

O FENÔMENO DO BRINCAR: Algumas considerações

Roseline Nascimento de Ardiles

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Pós-graduada com Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP-EC), Mestre em Educação na área de Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutoranda em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP) com Bolsa de Doutorado Sanduíche pela CAPES no Grupo de Neurociências Cognitivas da Universidade do Algarve-UAAlg-PT. Consultora sobre Metodologia da Investigação Científica no Instituto de Bioingeniería Aplicada-ABI/UNSA e Colunista do Jornal impresso e on-line “El Pueblo” Arequipa-Perú.

E-mail: roseline_ardiles@yahoo.com.br

Roseane Nascimento da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestra em Educação e Pedagoga pela mesma universidade. Analista de gestão educacional da Secretaria Executiva de Educação Profissional de Pernambuco (SEEP/PE). Técnica pedagógica na Prefeitura da Cidade do Recife e Docente no ensino superior e Coordenadora Pedagógica do curso de Pedagogia Presencial e na modalidade de Educação a Distância (EAD) da Faculdade Anchieta do Recife. E-mail: silvaroserns@yahoo.com.br

Resumo: Reflete-se sobre a importância do brincar, evidenciando o elemento brinquedo como objeto propiciador para tal ação. Realizou-se um estudo de caso com uma criança, destacando todas as especificidades constituintes desta ação para compreender a relação que a mesma estabelece com o brinquedo e, por conseguinte, com a brincadeira. A observação teve como parâmetro: a) o brinquedo e a brincadeira; b) ação do brincar dentro do seu próprio ambiente familiar; c) primeiro brinquedo escolhido pela criança; e d) tempo demandado pela criança na sua ação de brincar com o primeiro brinquedo escolhido. Os dados foram analisados de maneira descritiva e qualitativa em virtude da natureza do fenômeno observado. Como perspectiva teórica de análise, a discussão subsidiou-se a partir da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget e da Teoria do Desenvolvimento Emocional de Winnicott. Constatou-se que a criança está no período de desenvolvimento pré-operatório do qual o jogo simbólico é característico. Que a predileção evidenciada pelo brinquedo e brincadeira denotou que a mesma recorre àquilo que conhece de melhor, propiciando o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e criatividade, à medida que fez uso do símbolo lúdico, da imitação e da externalização de sentimentos e desejos propiciados pelo interjogo de sua realidade interna e externa desvelados no brincar. Isto ratifica a importância do exercício simbólico para a constituição e desenvolvimento do indivíduo e para que o mesmo logre a integridade do seu eu, pois somente no brincar que o indivíduo poderá exercer sua criatividade e se constituir enquanto ser.

Palavras-Chave: Brinquedo; Brincadeira; Winnicott; Piaget.

THE PHENOMENON OF PLAYING: Some Considerations

Abstract: It reflects on the importance of playing, evidencing the toy element as propitiating object for such action. A case study was carried out with a child, highlighting all the constituent specificities of this action to understand the relationship that it establishes with the toy and, consequently, with the play. The observation had as parameter: a) the toy and the play; B) play action within their own family environment; C) first toy chosen by the child; And d) time demanded by the child in his action of playing with the first toy chosen. The data were analyzed in a descriptive and qualitative way due to the nature of the phenomena observed. As a theoretical perspective of analysis, the discussion subsidized from the Piaget Cognitive Development Theory and Winnicott's Theory of Emotional Development. It was found that the child is in the period of preoperative development of which the symbolic game is characteristic. That the predilection evidenced by the toy and joking denoted that it resorts to what it knows best, propitiating its cognitive, emotional and creative development, as it made use of the play symbol, the imitation and the externalization of feelings and desires provided by the interplay Of their inner and outer reality unveiled in the play. This ratifies the importance of the symbolic exercise for the constitution and development of the individual and for the same to achieve the integrity of his self, because only in the play that the individual can exercise his creativity and constitute himself as a being.

Keyword: Toy; Play; Winnicott; Piaget.

Introdução

Contemporaneamente quando pensamos na criança vinculamos quase de imediato ao pensamento o conceito de ludicidade, do brinquedo e do brincar, concebendo esses constructos como estritamente imbricados, principalmente no âmbito educacional. Contudo nem sempre essa relação, tão evidente nos dias de hoje, se fez presente de forma significativa na sociedade e nos espaços da educação formal. Segundo os escritos de Ariés (1981), a brincadeira não tinha o valor existencial e qualitativo que se lhe é atribuído neste último século e, ademais disto, o significado inicial vinculado a esta ação que já não era favorável em sua completude e extensão, pois na antiguidade, a brincadeira era vinculada pela igreja católica, muitas vezes, às ações carnais, ao vício e ao azar, fora sendo ainda modificada negativamente e, destarte, a relação entre as crianças e o próprio brincar não era tomada como prioridade, procrastinado os avanços no campo relacionado à criança e o desenvolvimento.

No Renascimento houve uma tentativa de ressignificar as brincadeiras ao considerarem-nas como uma forma de preservar a moralidade. Porém, ainda havia uma distinção entre brincadeiras e jogos considerados “bons” e “maus” e em virtude disto, a proibição (Wajskop, 1995). A partir da década de setenta do século XX é que a criança passa ser percebida como um ser com suas características e necessidades particulares (Carvalho e Beraldo, 1989) e, assim, a relação entre as crianças e a brincadeira passa a ser considerada como um fator adstrito da fase de desenvolvimento e aspecto fundamental para aprendizagens. É deste contexto de ressignificação conceitual da criança e de tudo o que disto decorre que as teorias Psicológicas do desenvolvimento tais como as de Piaget e de Winnicott contribuíram qualitativamente para a concepção de nova criança e de um novo brincar.

Winnicott (1975) afirmou de maneira bastante categórica que a brincadeira é extremamente excitante. Isto, segundo o autor, não seria em função dos instintos envolvidos nessa ação, mas em virtude da própria ação do brincar se constituir em si mesma num interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controlar os objetos reais. Outro aspecto relevante que o autor trás a discussão é que “somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (Winnicott, 1975, p.8), pois para ele “[...] criatividade é o fazer que, gerado a partir do ser, indica que aquele que *é está vivo*” (Winnicott, 1996 p.31).

O autor segue destacando que “[...] para poder ser, e para ter o sentimento de que *é* deve-se ter uma predominância do fazer pelo-impulso sobre o fazer-reativo” (*Ibidi*), pois o fazer pelo impulso indica que a vida da pessoa não passa de reação a estímulos e, para o autor, reagir aniquila o self. É neste sentido que o Winnicott (1996, p.33) pontuou que se faz necessário viver criativamente e isto significa “[...] ver tudo como se fosse a primeira vez. [...] A criatividade é, portanto, a manutenção através da vida de algo que pertence à experiência infantil. A capacidade de criar o mundo”.

Desta maneira, vê-se o grau de importância estabelecido pelo autor para o brincar e este para o desenvolvimento integral do sujeito, pois para ele essa relação é saúde. Winnicott (1982, p. 164) ao afirmar que “a brincadeira estabelece o elo entre a realidade interna e externa do sujeito, mantendo-o íntegro” revelou a importância do exercício simbólico para a constituição do sujeito. Outrossim, ao pontuar que “a brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais” (*Ibidi*, p. 163) traduziu os meandros envolvidos nessas relações interpessoais das quais, destaca-se, podem ser desenvolvidos de maneira favorável como desfavorável, podendo formar simpatias e antipatias, a construção de amigos e inimigos, pois o brincar implica relacionamentos entre pessoas e grupo. Winnicott (1942) elencou determinadas motivações que o sujeito aciona quando da atividade lúdica, a saber: buscar o prazer; possibilidade de expressar agressão; controlar a ansiedade; estabelecer contatos sociais; realizar a integração da personalidade; e, por fim, comunicar-se com as pessoas. É neste sentido que o brincar revela uma comunicação do sujeito consigo mesmo, com as pessoas e com o mundo sendo, portanto, uma forma de comunicação na psicoterapia, pois para o autor, é fundamental “Ser antes de fazer. O Ser tem que se desenvolver antes do Fazer” (p.33).

Piaget (2010), por sua vez, também estabeleceu a importância do jogar para o desenvolvimento do indivíduo, pois para ele haveria uma relação análoga entre as fases de desenvolvimento do sujeito e as classificações que estabeleceu para o jogar. Ressalta-se que o autor não faz uso do termo brincadeira em seus escritos, no entanto, faz menção ao constructo “jogo” para estabelecer, de forma psicogenética, as raízes da ação lúdica por parte do sujeito. Assim, segue sublinhando que haveria um desenvolvimento na maneira como as crianças jogam, principiando do puro exercício motor às relações simbólicas e regradas com o objeto.

Piaget (2010, p.199), ao tecer algumas considerações sobre as características dos símbolos lúdicos destacou que “[...] cada um dos personagens do meio ambiente da criança o ocasiona, em suas relações com ela, uma espécie de “esquemas afetivos” [...] difíceis de explicar de outro modo, a não ser por uma assimilação inconsciente com modos de comportamento passados”.

Essa assimilação inconsciente referida por Piaget é o que caracteriza o jogo e a ação de jogar. Para o autor, o jogo só se constitui enquanto tal quando há assimilação sem esforço adaptativo da qual seria um deslocamento do interesse do indivíduo para a sua própria ação, independente de sua finalidade. Assim, “[...] o que era adaptação inteligente converte-se, pois, em jogo [...]” (Piaget, 2010, p. 105). Em outras palavras, o que era uma ação consciente tendendo para o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, torna-se inconsciente pelo puro prazer funcional, pois a assimilação, conforme o autor, prolonga a acomodação. Neste sentido, ressaltou que o jogo só teria seu início quando houvesse de fato “[...] uma modificação de grau variável das relações de equilíbrio entre o real e o eu [...] a atividade e o pensamento adaptados constituem um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, o jogo começa desde que a primeira leva vantagem sobre a segunda” (*Ibidi*, p.169). Dito de outra forma, só seria jogo se estivesse no âmbito da assimilação pura do simples prazer funcional, pois esta é de natureza mais inconsciente. Em contrapartida, a acomodação evidencia um caráter de consciência, em virtude da assimilação estar em equilíbrio com a acomodação.

Piaget (2010) classificou o jogo em função da estrutura mental do sujeito. Isto significa que a natureza do jogo está relacionada estritamente ao desenvolvimento do sujeito, adstrito a característica do pensamento atual do mesmo. Nestes termos, pode-se compreender com mais propriedade como o sujeito se relaciona ludicamente com o objeto de conhecimento e se insere na relação do jogar. Assim, baseado na perspectiva do desenvolvimento humano estipulou os tipos de jogos em função das características fundamentais da estrutura mental do indivíduo, e apresentou para cada uma dessas fases idades de referência para o surgimento de determinados esquemas e operações mentais: fase sensório-motora (0-2a) com suas seis sub-fases - jogo sensório motor; período do pensamento verbal e intuitivo (2-7a) - jogo simbólico; estágio da inteligência operatória concreta (7-11a) bem como a abstrata (12a em diante) - jogo regrado. Haveria o jogo de construção, porém o autor frisou que este não seria classificado como outra fase de desenvolvimento do sujeito e, sim, transformação interna do símbolo que acontece dentro de cada uma das três fases. Vale ressaltar que Piaget especificou que em cada período de desenvolvimento do jogo haveria a fase de transição que se daria de uma fase para outra.

Conforme o autor, o jogo de exercício seria o primeiro a aparecer no sujeito somente se o indivíduo deixar de realizar seu ritual e atividades adaptativas reflexas e adaptativas que evidenciam a expectativa de resultados para realiza-las pelo puro prazer de exercê-las. Em outros termos, não haveria por parte do indivíduo uma assimilação acompanhada de acomodação, nem esforço de compreensão. Neste sentido, haveria assimilação à própria atividade pelo puro prazer de agir. O símbolo na criança surgiria, portanto, na última sub-fase deste período de desenvolvimento do qual a criança já próxima dos dois anos de idade faria aplicação do esquema a objetos inadequados. Isto é, a “objetos que não são habitualmente aplicados e evoca-os para auferir prazer” (Piaget, 2010, p.110).

Objetivo

Busca-se ratificar a importância do brincar para a criança, evidenciando o elemento brinquedo como objeto significativo e propiciador para tal ação. Assim, fora observada ação do brincar de uma criança destacando todas as especificidades constituintes desta ação para compreendermos em profundidade a relação que a mesma estabelece com o brinquedo e, por conseguinte, com a brincadeira.

Metodologia

Foi realizado um estudo de caso com um menino de dois anos e onze meses (2:11) a partir da ação do brincar desta criança em situação natural, isto é, dentro do seu próprio ambiente residencial familiar. A brincadeira, decorrente da escolha do brinquedo, não foi direcionada por outrem e, sim, espontaneamente iniciada pela criança, e o objeto brinquedo que instigou tal atividade também foi por ela escolhido, bem como o *locus* da casa selecionado como espaço preterido para a ação. A observadora era uma pessoa conhecida pela criança e tal fato contribuiu para que o ambiente fosse favorável para essa investigação, na medida em que a rotina da mesma não foi alterada, propiciando um ambiente natural para a criança e corroborando para que ela não apresentasse algum comportamento evitativo e/ou sentimento desfavorável no momento da observação. Destaca-se que o brinquedo e a brincadeira da criança, alvo da observação e análise, não esteve pautado em algum critério *a priori* de seleção por parte das pesquisadoras. Isto é, não se buscou observar determinado brinquedo ou contexto de brincadeira.

Assim, a observação teve como parâmetro para as análises: a) o primeiro brinquedo escolhido e a brincadeira decorrente deste brinquedo selecionado; b) ação do brincar dentro do seu próprio ambiente familiar; c) tempo demandado pela criança na sua ação de brincar, em outros termos, o período em que a mesma ficou brincando com o primeiro objeto-brinquedo escolhido.

A observação teve como norte as falas, condutas, atitudes, manipulação com o objeto-brinquedo e tudo o que se relacionou com a ação brinquedo-brincar realizada pela criança. Para tanto, fora descrito o local da casa, o brinquedo, a brincadeira escolhida, falas, movimentos e atitudes da criança na ação do brincar. Os dados coletados foram analisados de maneira descritiva e qualitativa em virtude da natureza do fenômeno observado. Como perspectiva teórica de análise, a discussão subsidiou-se a partir da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget e da Teoria do Desenvolvimento Emocional de Winnicott por acreditarmos que tais pressupostos, embora díspares epistemologicamente, respondam respectivamente ao funcionamento cognitivo e emocional da criança presentes na ação de brincar. O escopo não é fazer síntese entre teorias como não há sínteses entre linguagens, pois cada sistema considerará essas descrições a sua maneira. Contudo objetiva-se compreender como é que podemos incluir essa realidade que significa tais fenômenos em outros sistemas (Fulgêncio, 2016).

Discussão

A observação deu-se início no quarto da criança da qual chamaremos de REB. Esta do gênero masculino com 2 anos e 11 meses. Neste cômodo havia muitas opções de brinquedos dispostos em duas estantes, ademais da existência de brinquedos guardados dentro do seu guarda-roupa que rotineiramente costuma abrir e retirar-los para brincar. A criança, dentre as várias possibilidades (bonecos de super-heróis, de personagens de desenhos infantis, robôs, aviões, carros, trens, peças e blocos para montar, entre outros), escolhe um objeto intitulado “maleta escolar”. A seguir será descrito o brinquedo escolhido pela criança e a avaliação realizada do mesmo conforme critérios estruturados pela Bomtempo (1990):

Reconhecimento do Objeto

a) Nome do brinquedo: Maleta escolar

b) Descrição do brinquedo: A “maleta escolar” e os objetos que dela fazem parte são resistentes e duráveis. Estes trazem diversas ilustrações impressas deixando esse brinquedo atraente e divertido. A maleta traz ilustrada na frente uma imagem de uma escola e ônibus escolar e no verso ilustrações dos materiais inclusos dentro da mesma. Os objetos são: um caderno grande em espiral, retangular, colorido tendo como ilustração principal da capa uma escola. Neste caderno há 30 folhas decoradas e sem pauta. As folhas são coloridas e em cada folha há desenhos de escola e árvores nas quatro extremidades. Dois blocos de notas ou mini-cadernos em espiral com formato de carro e o outro no formato de ônibus. Cada mini-caderno contém 20 folhas decoradas e pautadas. Uma mini-lousa para desenhar, uma caneta atóxica apropriada para escrever nesse tipo de material e um apagador. A maleta está encapada com papel camurça de fundo azul dando uma sensação agradável e de conforto ao segurá-la. A “maleta escolar” não apresenta riscos à saúde da criança, tem peso adequado ao público a que se destina, contém uma alça para ser segurada e para abri-la basta puxar a parte superior de velcro, como ilustram as figuras que se seguem:



Seleção do Objeto

a) Tipo de brinquedo: brinquedo industrial e estruturado.

b) Aspectos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem: a proposta deste material é propiciar a criança o interesse por escrever, desenhar, pintar ou experienciar outras formas de representações de símbolos gráficos ou pictóricos. Tais escopos instigam à criança ao desenvolvimento de sua coordenação motora global e fina, imaginação, simbolismo, criatividade, bem como a possibilidade de expressar sentimentos e desejos.

c) Possibilidades de utilização: a criança pode desenhar, pintar e escrever tanto na mini-lousa como nos três cadernos (grande e menores), bem como, fazer uso da maleta como um todo para a realização do jogo simbólico.

d) Pré-requisitos: o pré-requisito é em função da idade da criança, pois crianças muito pequenas podem colocar os objetos na boca, pois a tampa e a tinta da caneta poderão ser, respectivamente, engolida e chupada pela criança, bem como da possibilidade desta colocar a cabeça dentro da maleta causando prejuízos a sua saúde.

e) Adequação do objeto: está discriminado que crianças com idade inferior a 2 anos estão proibidas de fazer uso do material por conter pequenas peças que podem causar asfixia, revelando adequação do produto a fase de desenvolvimento da criança.

f) Classificação do brinquedo: motor; de exercício e simbólico.

Assim, o menino retira a “maleta escolar” de uma das estantes do quarto e vai para o centro deste ambiente. Abre a maleta sem dificuldades e retira de dentro todos os objetos que nela havia. Toda ação de retirar os objetos da “maleta escolar” a criança faz sentada no chão. Dispõe ao seu lado os três cadernos e logo se interessa especificamente pela mini-lousa, não para escrever ou desenhar, talvez porque a caneta pertencente ao *kit* não estivesse dentro da pasta, mas a criança coloca uma de suas mãos na mini-lousa disposta no chão e com esta mão faz um movimento giratório fazendo-a girar por alguns segundos. Repete esta ação algumas vezes.

Faz uma pausa e entrega os dois mini-cadernos em formato de carro e ônibus para a observadora. Em seguida faz novamente este movimento giratório com a mini-lousa no chão. Depois retira da observadora os mini-cadernos, recolhe todo o material disposto no chão, guarda tudo dentro da “maleta escolar”, levanta-se e diz tchau para a observadora e sai do quarto com a maleta na mão. Depois insere todo o seu braço dentro da alça que anteriormente estava segurando com uma de suas mãos para dispô-la agora debaixo do seu braço. A criança anda com ar de satisfação e imponência e sai do quarto. Rapidamente, após dar alguns passos, fala: “vem!” para que a observadora o seguisse. Caminha mais um pouco em direção ao corredor interno da casa e, neste ambiente, a criança se senta novamente no chão e pede para que a observadora faça o mesmo. Abre a pasta e retira todos os objetos novamente. Deixa do seu lado os três cadernos e, desta vez não os entrega a observadora. Faz novamente o movimento giratório com uma das mãos na lousa que segundos antes tinha colocado no chão.

Após alguns minutos deixa de fazer este movimento e fica apontando com um dos seus dedos os desenhos que estavam contidos no verso da “maleta escolar” (os mini-cadernos em formato de ônibus e carro) e fala frases em sua maioria não inteligíveis que sugeriram algo relacionado aos próprios desenhos do ônibus e do carro, pois a palavra “bibi” pode ser compreendida.

Nesse ínterim, escuta-se um som muito alto de trepidação na área de serviço da casa. A mãe da criança assustada foi ver o que estava acontecendo. Ele para a brincadeira, porém, antes de levantar-se guarda todos os objetos (três cadernos e a mini-lousa) na “maleta escolar” e a segura pela alça. Enquanto a situação estava sendo averiguada pelos componentes da casa, a criança deixa a “maleta escolar” no chão próximo à área de serviço e se insere na situação querendo ajudar, imitando as ações de quem estava resolvendo o problema. A criança depois de um tempo realizando as ações imitativas das ajudas, sai e vai para sala e pega o *tablet* e pede para que sua mãe deixe funcionando (colocar a senha para liberar a tela dos aplicativos). Sozinho escolhe o aplicativo “you tube” e o desenho a ser assistido “pocoyo” e fica deitado no tapete mirando o desenho, sorrindo, imitando movimentos e sons que ele via e escutava. A “maleta escolar” ficou por um momento lá na área de serviço e depois foi retirada deste lugar e deixada pela mãe numa cadeira próxima ao tapete no qual a criança estava. Depois de alguns minutos, a criança pega a “maleta escolar”, retira e distribui todos os objetos pelo chão e começa a pular em cima deles, realizando os movimentos de dança do desenho animado que estava assistindo. Os objetos foram retirados do chão, colocados dentro da maleta pela mãe da criança e guardada no quarto onde inicialmente estava, pois os movimentos da criança estavam avariando os objetos.

Por meio da observação constatou-se que REB¹ é uma criança ativa e que gosta de brincar. Tal dado de realidade faz-nos rememorar o que Winnicott sublinhou: “se a criança pode brincar, esse é um sinal favorável. Se há gosto e perseverança no esforço construtivo, sem necessidade exagerada de supervisão e estímulo, existe esperança maior de realização de trabalho útil” (Winnicott, 2005 p72). Por isto que para esse autor brincar se estabelece como sinal de saúde, pois “é com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem” (Winnicott, 1975, p.93). Quando o menino, dentre as várias possibilidades de brinquedo dispostos visivelmente no quarto escolhe um objeto intitulado “maleta escolar” isto a princípio sugere ser uma escolha aleatória. No entanto faz-se mister destacar o escrito por Han (1981) citado por Moyles (2002) do qual afirmou que as escolhas do brincar não têm nada ver com o acaso, pois a criança ao brincar recorre àquilo que conhece de melhor. E isto já fora, em outros termos, pontuado por Piaget (2010) do qual sublinhou que “[...] a atividade e o pensamento adaptados constituem um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, o jogo começa desde que a primeira leva vantagem sobre a segunda” (p.169). Dito de outra forma, a criança só estaria no contexto de jogo, de ludicidade, se estivesse no âmbito da assimilação pura, do simples prazer funcional.

Verificou-se, por meio da manipulação e ação da criança com o brinquedo, que a mesma fez aplicação de um objeto inadequado (mini-lousa) para realização de uma ação, de um esquema que é característico de objetos circulares, redondos que giram e rolam ou que estejam fixados em um eixo. Isto é, “faz uso de um objeto que não é habitualmente aplicado para tal ação e evoca-o para auferir prazer” (Piaget, 2010, p.118). Desta maneira, “o objeto atual é assimilado a um esquema sem relação objetiva com ele” (*Ibidi*). A partir de tais relatos percebe-se que, para o sujeito em análise, há construção de forma integral do símbolo lúdico.

Em outras palavras, sua ação não se configurou apenas como reações circulares primárias das quais evidenciam como característica a expectativa do resultado das ações efetivadas, adstritas às adaptações puramente reflexas. A criança apresentou, portanto, a reação circular secundária da qual não há uma assimilação intelectual do objeto com vistas à adaptação, mas uma assimilação pura e funcional ligada ao prazer, “exibição jubilosa de gestos conhecidos” (*Ibidi*, 107).

Ressalta-se que a criança evidenciou mais que um esquema do símbolo lúdico, característico da sexta fase do período sensório motor e, portanto, do jogo de exercício. Pois, apesar de realizar com o objeto (mini-lousa) uma ação motora, pois a criança com uma de suas mãos gira a lousa no chão, sugerindo que o mero exercício seja o que caracteriza o jogo em curso evidenciou, conforme as classificações dos jogos apresentadas por Piaget (2010), o jogo simbólico. O mesmo autor (2010) nos alerta para o fato de que, quando a criança passa de uma fase de desenvolvimento para outra não abandona a fase anterior e, sim, a incorpora. Desta forma, o jogo simbólico também tem, para o autor, evidências do jogo de exercício, contudo o que se sobrepõe, o que torna mais característico neste período e fase de desenvolvimento é o jogo de “fazer de conta”, pois o jogo simbólico “é simultaneamente sensório-motor e simbólico, mas chamamos simbólico em que ao simbolismo se integram os demais elementos, além disso, as suas funções afastam-se cada vez mais do simples exercício” (*Ibidi*, p.127).

A criança em análise está nessa fase de desenvolvimento do qual o jogo simbólico é característico, não em virtude da idade cronológica que apresenta, mas pela qualidade da ação desvelada. Neste sentido, faz-se mister destacar que a criança demonstrou as características da fase de desenvolvimento e do jogo conforme a classificação desse teórico, ratificando a universalidade dos estágios do desenvolvimento descritos pelo autor e corroborando com o argumento de que há um padrão universal para desenvolver-se, do qual o indivíduo, nos padrões de saúde e desenvolvimento típico, necessariamente terá que passar e seguir. Nesta perspectiva, o esquema de colocar uma de suas mãos na lousa disposta no chão e com esta fazer um movimento giratório impulsionando à mini-lousa a girar no chão por alguns segundos desvela o jogo simbólico, pois houve segundo Piaget (2010), tanto a representação de um objeto ausente como a representação fictícia, à medida que se evidenciou, respectivamente, uma comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado e uma assimilação deformante.

Nota-se também que ao caminhar com a “maleta escolar” na mão e depois ao colocá-la debaixo do braço, saindo com ar de imponência sugere o esquema de imitação que provavelmente deva ser de seus pais que ao tomarem posse de seus objetos pessoais realizam esse movimento ao irem para suas atividades profissionais. Neste momento verifica-se que a criança ressignifica o objeto brinquedo, pois não mais interagiu com apenas uma de suas partes (mini-lousa), mas se relacionou com o “todo-brinquedo” ao levar a “maleta escolar” em seus braços. Esta ação se reporta a uma situação para além do espaço em que se encontrava. Ao imaginar, pois sua conduta observada assim sugeria, indo para suas atividades profissionais como seus pais, a imitação neste contexto entra em vigor, pois segundo Piaget (2010, p. 118) seria “uma espécie de hiperadaptação por acomodação a modelos utilizáveis de maneira não imediata, mais virtual” realizando um “gesto significante”.

As considerações supraescritas endossam a importância do exercício simbólico para a constituição do sujeito e ratifica o que fora dito por Winnicott (1975), que a brincadeira é extremamente excitante para o indivíduo, pois a própria ação do brincar se constitui num interjogo entre o interno e o externo do sujeito. Ademais ressalta que o experimentar da ação com o objeto atribuindo-lhe um valor como brinquedo permite a criança trabalhar a separação dos sujeitos que lhes são significativos de forma criativa. É desta perspectiva que Winnicott (1975, p.151) afirmou: “na experiência do bebê (da criança pequena, do adolescente e do adulto) mais afortunado, a questão da separação não surge no separar-se, porque, no espaço potencial existente entre o bebê e a mãe, aparece o brincar criativo”. A “maleta escolar” neste contexto pode ter se configurado como um objeto transicional por se desvelar, na brincadeira em análise, uma espécie de suporte emocional evidenciando um caráter de intermediação entre o seu mundo interno e externo, pois o objeto transicional é o modo de relação que a criança estabelece com a realidade externa. O fato de a criança pular em cima dos objetos da “maleta escolar” pode indicar uma das motivações do brincar explicitadas por Winnicott, a de agressividade e o da destrutividade. O autor reconhece a agressividade como uma tendência humana e compreende a mesma como fundamental para a construção da identidade, pois ao agir de modo agressivo na sua exploração com o objeto, a criança realiza a diferenciação entre ela e o mundo exterior, prescindindo da realização concreta da destruição para sentir-se aliviada das suas fantasias destrutivas, conseguindo através dessa brincadeira dar vazão a sua agressividade.

Deve-se destacar que apesar de a criança já ter visto o brinquedo em questão e, por certo, já ter brincado com o mesmo inúmeras vezes coloca em ação o frisado pelo autor de que viver criativamente é ver tudo como se fosse a primeira vez (Winnicott, 1996), pois visivelmente pode ser constatado o engajamento da criança na brincadeira como se fosse o primeiro contato com o objeto-brinquedo. Ela evidenciou o interesse por esse objeto e, assim, iniciou sua ação de brincar. Tal ação evidencia algumas motivações já apontadas por Winnicott (1996), a busca pelo prazer e por realizar a integração de sua personalidade. Tais motivações propiciam que a criatividade se faça presente na vida do sujeito e que este busque uma razão de ser e de estar sendo. Como a criatividade é uma característica adstrita à experiência infantil, o autor ressaltou que é importante mantê-la através da vida. Destarte, “a criatividade é o fazer que, gerado a partir do ser, indica que aquele que *é está vivo*” (Ibidi, p.31). É por isso que o autor alertou que seria somente no brincar que o indivíduo em qualquer fase de seu desenvolvimento teria a possibilidade de ser criativo, de utilizar sua personalidade de forma integral e de descobrir o seu eu. O autor destacou a fundamental relevância do brincar para o sujeito, pois como esta ação é saúde, “contribui para o estabelecimento do elo entre a realidade interna e externa do sujeito, fornecendo a organização para o início das relações emocionais e sociais, propiciando a manutenção de sua integridade” (Winnicott, 1982, p. 163).

Considerações Finais

A partir do que fora observado constatou-se que a criança está no período de desenvolvimento pré-operatório do qual o jogo simbólico é característico, pois se verificou que além da construção do símbolo lúdico a criança apresentou tanto a representação de um objeto ausente (comparação entre um elemento dado e um elemento imaginado) como a representação fictícia (assimilação deformante). Elementos da imitação puderam ser observados no jogo simbólico estabelecido pela criança e a imitação, neste momento, agregou-se ao jogo, pois ao realizar o “gesto significativo” a criança virtualmente evocou uma situação não presente sugerindo que o brinquedo fora também utilizado como um objeto transicional. Tais considerações ratificam a importância do exercício simbólico para a constituição e desenvolvimento do indivíduo e endossam que para lograr a integridade do eu no sujeito, a brincadeira teria que se fazer presente, pois somente nesta ação a criança, jovem ou adulto poderia exercer sua criatividade e se constituir enquanto ser.

Referências

- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Ri de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Bomtempo, E. (1990). Brinquedos: critérios de classificação e análise. *Cadernos do EDM*, 2, 36-44.
- Carvalho, A. M. A. & Beraldo, K. E. A. (1989). Interação criança-criança: o ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, 71, 55-61
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar?* O papel do brincar na educação infantil, Ed: Artmed.
- Piaget, J. A (2010). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 4ª edição, Rio de Janeiro: LTC.
- Winnicott, D. W. (1942). "Porque as crianças brincam." _____. *A criança e o seu mundo* 6 161-165.
- Winnicott, D. W. *O Brincar e a Realidade*. Coleção Psicologia Psicanalítica, Rio de Janeiro: Imago. 1975.
- Winnicott, D. W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar. 1982
- Winnicott, D. W. *Tudo começa em casa*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- Winnicott, D. W. Tratamento em regime residencial para crianças difíceis. In: *Winnicott, D. W.* 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes. 2005, p. 59-80.
- Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Cad. Pesq.* São Paulo, 92, 62-69.

NOTAS

- 1 - A sigla REB refere-se as iniciais do nome da criança que participou do presente estudo. Tal cuidado foi aqui adotado para garantir os princípios éticos envolvendo sigilo e confidencialidade.