal necessário”. Também reafirmamos o trabalho de acompanhamento terapêutico que Rafael vai fazer comigo dali em diante.

Medicado, Rafael deu um salto nos estudos e no comportamento da escola onde estudava. As relações sociais também melhoraram e Rafael recebeu um elogio da professora pela primeira vez na vida. No primeiro exame de admissão ao Colégio Militar, quando ainda não fora medicado, não foi aprovado. Na segunda tentativa conseguiu ingressar. Num trabalho de acompanhamento com os pais, conseguimos fazê-los ver que a necessidade de colocar o filho no Colégio Militar não era um desejo dele, mas deles, pais. Era como se o poder de disciplina presente naquela escola almejada pudesse tornar o filho menos ativo, como se o problema fosse educacional e de limites da escola onde estudava. Percebemos isto depois que Rafael entrou na tão almejada escola e não gostou nada de lá. Não gostava da severidade do regime e sentia-se menos inteligente do que aqueles que sempre estudaram lá.

A restrição ao computador era o que mais angustiava Rafael. Chamava-o de seu companheiro e melhor amigo, às vezes de único amigo. Nesta categoria de único amigo eu também passei a fazer parte. Era o único amigo humano com quem ele contava. Dizia que ninguém o entendia como eu. Rafael se dizia aficionado por novidades eletrônicas e discutia comigo lançamentos que via na internet, em revistas e nas lojas. Dizia que iria crescer e

trabalhar para comprar tudo aquilo que o atraía. E enquanto não pudesse comprar e quando queria alguma coisa, seus pais davam um jeito de adquirir porque a insistência era tamanha que era impossível não atendê-lo. Não que concordassem, mas era mais fácil comprar, abrindo mão de outras coisas mais necessárias, do que “agüentar aquele menino impossível.”

Uma destas crises me foi possível acompanhar. Rafael ganhou e leu os livros Harry Potter, que na época estava no quarto volume quando foi lançado o primeiro filme da série. E era o filme que Rafael queria. Seu pai, no entanto, dissera não. Argumentou que a fantasia do personagem era demais e que estava influenciando o garoto e que o vira tentando fazer poções, falando sozinho com o gato da casa, agindo como se fosse mágico e saltando de cadeiras e mesas como se tentasse voar. Lembrou que quando pequeno, por volta dos quatro anos, Rafael assistia a desenhos animados e um dos seus preferidos era Gasparzinho, o Fantasma da Camarada. Ficou impressionado com a capacidade de Gasparzinho atravessar paredes e um dia, subiu no sofá da sala e se jogou na parede tentando atravessá-la. Tentou duas vezes, empregando mais força e velocidade na segunda vez, pois poderia ter pego pouca velocidade na primeira e por isto não deu certo.

Neste dia, Rafael chegou à sessão chorando com seu pai vindo logo atrás dizendo “não, não e não. Você vai aprender a esperar.” Na sala de atendimento, o menino sentou no chão e chorou durante todo o tempo da sessão, 50 minutos, dizendo do ódio que tinha ao pai, que queria que ele morresse, que fosse embora, que era muito melhor viver sem ele, que ele e a mãe se davam bem, portanto o pai não faria falta e nada do que eu dissesse o acalmava. Pontuei seu desespero, como se sentia por ser incompreendido, por estar ali se sentindo desamparado. Também apontei seu desejo de afastar o pai e poder ver finalmente seus desejos atendidos. Ele dizia da “maldita doença” que tinha, o TDAH, quando lembrei quem ele era e dos sintomas com os quais tinha que conviver e os quais não era possível eliminar. Que por isto tomava remédios, mas que isto não deveria ser motivo de negociação com o pai sobre as coisas que queria comprar. Que era preciso entender quando não era possível comprar algo e que justificar-se com a sua incapacidade de tolerância e de espera porque era um TDAH não era passível de aceitação. Ao final da sessão, recompôs-se para mostrar ao pai que estava bem mas que não ia “dar o braço a torcer”, não ia fazer as pazes nem conversar com ele. E decidiu que ia pedir a mãe o DVD do “Potter”, sem que o pai soubesse.

E saiu da sala de cabeça baixa. Ao passar pelo pai que o aguardava na sala de espera, disse apenas “vamos” e saiu andando na frente até o elevador.

8. CONCLUSÃO

Nos relatos de atendimento clínico apresentados, buscou-se apresentar a forma como acontece a relação da criança com o brinquedo dentro de um espaço protegido e com uma companhia capacitada a observar e extrair desta relação o que ela apresenta de delicado, ou seja, a sua representação simbólica inconsciente, para esclarecer à criança um conflito subjacente à atividade lúdica.

Propôs-se inicialmente o desenvolvimento de três linhas históricas, a da tecnologia, a do brinquedo e a da infância, para localizar um ponto de convergência. Ao longo da leitura que se pode fazer nesta dissertação, chegando este momento conclusivo, parece haver infinitos pontos de convergência, e avançando mais, ousando, talvez se possa dizer que a linha é única. Crianças sempre existiram o que nos leva a conjecturar que a necessidade de sua educação e sua preparação como futuro adulto útil à sociedade, igualmente sempre houve.

Da mesma forma isto acontece na contemporaneidade quando colocamos o computador para que a criança, brincando, o conheça e o domine porque se sabe que uma criança analfabeta digital terá problemas de adaptação ao mundo do trabalho e da educação atuais. Apesar da diferença do instrumento utilizado, hoje um computador, antes o arco e flecha nos primeiros tempos e nas sociedades primitivas atuais, ou os instrumentos agrícolas na idade média, ou os teares pré Revolução Industrial, a função do instrumento é a mesma assim como a justificativa para seu uso.

Então de novo se nos apresenta a pergunta que abre este trabalho que questiona porque o brincar pode se tornar um problema a ser discutido na academia. Porque o brincar está vinculado ao brinquedo e este à tecnologia. E da mesma forma que a tecnologia busca aperfeiçoar-se para minimizar o esforço dispendido na ação de domínio da natureza, visando produtividade e efetividade na ação, também sobre o brinquedo incide esta lei, no sentido de torná-lo cada vez menos dispendioso de esforço da criança no seu domínio e manipulação bem como na proximidade de aparência do objeto real, considerando que, mais do que nos instrumentos de trabalho, o brinquedo busca a forma o mais aproximada possível da realidade, adequando-se o tamanho para a manipulação da criança.

O desenvolvimento tecnológico proporciona que a criança demande menos esforço na compreensão do mundo que a cerca e que começa a dominar, e que também crie demandas, especialmente de consumo, desvinculadas das ações formativas e educativas. A pesquisa de mídia apresentada nesta dissertação mostra que há uma preocupação da sociedade com o uso da tecnologia pela criança e que as respostas ainda estão na recomendação do seu uso controlado. Pode-se usar, neste ponto, da imaginação, e pensar que a descoberta do fogo pelo homem primitivo necessitou dos mesmos cuidados. Certamente as crianças precisaram aprender a manipular a nova técnica e certamente acidentes aconteceram até circunscrever o uso do fogo, quem sabe só aos adultos, quem sabe só a áreas descampadas, quem sabe só a crianças acima de determinada idade ou tamanho, ou ainda, habilidade. E quem sabe criou-se uma forma de tornar todas as crianças, a partir de determinada fase de crescimento, hábeis a usar o fogo.

Usou-se na descrição imaginativa acima o que se pôde apreender das conseqüências do processo verificado na Revolução Industrial quando a necessidade de ler os comandos das novas máquinas ensejou a criação das escolas primárias e o envio das crianças para a alfabetização. Parece ser a mesma preocupação do governo brasileiro no processo que chamou de alfabetização digital e que visa dotar as escolas e cada criança com um “lap top”.

Não há como deter o progresso tecnológico, e o contato e domínio das novas tecnologias pela criança devem fazer parte do seu aprendizado. Mesmo no trabalho clínico, nos consultórios de psicologia e psicanálise especializados em atendimento infantil, torna-se cada vez mais difícil encontrar os brinquedos recomendados pelos teóricos, como os citados nesta dissertação. A criança muitas vezes também reclama por não encontrar nestes espaços os brinquedos que fazem parte do seu dia a dia.

O problema de pesquisa que orientou este estudo sobre quais as conseqüências que a relação da criança com o brinquedo tecnológico tem apresentado na clínica de psicoterapia infantil de base psicanalítica levou a algumas considerações elaboradas a partir dos relatos de atendimento.

Iniciamos por uma análise do caso que chamamos de Caso Robô, o qual relata o atendimento de um paciente com sérias limitações mentais e que se vê diante de um boneco, representativo do ser humano, animado por uma energia que para ele é misteriosa, que ao

mover-se faz um barulho estranho e que pode lembrar-lhe quem é. Relembremos que este era o único brinquedo elétrico, portanto animado, presente na sala e que foi necessário tirá-lo. As fantasias que suscitou serviram de base para a interpretação e de um paciente que não fala, não podemos esperar corroboração. No entanto, a interpretação o acalmou e só a saída do brinquedo da sala restabeleceu o estado de menor angústia anterior à exposição da criança ao brinquedo.

Um paciente psicótico, segundo Klein (1997), possui um aparato mental próximo do aparato mental que todos temos antes da estruturação edípica e da construção das defesas de que se serve o ego para seu diálogo com o mundo externo e interno. São estas defesas construídas nos primeiros anos de vida que nos proporcionam instrumentos para este diálogo, independentemente da sua adequação ou efetividade. Muitas vezes é este aparato defensivo que nos torna únicos e diferenciados pelo modo de agir no mundo. Um psicótico, portanto, pode ter um aparato mental próximo ao de um bebê ou construí-lo de modo tal que as ameaças externas fazem-no desestruturar-se, denunciando a estrutura e entrando em crises, chamadas surtos, evidenciando um aparelho mental primitivo e instável.

Para um psicótico a condição de metáfora inexistente e dizer-lhe, por exemplo, que o robô não representa ameaça porque pode ser desligado pode adquirir o sentido de que todos podemos ser desligados. Esta sensação de abandono e morte é um real insuportável para ele. É esta relação objetal ameaçadora e constante que se busca controlar numa sala de atendimento e por isto a utilidade de brinquedos capazes de suportar as identificações projetivas adequadamente e permitir ao analista a interpretação e a sua devolução ao paciente. Quando o próprio objeto faz esta devolução, como é o caso aqui relatado em que o robô, pela simples presença ameaça de morte, elimina-se a intermediação capaz de fazer o trabalho de maternagem⁷ e o real se antecede e se impõe, levando o paciente ao surto psicótico.

No segundo caso, que chamamos de Jogo de Dominó, temos relatado um caso comum aos nossos dias considerando o caráter obsessivo dos jogos eletrônicos. O movimento que faz a paciente repetir, com o jogo de dominó, as fases do jogo eletrônico de que gosta tanto, denuncia este caráter ao tornar infinito o movimento e a repetição pelo prazer da repetição. No entanto, não há crescimento neste movimento. É como uma espiral que torna ao

⁷ Termo designado por Winnicott para designar o trabalho que faz a mãe com o bebê ao adivinhar e nomear para ele as suas necessidades e os seus sentimentos.

mesmo ponto quando deveria retornar num nível acima. Tal não vemos acontecer. O que a ação terapêutica nos permitiu verificar é que, assim como no jogo que ela constrói e que dizemos não haver crescimento, a vida estudantil da paciente também não evolui. O próprio processo terapêutico não evolui enquanto este caráter obsessivo do jogo não é adequadamente interpretado.

A história da paciente favorece este andar em círculos na medida em que não conhece sua origem e a única referência disto é a mãe. É só do que tem certeza enquanto passa por pais que vêm e vão, que são igualmente alcoólatras, que nasce um irmão e toma o seu lugar no afeto do padrasto, e que retorna sempre ao mesmo ponto de se questionar quem é. É desta repetição que falamos e deste círculo vicioso que se eterniza se não for rompido na elaboração do brincar. A criança brinca para poder pensar e elaborar suas questões na brincadeira. A questão não se elabora quando o pensamento retorna sempre ao mesmo ponto de onde partiu. Não há resposta numa pergunta que não se define, não há resolução numa fantasia que se dissolve no avançar.

Há uma mudança no modo de pensar da paciente a partir da aquisição do vídeo game. A presença constante de um único jogo, que é o que mais gosta, vai revelando o caráter obsessivo do uso do brinquedo. A realidade virtual invade de forma mais intensa a vida dela ao ponto de extrapolar a forma obsessiva de atuação para outros jogos, e a fantasia assume o cenário do jogo ou o cenário do jogo embota a fantasia. A fala da paciente torna-se um relatar de acontecimentos fantásticos com condenações e premiações imediatas tal como na realidade virtual. Este é um dos aspectos apontados por Brazelton (BRAZELTON, 2003) como um dos problemas dos jogos eletrônicos que possibilitam à criança uma premiação imediata por seu resultado. Todos os acertos têm pontos ou vidas ou outras formas de premiação, sempre imediatas, acostumando a criança à satisfação imediata por bons comportamentos. A frustração se verifica quando, à moda antiga, a mãe de T. diz que, se passar, no final do ano, vai ter de novo seu brinquedo. A criança da atualidade tolera pouco a frustração, pois não é isso que oferece o jogo com que brinca ou o computador que usa para comunicar-se.

No terceiro caso, chamado Harry Potter, há uma perspectiva diferente da visão acima com relação ao jogo eletrônico. Rafael é portador do TDAH e, portanto, o seu pensamento corre à velocidade do jogo que tanto o satisfaz. Para seus pais é um alívio quando o menino está no quarto jogando, ou na internet. É quando ficam livres da agitação que o

garoto apresenta, da inquietação constante e do barulho que faz. Ainda, as notas que apresenta na escola são muito boas e não são motivo de preocupação dos pais, sendo o seu aprendizado e conhecimento é grandemente facilitado pelo uso da internet e do domínio da tecnologia que proporciona.

Relatamos este caso para poder apresentar uma das características principais do jogo eletrônico, e que já mencionamos acima, de ser um veículo de satisfação imediata. A questão que se coloca aqui é juntar esta característica do jogo com a dificuldade de tolerar frustração e da incapacidade de adiar uma satisfação que é característica do TDAH. Rafael tem uma crise de angústia, a qual foi relatada, por não conseguir suportar o adiamento da aquisição de um filme. A crise envolve uma série de coisas das quais Rafael não conseguia falar, especialmente da competição com a figura paterna a qual restou destruída quando a angústia que estava represada, irrompe num processo catártico violento.

O TDAH, mesmo sem o diagnóstico oficial, serviu durante muito tempo de escudo tanto dos pais quando do paciente para as tensões familiares. O desencontro dos pais, as dificuldades do filho de ser aceito em grupos de pares, o isolamento consentido para trazer paz à casa, os roubos de dinheiro para “comprar” amigos e assim sentir-se aceito; o “bode expiatório” era a agitação do garoto. A escola como é comum de acontecer, acaba sendo o catalisador destas questões familiares e o elemento de partida para busca de novas soluções. A escola ao reclamar junto aos pais do comportamento do aluno, e aqui em especial pois Rafael era um excelente aluno nas notas, revela esta agenda oculta dos desarranjos familiares e denuncia um mau funcionamento. A resistência ao trabalho de psicoterapia não se restringe apenas a este denunciar, mas neste caso em especial, se amplia e questiona o que fazer depois, quando este garoto que incomoda tanto deixar de incomodar, e o grupo tem que achar um novo modo de acomodação. E quem sabe um novo bode expiatório.

Outras questões se associaram ao problema inicial de pesquisa. Elas dizem respeito às conseqüências do brinquedo tecnológico sobre o desenvolvimento mental infantil, sobre repercussões emocionais, sobre o tipo de desenvolvimento simbólico que estamos proporcionando à criança, em especial se o brinquedo tecnológico acelera o desenvolvimento físico-emocional. Estas questões e tantas outras que o desenvolvimento do trabalho de pesquisa suscitou, são sugestões de novos trabalhos na área interdisciplinar psicanálise infantil e tecnologia. E o trabalho clínico com crianças faz com que se depare com questões

similares a cada instante. A criança é dotada das mesmas pulsões libidinais de um adulto, porém com seus objetos alvo mais difusos e ampliados, mas isto não a faz um adulto em miniatura. Muitas das questões de que se interroga o adulto fazem parte do universo infantil, a condição para respondê-las é que torna a criança mais vulnerável.

A hipótese que apresentamos de que a angústia, base das neuroses, é aumentada consideravelmente pelo uso de brinquedos tecnológicos fora do consultório, foi observada na clínica, pelo reforçamento dos mecanismos de defesa dos casos relatados. A repetição e as dificuldades de elaboração psíquica, características do desenvolvimento emocional da criança, ficaram evidenciadas nos casos relatados.

Notícias atuais dão conta de que o avanço tecnológico não tem efetivamente sido cercado de cuidados de fabricação e anulação das periculosidades. Que os benefícios dos novos brinquedos a que a criança tem acesso em matéria de possibilidades de aprendizagem não são efetivamente atingidos se não houver um acompanhamento e qualificação de quem conduz este processo. Que as ameaças a que elas estão expostas aumenta na mesma medida em que o controle não acontece.

A afirmação hipotetizada de que o brinquedo tecnológico não é o suporte ideal das projeções infantis resolve em parte nosso problema de pesquisa. Em parte porque outros tantos se levantam que nos perguntamos primeiramente porque a tecnologia deve ser uma resposta para tudo.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. A Criança e seus Jogos. Editora Artes Médicas. Porto Alegre, RS, 1992.
- ABERASTURY, A. Psicanálise da Criança, Teoria e Técnica. Editora Artes Médicas. Porto Alegre, RS., 1992.
- AJURIAGUERRA, J. de. Manual de Psiquiatria Infantil. Editora Masson do Brasil Ltda/ Atheneu. Rio de Janeiro, RJ, sem data.
- ALVARENGA, M. C. M. Disponível no endereço <http://www.jogos.antigos.nom.br/apres.asp>, acesso em 28.03.05.
- ARIÉS, P. História Social da Criança e da Família. Editora LTC, Rio de Janeiro, RJ, 1973.
- ARTONI, C. Disponível no endereço <http://revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT578835-1719,00.html> acesso em 29.03.05.
- AXLINE, V. M. Ludoterapia – A dinâmica Interior da Criança. Editora Interlivros. Belo Horizonte, MG., 1984.
- BASTOS, J.A.S.L.A. Org. Tecnologia e Interação. Editora do CEFET/PR, Curitiba, PR, 1998
- BENJAMIN, W. Obras Escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política. Editora Brasiliense. São Paulo, SP, 1996.
- BENJAMIN, W. Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação. Editora 34, São Paulo, SP. 2002.
- BRAZELTON, T.B. 3 A 6 Anos, Momentos Decisivos do Desenvolvimento Infantil. Editora Artmed. Porto Alegre, RS, 2003.
- BROUGÈRE, G. Brinquedo e Cultura, 5ª Edição. Cortez Editora, São Paulo, SP. 2004.
- CAMPBELL, C. A Ética Romântica e o Espírito do Consumismo Moderno, Editora Rocco, Rio de Janeiro, RJ, 2001.
- COSTA, A. M. e SCHWARCZ, L. M. Virando Séculos – No Tempo das Certezas. Edit Cia das Letras, São Paulo, SP, 2000.
- DEL PRIORE, M. Org. História das Crianças no Brasil. Editora Contexto. São Paulo, SP, 2004.
- DRUMMOND, J. A. Devastação e Preservação Ambiental no Rio de Janeiro. Editora Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 1997.

- ELKONIN, D.B. Psicologia do Jogo. Editora Martins Fontes. São Paulo, SP, 1998.
- ETCHEGOYEN, R. H. Fundamentos da Técnica Psicanalítica. Artmed Editora. Porto Alegre, RS, 2004.
- FERNANDES, A. J. L. Endereço eletrônico
<http://www.arcadovelho.com.br/Brinquedos%20Antigos/Brinquedos%20Antigos/Brinquedos%20de%20outros%20Natais.htm>, Acesso em 28/03/05, sem data.
- FRAIOLI, L. La Historia de La Tecnología – El Hombre Crea su Mundo. Editorial Editex S/A, Florença, IT. 1999.
- FRANCO, S. G. O brincar e a experiência analítica. *Ágora (Rio J.)*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2003. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982003000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Nov 2007.
- FREITAS, M. C. Organizador. História Social da Infância no Brasil. Cortez Editora, São Paulo, SP, 1997.
- FREUD, A. Infância Normal e Patológica. Editora Zahar Editores. Rio de Janeiro, RJ, 1971
- FREUD, S. Além do Princípio do Prazer. Volume XVIII das Obras Completas de Sigmund Freud. Imago Editora, Riode Janeiro, 1976.
- FREUD, S. Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. X. Imago Editora, Rio de Janeiro, RJ, 1976.
- FREUD, S. Escritores Criativos e Devaneios. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. IX. Imago Editora, Rio de Janeiro, RJ, 1976.
- FREUD, S. Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. VII. Imago Editora, Rio de Janeiro, RJ, 1976.
- GAMA, R. A Tecnologia e o Trabalho na História. Editora Nobel. São Paulo, SP, 1987.
- GROLNICK, S. Winnicott, o Trabalho e o Brinquedo. Editora Artes Médicas. Porto Alegre, RS. 1993.
- HEYWOOD, C. Uma História da Infância. Editora Artmed, Porto Alegre, RS, 2004.
- HINSHELWOOD, R. D. Dicionário do Pensamento Kleiniano. Editora Artes Médicas. Porto Alegre, RS, 1992.

HOBSBAWM, E. A Era das Revoluções 1789-1848. Editora Paz e Terra, São Paulo, SP, 1961.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. Editora Perspectiva. São Paulo, SP. 2001.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. Cortez Editora, 8ª Edição. São Paulo, SP. 2005.

KLEIN, M. A Psicanálise de Crianças. Imago Editora, Rio de Janeiro, RJ. 1997.

KLEIN, M. Amor, Culpa e Reparação, e Outros Trabalhos 1921 – 1945. Imago Editora, Rio de Janeiro, RJ. 1996.

KLEIN, M. Inveja e Gratidão, e Outros Trabalhos 1946 – 1963. Imago Editora, Rio de Janeiro, RJ. 1991.

LEBOVICI, & DIAKTINE,. Significado e Função do Brinquedo na Criança. Artmed Editora. Porto Alegre, RS., 1985.

MARX, K. O Capital. Volume 1, Tomo 2. Da série Os Economistas. Editora Abril Cultural, São Paulo, SP, 1984.

MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 2003 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822003000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 Nov 2007.

NUNES, A. C. e outros. 2002. Disponível no endereço <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/brinqued.html>, acesso em 28.03.05

OLIVEIRA, V.B. de. O Símbolo e o Brinquedo, A Representação da Vida. 2ª Edição, Editora Vozes. Petrópolis, RJ., 1992.

OUTEIRAL, J. Adolescer, Estudos Revisados sobre a Adolescência. Editora Revinter. Rio de Janeiro, RJ, 2003.

OUTEIRAL, J. Clínica Psicanalítica de Crianças e Adolescentes. Editora Revinter, Rio de Janeiro, RJ, 1998.

POSTMAN, N. O Desaparecimento da Infância. Editora Graphia. Rio de Janeiro, RJ, 1999.

Revista Veja, edição 1993, ano 40, número 4 de 03/01/2007. Reportagem Postar e Aparecer. Publicação da Editora Abril, São Paulo, SP.

Revista Veja, edição 1991, ano 40, número 2, de 17/01/2007. Reportagem de lançamento do iPhone. Publicação da Editora Abril, São Paulo, SP.

Revista Veja, edição 1994, ano 40, número 5, de 07/02/2007. Reportagem A Força da Fé. Publicação da Editora Abril, São Paulo, SP.

Revista Veja, edição 2001, ano 40, número 12 de 28/03/2007. Reportagem A Doença da Conexão. Publicação da Editora Abril, São Paulo, SP.

Revista Veja edição 2004, ano 40, número 15 de 18/04/2007. Reportagem Second Life. Publicação da Editora Abril, São Paulo, SP.

Revista Veja edição 2008, ano 40, número 19 de 16/05/2007. Reportagem O Computador não Educa, Ensina. Publicação da Editora Abril, São Paulo, SP.

Revista Veja, edição 2017, ano 40, número 28, de 18/07/07. Reportagem Perigo na Tela e O Faz-de-Conta das Bonecas Virtuais. Publicação da Editora Abril, São Paulo, SP.

Revista Veja, edição 2020, ano 40, número 31, de 08/08/2007. Reportagem Preocupação de Mais, Brincadeira de Menos. Publicação da Editora Abril, São Paulo, SP.

Revista Veja, edição 2022, ano 40, número 33 de 22/08/2007. Reportagem Brinquedos Assassinos. Publicação da Editora Abril, São Paulo, SP.

Revista Veja, edição 2024, ano 40, número 35, de 05/09/2007. Reportagem Adolescência Espichada – Jeans Surrados. Publicação da Editora Abril, São Paulo, SP.

SANTOS, S.M.P. dos (Org). Brinquedoteca, O Lúdico em Diferentes Contextos. 9ª Edição. Editora Vozes, Petrópolis, RJ. 1997.

SANTOS, S. M. P. ORG. Brinquedoteca, O Lúdico em Diferentes Contextos. Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2004.

SILVA, L. S. P. et al . O brincar como portador de significados e práticas sociais. Rev. Dep. Psicol.,UFF , Niterói, v. 17, n. 2, 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 Nov 2007.

SOIFER, R. Psicodinamismo da Família com Crianças – Terapia Familiar com Técnica de Jogo. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 1982.

SPITZ, R. O Primeiro Ano de Vida. São Paulo, SP. Editora Martins Fontes, 1983.

THOMPSON, E. A Formação da Classe Operária Inglesa. Editora Paz e Terra. São Paulo, SP, 1997.

TRUNCI, S. Apostila recebida em curso de Psicanálise, elaborada em março de 2000.

VOLPATO, G. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 Out 2006.

VON, C. A História do Brinquedo, Para as Crianças Conhecerem e os Adultos se Lembrarem. Editora Alegro. São Paulo, SP, 2001.

WINNICOTT, D. W. A Criança e Seu Mundo. Editora LTC. Rio de Janeiro, 1982.

WINNICOTT, D. W. Natureza Humana. Imago Editora, Riode Janeiro, RJ, 1988.

WINNICOTT, D. W. O Brincar e a Realidade. Editora Imago, Rio de Janeiro, RJ, 1975.

WINNICOTT, D. W. Tudo começa em Casa. Editora Martins Fontes. São Paulo, SP, 1989.

ZIMERMAN, D. Psicanálise em Perguntas e Respostas, Verdades, Mitos e Tabus. Artmed Editora. Porto Alegre, RS, 2005.

Anexo 1 – Capa da Revista Veja mencionada na página 32 desta dissertação.



Anexo 2 – Fotografia do Robô do relato de caso da página 95.

