

OMNIA SAÚDE

Faculdades Adamantinenses Integradas (FAI)
www.fai.com.br

MORABITO, Claudia Renoldi Tocalino; SEI, Maíra Bonafé; ARRUDA, Sérgio Luiz Saboya. Em defesa do brincar e do conto de fadas no desenvolvimento da criança. Omnia Saúde, v.9, n.2, p.67-82, 2012.

Recebido em: 17/05/2012

Revisado em: 23/10/2012

Aceito em: 28/12/2012

EM DEFESA DO BRINCAR E DO CONTO DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

IN DEFENSE OF PLAYING AND FAIRY TALES IN CHILD DEVELOPMENT

Claudia Renoldi Tocalino Morabito

Especialista em Psicoterapias da Infância (FCM/UNICAMP)

Maíra Bonafé Sei

Doutora em Psicologia Clínica (IP-USP)

Sérgio Luiz Saboya Arruda

Professor Doutor – Departamento de Psicologia Médica e Psiquiatria (FCM/UNICAMP)

RESUMO

Este artigo, de caráter teórico, discorre sobre a relevância dos contos de fadas e do brincar para o desenvolvimento da criança, por meio da leitura a autores da Psicanálise. Discutiu-se o papel da fantasia, elemento presente no brincar e nos contos de fadas, para o desenvolvimento infantil. Compreende-se que estas atividades são importantes meios para a criança lidar com aspectos centrais do seu psiquismo, de maneira que possa experimentar, testar, conhecer e apropriar-se do seu mundo interno e do mundo real. A criança pode, então, construir um entendimento gradual dela própria e do seu meio, compatível com o seu desenvolvimento emocional e intelectual. Acredita-se que estas reflexões possam contribuir para os psicólogos que atuam com crianças, não apenas no entendimento destas, como também subsidiando estes profissionais em sua função de orientação dos pais, dos educadores e dos demais profissionais que atuam com o público infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento da criança; Brincar; Contos de fada; Fantasia; Criança.

ABSTRACT

This theoretical article discusses the relevance of fairy tales and playing for the child's development, by reading the authors of Psychoanalysis. It is discussed the role of fantasy, element present in playing and fairy tales, in child development. It is understood that these

activities are important ways to deal with central aspects of psyche, so that you can experiment, test, learn and take ownership of their inner world and the real world. The child can then gradually build an understanding of itself and its environment, compatible with their emotional and intellectual development. It is believed that these reflections can contribute to the psychologists who work with children, subsidizing these professionals in their role of advising parents, educators and other professionals that work with children.

Keywords: Mental development; Play; Fairy tales; Fantasy; Child.

INTRODUÇÃO

Vive-se atualmente em uma sociedade marcada pela rapidez e fluidez das relações, na qual pouco tempo é investido no sucesso dos relacionamentos (BAUMAN, 2004). O homem almeja ótimos salários, muitos bens materiais, um conhecimento infundável, contudo, pouco tempo destina ao aprofundamento das amizades, ao contato com a família nuclear ou extensa, à qualidade de seu lazer. Em sintonia com este quadro, observa-se uma tendência dos pais valorizarem escolas que desde o Ensino Infantil preparam seus filhos para os exames de seleção das melhores universidades, ensinam-lhes línguas estrangeiras e os inserem antecipadamente nas preocupações do mundo adulto.

Assim, cada vez mais, há pais e educadores que buscam meios para estimular precocemente o desenvolvimento intelectual das crianças, sem considerar os aspectos emocionais intrínsecos ao desenvolvimento. Procuram criá-las e educá-las racionalmente, acreditando ser esta a melhor forma para que as crianças possam se adaptar às constantes mudanças e demandas da atual realidade sócio-econômico-cultural. Neste sentido, observa-se que muitas escolas e pais cobram um uso exacerbado da racionalidade já no início da escolarização (VOLPATO, 2002). O simples brincar, o fantasiar da criança em suas histórias de “faz de conta”, o “tempo livre” no contexto escolar que poderia ser destinado às brincadeiras, aos jogos, ao movimentar-se, deixam de ser valorizados por pais e profissionais.

Quanto ao brincar, percebe-se uma crescente preocupação de diversos especialistas, instituições e pais, com os modos de brincar e com os brinquedos das crianças (LEMOS, 2007). Há inclusive uma apropriação do brincar pelos adultos, como fonte de produção de saberes e poderes, tornando o brincar um dispositivo de governo no controle das crianças e na normalização dos corpos.

A partir deste panorama, este artigo, de caráter teórico e pautado principalmente em autores clássicos da Psicanálise, teve como objetivo discorrer acerca da importância para o desenvolvimento da criança que o brincar espontâneo e o acesso das crianças aos contos de fadas apresentam, discutindo as ligações destes com o fantasiar e o pensar, que estimulam a imaginação e a criatividade das crianças. Nota-se que estas práticas fazem parte do *setting* psicoterapêutico de crianças proporcionado por psicoterapeutas de orientação psicodinâmica da atualidade (FERRO, 1995; SANCHES; PELOSO, 2005; BOARATI et al, 2009; SILVA; RIBEIRO, 2011), de maneira que uma reflexão como a aqui apresentada se justifica como estratégia para maior fundamentação

teórica dos profissionais que desenvolvem estas práticas, tanto para o desenvolvimento da psicoterapia, quanto para a orientação de pais e profissionais que lidam com crianças.

Apontamentos sobre o brincar e os contos de fadas

O tema elencado para este texto configura-se como extenso, amplo e, desta forma, faz-se a opção pela escolha de alguns autores que discorrem sobre a temática, dando ênfase para autores da Psicanálise. Assim, primeiramente é necessário estabelecer as diferenças existentes entre o brincar espontâneo do universo da criança e o brincar dirigido, programado ou controlado conforme indicações do adulto. Almeida (2006) comenta que o brincar pode apresentar significados contraditórios, se visto como atividade livre da criança ou se considerado como atividade supervisionada pelo adulto. Assim, a brincadeira livre pode submeter o brinquedo à função de suporte para a criatividade. Em contraposição, a brincadeira dirigida submete-se ao controlado ensino de conteúdos escolares, procurando atender as demandas de pais e de outros profissionais de orientação racional e tecnicista.

Volpato (2002) lembra que é preciso, ao assumir o compromisso de elevar o conhecimento da criança, garantir algo da magia, do deixar-se envolver no processo de conhecer, apontamentos que valorizam a atividade do brincar livre e espontâneo. Esta prática pode promover um desenvolvimento emocional mais saudável e criativo (WINNICOTT, 1971/1975), visto que o brincar permite um interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência do controle de objetos reais.

Quanto aos contos de fadas, apesar de os mesmos não terem *a priori* semelhanças com a vida real da criança, as situações, os problemas e os conteúdos psicológicos que trazem sempre expõem temas caracteristicamente humanos, podendo permitir a representação simbólica de conflitos humanos universais. Com isso, os contos de fadas permitem que os processos psíquicos sejam traduzidos em imagens, ações e sentimentos, por meio dos aspectos projetados nas personagens e nas situações representadas (BETTELHEIM, 1988).

Compreende-se que as explicações fantasiosas intrínsecas aos contos de fada e ao universo lúdico permitem à criança atuar, compartilhar, explorar, explicar e compreender o mundo externo e o seu mundo interno, contribuindo também para o desenvolvimento infantil. A criança realiza tudo isso, por meio das citadas atividades, de forma coerente com as capacidades e habilidades crescentes durante o complexo desenvolvimento mental (intelectual e afetivo), respeitando o ritmo, as necessidades e os interesses característicos de cada período da infância.

A criança, seu desenvolvimento e a simbolização na infância

Atualmente há um reconhecimento legal acerca da especificidade da infância (GOVERNO DE SÃO PAULO, 1994), que implica atenção e cuidados específicos. Contudo, é interessante lembrar que essa noção de infância é moderna, com interesse desenvolvido a partir do final do século XVII e do século XVIII em diante (Ariès, 1978). Em épocas anteriores, a criança era considerada como um adulto em miniatura, caracterizada apenas pelo tamanho diminuto e pela sua incompletude. Não se reconheciam as particularidades desta fase da vida, nem as necessidades e as características próprias do desenvolvimento infantil.

Quanto ao processo de desenvolvimento de ordem emocional, o pediatra e psicanalista inglês Winnicott (1971/1975) afirma que o bebê não possui capacidade de discernimento entre mundo interno e realidade externa. Quando usufrui de um ambiente “suficientemente bom”, adaptado às suas necessidades, pode desfrutar de uma ilusão de onipotência, sentindo ter criado o mundo, baseado nas suas necessidades e no seu desejo. Posteriormente a criança passa a reconhecer o mundo externo, com uma diminuição da adaptação do meio ao bebê, conforme a mãe percebe e estimula a crescente capacidade de o bebê de lidar com a frustração e, conseqüentemente, com os objetos reais.

Para que seja possível o brincar espontâneo e o viver criativo e verdadeiro, é necessária a experiência desta ilusão de onipotência nos primórdios da vida. Quando se contatam indivíduos incapazes de brincar, de desfrutar de uma abordagem criativa do mundo e de sua vida, pode-se pensar em um processo de adoecimento, cuja intervenção deve ter o intuito de trazer a pessoa para um estado em que possa brincar (WINNICOTT, 1971/1975).

Por sua vez, a concepção de Bion (1961/1991) sobre o desenvolvimento aponta que é com o pensar que o bebê tolera a dor advinda da frustração de não encontrar de modo completo o seio desejado. É a distância entre o seu desejo e o seio real que força o bebê a tolerar a falta do objeto concreto, o seio real, e conceber o “não-seio”. Aqui se introduz o pensar, que é imaterial e simbólico, e que permite a fantasia, a alucinação de um seio, agora não mais concreto e sim simbólico (SANDLER, 2005).

Conforme Bion (1961/1991) defende,

“Se a capacidade de tolerar frustração é suficiente, o ‘não-seio’ no interior torna-se um pensamento e desenvolve-se um aparelho para ‘pensá-lo’. Isto dá início ao estado, descrito por Freud em seu artigo ‘Os dois princípios do funcionamento mental’, no qual a predominância do princípio de realidade é sincrônica ao desenvolvimento de uma capacidade para pensar e assim transpor o fosso de frustração entre o momento em que uma necessidade é sentida e o momento em que a ação apropriada para satisfazer a necessidade culmina em sua satisfação” (p.186).

Quando o bebê não mais exigir o seio real, isto é, o objeto concreto ininterruptamente presente, é porque suportou a dor dessa frustração e ocorreu a simbolização, que irá tipificar o seu mundo interno, introduzindo a vida mental e a realidade psíquica. Portanto, a frustração adquire uma função estruturante na vida mental do sujeito. É mediante a frustração que o fantasiar e o pensar, presentes como capacidade latente, permitem lidar com a angústia desta situação, seja fantasiando um seio, seja imaginando soluções para a frustração do seu desejo.

Quanto ao interesse da criança pelo mundo externo, este é determinado por uma série de deslocamentos de afetos e interesses, a partir dos objetos iniciais para outros objetos continuamente (SEGAL, 1955/1991). Para a psicanálise, os símbolos são substitutos que tomam o lugar do objeto, sendo que todo esse processo de simbolização é realizado inconscientemente. Além disso, o estado do desenvolvimento do ego e o seu modo de lidar com os objetos são

refletidos não apenas no conteúdo do símbolo, mas no próprio modo pelo qual os símbolos são formados e utilizados. A formação de símbolos é entendida como uma atividade do ego ao lidar com as ansiedades mobilizadas pela sua relação com o objeto, primordialmente o medo de objetos maus e o medo da perda ou da inacessibilidade dos objetos bons (SEGAL, 1955/1991).

No processo de simbolização no início da infância, Segal (1955/1991) destaca que os primeiros símbolos não são sentidos pelo ego como substitutos ou símbolos, mas como sendo o próprio objeto original. A “equação simbólica” é a própria base do pensamento concreto, contudo é muito diferente dos símbolos que serão formados mais tarde. Na “equação simbólica”, então, tanto no mundo interno quanto no externo, o símbolo é sentido e tratado como se fosse idêntico ao objeto original. Não há diferenciação entre “*self*” e o objeto, e parte do ego é confundida com o objeto, com o símbolo (SEGAL, 1955/1991).

A importância das identificações projetivas para o processo de simbolização e de desenvolvimento emocional da criança também deve ser ressaltada. Estas visam a livrar o indivíduo de partes indesejadas do “*self*”, que causam sofrimento ou ansiedade. Ao projetar estas partes indesejadas do “*self*” para dentro do objeto, o indivíduo pode tentar dominar, controlar, ou mesmo penetrar, invadir e destruir o objeto (JOSEPH, 1991).

A identificação projetiva é um mecanismo que permite um passo essencial ao desenvolvimento do pensar realístico. É característica da infância, principalmente nas idades em que o brincar de faz-de-conta e os contos de fadas são mais atraentes e significativos para as crianças. Conforme Joseph (1991): “Uma vez que a criança esteja melhor integrada e capacitada a reconhecer seus impulsos e sentimentos como sendo seus, haverá uma diminuição da pressão para projetar, acompanhada de uma maior preocupação com o objeto” (p.147).

Assim, o desenvolvimento do ego, que vai se constituindo e se fortalecendo ao longo da infância, e as mudanças decorrentes da relação do ego com seus objetos são graduais. Também são progressivas as mudanças desde as “equações simbólicas” até os símbolos plenamente formados e predominantes no adulto.

Contribuições dos contos de fadas e das fantasias ao desenvolvimento mental da criança

S. Freud (1921/1976b) postulou que as identificações constituem a forma original de laço emocional com um objeto e podem surgir a partir da percepção de uma qualidade comum partilhada com outra pessoa (ou personagem). Neste sentido, os contos de fadas e as histórias infantis lidam com os temas e com os conteúdos associados, segundo formas de fantasiar, de pensar e de sentir próprias das crianças. Embora Bettelheim (1988) tenha incluído em suas considerações apenas os contos de fadas clássicos, não é possível diferenciá-los de histórias infantis modernas, tais como: Harry Potter ou Shrek, conforme o ponto de vista de Corso; Corso (2006), pois todos trazem os elementos essenciais para alimentar os interesses da mente infanto-juvenil.

Assim como os contos de fadas, as histórias infantis trabalham com a fantasia e discorrem simbolicamente sobre os conflitos, medos, desejos e ansiedades infantis, humanos, universais.

Por isso, têm ampla aceitação pelas crianças, despertam a curiosidade e oferecem farto material e bons efeitos para os processos de subjetivação e de elaboração das crianças.

A fantasia, que se realiza por intermédio dos contos de fadas ou da atividade de brincar das crianças, caracteriza-se por ser uma atividade imaginativa relacionada com o inconsciente. Mediante essas atividades, a criança pode vivenciar uma solução para seus conflitos e pode realizar seus desejos admitidos ou não. Isto ocorre enquanto a realidade se suspende, embora permaneça presente. Corso; Corso (2006) afirmam que: “Embora saibamos que é irreal, quando entramos na nossa Terra do Nunca, estamos sujeitos às suas leis” (p.236).

Em um conto de fadas, a criança pode variar suas identificações com as mais diversas personagens: fada, bruxa, príncipe, ogro, etc. Pode trocar de papéis e de situações conforme necessidades conscientes e inconscientes. Pode satisfazer seus desejos, aprender a lidar com a angústia e a ansiedade de distintas situações. Pode até conseguir elaborar e solucionar conflitos e situações, aos quais, de outra forma, não teria acesso ou dicas de como explorar para encontrar suas próprias soluções. (BETTELHEIM, 1988)

A separação de uma pessoa em duas (exemplo: a bruxa má e a fada boa, ou a mãe benevolente e a madrasta cruel) não é um artifício original ou exclusivo dos contos de fadas (BETTELHEIM, 1988). A cisão em objetos bom e mau, conforme mecanismo descrito por M. Klein (1932/1997), é um processo inconsciente da criança que lhe permite experimentar, como entidades separadas, os sentimentos ambivalentes e as ambiguidades presentes nas pessoas e nos objetos internos. Com isso, a incapacidade da criança de lidar na vida real com as incoerências e manifestações opostas em uma mesma pessoa, pode ser deslocada para uma personagem do conto de fadas, para uma história infantil.

Ao representar em figuras diferentes, opostas de fato, as qualidades boas e as más, é possível para a criança pequena manter a imagem boa (a mãe que se mostra toda dadivosa e bondosa) sem contaminação pela imagem má (quando a mãe censura, pune e frustra). Essa cisão ajuda a criança a resolver as contradições sentidas e também alivia as ansiedades e os sentimentos de culpa que sobreviriam, ao perceber que odiou ou que pode ter destruído o objeto (exemplo: a mãe) que ama tão absolutamente em outros momentos (KLEIN, 1932/1997).

Mais ainda, quando um conto de fadas é contado com emoção e envolvimento por um adulto ou pela mãe, a criança sente-se acolhida e aceita; sente que seu mundo interno, seus sentimentos e suas fantasias podem ser aceitos, tolerados, nomeados, compartilhados e compreendidos, para poder começar a aprender como lidar com os mesmos (BETTELHEIM, 1988). Isto ajuda a criança a começar a perceber os elementos do seu inconsciente, do seu psiquismo, entrar em contato com o mundo interno, emocional, que no início da vida a domina e a arrebatava em muitos momentos e circunstâncias.

Por mais que os adultos tentem camuflar, inibir ou punir os sentimentos ditos negativos ou moralmente condenáveis, todo ser humano experimenta-os. A diferença está na forma como aprende a lidar com eles: reprimindo-os; sublimando-os, atuando-os ou conciliando-os, de formas mais ou menos saudáveis ou até patológicas.

Posteriormente, conforme a própria integração vai se estabelecendo, a criança pode começar a dispensar essas fantasias reasseguradoras quanto aos outros e a si mesma. Desta maneira, pode integrar a imagem de cada objeto ou pessoa em uma só, testando a realidade, aceitando as ambivalências e lidando com seus sentimentos contraditórios (BETTELHEIM, 1988).

O termo “fantasia” tem um emprego muito extenso na psicanálise. Assume o significado de um conteúdo mental inconsciente, que poderá ou não se tornar consciente. Não se pode omitir o fato de as fantasias estarem em estreita relação com o desejo e, por isso, evocarem uma oposição entre a imaginação e a percepção da realidade externa. O termo “fantasia” também designa os devaneios diurnos conscientes, as ficções criadas pelo uso de elementos do mundo real e do mundo interno (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

Entretanto, para fantasiar, são importantes os registros e vivências que a criança tem ao longo de sua existência, em que suas necessidades e desejos foram satisfeitos e atendidos. Portanto, as primeiras experiências do bebê com uma maternagem suficientemente boa são fundamentais na formação do desejo e no vir a lidar com a frustração para a criança. Desse modo, o bebê encontra/cria o objeto subjetivo e começa a criar também o sentido de externalidade do mundo, para poder estabelecer pontes e, assim, transitar entre as realidades interna e externa.

Além disso, a criança começa a viver o mundo por meio das sensações e das emoções, as quais são sentidas mesmo antes de terem um sentido para ela ou de poderem ser nomeadas.

Contudo, quando o simbolismo é empregado, a criança já pode distinguir fantasia e fato, criatividade primária e percepção (WINNICOTT, 1971/1975). Desse modo, a criança pode começar a aprender a qualificar e a lidar com seus afetos e sentimentos.

Esses sentimentos poderão tornar-se conscientes no momento em que ela conseguir colocá-los em imagens e fantasias. Bettelheim (1988) comenta que a fantasia cumpre uma importante função durante a infância: preencher as enormes lacunas na compreensão que a criança tem das realidades internas e externas. Essas lacunas podem ser devidas à sua imaturidade emocional, ao nível de compreensão permitido pelo seu estágio de desenvolvimento intelectual e à falta de informações pertinentes. Quando uma criança começa a entender a si própria e aos outros, ou quando começa a imaginar as consequências possíveis ou específicas de alguma ação, ela desenvolve fantasias em torno destes resultados. É a sua forma de “brincar com as ideias”.

Para Bettelheim (1988), as fantasias e a esperança de encontrar soluções felizes são muito importantes para a criança. Se por qualquer razão, ela se torna incapaz de imaginar seu futuro de modo otimista, pode se estabelecer uma parada no seu desenvolvimento.

O brincar e o desenvolvimento emocional da criança

O prazer de ouvir, olhar, sentir, observar é para as crianças um brincar. Ou melhor, representa um divertir-se com as percepções que encontram e às quais atribuem sentido em consequência da capacidade simbólica (DOLTO, 2007).

A primeira expressão do brincar dá-se no próprio corpo do bebê, o qual constitui seu primeiro brinquedo (WINNICOTT, 1971/1975). A capacidade de brincar caracteriza-se pela capacidade de (re)criar interações com objetos e por obter certa satisfação neste ato. Por exemplo, mesmo um cientista adulto inicialmente brinca com as ideias, antes de começar a explorá-las de modo mais sistemático (BETTELHEIM, 1988).

Quando discute sobre a ilusão-desilusão, Winnicott (1971/1975) escreve que:

“Presume-se aqui que a tarefa de aceitação da realidade nunca é completada, que nenhum ser humano está livre da tensão de relacionar a realidade interna e externa, e que o alívio dessa tensão é proporcionado por uma área intermediária de experiência que não é contestada (artes, religião, etc). Essa área intermediária está em continuidade direta com a área do brincar da criança pequena que se 'perde' no brincar” (p.28-29).

O brincar gera prazer e, inicialmente, é explorado pelo bebê no seu próprio corpo, o qual pode ser considerado como a primeira expressão mimético-sensorial do brincar. Subsequentemente, o brincar é explorado no corpo da mãe também, sem uma distinção nítida entre ambos (A. FREUD, 1971; WINNICOTT, 1971/1975).

Após algum tempo, essas propriedades do corpo da mãe e do bebê passam a ser transferidas também para objetos: travesseiros, cobertores, bichos de pelúcia, etc. Estes objetos servem como primeiros brinquedos e objetos de transição (objetos transicionais), os quais são investidos libidinalmente, ou catexizados com libido narcisista e objetal (WINNICOTT, 1971/1975).

Quanto ao brincar, este ocorre em uma área intermediária entre a realidade interna e externa, em um “espaço potencial” originalmente entre o bebê e a mãe, que assim é uma verdadeira área de criação e de experimentação. Para Winnicott (1971/1975), é no brincar e neste espaço potencial que se originam todas as atividades sócio-criativo-culturais, pois, “há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais” (p.76).

Hábitos, regras, aprendizados, capacidade de resolver problemas externos e conflitos internos, assim como a aquisição de possíveis sentidos para a vida entram primeiramente na vida da criança como brincadeira, ou pelo menos deveriam e poderiam ser assim. Considera-se que a experiência social da criança é atualizada na brincadeira e no jogo, que permitem um livre trânsito entre os diversos possíveis papéis (BENJAMIN, 1985).

Quanto ao brinquedo, segundo Benjamin (1928/1984, p.69), há uma leitura equivocada a respeito do mesmo, a partir da qual se “acreditava erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando, na verdade, dá-se o contrário”. Só assim, o brinquedo assume seu maior valor simbólico, como “instrumento de brincar”. Portanto, é a brincadeira que deve submeter o brinquedo à função de suporte para a criatividade, e não o contrário. O brincar dilui-se no brinquedo, dando uma natureza quase “simbiótica” na relação entre o brinquedo e o brincar. O brinquedo só se concretiza no “lúdico em ação”, isto é, na brincadeira (KISHIMOTO, 1997).

Isto nos faz pensar nas desvantagens dos brinquedos altamente estruturados, especializados, eletrônicos e com funções prontas, que a criança precisa apenas ligar. Os mesmos deixam pouco espaço para a imaginação e para a ação lúdica da criança. De protagonista, a criança passa a mero observador passivo frente a este tipo de “brinquedo” que, assim, pode cercear sua criatividade.

Crianças não apenas imitam os outros, mas representam e reelaboram o mundo ao brincarem. As crianças podem assim começar a internalizar, reproduzir e reinventar desde gestos e jeito de falar, até formas de sentir e de ser (BENJAMIN, 1985).

Dolto (2007) aponta que as crianças precisam de limites para se sentirem em segurança. Esses limites devem-se ao perigo real que suas transgressões implicariam, para a integridade sua e dos outros. Mas, o fato de uma criança não poder “fazer” tudo que deseja não significa que não possa expressar seus desejos, suas alegrias, seus pesares.

As funções e possibilidades do brincar no desenvolvimento infantil são admiráveis. Ser, ter, fazer, pegar, dar, amar, odiar, viver, morrer, todas essas ações só adquirem sentido por meio do lúdico inicialmente. Dolto (2007) comenta que: “O entendimento deles chega à criança por intermédio das experiências lúdicas de fracasso ou de domínio, por si mesma, das coisas e dos seres vivos” (p.115-116).

S. Freud (1920/1976a) compreendeu que a criança pode transformar experiências vividas em jogos e, desse modo, pode lidar com as angústias e ansiedades suscitadas pela vivência. Assim, a criança repete e transforma uma experiência vivida passivamente em uma brincadeira na qual pode assumir um papel ativo. Isto lhe proporciona manejo e alívio da sua ansiedade, proporcionando até mesmo prazer.

Klein (1932/1997) aprofunda o pensamento de S. Freud e afirma que o brincar permite transformar ansiedade em prazer. Quando as crianças não são inibidas no seu brincar, intenso prazer é extraído das brincadeiras. Este prazer origina-se não apenas da gratificação de suas tendências de satisfação de desejos, mas também do domínio da ansiedade que a atividade lúdica permite. O brincar é o meio de expressão mais importante da criança. Ao brincar, no lugar das palavras, a criança coloca os atos, que originalmente ocuparam o lugar do pensamento.

Winnicott (1964/1982) também afirma que as crianças têm prazer nas brincadeiras físicas e emocionais. Desse modo, aprendem a relacionar o funcionamento físico com a vivência das ideias; exercitam sua criatividade; adquirem experiências; dominam suas angústias e aprendem a controlar seus impulsos e emoções.

Considera-se que o brincar está ligado à constituição da subjetividade, pois a criança, ao brincar, pode ir simbolizando questões do seu mundo interno e do mundo externo. Permite a relação do indivíduo com sua realidade interior, facilitando a integração geral da personalidade. Por intermédio das brincadeiras, a criança entra em contato com parte de seu inconsciente, auxiliando na função de autorrevelação e de comunicação com outros aspectos inconscientes. Concomitantemente, o brincar permite a relação da criança com a realidade externa ou compartilhada, propiciando o desenvolvimento dos relacionamentos sociais.

Segundo Winnicott (1971/1975), é por meio do brincar que se pode ser criativo, com uso da personalidade integral. Ao ser criativo, o indivíduo pode descobrir seu “eu-mesmo”. Ressalta, adicionalmente, a qualidade natural do ato de brincar e seu papel saudável na vida do bebê e da criança. Ou seja, o brincar é para a criança um ato natural e terapêutico por si só, acha-se entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido.

Pode-se afirmar que o brincar é criativo, simbólico e permite a comunicação e o intercâmbio entre o mundo externo e interno, entre o real e a fantasia. É fundamental enquanto forma de conhecer o mundo, bem como na apropriação criativa que a criança faz do real.

Assim, ao lidar com os contos de fadas e com as brincadeiras livres e espontâneas que cria, a criança mostra-se ativa, sendo agente e sujeito da ação que irá mediar sua relação, compreensão e apropriação de si e do mundo que a cerca. Entende-se que o brincar, o faz-de-conta e a fantasia, ao invés de afastarem a criança do mundo real, permitem a sua primeira aproximação, como forma de entendimento e de construção de uma compreensão, de uma explicação segundo uma lógica característica da própria criança.

Considerações sobre o desenvolvimento mental/psíquico na infância

Bettelheim (1988) defende que o pensamento da criança permanece animista até a idade da puberdade aproximadamente. Portanto, durante a infância, não existe uma linha clara que separa objetos (lápiz, pedras, rios etc) das coisas vivas. Tudo que é vivo é assumido pela criança como tendo vida muito similar à vida dos seres humanos. Esse pensamento animista da criança seria a expressão de uma indissociação entre o mundo interno, o subjetivo e o universo físico (PIAGET, 1964/2001). Desse modo, a criança até cerca de dez anos de idade não tem capacidade de pensamento objetivo e abstrato como o adulto; só consegue pensar de uma forma extremamente personalizada e sobre aquilo que experimenta concretamente (BETTELHEIM, 1988).

É necessária uma maturidade intelectual e emocional considerável antes que a criança possa compreender, racionalmente ou objetivamente, fatos e fenômenos que ela não pode ver, tocar, conferir, sentir ou experimentar concretamente. A criança só pode desenvolver esse tipo de pensamento sobre as coisas e o mundo real, quando ela própria estiver se entendendo melhor e já conseguindo integrar seu próprio mundo interno. Uma correlação similar ocorre para o desenvolvimento das relações objetivas, para a capacidade de simbolização e para a integração psicológica da criança. Uma história, uma explicação lógica só fazem sentido, somente são convincentes para a criança, se estiverem em conformidade com os princípios subjacentes aos processos de pensamento (BETTELHEIM, 1988).

Anna Freud (1971) também pontua algumas diferenças básicas entre o funcionamento mental da criança e do adulto. De acordo com esta psicanalista, o psiquismo infantil é dominado pelos impulsos inconscientes, pelos desejos, pedindo satisfações imediatas. Por outro lado, no funcionamento mental adulto sadio, a realidade tende a reger os processos de pensamento, promovendo o planejamento das ações e editando as relações, com melhor tolerância à frustração e maior capacidade de postergar o prazer nas suas ações.

A egocentricidade da criança, a imaturidade de sua vida sexual e uma diferença na percepção e na avaliação de tempo nos vários níveis de idade, enquanto o ego está se desenvolvendo, são outras características da mente infantil. Estas características são determinantes na capacidade de lidar, de tolerar, de explicar e na compreensão da criança frente ao mundo adulto, assim como na sua forma de traduzir eventos internos e externos em experiência interna significativa e, portanto, assimilável.

A compreensão destas características do psiquismo na infância ajuda a entender porque as explicações realistas e objetivas, as teorias científicas, a lógica racional e o pensamento abstrato mostram-se incompreensíveis para a criança. Essas explicações racionais e o pensamento abstrato não fazem sentido, não atendem às suas necessidades, nem estão à altura das capacidades emocionais e intelectuais da criança e, portanto, ainda não podem ser compreendidos e assimilados mentalmente, de fato, antes da adolescência. Além disso, tais explicações incompatíveis com seu desenvolvimento mental levam a criança a se sentir confusa e intelectualmente derrotada, e mais incerta quanto à vida e às suas capacidades (BETTELHEIM, 1988).

Portanto, as afirmações, informações e formulações necessitam ser compatíveis com o nível de desenvolvimento intelectual, com o conhecimento atual da criança e com o seu amadurecimento emocional. Só então é que vão fazer-se inteligíveis para a criança, trazendo-lhe convicção e reassegurando-lhe de que está no caminho certo para o conhecimento e para a vida, “preparando o terreno” para o próximo nível de compreensão.

Com base nesses conceitos sobre o desenvolvimento mental, podemos pensar que é preciso deixar a criança elaborar e testar suas hipóteses e teorias, dentro da compreensão possível a cada estágio seu. Isto lhe permitirá que essa trajetória seja contínua e compreensível.

Bettelheim (1988) coloca que só assim a criança pode ter confiança em si, nos outros e no mundo que se abre à sua volta, ter esperança e conseguir desenvolver sentidos para sua vida.

Assim, é importante que o brincar, os jogos, os contos de fadas, as histórias infantis e as histórias realistas sejam respeitados e combinados de forma mais livre, conforme a criança pede ou demonstra interesse genuíno. Sem extremismos ou precipitações por parte dos adultos, a criança pode usufruir dessas informações, expressões e formulações que a satisfazem e que propiciam um desenvolvimento mais satisfatório.

Do brincar ao trabalho: da fantasia na infância à realidade na vida adulta

Conforme a criança se desenvolve, as atividades lúdicas incorporam, cada vez mais, atitudes do trabalho. Passam a ser realizadas de acordo com um planejamento prévio, de modo adaptado à realidade, lidando com dificuldades externas e frustrações, aprendendo a respeitar a vez, o outro, aceitando o tempo necessário para a realização da tarefa, obtendo prazer no resultado ou no produto final (A. FREUD, 1971).

A satisfação direta ou deslocada proveniente da atividade lúdica começa então, gradativamente, a ser transferida para o prazer no produto terminado da atividade, na solução do problema ou na

realização de uma tarefa. Assim, a aptidão lúdica se converte em aptidão para o trabalho, para a vida social. Todo esse processo que ocorre, do corpo à brincadeira, aos jogos e ao trabalho, propicia à criança uma progressiva adaptação à realidade externa, maior capacidade de tolerância à frustração, permitindo o desenvolvimento da personalidade (A. FREUD, 1971).

Todavia na sociedade atual, o brincar é considerado como infantil e o trabalho como algo adulto. Isto acaba por retirar a função de brincar da atividade de trabalho.

Desejar aprender, investigar curiosamente, sentir prazer nas suas realizações, podem ser compreendidos como o brincar transformado, sublimado. Mas, infelizmente, atualmente, as atividades tecnicistas e meramente objetivas propostas em muitos jogos, atividades e propostas escolares ou sociais, mostram-se alheias ao desejo, ao brincar e ao prazer. Rodolfo (1990) lembra que: “Onde cala o desejo, onde acaba o brincar, o sujeito está perdido” (p.159), configurando-se com um aspecto que pode ser abordado com pais, educadores e demais profissionais que trabalham com o público infantil.

Acredita-se na gradual evolução do lúdico do corpo à brincadeira, aos jogos e ao trabalho; que a progressiva adaptação à realidade externa, e que a maior capacidade de tolerância à frustração sejam feitas de forma a respeitar o desenvolvimento gradual da criança. Isto permite que o prazer e o lúdico não se percam, não se esvaziem de significados, na trajetória da infância para a vida adulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se demonstrar a importância da leitura de autores clássicos da Psicanálise, que compreenderam e mostraram a relevância do brincar e do conto de fadas para o desenvolvimento da criança. Os mesmos perceberam a riqueza do brincar como meio de expressão dos desejos, fantasias, conflitos e sentimentos das crianças em relação às pressões internas e externas. Observaram que a brincadeira podia ser o meio e a forma de expressão da criança e de suas fantasias inconscientes, servindo para o psicoterapeuta interagir e ajudar a criança a compreender seus conflitos, ansiedades, desejos, fantasias e frustrações expressos nestes atos.

A partir deste panorama, pode-se afirmar que quando não são ofertados espaços para a criança brincar, entrar em contato com histórias e fantasiar, ela pode vivenciar uma alienação entre a realidade interna e o mundo real. Tal conduta dificulta a integração como pessoa, ao empobrecer a vida real da criança e sua possibilidade de encontrar sentidos para ela.

Por intermédio das fantasias e das situações representadas e vivenciadas nas brincadeiras de faz-de-conta, nos contos de fadas e em histórias infantis repletas de fantasias e de personagens irrealis, a criança pode agir em um contexto lúdico criativo, razoavelmente protegido. Assim pode experimentar seus sentimentos, atingir uma melhor compreensão das situações e testar suas hipóteses, suas realidades. Também pode encontrar soluções para suas ansiedades, dúvidas e problemas, dentro das suas possibilidades e das potencialidades próprias a cada estágio do seu

desenvolvimento físico, afetivo e intelectual. Desta forma, a criança aprende ativamente a lidar com seu corpo, suas emoções e fantasias, e aprende a pensar.

É importante que se permita à criança explorar e percorrer o caminho das explicações e soluções fantasiosas, respeitando suas capacidades, os progressivos níveis de raciocínio infantil, seu amadurecimento e necessidades emocionais, passo a passo, até a realidade. Assim, ela pode ir alcançando a convicção de que a vida pode ser dominada de modo realista no devido tempo (BETTELHEIM, 1988). Então, terá mais confiança em si mesma para aprender a resolver os problemas da vida por intermédio de suas próprias e crescentes habilidades.

Além disso, à medida que se desenvolve, a criança pode (re)criar sentidos para a sua vida a cada fase ou estágio. Pode incorporar novos conhecimentos, habilidades e experiências conforme seu amadurecimento emocional e desenvolvimento social e intelectual, pode assim continuar na sua trajetória de viver e de compreender a vida.

É importante que a criança possa conhecer-se e sentir-se segura dentro do mundo, com recursos próprios internos para elaboração de seus conflitos; com habilidades para resolução de problemas externos. De forma progressiva, poderá ir compreendendo e revendo os sentidos para sua vida, obtendo confiança em suas habilidades, conquistadas principalmente durante sua trajetória na infância. Assim, quando for um adulto, menos precisará refugiar-se em um mundo infantil ou fazer uso de projeções infantis (BETTELHEIM, 1988). Mais facilmente e habilmente esse adulto aceitará e permitirá que outras crianças também percorram essa trajetória que respeita e valoriza o brincar, o faz-de-conta, os contos de fada e o viver saudável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D.B.L. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. *Educação & Sociedade*, v.27, n.95, p.541-551, 2006.

ARIÈS, P. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2004.

BENJAMIN, W. História cultural do brinquedo. In: BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, p.67-70, 1984.

BENJAMIN, W. A doutrina dos semelhantes. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, p.108-113, 1985.

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

BION, W. (1961). Uma teoria do pensar. In: SPILLIUS, E.B. (Ed.). *Melanie Klein hoje*. Rio de Janeiro: Imago, p.185-193, 1961.

BOARATI, M. C. B.; SEI, M. B.; ARRUDA, S. L. S. Abuso sexual na infância: a vivência em um ambulatório de psicoterapia de crianças. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v.19, n.3, p.426-434, 2009.

CORSO D. L.; CORSO, M. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLTO, F. *As etapas decisivas da infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERRO, A. *A técnica na psicanálise infantil*. A criança e o analista; da relação ao campo emocional. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

FREUD, A. *Infância normal e patológica: determinantes do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FREUD, S. (1920). Além do princípio do prazer. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, p.23-29, 1976a.

FREUD, S. (1921). Psicologia de grupo e a análise do ego. Identificação. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, p.133-139, 1976b.

GOVERNO DE SÃO PAULO. *Direitos da criança e do adolescente*. São Paulo, 1994.

JOSEPH, B. (1987). Identificação projetiva: alguns aspectos clínicos. In: SPILLIUS, E. B. (Ed.). *Melanie Klein hoje*. Rio de Janeiro, Imago, p.146-158, 1991.

KISHIMOTO, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

KLEIN, M. *Psicanálise da criança*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

LAPLANCHE J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulário da psicanálise*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEMOS, F. C. S. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v.7, n.1, p.81-91, 2007.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

RODULFO, R. *O brincar e o significante: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

SANCHES, R. M.; PELOSO, F. Q. Reconstruindo uma história: o uso da psicanálise num abrigo para crianças em situação de abandono. In: SANCHES, R. M. (Org.). *Winnicott na clínica e na instituição*. São Paulo: Editora Escuta, p. 149-158, 2005.

SANDLER, P. C. Wilfred Bion: uma obra em metáfora. *Viver Mente & Cérebro*, v.6, p.6-13, 2005.

SEGAL, H. (1955). Notas sobre a formação de símbolos. In: SPILLIUS, E. B. (Ed.). *Melanie Klein hoje*. Rio de Janeiro: Imago, p.167-184, 1991.

SILVA, L. M.; RIBEIRO, D. P. S. A. O uso de mediadores dialógicos na clínica winnicottiana. In: ABRÃO, J. L. F.; RIBEIRO, D. P. S. A. (Orgs.). *A psicanálise de crianças na universidade: construindo práticas e delimitando fronteiras*. São Paulo: Arte & Ciência, p.59-71, 2011.

VOLPATO, G. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. *Educação & Sociedade*, v.23, n.81, p.217-226, 2002.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

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