

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**CLARISSA FERREIRA MARTINS**

**O BRINCAR: FUNÇÕES CONSTITUTIVAS E IMPLICAÇÕES DAS  
NOVAS EXPERIÊNCIAS TECNOLÓGICAS**

São Paulo

2016

CLARISSA FERREIRA MARTINS

**O BRINCAR: FUNÇÕES CONSTITUTIVAS E IMPLICAÇÕES DAS  
NOVAS EXPERIÊNCIAS TECNOLÓGICAS**

Dissertação a ser apresentada para obtenção do título de Mestre como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Orientação: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Audrey Setton Lopes de Souza

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação  
Biblioteca Dante Moreira Leite  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Martins, Clarissa Ferreira.

O brincar: funções constitutivas e implicações das novas experiências tecnológicas / Clarissa Ferreira Martins; orientadora Audrey Setton Lopes de Souza. -- São Paulo, 2016.

86 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Brincar 2. Constituição do sujeito 3. Televisão 4. Brinquedos digitais I. Título.

GV182

## RESUMO

O presente trabalho apresenta uma experiência clínica em psicanálise como disparadora de reflexões teórico-clínicas acerca da constituição do sujeito e do brincar na atualidade. A presença de imagens de TV, smartphones, computadores e tablets, na vida dos bebês e das crianças, é um fenômeno bastante amplo e atual. Estes aparatos têm sido ofertados como brinquedos, ou imagens que ocupam um espaço do brincar, e passaram a acompanhar as crianças por todos os lugares, dentro e fora de casa. Quais seriam as implicações dessas novas experiências tecnológicas sobre o brincar, principalmente no que diz respeito de suas funções constitutivas? As formulações sobre as funções constitutivas do brincar a partir de autores da psicanálise que se dedicaram de modo aprofundado ao tema dizem que as operações subjetivantes são necessariamente apoiadas pelo outro humano. Contudo, quando João chegou para análise, suas brincadeiras e discursos diziam de uma relação muito acentuada com o universo das animações e games, além de uma dinâmica que fazia dessas experiências com a tecnologia, sua principal via de acesso ao mundo. Portanto o excesso dessas experiências imagéticas, desde uma idade muito remota, em detrimento de uma interação com o outro humano estaria impactando em processos constitutivos importantes, que podem ser evidenciados e transformados na clínica, na presença do analista.

Palavras-chave: Brincar; Constituição do sujeito; Televisão; Brinquedos digitais.

## ABSTRACT

The current work presents a clinical experience in psychoanalysis as a trigger in clinical and theoretical thoughts among the formation of the subject and child's play in present days. The presence of TVs, computers, smartphones and tablets in babies and children's lives is a wide and current phenomenon. These gadgets have been offered as toys or images that occupy the role of child's play and now accompany children everywhere inside and outside their homes. What would be the implications of these new technological experiences on child's play, and most of all on the constitutive functions? The formulations about the constitutive functions of child's play from psychoanalysis' authors that dedicated deeply into this field say that the subjective operations are necessarily supported by another human being. However, when João came for therapy his speeches and child's play would establish a strong connection with the universe of animations and games, beyond a dynamic of those technological experiences, his most usual way of accessing the world. Therefore, the excess of those imagery experiences, since early ages, in detriment of an interaction with another human being would be impacting important constitutive processes, that might be seen and transformed inside the practice, in the presence of a therapist.

Keywords: To play, Subject constitution, Television, Digital toys.

*“Há uma criança que tem que crescer e continuar sempre brincando. É esse fluir de si para si mesma que norteia meu diálogo com ela. Espero transmitir a minha convicção de ela vir a ser amante e criadora de sua própria vida e que isto lhe lembre, sempre, qualquer coisa como uma criança brincando”*

Myrna Pia Favilli (1982)

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	06
CAPÍTULO 1. As Brincadeiras de João.....	10
1.1 Uma breve história.....	10
1.2 O brincar .....	11
CAPÍTULO 2. O brincar e a cultura.....	15
2.1 História Cultural do Brinquedo .....	18
2.2 O Brinquedo na Atualidade .....	24
2.3 O Brincar na Contemporaneidade .....	27
CAPÍTULO 3. Das funções do brincar .....	31
3.1 Contribuições de S. Freud .....	31
3.2 Contribuições de M. Klein .....	34
3.3 Contribuições de D. Winnicott .....	39
3.4 Contribuições de R. Rodolfo .....	44
CAPÍTULO 4. UM PERCURSO POSSÍVEL.....	47
4.1 O brincar e as operações simbólicas.....	47
4.2 O brincar e a inserção na linguagem. ....	51
4.3 O brincar e a atividade criativa.....	57
4.4 O brincar e o sentimento de existir.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	74
ANEXOS .....	78

## APRESENTAÇÃO

Elegemos o brincar como tema deste trabalho, a partir da experiência clínica em psicanálise com uma criança fortemente submersa no universo das imagens eletrônicas da televisão, computador e tablet. Buscaremos relatar um breve histórico da criança, que chamaremos de João, e de suas brincadeiras no momento em que chegou para análise, como disparadores de reflexão teórico-clínica acerca da constituição subjetiva e do brincar na atualidade. Quando João chegou ao consultório, podíamos observar uma fala desconectada de sentido e não endereçada ao outro, a qual fomos identificando uma reprodução rígida de desenhos animados e jogos. Outra questão que marcava esse período inicial eram as brincadeiras com traços quase que ausentes de simbolismo. Contudo, ao longo de um percurso, pudemos observar como essas brincadeiras foram se transformando e, com o apoio do analista, como foram sendo incorporadas às experiências próprias de João, apresentando elementos mais próximos a um brincar constitutivo.

A partir do fundamento teórico-clínico da Psicanálise, lançaremos expectativas sobre um brincar que possa se servir como constitutivo de subjetividade, com função de aquisição de recursos psíquicos, como o simbolismo, e, ao mesmo tempo, elaboração de vivências das mais diversas. Para a Psicanálise, essas aquisições e elaborações não se dão a priori, com a oferta de uma brincadeira determinada, mas sim, no ato de brincar. No jogo do fort-da<sup>1</sup> a criança vai conseguindo representar uma experiência de ausência e encontrar significação simbólica para os objetos, assim como vai conseguindo modificar suas angústias. Isso tudo não é dado na brincadeira, mas se faz durante o brincar. Portanto, fala-se de um brincar com funções constitutivas.

Sabemos que a clínica com crianças nos apresenta a diversas questões relacionadas ao processo de constituição do sujeito. O fenômeno clínico nos alcança com a história libidinal e identificatória do sujeito, com os mitos familiares, com os arranjos sintomáticos da e na criança, assim como com os atravessamentos de

---

<sup>1</sup> Jogo descrito por Freud em 1920, no qual uma criança de 18 meses jogava um carretel preso a um fio gritando o-o-o (*fort*: longe em alemão) e depois puxava de volta, reencontrando-se com o objeto e alegremente o saudando com um *da* (olha lá). “Há nesse jogo uma interação sutil entre a manipulação repetitiva da ausência/presença da bobina e a interiorização da relação materna, em uma fase em que a linguagem é rudimentar demais para ser o mediador dessa simbolização, embora acompanhe os gestos essenciais (ooo, *da*)” (MARCELLI, 2009, p.178)

determinado tempo histórico, em determinada cultura, em uma família específica. Contudo, privilegiaremos questões relacionadas ao tema do brincar advindas do encontro clínico com essa criança.

É evidente que outros elementos, para além do brincar, também vão ganhando destaque na clínica. Por exemplo, os cuidados primordiais, ou a função materna, aparecem como uma importante questão no recorte clínico que será apresentado. Contudo, optamos por situar a função materna, na medida em que a discussão sobre o brincar a suscita, estando esta longe de se esgotar pela magnitude conceitual envolvida.

Dito isso, podemos sinalizar que em meio a amplitude de questões que envolvem um trabalho clínico, a experiência a ser relatada nos servirá como disparadora para uma discussão voltada para os processos constitutivos de subjetividade e para o brincar na atualidade, com a presença dos aparatos tecnológicos oferecidos para as crianças cada vez mais cedo e ocupando cada vez mais espaços em suas vidas.

Video-games, tablets, smartphones, computadores e televisão no cotidiano das crianças constituem uma espécie de *playground* tecnológico oferecido à criança desde a mais remota idade e vem ecoando sobre o seu brincar. O brincar de João nos atendimentos, nos remetia a um formato que muito se aproximava às experiências lúdicas com as imagens eletrônicas, com discursos ininterruptos, com as crianças pouco convocadas à responderem à eles e repletas de impessoalidade.

Uma questão conceitual importante é elucidar o termo experiência lúdica, do qual nos utilizaremos para expor as experiências com as imagens eletrônicas<sup>2</sup> dos brinquedos tecnológicos, mais especificamente, imagens de TV, computadores e tablets, objetos presentes no cotidiano da criança do caso a ser apresentado. Essa escolha pelo termo experiência lúdica foi feita levando em consideração três questões. A primeira diz do termo experiência, o qual transmite a ideia de uma vivência de interação por meio dessas telas transmissoras de imagens eletrônicas. A segunda se refere ao termo lúdico, visto que a designação do conceito de lúdico advém do latim, *ludus*, e “cobre todo o terreno do jogo (...) *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as

---

<sup>2</sup> Referência de *imagem eletrônica* encontrada no material do professor e fotógrafo Filipe Salles do curso de Cinema e RTV da Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP, de 2008. Acessado no site <http://www.mnemocine.com.br> em 13 de abril de 2014.

representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” (HUIZINGA, 1938/2008, p. 41). A terceira questão considerada para a escolha do termo experiência lúdica está relacionada com o objetivo de diferenciar a interação com essas imagens, do brincar com função de construção e elaboração psíquica, a qual irá nos balizar.

Por vezes, os termos jogar, jogo, brincar e brincadeira surgirão ao longo desse trabalho, mas estarão sempre remetidos ao brincar, por buscarmos enfatizar o sujeito que brinca e essa atividade peculiar de fazer uma ação sobre o mundo. Ao situarmos o brincar no campo da cultura, usaremos o termo jogo e jogar, utilizado pelo historiador Huizinga (1938/2008). No entanto, consideraremos que o termo brincar, verbo substantivado, compreende uma atividade que condensa o brincar e o jogar.

À vista disso, temos como objetivo refletir sobre as implicações das novas experiências tecnológicas sobre o brincar, principalmente no que diz respeito de suas funções constitutivas e ainda, como objetivos secundários, lançar luz sobre o impacto dessas experiências em excesso para a constituição do sujeito, e sobre as possíveis transformações rumo a um brincar constitutivo, vivido de forma diferente na presença do analista.

Para alcançar tais objetivos, utilizaremos como método, a partir do referencial teórico-clínico da Psicanálise, um estudo de caso, o qual suscitou a investigação do tema proposto, como já mencionado anteriormente. Entendemos ser este um caminho importante para o trabalho por possibilitar, a partir do estudo de um caso específico, uma análise minuciosa das singularidades elencadas e o alcance de uma apropriação do caso, que na condição de escrita pode transformar outras práticas clínicas. Outro ponto importante é a possibilidade de uma análise mais ampla dentro do que ele representa como fenômeno clínico, quando podemos colocar em evidência o fenômeno do brincar na atualidade como um todo, por exemplo. Porém, segundo Ventura (2007), apesar do estudo de caso ter se tornado bastante recorrente em pesquisas qualitativas nas ciências humanas e sociais, faz-se necessário certo cuidado em relação às generalizações frente ao fenômeno, principalmente a partir de um referencial psicanalítico, que abarcará, por concepção, singularidades de processos inconscientes advindos do encontro entre determinado analista com um paciente específico.

Neste percurso, iniciaremos o primeiro capítulo apresentando recortes de uma experiência clínica com João, menino de sete anos, o qual apresenta uma relação muito

intensa com a TV, computador, e depois, com seu novo iPad, buscando que o leitor tenha acesso a um material que nos suscitou inquietações acerca do brincar, da constituição de sujeito e dos impactos possíveis frente ao excesso de imagens eletrônicas ofertadas.

No segundo capítulo situaremos o brincar como fenômeno cultural e universal, observado como próprio da civilização humana e com características singulares, porém comuns nas diferentes civilizações. Depois apresentaremos uma breve história cultural do brinquedo, objeto que apoia o brincar, visto que o brinquedo oferecido não faz o brincar, mas faz diferença. A criança pode transcender às determinações do brinquedo, mas ele possui uma imagem que remete a representações sociais sobre a infância, entre outras. Percorreremos as principais transformações sociais desde a Revolução Francesa até os dias atuais, a fim de observar as mudanças que vão incidindo sobre o brinquedo e oferecendo novas representações ao brincar.

Na sequência, destacaremos algumas especificidades das experiências lúdicas contemporâneas, através da interação da criança com telas que armazenam e transmitem uma imagem eletrônica. A interação, ou interatividade ganha relativo destaque, por ser atualmente a marca da evolução tecnológica, agregando valor de inovação ao brinquedo e prometendo um desenvolvimento apropriado à criança, que passaria a ser estimulada, ensinada, acalmada, entre outras funções, por programas televisivos e jogos programados para ela.

O que está em jogo no brincar da criança? No terceiro capítulo apresentaremos o que se passa no jogo da criança sob o olhar da Psicanálise. As funções do brincar serão apresentadas desde as formulações de Freud, passando por Melanie Klein e Donald Winnicott, autores que se dedicaram de modo aprofundado ao tema, e ainda Ricardo Rodolfo, psicanalista mais contemporâneo, que parte das ideias de Winnicott para investigar sobre a constituição do psiquismo.

No quarto capítulo resgataremos o percurso possível de alguma brincadeiras de João, em análise, e os efeitos das transformações desse brincar despontando em processos constitutivos de sujeito.

## Capítulo 1

### AS BRINCADEIRAS DE JOÃO

#### 1.1 Uma breve história

João mora com os pais e o irmão caçula, quatro anos mais novo que ele. Chegou para atendimento psicológico aos sete anos de idade, quando passava cerca de sete horas por dia na TV e, de vez em quando, também no computador. Com o passar do tempo, acessava o computador da casa com maior frequência, até o dia em que ganhou seu próprio *tablet*, tela que também lhe causava significativo encantamento.

João não frequentou escola de educação infantil até os seis anos, ficando aos cuidados dos avós paternos que moram próximos à sua casa. Aos seis anos de idade os pais o colocaram numa pré-escola de bairro, uma escola pequena que João chamava de “escola do pincel” – pois havia pincéis como logotipo –. Menos de um ano depois, João foi para o ensino fundamental, mudou para a escola estadual do bairro e iniciou uma escolarização com muitas dificuldades.

Sobre essa escolarização estão depositadas as queixas dos pais, os quais não conseguem falar muito sobre o filho. Enfatizam o gosto de João por TV e computador e dizem que têm tentado diminuir o tempo da TV e aumentar o dos estudos, mas há muitas dificuldades pelo fato do menino ficar aos cuidados dos avós, já com suas debilidades, e que preferem o sossego de ter o menino na TV. “Se deixar ele passa o dia inteiro em frente à TV, sem dar um piu. A gente até esquece que ele está em casa”, diz o pai. Neste ponto, o pai o compara ao irmão dizendo que o irmão é diferente, gosta de brincar, não gosta de TV. Os pais explicam a diferença entre os meninos pelo fato de que o irmão fora para creche com um ano de idade enquanto João ficara com os avós, privado de um convívio social.

A escola percebe o menino sozinho e com dificuldades no convívio com outras crianças, questão que acompanhará todas as brincadeiras de João, que busca por isolamento, muito encantado pela referência da imagem eletrônica. Aliás, uma professora conseguiu um contato mais próximo com João por meio da oferta de Revistas Recreio, famosas por suas imagens e reportagens sobre desenhos animados e filmes infantis.

A relação com os cuidadores era muito prejudicada pela debilidade dos avós já idosos e pela ausência dos pais que trabalhavam muito. O convívio social de João era com a TV. Em sessão, a mãe foi convocada a brincar com o filho. Tamanho desentendimento marcou esse brincar. A mãe escolheu um quebra-cabeça e começou a montar sozinha. João, pela primeira vez, pegou os fantoches. Deu um para a mãe e ficou com outro. Fez uma fala do personagem *bakugan*, através do fantoche, dirigida à mãe. Esta respondeu que não sabia fazer vozes. O pai, quem mais trazia a criança para os atendimentos, não faltava e era bastante responsável com os horários, porém estava sempre ligado à tela de seu celular e com fones de ouvido. Por vezes, compartilhava um dos fones com o menino.

## 1.2 O Brincar

João é um menino gordinho e muito falante. No entanto, sua fala parecia não apresentar nenhuma continuidade e coerência. Esforçava-me muito para decifrar o que ele estava a falar. Depois de algum tempo, percebi relatos de desenhos animados. Percebi também que não falava comigo ou para mim. Apenas falava, sem parar, sem buscar por um interlocutor.

João se irritava quando eu fazia perguntas sobre suas histórias, na busca por compreendê-las. Não dava atenção para minhas perguntas e continuava seu relato sem deixar que eu fizesse questionamentos.

Seu brinquedo favorito desde o início foram os cubos de encaixe. Cinco cubos coloridos de madeira que ele separava, espalhava, empilhava, enfileirava e encaixava um no outro, repetidas vezes ao longo das sessões.

Por muitas vezes escolhia os cubos de madeira. Espalhava os cubos e os encaixava novamente, um dentro do outro. Em uma sessão, manuseando os cubos, começou a falar:

*“O escorpião foi para a dimensão da morte. Intronadi mascarado. Aparece outro pacugan aí o avô da Alice é... cada um dos pacugans para proteger a Terra. Não tem mais volta para os humanos e todos os guerreiros estão lá. Eles tinham um irmão, antes diabo, pedra. Todos desevoúiram”.*

Como estava com lápis e papel, consegui anotar este trecho. Quando João fez uma pausa, perguntei sobre o escorpião, o que acontecera com ele. João discorreu outro texto, que se aproximava do anterior pela incoerência.

Então, insisti na pergunta. João ficou furioso.

*“Fica quieta Carissa! Você não sabe! Os pacugans verigem de dimensão extra fera!”*

Disse que eu não sabia. Pedi para que ele me contasse para eu poder saber. João ficou mais bravo ainda. De certo modo, me pareceu que ele ficou surpreso com o fato de eu não saber sobre o que ele discorria e nervoso por ter de me explicar.

*“Não vou falar nada!”*

Nessa sua fala, não pensei numa recusa em me explicar, mas sim numa dificuldade de retomar seu relato de uma forma mais organizada, para o entendimento do outro.

Seus desenhos e pinturas eram bastante regredidos. Rabiscos e muita tinta espalhada no papel. Quando se arriscava a traçar alguma forma, algum contorno, logo se perdia, pois este acabava preenchido e extravasado em sua borda com muita tinta. Logo, não havia nenhum desenho ou pintura de João que mostrasse forma ou contorno. E ainda, nada falava sobre suas produções gráficas. Muitas vezes eu perguntava sobre o que estava fazendo, outras, eu mesma nomeava dizendo que parecia tal ou tal coisa. Mas João, não respondia. Às vezes dizia “*não sei*” ou “*não vou falar*” ou mesmo “*fica quieta Carissa, você está me atrapalhando!*”. Outras, dizia “*você vai ver!*”, como se ele estivesse tentando dar alguma forma, não previamente decidida, mas a qual nunca chegava a ser.

Outra questão curiosa em suas “brincadeiras” era uma fala que inicialmente parecia infantilizada, não por alguma dificuldade de pronúncia, mas pelo tom da voz. Depois de alguns encontros, da mesma forma que identifiquei desenhos animados em seus relatos, pude perceber que sua fala presentificava personagens desses desenhos, a partir de uma entonação diferenciada.

João reclamava por estar perdendo um desenho importante ou mesmo um jogo que queria jogar em seu computador, mas não podia pelo fato de ter de estar ali naquele

momento. Contudo essa queixa nunca chegou a ser uma contestação ou mesmo, uma reivindicação. Marcava um certo deslocamento de João, mas não seu desejo por algum lugar.

Por muito tempo João brincou com os cubos. Arriscou-se em dois jogos de regras, o pega-varetas e o jogo da memória. No entanto, ainda buscava pelos cubos no início das sessões, os remexia por alguns minutos, e só depois desse ritual, os deixava de lado e partia para o pega-varetas ou para o jogo da memória. Gostava de brincar sozinho. Sempre vencia. Quando permitia minha entrada no jogo e perdia se irritava bastante. Então, sempre, desistia do jogo e recompunha seu semblante de calma e indiferença frente ao ocorrido.

Abandonou esses jogos. Descobriu o quebra-cabeça. Por alguns meses, abria a caixa, cantarolava músicas de desenhos animados e se mantinha incomunicável, pois ocupado com seu quebra-cabeça. Quando eu buscava por comunicação brincando ou falando, João dizia estar “muito feroz”. Ao final, acabava abandonando o jogo, pois ficava muito irritado por não conseguir encaixar algumas peças.

Muitas de suas histórias ainda eram difíceis de compreender. Eu insistia em querer saber do que se tratavam, insistia que ele falasse comigo, para mim. Ao cabo de algum tempo, João já conseguia levar em consideração algumas de minhas questões, tentando respondê-las, mas isso ainda o deixava muito bravo e, ao me explicar do que se tratavam suas histórias, iniciava a mesma fala ininterrupta e ininteligível.

*“Agora se destruiu e quando saiu se remonta no lar e prende o irmão no lugar de máquinas. Eu fui no cissai investigação criminal<sup>3</sup>”*

Pergunto: Foi?

*“É! Sim! Eu vi lá!”*

Aí pergunto: O que ou quem se destruiu?

*“Ai, ai, ai! Você não sabe não?! Na luta os números viraram outra cidade e o robô foi preso de novo!”*

---

<sup>3</sup> Programa que identifico como sendo o CSI Investigação Criminal, como apresentado no Brasil.

No meio das histórias ele fazia as vozes dos personagens e chegava a cuspir e me tocar, se confundindo com o próprio personagem.

Após alguns meses, iniciou outro jogo: subir as escadas da recepção para a sala de atendimento correndo na minha frente. Esse jogo se repetiu por cerca de seis meses. Correndo na minha frente ele sobe dizendo “eu vencerei!”, ou “o grande vencedor”. Mesmo me colocando à sua frente na corrida ou em condição de empate, João permanecia com sua fala de vencedor, desconsiderando minha presença na brincadeira. Vale ressaltar que não eram vestígios de traços autísticos, pois quando ele chegava em primeiro lugar, sua vitória estava remetida à minha derrota e João me apontava isso.

Ainda com os cubos, desencaixa, enfileira, empilha e encaixa novamente. Ao mesmo tempo, histórias verbalizadas, não contadas. O jogo Cilada passa a pertencer às escolhas de João na sessão. Um jogo que tem em seu manual de instrução a orientação de que pode ser jogado por apenas um jogador. João se apoia nessa regra e não permite palpites, comentários ou mesmo, torcida.

## Capítulo 2

### BRINCAR E CULTURA

Com a finalidade de investigar as implicações das experiências lúdicas mediadas por objetos tecnológicos sobre o brincar constitutivo, iniciaremos lançando questões sobre o fenômeno do brincar em si, visto que sua existência é anterior às formulações psicanalíticas da constituição do sujeito. É evidente que muitas áreas produziram conhecimento sobre o brincar, porém nos dedicaremos à algumas referências teóricas que inicialmente nos ajudarão a contextualizar o brincar na cultura.

O brincar pode ser descrito como uma atividade universal, observada para além do campo da vida humana e presente em todas as civilizações, independentes de suas características culturais. Huizinga (1938/2008) foi pioneiro na busca por explicar essa universalização, ao apresentar as características do jogo como um fenômeno cultural, se opondo aos pressupostos da época que diziam de uma finalidade biológica do jogo, por meio do instinto de imitação.

O autor destaca algumas características presentes na experiência do jogo como fenômeno da cultura. Uma primeira característica seria a condição de ser uma atividade livre, voluntária, que se sujeita a um mandato externo, deixaria de existir como tal. Outra característica do jogo seria o fato deste pertencer a um espaço que se distingue da realidade, porém com capacidade de absorver o jogador de forma intensa. A delimitação do espaço é ainda outra característica, assim como o estabelecimento de regras próprias. O jogo cria uma ordem que deve ser seguida num determinado espaço e período de tempo.

“O jogador que desrespeita ou ignora as regras é um desmancha prazeres. (...) Priva o jogo da ilusão.(...) A figura do desmancha prazeres desenha-se com mais nitidez nos jogos infantis. (...) O desmancha prazeres destrói o mundo mágico, portanto, é um covarde e precisa ser expulso”. (HUIZINGA, 1938/2008, p.15)

Esse mundo mágico do jogo também traz traços do imprevisível na busca para acabar com uma tensão, ganhar, conquistar algo, porém respeitando as regras.

O autor constrói a tese de que essas características do jogo acima mencionadas são também a base para a construção das civilizações mais primitivas, e se manifestam

na origem e natureza da vida religiosa dos povos primitivos. Os rituais sagrados primitivos conservam, segundo o autor, as características formais do jogo, atuando em um espaço específico, distinto do mundo real, porém de profunda imersão, de iniciativa voluntária, com regras e valores próprios, sob determinado período de tempo, e com seus efeitos se mantendo com o fim do jogo ou do ritual, pois pode ser conservado na memória, pode ser transmitido e tornar-se tradição, ou, fenômeno cultural. (HUIZINGA, 1938/2008, p. 13)

Outra característica relacionada à conservação da experiência é mencionada pelo autor como o agrupamento dos jogadores. Uma ideia de pertença, de partilha de algo importante, após o jogo finalizado. Huizinga (1938/2008) fala em “separadamente juntos”, situações tão discutidas atualmente sobre as brincadeiras virtuais, porém pertencentes à remotas fundações de clubes de jogadores, fraternias, agrupamento de domínios lúdicos.

Santa-Roza (1999) corrobora com a concepção do jogo como elemento da cultura, mas problematiza, através da proposta de outros autores, a generalização feita por Huizinga (1938/2008) do caráter lúdico atribuído pelo autor a quaisquer manifestações sociais. A autora cita Henriot (1999, p.37, apud SANTA-ROZA) na busca por argumentos que atribuam maior especificidade ao jogo, caso contrário, tudo é jogo. O autor ressalta as dificuldades em caracterizar o *ato de jogar*, pois este pode não ser percebido por um observador, por ser resultado de uma suposição e interpretação sobre a ação do outro. “A realidade do jogo não está expressa em seus traços materiais ou em seus elementos objetivos, sendo somente o jogador capaz de garantir a intenção de jogo” (SANTA-ROZA, 1999, p.37).

Na busca por apreender essa intenção de jogo, Henriot (1999, p.37, apud SANTA-ROZA), aponta como características do brincar não apenas o *ato de jogar*, mas também o *estado mental do jogador*, inferindo que durante o brincar há uma condição mental da criança que brinca que pode ajudar a pensar certa especificidade do jogo frente a outras manifestações sociais. Cita três momentos, um primeiro que fala de uma magia que distancia a criança da realidade, um segundo que chama de ludismo, inferindo consciência do caráter fictício do jogo, e um terceiro, ilusão, que favorece o investimento emocional no jogo. Santa-Roza (1999) ressalta que essa capacidade de

mudança do estado mental da criança que brinca é condição essencial para validar o brincar.

O jogo, ou ato de jogar/brincar, apesar de ser considerado uma prática universal, possui características e formas próprias para manifestar-se, incluindo a disponibilidade psíquica da criança que brinca

“que em uma primeira instância transforma magicamente o jogador. Somente num segundo momento os objetos e o mundo são transformados (...) um pedaço de madeira só é convertido em uma espingarda porque a criança já se transformou num soldado”  
(SANTA-ROZA, 1999, p. 38)

No brincar, podemos observar uma ilusão necessária para a criança incorporar-se na brincadeira e, depois, transformar um objeto ou transcender à funcionalidade social do mesmo. Essa questão será aprofundada mais a frente, quando abordaremos o brincar como importante via de constituição subjetiva. Neste momento, enfatizaremos a concepção de um brincar independente do brinquedo. Desse modo, ressaltamos que o brinquedo não determina o uso que a criança faz dele. Mas, poderia ele influenciar modos de brincar e conseqüentemente, modos de interação da criança com seu mundo?

Apresentaremos a seguir um breve relato sobre a história cultural do brinquedo que acompanha as transformações culturais e carrega funcionalidade social, desde a Revolução Francesa até os dias atuais, com a chegada dos brinquedos tecnológicos. Consideraremos como brinquedos os objetos oferecidos como material lúdico para as crianças, logo, incluindo TVs e mídias digitais.

## 2.1 História Cultural do Brinquedo

Brougère (1995) define o brinquedo como um objeto infantil que a criança manipula livremente, sem estar condicionado à regras de utilização. “É possível, a priori, definir o que é brincar com uma bonequinha ou um automóvel em miniatura?” (p. 14). Ao carrinho e à boneca são atribuídos sentidos por quem brinca, o que leva o autor a concluir que a função desses brinquedos é seu valor potencial simbólico e que este está sim relacionado à sua imagem. O brinquedo não tem um uso preciso, mas ele tem uma imagem.

Este autor busca compreender o funcionamento simbólico e social do brinquedo, considerando que essa imagem do brinquedo remete a representações de um imaginário da criança ou do adulto, como o desejo pela criança ideal, e historicamente, pode ser relacionada a expectativas sociais em relação à infância. Com isso a presença do brinquedo na vida da criança está, entre outras coisas, atrelada às transformações pelas quais vem passando a sociedade no decorrer da história.

É na família, berço dos primeiros ensaios de socialização da criança, que o brinquedo é a ela apresentado. Essa condição, do objeto brinquedo ser oferecido e significado por um adulto, por uma cultura, é uma marca muito presente nas sociedades. Contudo, as transformações sociais trazidas com a industrialização e as evoluções tecnológicas contemporâneas, reivindicam novas posições ocupadas pelo brinquedo, devido principalmente, à novas posições ocupadas pela infância a partir da sociedade moderna.

Ao longo do século XIX, a instituição familiar passou a conviver com mudanças profundas nos meios de produção e na política que estruturavam a sociedade. Os brinquedos artesanais, antes produzidos pela própria família, foram, aos poucos, dando espaço para uma produção manufatureira rudimentar, com a divisão de trabalho que lhe compete: o marceneiro dá a forma, o pintor pinta, o comerciante distribui. Por conseguinte, a partir da segunda metade do século XIX, a indústria de brinquedos se consolida e “os brinquedos vão se tornando maiores, vão perdendo aos poucos o elemento discreto, minúsculo, sonhador.” (BENJAMIN, 2002)

Na consolidação da sociedade industrial, a criança pertence ao espaço privado, sendo a família seu cenário mais significativo. Se “a vida privada só tem sentido em

relação à vida pública” (PROST, 1992) pode-se inferir que as transformações pós Revolução Industrial propiciaram um espaço público-político que viria a prescrever as funções da família, destacando-se a preocupação de garantir os interesses privados. Administradora de bens e crianças, responsável pela transmissão de patrimônios materiais e simbólicos, a família se consolida como o núcleo do sistema. “O filho, no século XIX, ocupa mais do que nunca o centro da família” (PERROT, 1991). A mulher, que no começo do século participava na administração dos negócios, volta-se totalmente para a administração do lar e criação dos filhos. Neste momento, o interesse pela criança ainda está submetido ao interesse da coletividade: o filho como futuro da nação e da hegemonia dos interesses burgueses. Com a transmissão de símbolos, mediada pelos brinquedos, a família vai garantindo a manutenção de propriedades e bens, e a propagação de ideais sociais.

Em 1836, encontravam-se bonecas “casadouras” com enxovais completos, reproduzindo a realidade e sinalizando o futuro das meninas, pois o adulto era “o ideal a cuja semelhança ele pretendia formar a criança” (BENJAMIN, 2002). Outras imitações da realidade eram moinhos de água de verdade e pássaros que cantam, mas o presente mais refinado do momento era um teatrinho de marionetes. Os presentes já aqui, seguem uma moda e os meios de comunicação sugerem referências para a mais recente tendência: livros infantis (PERROT, 1991). Os livros infantis e o material didático davam atenção aos fatos e à utilidade das coisas e aos ensinamentos morais. O ideal a ser alcançado no desenvolvimento da criança estava diretamente relacionado à imagem do adulto.

A sociedade moderna reforça a ideia de que as crianças são diferentes e por isso é preciso adaptá-las ao mundo adulto. Brougère (1995) relaciona a imagem do brinquedo, não à determinação do brincar, mas à socialização de um desejo, da criança ideal, do desejo de ser adulto, o qual vai influenciar no desenrolar do brincar, sendo que

“O brinquedo francês *significa sempre alguma coisa* (grifo original), e esse alguma coisa é sempre inteiramente socializado, constituído pelos mitos ou pelas técnicas da vida moderna adulta: o Exército, a Rádio, o Correio, a Medicina (estojo miniatura de instrumentos médicos, sala de operação para bonecas), a Escola, o Penteado Artístico (secadores, bobes), a Aviação (pára-quedistas), os Transportes (trens, lambretas, vespas, postos de gasolina), a Ciência (brinquedo marciano)”. (BARTHES, 1989, p.59)

Os brinquedos artesanais são paulatinamente substituídos por industrializados e tornam-se reproduções de sofisticados objetos do mundo adulto. Ao mesmo tempo, a criança vai ocupando um espaço no qual jamais estivera. A educação, para as pequenas, quase não se dava em instituições, cabendo às mães o ensino das prendas do lar, tarefas e alfabetização (PERROT, 1991). A criança torna-se objeto de investimento em que educação, vestuário e brinquedos não ficam de fora.

A marca do brinquedo no século XX é, sem dúvida alguma, a instalação das economias industrializadas. Mesmo que suas décadas iniciais tenham sido afetadas pelas Guerras Mundiais, após o fim da Segunda Guerra Mundial, a produção de tecnologia e os consequentes avanços da indústria se intensificaram vertiginosamente. O crescimento econômico nos Estados Unidos e Europa Pós-Guerra e a expansão da economia mundial apontava novos costumes na *era do consumo*, e o consumo de brinquedos industrializados, com apoio da crescente mídia dirigida às crianças, caracteriza a infância como importante mercado consumidor (SOUZA, 2009, p.66)

Ainda nos anos 40, a mídia encontra meios de se dirigir diretamente à criança. Souza (2009) lembra que o jornal impresso “Diário de Minas” criou a *Página das Crianças* em 1949, buscando um lugar para esse público, o qual também passa a ser alvo de anúncios publicitários de brinquedos como “bonecas com cabelos e revólveres automáticos” (SOUZA, 2009, p.78).

Nos anos 50, com o avanço da indústria de eletrônicos e dos transmissores e receptores de ondas de rádio, alavancados pela Segunda Guerra Mundial, a TV passa a ocupar um lugar privilegiado para comunicação e entretenimento. O número de televisores e emissoras cresce bastante nos Estados Unidos e na Europa e passam a despertar interesse mundial pela nova tecnologia. E ainda, tornam-se cada vez mais presentes como atividade lúdica de crianças do mundo inteiro. Nesse momento, temos relatos das primeiras experiências de interação das crianças com programas de TV, a qual descreveremos mais adiante, que trouxeram significativas transformações para o brincar, a partir desse “brinquedo”.

E nesse ritmo frenético do desenvolvimento tecnológico que surge o primeiro jogo de computador, o qual, segundo Zambiasi (2010), era uma criação gráfica do jogo da velha, datada de 1952. Clua (2005) diz de uma primeira experiência com uso de

imagens eletrônicas operadas por jogadores em 1958. Mas os dois autores concordam que o jogo de batalhas espaciais Spacewar, de 1962, é o mais significativo como registro histórico de primeiro jogo eletrônico. Clua (2005) diz de uma popularização das experiências lúdicas com máquinas de pinballs em 1972, mas o marco na história dos video-games se deu com a criação do Atari em 1977. Isso porque, a partir de então, tem-se um aumento na produção e, assim como a TV, computadores e videogames adentram nos lares e passam a fazer parte da vida do usuário comum, não mais apenas à dos técnicos e cientistas.

Sevcenko (2001) utiliza o brinquedo “montanha russa” para ilustrar as aceleradas transformações tecnológicas nos últimos séculos. A experiência primeira na montanha russa é a subida, a “ascensão contínua, metódica e persistente” que faz com que uns se sobressaiam nas alturas em relação aos que permanecem no chão e vão se tornando cada vez menores e insignificantes àqueles olhares. Compara essa primeira experiência com o período que vai do século XVI até meados do século XIX, momento em que a burguesia européia se fortalecia através do desenvolvimento tecnológico que lhe possibilitava poder, concentração de riquezas e o domínio sobre outras culturas. O segundo momento da montanha russa é a queda brusca e repentina, que causa uma sensação de perda das referências de espaço, tempo e até das faculdades conscientes.

O autor compara tal experiência à um vertiginoso salto no desenvolvimento tecnológico. A revolução científico-tecnológica a partir de 1870, palco das transformações advindas com a eletricidade, os derivados de petróleo, indústrias químicas, usinas siderúrgicas, primeiros materiais de plástico e com eles, os brinquedos de plástico, os quais Benjamin (2002, p.92), lastima que “entre todos os materiais, nenhum é mais apropriado ao brinquedo do que a madeira, em virtude tanto de sua resistência como da capacidade de assimilar cores”.

Nesse período desenfreado, assim como a queda na montanha russa, surgem no mesmo impulso transportes para se moverem em quaisquer meios, o desenvolvimento dos meios de comunicação, do telégrafo ao cinema, além de ter sido o nascimento dos parques de diversões.

A terceira experiência na montanha russa é o loop, o clímax da aceleração intensa, na qual não há possibilidade de reagir devido o entorpecimento relaxante

causado pela síncope final. O estar suspenso no loop ilustra o estar submetido à Revolução da Microeletrônica e a magnitude das transformações ocasionadas por ela. O autor chama de “síndrome do loop” à reação passiva, cega e irrefletida frente às transformações ocasionadas pelo desenvolvimento tecnológico. O ritmo das mudanças no loop deixam os outros dois momentos “parecerem projeções em câmera lenta”. (SEVCENKO, 2001)

As mudanças históricas e as transformações tecnológicas não são meramente fatalidades, e, uma vez desencadeadas, estabelecem novas configurações, exigindo reflexões frente a alguns fenômenos que vão representar mudanças significativas para a vida do indivíduo. Podemos acompanhar que a presença do brinquedo na vida da criança é efeito de uma cultura e, ao mesmo, tempo interfere nesta cultura e produz efeitos sobre a subjetividade do sujeito.

O que Benjamin (2002) aponta como emancipação do brinquedo a partir da industrialização no século XIX, deixa sua marca na cultura e no sujeito, pois a transmissão cultural entre gerações através da confecção de brinquedos de pai para filho cessa e o brinquedo torna-se, assim, estranho à criança e aos seus pais. Já em meados do século XX, os avanços tecnológicos sinalizam uma característica nova aos brinquedos com as “(...) bonecas e bebês de perfeição admirável... , que choram, dormem, sentam, andam e movem a cabeça!” (SOUZA, 2009, p. 78). A marca da inovação tecnológica, naquele momento, fica atrelada ao brinquedo que *faz* alguma coisa. Nas últimas décadas do século XX, com a presença maciça da TV, videogames e computadores, temos não mais apenas um brinquedo que faz algo, mas um que *faz tudo*, porém seu fazer se dá através de uma tela. Podemos destacar uma cultura imagética vinculada ao brinquedo, na qual o fascínio por uma imagem eletrônica faz o brincar.

Segundo Silva (2009), uma das críticas comuns em relação à essa cultura imagética, mais especificamente à TV, seria em relação à concorrência da mesma com o brincar, visto a condição de um telespectador passivo ao conteúdo veiculado. No entanto, o que nos parece caracterizar o brinquedo no século XXI é a tecnologia digital, com o discurso de superação do lugar passivo, pois oferece agora um lugar ativo e de criação ao usuário desse brinquedo.

Pretendemos, a seguir, situar as especificidades desse brinquedo, caracterizado pela presença predominante de uma tela e marcado pelo discurso das possibilidades interativas. Dando seguimento, levantaremos alguns aspectos em jogo nessas experiências lúdicas contemporâneas

## 2.2 O Brinquedo na Atualidade

O brincar na atualidade tem sido marcado pelo apoio de imagens eletrônicas. Videogames, tablets, smartphones, computadores e a TV, oferecem através de suas telas um mundo fascinante, fascínio que fez dos aparatos eletrônicos, brinquedos nas mãos das crianças. Em entrevista à revista *Veja São Paulo*<sup>4</sup>, o presidente da empresa Candide, especializada em eletrônicos para o público infantil diz que o concorrente do brinquedo não é mais o outro brinquedo. Redes como Ri Happy buscam competitividade no mercado com brinquedos que *fazem* alguma coisa e a própria Candide possui todos os seus brinquedos fazendo uso de baterias. Um levantamento feito pela revista *Crescer*<sup>5</sup> com mil e quarenta e cinco pais de crianças entre zero e oito anos, quase metade tem seu próprio smartphone como brinquedo diário, dos cinco ao oito anos quatro entre dez crianças possui seu próprio tablet e 76% tem acesso ao computador diariamente. Interessante que o conteúdo preferido até os cinco anos, segundo a revista, são filmes, desenhos e programas de TV. A TV não perde espaço, mas ganha presença, com sua programação cada vez mais presente na vida das crianças, sendo veiculadas por diversos meios.

O que esses brinquedos têm em comum são suas imagens eletrônicas veiculadas por suas telas e o avanço tecnológico transformando a maneira de interação da criança com seu brinquedo, conseqüentemente, influenciando seu brincar. Se no brincar esperasse, entre outras coisa, um fazer da criança sobre o objeto, a tecnologia veio se inserindo nesse espaço do fazer e viabilizou objetos que fazem.

Tal situação pode ser ilustrada pelo ocorrido em minha presença, ainda como estagiária em uma escola de educação infantil. Estava com uma turma de cinco anos no dia de brinquedo. Uma menina havia trazido uma boneca patinadora, o que chamou minha atenção por ser um brinquedo da minha época, que eu nunca mais havia visto. Uma outra garotinha se interessou em ir conhecer a boneca. Ela olhou para mim, estranhou meu interesse e me perguntou: como brinca? É só de olhar?

Quando do predomínio das imagens eletrônicas, a televisão ganhou grande espaço na vida das crianças. Silva (2009) ressalta, numa revisão literária crítica da TV,

---

<sup>4</sup> Revista *Veja São Paulo*, matéria "Diversão na Ponta dos Dedinhos", ano 45, n.41, pp. 34-44. 10/outubro/2012.

<sup>5</sup> Revista *Crescer*, matéria "Crianças e Tecnologia", PP. 77-93, Novembro/2013.

aspectos da passividade diante da tela e problemas de desenvolvimento como alguns impactos negativos dessa relação. Com a popularização dos jogos eletrônicos a discussão, segundo Lima (2009), é não apenas a passividade, mas a ausência de um contato corporal privilegiando um modo de relação virtual.

Atualmente, podemos considerar que a característica mais marcante desses brinquedos em seu processo de evolução tecnológica é a promessa de interatividade. A tecnologia digital revolucionou os modos de comunicação possibilitando a superação dos paradigmas de passividade e reclusão social diante da tela.

Resgatando, temos hoje aparatos tecnológicos sendo usados como brinquedos nas mãos de crianças de todas as idades. Incluímos a televisão como brinquedo, pois faz parte desses objetos com tela e imagem eletrônica, oferecidos pelo adulto para servir de apoio ao brincar. Com o despontar das mídias digitais esses brinquedos passam a ser designados como interativos, condição que superaria as críticas em relação à passividade frente à tela. Logo, apesar de não ser nossa questão central de pesquisa, acreditamos ser importante apresentar algumas definições do termo interatividade, pois entendemos que a condição de brinquedo interativo passou a ser o objetivo da evolução técnica.

O conceito de interação, lembra Silva (1998), foi fortemente explorado por diversas áreas do conhecimento a fim de definir uma relação de ação recíproca, já o de interatividade está relacionado às novas tecnologias, mais especificamente à tecnologia digital. Segundo Teixeira (2008), interatividade foi um termo adotado no contexto da informática, na década de 60, a fim de justificar essa nova relação que começava a se estabelecer entre usuário e computador, e, principalmente na década de 70, com o uso do computador voltado para comunicação.

Grosso modo, o conceito interatividade está voltado para a relação com os objetos eletrônicos, em espaços virtuais, possibilitado por técnicas de computação gráfica e transmissões digitais. Atualmente, segundo Silva (1998) essa interatividade vem qualificando um tipo de funcionamento que permite ao usuário algum nível de participação ou mesmo uma suposta participação. Isso quer dizer que o termo interatividade tem se expandido para situações pouco interativas ou mesmo ausentes de aparatos tecnológicos, como por exemplo, cadeiras que se mexem no cinema, fazendo

um cinema interativo, ou mesmo, inclusão da plateia em uma cena, tornando o teatro interativo. Não adentraremos na discussão sobre a definição do termo interatividade, mas ressaltamos aqui que o conceito, muito ligado à ideia de evolução tecnológica, passa a ser utilizado como adjetivo para objetos e situações das mais diversas, por referenciar uma ideia de inovação.

Neste ponto podemos alinhar as tecnologias digitais aos brinquedos eletrônicos e à TV analógica, no que diz respeito à busca por se alcançar certa interatividade. Ser ou parecer interativo passa a agregar valor, por exemplo, ao brinquedo, por sua conotação de inovação. Com isso, para Silva (1998), busca-se ser ou parecer interativo, oferecendo ao “consumidor, espectador ou usuário alguma possibilidade ou sensação de participação ou interferência”.

Temos aqui uma característica importante do brinquedo na contemporaneidade, que, com a influência da tecnologia, atua de modo a provocar sensações e gerar uma percepção de interação. Se considerarmos autonomia presente por definição no jogo da criança, não diremos que esse novo brinquedo determinará o brincar, assim como historicamente não o fez, mas este influenciará um certo fazer, assim como historicamente o fez, e é essa influencia que buscaremos elencar a seguir.

### 2.3 O Brincar na Contemporaneidade

A percepção da realidade é um tema muito presente na história da humanidade. Platão, lembra Sousa (2012), apresenta o Mito da Caverna, no qual discute o viver a partir do que se percebe. Já Freud, revolucionou a psicanálise, ao formular o conceito de *realidade psíquica*<sup>6</sup>, realidade que seria percebida pelo sujeito, sem relação direta com a realidade vivida.

Sousa (2012) apresenta a realidade como percebida inicialmente através de experiências sensoriais. Por isso, são os sentidos que estão em evidência quando da recriação de uma realidade via configuração tecnológica. As sensações experienciadas no mundo real são substituídas por sensações artificiais através da mediação de aparatos tecnológicos. Essa experiência perceptiva não é novidade e faz-se presente nas mídias tradicionais, desde os primeiros filmes mudos que “já chegavam a causar espanto a tal ponto de pessoas saírem correndo da sala de cinema ao verem a projeção de uma locomotiva vinda em sua direção”, segundo Sousa (2012, p.17).

O cinema é grande referência dessas investidas na busca por recriar experiências da realidade. Os filmes buscam apreender ilusões imagéticas, sonoras e até olfativas. O *Smell-O-Vision*<sup>7</sup>, ainda nos anos sessenta, liberava odores sincronizados com as imagens, na busca por obter uma experiência mais próxima possível à realidade. Com os avanços tecnológicos e pesquisas voltadas inicialmente para o desenvolvimento de áreas de treinamento militar e da aviação espacial, criam-se artificialmente uma representação da realidade através de gráficos e elementos sonoros do contexto simulado, o que disponibilizou jogos de simulação de uma determinada realidade nas chamadas realidades virtuais ou mundos interativos através de uma tela.

O auge das tecnologias digitais diz respeito à criação desse mundo virtual, no qual se interage via estímulos sensoriais, criando a percepção de *estar lá*, daquela forma, com aquelas pessoas, e muitas vezes, podendo mesmo interagir com pessoas reais nesses ambientes virtuais. Segundo Sousa (2012), a substituição do mundo real por uma experiência mediada pela tecnologia se dá, essencialmente, pelo controle dos

---

<sup>6</sup> “Quando Freud fala de realidade psíquica, não o faz simplesmente para designar o campo da psicologia concebida como possuidora da sua ordem de realidade própria e susceptível de uma investigação científica, mas o que para o indivíduo assume no seu psiquismo valor de realidade” (LAPLANCHE E PONTALIS, 1983, p.548)

<sup>7</sup> <http://en.wikipedia.org/wiki/Smell-O-Vision> , acessado em 08/08/2014

sentidos do próprio corpo. Essa questão nos remete às novas experiências lúdicas com as imagens eletrônicas, não por alterarem a percepção da realidade, mas por, potencialmente poderem afetar, de forma programada, uma relação importante que se estabelece com o outro e com o mundo no brincar.

No que diz respeito ao objeto, evidente que não temos essa tecnologia atuando em todos os brinquedos dessa forma tão completa a fim de alcançar uma captura tão intensa da percepção, porém esse é o objetivo, por conta de todos os valores agregados à essa condição, já citados anteriormente. Com isso temos telas que visam capturar a percepção e prover uma sensação, através de estímulos sensoriais, de estar em relação com.

O brincar com a tela, de uma maneira mais facilmente observável, pode ser tanto com telas táteis que dão informações quando tocadas, como também com programas de TV que visam alguma interação da criança, indicando algo a ser respondido e deixando um intervalo de tempo para a criança fazê-lo. Segundo Teixeira (2008), o primeiro programa interativo da TV foi o *Winky Dinky and You*, datado de 1953 nos Estados Unidos.

“As crianças podiam ter a sensação de participar do programa (...) Elas ‘ajudavam’ os personagens a resolver pequenos problemas respondendo charadas, desenhando pontes, cordas ou escadas para ligar diferentes objetos. O acetato conhecido como ‘Janela Mágica’ era parte integrante do ‘*Official Winky Dinky Kit*’ que os espectadores deveriam adquirir para interagir com o programa. Além do filme de acetato o filme também continha crayons coloridos e um pano que era usado para ser friccionado ao plástico gerando a eletricidade estática que o faria grudar na tela do televisor” (TEIXEIRA, 2008, p.43)

Não seria uma interação no sentido do emissor receber um retorno da ação do espectador, porém havia um planejamento de uma narrativa que gerava essa percepção de interação. Nessa mesma linha, Sousa (2012) faz referência à formulações de Lombard & Ditton (1997, p.5), os quais compreendem que

“Pessoas podem interagir com a mídia mesmo que seja uma comunicação de mão única. Como exemplo, pode-se perceber reação de pessoas à performances de atores em televisão, quando apresentadores se dirigem ao espectador com frases de efeito, tipo: não saia daí, voltamos em um minuto. Ou quando em algum filme o espectador sugere algo como se se comunicasse diretamente com o personagem em questão. Nesses exemplos ocorre que a percepção do usuário frente à interpretações e processos psicológicos os levam à tentativa de interação, mesmo que de maneira ilógica e tornando

irrelevante a natureza de mediação do que é percebido” (SOUSA, 2012, p. 56)

A popular televisão, acessada hoje em 95,1% das residências do país<sup>8</sup>, em muitas creches e escolas, se propõe hoje como interativa, quer por preencher um espaço participativo “enquanto produtora de conteúdos e condicionadora de hábitos, dependente de retorno social” (TEIXEIRA, 2008, p.30), quer por se objetivar alcançar alguns aspectos interativos. A criança se relaciona, brinca e responde às falas “dirigidas” a ela, em meio a programas e desenhos animados, por exemplo, como no de uma criança que será apresentado. Neste caso teremos uma tela, primeiro TV e depois computador e tablet, com uma presença excessiva frente à uma ausência relacional também excessiva. Contudo não podemos deixar de pontuar experiências descritas por Silva (2009) que busca intercessões entre brincar e TV, com crianças que fazem uso do conteúdo da TV para apoiar conversas que dispara um brincar. Contudo, enfocaremos a imagem eletrônica causando fascínio em si mesma e potencializando não uma rede de comunicação, mas um fechamento por prescindir da relação com o outro.

E por que a relação com o outro é importante? Buscaremos aprofundar essa questão mais a frente, apresentando antes as contribuições de alguns autores sobre as funções do brincar, visto que estas nos apontam de antemão que o brincar, no que diz respeito à suas funções constitutivas, não prescinde da relação com o outro. Freud (1895/2006) em seu *Projeto para uma Psicologia Científica* já partia do pressuposto universal que no início da vida a criança se encontra numa posição de desamparo que a coloca numa situação de dependência com outro humano. As necessidades biológicas como sede e fome gerariam um acréscimo de tensão ao parêntese psíquico e apenas um outro teria condições de uma ação que pusesse fim à essa tensão, com a oferta do alimento, por exemplo. Com o desenrolar da teoria, a relação com o outro humano se faz presente em experiências mais complexas. Laplanche e Pontalis (1983, p. 157) apontam na teoria freudiana desdobramentos importantes para o psiquismo a partir desse estado de desamparo, pois este influenciaria “de forma decisiva a estruturação do psiquismo, votado a construir-se inteiramente na relação com outrem”. Cabe à um outro cuidador suprir as necessidades fisiológicas de fome e frio, por exemplo, o que, ao mesmo tempo, acaba por inaugurar vivências humanizantes e sexualizantes que

---

<sup>8</sup> Dados do Senso 2010 acessados em [www.ibge.br](http://www.ibge.br)

introduzem o bebê de forma sedutora e traumática, no mundo do prazer/desprazer, amor/ódio.

Para que o aparelho psíquico possa lidar com esses conflitos entre prazer e desprazer, o brincar passa a ser uma ferramenta importante. É no brincar que a criança apoia sua árdua tarefa de abandonar um modo de satisfação para se abrir a um mundo novo, repleto de tantas outras satisfações. Mas não estamos falando de qualquer brincar. É um brincar que inicialmente passa pelo outro materno, que funda uma relação; um brincar que possa representar essa relação que está sendo vivida; um brincar que possa reinventar uma relação; um brincar de se relacionar o tempo todo.

## Capítulo 3

### FUNÇÕES DO BRINCAR

O brincar pode servir a muitas coisas, assim como, pode ser compreendido sob diferentes vieses, no entanto, voltaremos nosso olhar para a função constituinte do brincar a partir do fundamento teórico-clínico da Psicanálise, posto que, com a Psicanálise, o brincar vem sendo compreendido como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do sujeito. Com isso buscaremos compreender esse novo brincar mediado por aparatos tecnológicos no que diz respeito ao processo constitutivo do sujeito que brinca.

#### 3.1 Contribuições de S. Freud

Freud faz menção ao brincar pela primeira vez em *Escritores Criativos e Devaneios* (1908/2006), comparando-o à atividade de escritores e poetas na vida adulta. Tanto os escritores quanto a criança teriam suas atividades determinadas pela busca de realização de desejo e para Freud (1908/2006, p.137) o brincar é determinado “por um único desejo – que auxilia o seu desenvolvimento –, o desejo de ser grande e adulto”. Diz que tanto no brincar quanto no ato de criar histórias, há grande investimento numa “atividade imaginativa”, há criação de um mundo de fantasia vivido com muita intensidade. No caso dos escritores, esta condição de imersão em sua vida emocional confere a seus textos grande parte do prazer da leitura de terceiros como uma possibilidade de compartilhamento de experiências. Podemos pensar que no brincar a criança também experimenta experiências emocionais muito intensas, que quando realizadas no brincar, proporcionam grande satisfação e ainda, quando compartilhadas, aproxima-as de uma representação mais apoiada na realidade.

Mais tarde, em *Além do Princípio do Prazer* (1920/2006, p. 25-26) concede ao brincar determinada função e sentido, ao analisar o jogo de um menino de 18 meses. A brincadeira observada por Freud foi nomeada jogo do fort-da, ou jogo do carrete,<sup>1</sup> e pode ser descrita da seguinte forma: um menino, na ausência de sua mãe, joga um carretel amarrado à um barbante para baixo da cama. Quando o carretel desaparece ele emite um “o,o,ó”. Depois, na sequência, puxa-o para si dizendo com entusiasmo “dá”. Ele destaca que um primeiro ato representaria o desaparecimento da mãe e o segundo do reencontro com ela. A ansiedade gerada pela separação da mãe estaria neste jogo

simbolizada pelo objeto que a criança manipula, fazendo aparecer e desaparecer repetidas vezes.

Em *Além do Princípio do Prazer*, Freud (1920/2006) acrescenta à dinâmica do funcionamento psíquico a pulsão de morte, detalhe que reformula suas conceituações sobre o brincar, para além das contribuições de 1908. O brincar não apenas permitirá um espaço de realização de desejo de ser grande, mas também atualizará situações de sofrimento, repetidas vezes. Ilustrado pelo *fort-da*, observado e descrito por Freud, o brincar repete uma experiência de desprazer, pois neste ambiente protegido do faz de conta, teria a possibilidade de simbolizar uma ausência, elaborar o medo de perder seus objetos de amor quando estes não estão presentes e adiar satisfação do reencontro. Ou ainda, encontrar-se numa posição ativa de perder-se do objeto e fazê-lo reaparecer ao seu prazer.

Portanto, o brincar para além do princípio de prazer, trata de aspectos desprazerosos atribuídos ao jogo, e assim essas experiências teriam a oportunidade de ser reformuladas e reconstruídas pela criança ao seu prazer. Poder, através do brincar, entrar em contato com situações de sofrimento, no caso a ausência da mãe, e adiar satisfações, no caso adiar a satisfação de ter a mãe quando deseja –, articula um viés importante do brincar para a constituição do sujeito, pois entra em cena o encontro com o princípio de realidade e a possibilidade de elaboração simbólica da experiência.

Para Freud, a função do brincar é de elaboração de um conflito psíquico, e isso é constitutivo, pois exige do psiquismo um trabalho árduo para explorar o mundo e as relações com o outro, a fim de encontrar satisfação num nível mais simbólico. Aqui, cabe a nós refletirmos sobre o lugar possível para exploração do mundo pela criança através de uma imagem eletrônica. Ou mesmo, sobre um espaço possível para perceber a ausência, visto a característica da presença constante das imagens programadas para serem percebidas como ambiente real e de possível interação.

O *fort-da* ilustra o espírito lúdico da criança que vai, ao criar um jogo, produzir recursos psíquicos para lidar com angústias. O recurso do simbólico é adquirido no brincar. O próprio jogo, ou, o próprio brincar é aquisição de recurso para a elaboração de um conflito psíquico. Por isso entendemos que o brincar é fator determinante na constituição do sujeito e nos perguntamos se um novo brincar, apoiado nos brinquedos tecnológicos, pode favorecer esse processo de elaboração pela via da simbolização.

Melanie Klein, psicanalista que expandiu os conceitos freudianos a fim de tornar possível uma psicanálise com crianças, se dedicou de modo extensivo ao tema do brincar e aos processos de simbolização e elaboração psíquica nele imbuídos. A seguir, apresentaremos algumas formulações da autora sobre as funções que operam no brincar da criança, com o objetivo de refletirmos sobre importantes processos psíquicos que envolvem o brincar e se estes se fazem presentes no brincar mediado por imagens eletrônicas, através dos novos brinquedos tecnológicos utilizados como apoio para experiência lúdica na atualidade.

### 3.2 Contribuições de M. Klein

Se Freud abriu caminho para investigação da função do brincar, Melanie Klein consolidou uma Técnica Psicanalítica através do brinquedo e fez da brincadeira da criança um canal de acesso ao inconsciente. Com isso o brincar passou a ser o foco de uma psicoterapia de orientação psicanalítica e de investigações acerca do desenvolvimento do psiquismo.

Para falar das contribuições de Melanie Klein ao estudo do brincar, teremos que nos aproximar de seu conceito de *mundo interno*, entre outros, pois o brincar estaria, para a autora, submetido à este mundo interno, repleto de fantasia inconscientes e ansiedade persecutórias, fruto das relações que a criança vai conseguindo estabelecer, as quais a autora denomina relações de objeto. Descreveremos a seguir como Klein concebe essas relações de objeto que vão preenchendo este mundo interno.

Melanie Klein (1946) concebe o bebê humano como portador de um psiquismo elementar, com um ego arcaico inato, relações de objeto presentes desde o início da vida e, da mesma forma, a presença bastante precoce de impulsos destrutivos, advindos da pulsão de morte. Com um ego ainda muito rudimentar o bebê teria de lidar com essa pulsão de morte, e por meio de defesa primitiva, projeta o desconforto pulsional para seu primeiro objeto, o seio materno, o qual passa a ser sentido como o causador de desprazer ao bebê. A fantasia de estar sendo atacado por esse objeto mau é geradora do medo de aniquilamento e do medo de perseguição, ou seja, da ansiedade persecutória, contra a qual o ego arcaico tem que se defender.

O ego arcaico então, se utiliza do mecanismo de cisão do objeto que, com seu objeto primeiro, resultaria em um “seio bom” e um “seio mau”. Nessa cisão haveria uma dispersão, inicialmente total, dos impulsos destrutivos. No entanto, tais impulsos são constituintes do sujeito, logo, o ego cinda o objeto e as relações de objeto, mas arca com um ônus: a cisão do próprio ego. O ego cindido é sentido como despedaçado. Suas relações de objeto vão se dando de forma totalmente descomprometida com a realidade externa e interna. Tudo o que é sentido como bom, como amor, é introjetado para o “seio bom”. Enquanto tudo o que frustra, todo ódio é projetado para o seio mau. E aqui vão se tornando mais complexas tais relações, pois concomitantemente à cisão, irão atuar mecanismos como a *idealização* dos aspectos bons do “seio”, que passariam a ser bons de forma exagerada, e da *negação* dos aspectos frustrantes, que passariam a ser

aterrorizantes e por isso negados até a fantasia de sua inexistência. Para Klein a integração desses aspectos bons e maus é o que traria para a criança uma relação de objeto mais real, com experiências mais integradas entre mundo interno e realidade externa. Cabe ressaltar que essa integração pode ser alcançada na medida em que as experiências sentidas como boas prevaleçam sobre as sentidas como más o que permitiria maior confiança no bom objeto interno, diminuindo as ansiedades persecutórias e favorecendo a integração.

A complexidade do *mundo interno* abarca todo um conteúdo emocional advindo de um psiquismo em constituição e marcado pelas relações de objeto, ou seja, projeções e introjeções de imagens frente experiências emocionais de frustração e gratificação, de amor e ódio, de culpa e reparação. Para Melanie Klein essas relações de objeto podem falar da constituição ou características patológicas de constituição do sujeito e isso pode ser comunicado com privilégio através do jogo da criança.

Além do jogo comunicar tais características, é no brincar que a criança transfere para outros objetos as relações com seu objeto primeiro, encontrando uma via acesso, exploração e elaboração de suas fantasias e ansiedades. Em *Personificação no Brincar das Crianças* (1929), Melanie Klein apresenta essa importante função do brincar através do relato de casos clínicos nos quais as crianças, em suas brincadeiras, criam personagens, com características agressivas, apáticas, dominantes, más, boas, fortes, etc, e enredos nas construções dos jogos, que estariam refletindo suas próprias fantasias e sintomas. Portanto, segundo Klein (1929), esse mecanismo utilizado na brincadeira da criança, a personificação no brincar, fala da possibilidade do ego ir se desenvolvendo, ir conseguindo administrar conflitos, reconhecendo tendências opostas de bom e mau, por exemplo, e preservando a identificação com o objeto bom, fundamental para fortalecer o ego.

Em *A Importância da Formação de Símbolos para o Desenvolvimento do Ego* (1930), Klein afirma que a primeira e mais básica experiência da criança com o mundo externo está relacionada às fantasias sádicas que esta dirige ao corpo da mãe. Tal fantasia de ataque estaria na origem da ansiedade, pois o objeto atacado poderia contra-atacar. A ansiedade mobilizaria defesas do ego primitivo, como o da identificação. A criança identifica o objeto atacado com outros que o representam, os quais também se tornam objetos de ansiedade e mobilizam a criança a buscar outros objetos. Essa seria a

base do simbolismo, ou seja, da relação do sujeito com o mundo externo, com a realidade .

A grande contribuição de Klein neste trabalho apresenta-se com a formulação teórica de que é na experiência de ansiedade que se dá a formação de símbolos. Na experiência de ansiedade o ego seria levado a defender-se e encontraria substitutos em outros objetos que poderiam reter a ansiedade, porém, uma experiência prematura de muita ansiedade levaria o ego a defender-se desses ataques de forma exacerbada, o que poderia cessar fantasias em relação à realidade e inibir a formação de símbolos.

Clinicamente, Klein verificou tal inibição da formação de símbolos descrevendo o caso Dick, um menino de 4 anos , quase sem fala, que não demonstrava afeto, nem ansiedades e não brincava. Com alguns comportamentos bastante automatizados, muitos autores relacionam o caso Dick à descrição muito próxima dos diagnósticos atuais de autismo. Portanto, não encontrar lugar para ansiedade se manifestar, rompe com a possibilidade de uma relação simbólica com as coisas, ou seja, rompe com a possibilidade de brincar, sendo o brincar a busca por novos objetos, novas relações afetivas, uma ampliação das relações de objeto.

Hanna Segal (1982) afirma que a formação de símbolos é um processo bastante precoce tal qual as relações objetais descritas por Melanie Klein, no entanto enfatiza mudanças importantes na função e caráter dos símbolos ao longo do desenvolvimento do ego (p.81). Retomando o conceito de posições esquizoparanóide e depressiva, Segal discrimina didaticamente símbolos mais primitivos advindos da experiência emocional da posição esquizoparanóide, de símbolos formados durante a posição depressiva, os quais poderiam atuar como processo sublimatório.

Partindo do pressuposto de que “a formação de símbolos é uma atividade do ego tentando lidar com as ansiedades mobilizadas pela sua relação com o objeto” (SEGAL, 1982, p.81), a autora chama de *equação simbólica* a formação ocorrida na posição esquizoparanóide. *Equação simbólica*, para Segal (1982), indicaria a não diferenciação entre objeto simbolizado e símbolo atribuído, visto que neste momento do desenvolvimento do ego, mundo interno e externo se confundem – via mecanismos de defesa de um ego rudimentar frente a ansiedades de difícil contenção por esse ego –, como já mencionado anteriormente, portanto o ego e sua criação, símbolo, também ficam confundidos. Já as relações de ego na posição depressiva aludem a uma

experiência de objeto total, onde a ambivalência do objeto pode ser tolerada e a ansiedade mais facilmente contida pelo ego mais integrado. O *símbolo*, assim chamado nessa condição, pode representar o objeto e não mais confundir-se com o mesmo, permitindo assim que este brincar cumpra melhor com suas funções de exploração e transformação das ansiedades.

Vale ressaltar que assim como as posições descritas por Klein não correspondem à estágios do desenvolvimento que precisam ser superados a fim de se alcançar um próximo, a equação simbólica e o símbolo também podem coexistir, sendo possível alcançar simbolização para algumas relações de objeto e não para outras.

Neste ponto, com os constructos de mundo interno e simbolismo brevemente cerceados, vale ressaltar que a formação de um simbolismo se dá, única e exclusivamente, segundo Melanie Klein, pela via de exploração do mundo interno. Para Melanie Klein, a criança que não brinca encontra muitas dificuldades para crescer psiquicamente, pois não apenas o jogo fica inibido, mas também o contato com suas fantasias e ansiedades e a possibilidade de buscar no mundo expressão simbólica para as mesmas.

Souza (2008) destaca que o espaço mental para exploração desse mundo interno não é dado a priori. A autora apoia-se no papel da *rêverie* materna, formulado por Bion<sup>9</sup>, para defender a função do outro no brincar, um outro que compartilhe com a criança suas fantasias. A *rêverie* fala dessa possibilidade de, através da identificação projetiva, a mãe vivenciar junto as fantasias de seu bebê e metabolizar as angústias dele. Como já sinalizado anteriormente, buscaremos aprofundar a discussão sobre a importância da relação com o outro no brincar constitutivo, porém, neste momento, fica o registro de uma função do outro no brincar, que cria um espaço possível para tal.

“Podemos considerar que a capacidade de brincar da criança se desenvolve a partir da capacidade de brincar do adulto que dela se aproxima e se dispõe a compartilhar com ela esse modo primeiro e primordial de vivenciar o mundo interno e de explorar o conteúdo de suas fantasias” (SOUZA, 2008, p.129).

O brincar seria a principal via de acesso às fantasias inconscientes e ansiedades da criança, seu mundo interno; o brincar seria um meio de defesa frente à objetos internos ainda bastante ameaçadores, pois podem deslocar-se em personagens do jogo;

---

<sup>9</sup> Wilfred Ruprecht Bion, em *Estudos Psicanalíticos Revisados*, 1967.

assim, o brincar viabiliza a aquisição do simbólico; o brincar seria a possibilidade de aproximar-se desses objetos, via simbolismo, e explorá-los; enfim, o brincar conduz para experiências mais integradas entre mundo interno e realidade externa. Portanto, para Melanie Klein, o brincar é uma atividade de grande importância para o desenvolvimento psíquico, pois favorece meios de lidar com o mundo interno e buscar satisfações mais simbólicas no mundo externo.

Considerando tais contribuições, podemos questionar se essas novas experiências lúdicas mediadas pelos aparatos tecnológicos favorecem, ou não, meios para a criança lidar com mundo interno e externo? Ou ainda, experiências lúdicas com imagens eletrônicas podem ser consideradas como um brincar, à luz das considerações trazidas por Melanie Klein? Muitas críticas a essas interações da criança com a tecnologia dizem de um lugar que ocupa, ou substitui, o espaço do brincar. Haveria um espaço para esse brincar nas interações com os eletrônicos? Antes de adentrarmos no caso de uma criança que veio fazendo uso excessivo da TV e jogos de computador, a fim de refletir sobre essas questões, gostaríamos de, elucidar que espaço é esse do brincar que alguns críticos dizem estar tomados pela imagem de uma tela?

Talvez, observando uma brincadeira tradicional de uma criança com seus brinquedos manipuláveis em contraposição com uma criança diante de seu brinquedo *tela* de computador, TV, tablets, smartphones teríamos a ideia de que esta *tela* estaria ocupando o lugar de um espaço físico, de uma postura corporal e ativa para manipular e fazer escolhas sobre a direção e o enredo da brincadeira. Esse espaço corporal é também do brincar, mas não apenas. Um espaço psíquico para o brincar também é fundamental.

A partir das contribuições dos estudos dos fenômenos transicionais, o brincar passa a ter um espaço próprio, “um lugar e um tempo” (WINNICOTT, 1967, p. 137). Não ocorre apenas operando um mundo externo, na relação com objetos que o sujeito não controla, contudo, não é apenas pertencente à realidade psíquica, via controle mágico e onipotente dos objetos. Está fora, mas não é mundo externo. Tem subjetividade necessariamente envolvida, mas precisa de expressão, um fazer que requer certo nível de objetividade. O brincar, assim como as experiências pertencentes ao campo da cultura, foram localizados por Winnicott (1951) no espaço transicional.

### 3.3 Contribuições de D. Winnicott

Antes de elaborar o conceito de transicionalidade, D. Winnicott percorreu um longo trajeto em sua obra, atribuindo ao brincar um papel de destaque. Médico pediatra, teve seu consultório como campo e utilizou-se do brincar para fins diagnósticos e de pesquisa. O “jogo da espátula” (WINNICOTT, 1941) é uma referência importante de um trabalho clínico com o brincar, o qual descreveremos brevemente a fim de situar que fenômenos objetivos e subjetivos estão em jogo no brincar.

O jogo da espátula descrito por Winnicott (1941) com bebês levados para consulta em seu consultório. É solicitado que a mãe sente-se com o bebê no colo em determinada posição, ao mesmo tempo em que é deixada uma espátula ao alcance da criança. Às mães, são feitas algumas orientações, por exemplo, deixar o bebê tomar a iniciativa de pegar, ou não, a espátula. Winnicott descreve uma sequência esperada da reação do bebê entre cinco e treze meses de idade e aponta que mudanças em tais sequências anunciariam algo significativo no desenvolvimento da criança.

A sequência resumidamente seria: inicialmente o bebê faz um movimento de pegar a espátula, contudo, ao tocar a espátula, busca pelo olhar do médico e da mãe e isso seria o chamado período de hesitação. Depois, o autor refere que a criança se dá conta de seu desejo, e seu desejo se manifesta na boca, com a salivação. Na sequência, consegue pegá-la e colocá-la em sua boca. Seria o momento de autoconfiança no manusear e morder a espátula. De posse da espátula, atribui novas ações a ela, batendo-a sobre a mesa, ou colocando-a na boca da mãe. Num terceiro momento, deixa a espátula cair e passa a jogá-la diversas vezes, até pedir para descer ao chão e lá ficar com seu brinquedo até que perca o interesse ou acesse outro objeto que esteja ao seu alcance.

À hesitação, o autor atribui a presença de certa ansiedade, mesmo sendo uma reação esperada, uma reação dita normal. Uma hesitação ausente ou exagerada, no primeiro momento, poderia compreender um sofrimento intenso; a possibilidade de colocar-se em conflito pelo desejo fala de uma capacidade de tolerar a ansiedade gerada nessa situação; a hesitação indicaria a capacidade de discriminação do ambiente ao redor; atravessar o conflito – período de hesitação – e conseguir assumir o próprio desejo; o desejo – de levar o objeto à boca – não pode ser imposto, pois Winnicott (1941, p.114) constatou que, se assim ocorrer, “provoca gritos, angústia ou mesmo

cólica”. A observação comporta todo um processo antes do apossar-se do objeto e brincar.

E, “por que as crianças brincam?” Esse é o título de um trabalho de D. Winnicott (1965) que, assim como a observação do jogo da espátula, é anterior à categoria de transicionalidade. Neste momento, Winnicott acrescenta ao brincar de Klein outra atribuição importante, que vai acompanhar todo fundamento do brincar em sua obra: o prazer. Se o brincar, para Klein, expressa o mundo interno, o inconsciente, para Winnicott (1965, p. 161) há um brincar para além do recalcado, “(...)visto que as crianças são capazes de encontrar objetos e inventar brincadeiras com muita facilidade, e isso dá-lhes prazer”.

Winnicott inicialmente se ocupa dos significados no brincar, como no jogo da espátula, já descrito anteriormente, ilustrando uma técnica da situação padrão com um caso clínico, sobre o qual fazia inferências relacionadas ao conteúdo da brincadeira de uma garotinha asmática e as representações da espátula para ela. Porém, com o passar do tempo e de seus estudos sobre o brincar, vai ampliando seu olhar para um brincar em si mesmo, para a possibilidade da criança executar essa ação. A criança brinca porque tal atividade lhe dá prazer e tal atividade pode ser terapêutica, não por conta do que expressa, mas por conta do que *realiza*, posição que a criança vai encontrando e inventando no brincar.

Nesse sentido, podemos destacar o que Winnicott (O Brincar, 1975) quer dizer com o verbo substantivado brincar. Ele qualifica o brincar, faz dessa ação um conceito que indicaria uma maneira da criança estabelecer relação com o mundo e isso, para Winnicott (O Brincar, 1975, p.63), é universal, é próprio da saúde e antecede qualquer técnica psicanalítica .

Portanto, brincar, no infinitivo, fala sobre estar estabelecendo uma relação com o mundo, de uma certa maneira. Fala, então, tanto de indicativos de processos constitutivos que estão fruindo saudavelmente, quanto de inibições ou ausência de tais processos; fala também, ao mesmo tempo, da possibilidade de criar, no brincar, uma forma diferente de estar em contato com o mundo, o encontro do subjetivo com o objetivamente percebido. O brincar fala, aqui, da capacidade de brincar, capacidade de encontro com o mundo.

O brincar vai construindo um lugar na obra de Winnicott, o lugar do encontro de traços de subjetividade tão singulares com o mundo real da cultura – objetivamente percebido – e a formulação teórica do autor sobre esse espaço do brincar se consolidou a partir de seus estudos sobre os “fenômenos transicionais” (WINNICOTT, 1951).

Descreveremos o fenômeno, a partir de concepções básicas formuladas pelo autor, pois entendemos a necessidade de apontar aproximações e diferenças entre uma *experiência ilusória* necessária do qual fala Winnicott em seus estudos sobre o transicional, e a ilusão planejada pelos brinquedos eletrônicos, via alta tecnologia de imagens e sons digitais, além de outros estímulos sensoriais. Neste primeiro momento seguiremos com a definição desse espaço transicional ocupado pelo brincar.

O objeto transicional é aquele paninho, ursinho, travesseirinho, que, um belo dia, a criança escolhe como imprescindível na hora de dormir e de acompanhá-la por onde for. Logo a família também acolhe o objeto e cuida para que ele seja levado para todos os lugares, pois percebe que com ele a criança se tranquiliza e sem ele é possível que ela não consiga dormir, ou mesmo, deixe de comer.

Essa total dependência da criança pelo objeto transicional é seu primeiro passo no caminho de separar-se, rumo à sua individuação. Ao nascer o bebê e sua mãe tornam-se um. Nesse momento de fusão, com a mãe totalmente disponível e “adivinhandando” as necessidades de seu bebê, abre-se a possibilidade para a ilusão. Essa ilusão de onipotência do bebê vai torná-lo forte e seguro para criar seu mundo mágico. Mas é preciso continuar, crescer e separar-se dessa mãe, fazer parte do mundo social, criando-o e modificando-o à sua maneira, a fim de dar sentido para sua existência.

Esse processo de separação é longo e sofrido. Por isso Winnicott fala de uma *experiência ilusória* tão necessária. Um lugar onde realidade interna e externa podem coexistir sem serem colocadas à prova. Winnicott (1951) diz de uma *primeira posse Não-eu*, um objeto que lhe pertence, mas não faz parte de seu corpinho, externo ao bebê, ainda que experimentado como interno. É no objeto transicional que o bebê poderá depositar suas fantasias, seu mundo interno ao mesmo tempo em que manipula um objeto real. Através do objeto, a mãe pode permanecer com o bebê quando ausente e, ao mesmo tempo, não pode. O objeto simboliza a mãe e ao mesmo tempo não simboliza, ou mesmo, simboliza um *substituto* para a mãe. E essa relação de “é não é”

nunca será questionada, e sim permitida para que a criança vivencie suas criações e frustrações.

Podemos pensar, a partir dos constructos dos fenômenos transicionais, num terreno sendo preparado para o brincar acontecer. O cultivo de um espaço físico e psíquico através dos fenômenos transicionais, que evoluirão para o brincar e, depois, do brincar para um brincar compartilhado e, deste, para experiências culturais. Winnicott (1975) descreve uma sequência de acontecimentos que vão desde a confiança na relação com a mãe para o início da brincadeira, depois um estágio seguinte no qual brincar é conseguir ficar sozinho, mesmo que na presença de alguém; é poder ser esquecido um pouquinho, e isso só ocorre quando na confiança e segurança estabelecidas na relação primeira entre mãe e bebê. E, por fim, o brincar junto, compartilhado, onde o bebê introduz seu próprio brincar.

Assim, Winnicott (O Brincar, 1975, p.75) defende que o brincar em si compreende questões que abarcam grande parte do processo constitutivo do psiquismo rumo a uma experiência criativa de *fazer* sobre o mundo, sendo o conteúdo da brincadeira apenas um dos materiais para os quais se pode atentar. Essa tese trouxe à psicanálise possibilidades de trabalho com crianças para além da interpretação sobre o que estava sendo simbolizado no jogo, assim como, ampliou o olhar às funções constitutivas do brincar.

A capacidade de brincar ou de processar simbolicamente as experiências vivenciadas no mundo interno e externo, é compreendida como um processo que, inicialmente, tem um objeto que pode ser e não ser a mãe, depois passa a poder representar a mãe para, em seguida, finalmente, fazer a diferenciação. Poder transitar nesse processo de ilusão-desilusão é de grande importância para o desenvolvimento. Para Winnicott, essa experiência brincante oferece recursos para construção de uma representação mental do objeto e reflete na capacidade de utilizar-se de símbolos.

Tal capacidade é essencial na constituição psíquica e, compreendida pela psicanálise, como competência adquirida pela criança no brincar. Se, para Freud, o jogo do carretel exibiu o uso do simbólico pela criança, experiências brincantes, aquém do jogo do carretel, ressaltam a construção desse recurso a partir da posição ativa do bebê em explorar, desde muito cedo, o corpo materno. Iremos situar esse brincar precoce, pois entendemos que a oferta de brinquedos tecnológicos caracterizados especialmente

por sua apresentação imagética tem ocorrido ainda nesta fase do desenvolvimento, e que pode haver diferenças se pensarmos numa imersão frente à essas telas em detrimento da relação corporal com o cuidador.

Os cuidados corporais de uma mãe com seu bebê já preparam o campo do brincar. Intervenções sobre o corpo do bebê dão existência a ele e, assim, possibilidade de existir em relação com o outro. Winnicott (1967, p.140), sugere que o brincar pode ser responsável por organizar parte do ego via experiências corporais, as quais são próprias da capacidade de relacionamento do ego.

Partindo das fundamentações de Winnicott sobre as experiências corporais e a posição ativa do bebê na exploração desse corpo materno, Rodolfo (1990) afirma que é brincando que a criança ganha corpo. O autor descreve jogos com funções mais primitivas que as de simbolizar uma ausência. Jogos para construção de corpo, de relação espacial, com funções de integração e unificação psíquica do corpo. Esses jogos apoiam a aquisição do simbólico e preparam o sujeito para o fort-dá.

### 3.4 Contribuições de R. Rodulfo

Rodulfo (1990, p.98), na mesma linha defendida por Winnicott, corrobora que é no corpo da mãe que o bebê encontra lugar para juntar-se, integrar-se. De certa forma, se para Klein, a criança estaria deixada à própria sorte em suas fantasias persecutória até alcançar a posição depressiva, para Winnicott, essa não-integração não seria motivo de preocupação, visto que o corpo da mãe ofereceria espaço necessário para integração que falta. Portanto, ao longo do primeiro ano de vida, a exploração do corpo materno pelo bebê é uma atividade, ou melhor, uma brincadeira, muito valorizada pela psicanálise, pois é através dela que o bebê extrai do corpo da mãe material necessário para construção de seu próprio corpo.

Nesse jogo com o corpo, a primeira captura que a psicanálise faz é o *esburacar*. Esburacar o que? O que é esse buraco, do qual fala a psicanálise? A noção de buraco para o sujeito seria advinda de experiências muito primitivas. Um exemplo dado pelo autor é uma metáfora da situação real do nascimento, que fala da ideia de fazer um furo para vir a ser, na qual, para nascer, é preciso que se possa furar a mãe. Para *ser* deve-se esburacar. Mesmo antes de uma maturação neurológica que capacite o bebê a explorar com as mãozinhas os buracos do corpo da mãe, ele já se utiliza de olhos e bocas para incorporação do corpo do outro ao seu. Depois, de forma mais nitidamente observável, explora com seus dedinhos os buracos do rosto da mãe, extraíndo e fabricando superfícies.

Portanto, um outro que não se permite ser esburacado, não empresta buracos para o bebê agarrar-se, arrancar elementos e constituir-se. Este outro estaria impedindo uma das atividades constitutivas mais importantes desse momento da vida – por exemplo, mães que não deixam que o bebê enfie o dedo na boca ou mesmo no rosto delas. Se por um lado coloca-se em questão um impeditivo do outro, o que falar de impeditivos ambientais como a oferta maciça da televisão no cotidiano de criança pequenas em que, em frente à tela, recebem sua mamadeira, se alimentam, se trocam e dormem em frente a mesma? E se tal rotina se prolonga por anos da criança?

Rodulfo (1990, p.89) ilustra os danos ao corpo e à constituição do sujeito na falha desse processo de esburacamento e construção de superfície, através de exemplos de casos graves, como esquizofrenias e psicoses precoces, porém compreende ser

“muito extensa a gama de fenômenos clínicos que iluminam a problemática do esburacamento: cobre desde as neuroses até os extremos do autismo, longe de resumir-se a uma só formação clínica”.

Esburacar, para a psicanálise, é construir superfície, é dar contorno ao corpo. Esta seria, segundo Rodolfo (1990), a estruturação primeira do corpo a partir do brincar. Em seu trabalho, o autor discute a atenção dada por Melanie Klein às questões de continente/conteúdo, dentro/fora, reconhecendo a consistência clínica da teoria, porém problematizando que esta não seria uma operação psíquica inicial, já que antes da relação espacial dentro/fora, há de se construir uma borda, um contorno de corpo: esburacar e fazer superfície.

Na sequência, um processo de continuidade unificante de corpo, que pode ser observado quando o bebê se lambuzava com papinha, muco, baba, revela uma prática já reconhecida pela psicanálise como parte do brincar estruturante. Assim, a criança que se lambuzava está construindo seu próprio corpo e, para Rodolfo (1990, p.95), qualquer operação da criança sobre as coisas está sendo feita sobre seu próprio corpo, já que entende que corpo e espaço coincidem neste momento do desenvolvimento. Defende que a oposição interno/externo ainda não se encontra em operação, pois a aquisição dessa noção espacial acontece ao longo de um processo de simbolização trabalhoso.

Portanto, é a construção de superfície que abre portas para a construção do interno / externo. A criança passa a construir jogos que se configuram na relação continente / conteúdo e descobre que há um dentro das coisas. Na brincadeira, quer tirar objetos de dentro e colocá-los de volta, incessantemente. Uma ressalva que faz o autor é que, inicialmente, não há diferenciação entre o conteúdo e o continente. Essa relação pode se inverter para a criança. Com o tempo, a criança vai estabelecendo uma relação de um continente ter de ser maior, para conter um conteúdo menor.

A terceira função do brincar seria, agora sim, uma operação simbólica relacionada ao aparecimento e desaparecimento, uma alusão ao Fort-Dá, descrito por Freud. O desaparecimento é um desprender-se de um olhar para encontrá-lo de volta, como prova de existência, “desmamar-se do olhar materno”, diria Rodolfo (1990, p.118). Institui-se um outro oposto: presença/ausência, antes impossível, pois na ausência deixava-se de existir ou não concebia-se possível um retorno. Antes de existir

a alternância presença/ausência, não é possível simbolizar uma separação, o que poderia voltar como ameaça de destruição ao corpo.

O que falar de crianças que passam muitas horas olhando para TV e sendo olhadas por ela? Há um registro de presença que captura o olhar da criança, mas na ausência do corpo, na ausência da relação. Objetos eletrônicos podem ser eficazes para acalmar bebês, como cadeiras balançantes com músicas de ninar, mas estamos falando de jogos importantes para a constituição que não podem ocorrer na ausência da relação com o outro. Assim como, quando falamos em brinquedos tecnológicos, estes podem estar sendo eficientes ao propor experiências lúdicas e estimular aptidões, podem representar a relação com o mundo, porém não podem substituir o trabalho de se relacionar

Logo, a substituição dessa relação pode acarretar consequências. Isso não quer dizer que não se engate um processo constitutivo do psiquismo, mas que este fique sujeito a um trabalho de ressignificação sobre o que se passou anteriormente, ou seja, se houve falha na construção da superfície corporal, mesmo que não notada até então, pode-se prejudicar a operação do fort-dá. Isso porque se uma estruturação primeira do corpo não está minimamente estável, a possibilidade de dar um segundo passo, às simbolizações, por exemplo, será mais angustiante, evocando defesas ao psiquismo que podem ser muito prejudiciais ao sujeito.

Uma nova experiência lúdica através das telas dos brinquedos eletrônicos de forma predominante poderia limitar processos de construção de corpo e simbolizações do brincar? O brinquedo oferecido à criança repercute no jogo a ser construído pela criança? As regras do jogo são as mesmas quando falamos da tela da TV apoiando a brincadeira da criança?

Apresentarei a seguir, a título de ilustração, o relato de uma experiência em psicanálise com uma criança fortemente submersa no universo das brincadeiras mediadas pelas imagens eletrônicas. Procurarei ao longo deste relato discutir a forma como este universo interferiu no seu brincar e de que forma a relação com estes objetos desfavoreceu a relação com o outro, pois se prestaram a serem usados com a promessa de um encontro com o mundo. Buscarei enfocar também a qualidade de suas interações com os objetos e com os outros tentando mostrar os efeitos da presença excessiva dessas imagens sobre o brincar.

## Capítulo 4

### UM PERCURSO POSSÍVEL

Neste capítulo buscaremos apresentar um percurso ao longo de três anos e oito meses com João, através da seleção de algumas brincadeiras que foram, a partir do trabalho analítico, sofrendo transformações significativas e permitindo exercer sua função de ancoragem para a constituição da subjetividade.

#### 4.1 O brincar e as operações simbólicas

A primeira brincadeira de João que destacamos no percurso de nosso trabalho psicanalítico foi com os cubos de madeira. Eram cinco cubos coloridos de diferentes tamanhos que João encaixava e empilhava no decorrer das sessões, repetidas vezes. A brincadeira era muito parecida à de um bebê, explorando os buracos de diferentes tamanhos dos cubos, explorando o barulho que faziam quando se chocavam e descobrindo que apenas os maiores podem conter os menores.

Sabemos, é certo, que a psicanálise não se baliza pelo tempo cronológico, mas essa cena causava certa estranheza, pois diante de um menino de sete anos, tendemos a esperar um brincar mais rico de conteúdos simbólicos, onde um objeto poderia ser depositário de experiências emocionais diversas, objeto alvo do que Klein (1930) caracterizou como *personificação*, por exemplo, com a construção de personagens a partir das identificações nas relações agressivas, dominantes, boas, más, etc. Diante de um brincar de um menino de sete anos, tendemos a esperar, ao menos, em algum momento, verbalizações sobre seu jogo, que nos deem pistas não apenas de aspectos simbólicos, mas também, por outro viés, de um faz-de-conta, da existência de um espaço potencial, área na qual o brincar torna-se possível, segundo Winnicott (1951).

Porém, naquela ocasião, podíamos observar os cubos sendo manipulados como uma espécie de descarga motora, enquanto João, indiferente à minha presença, falava de forma dispersa e aparentemente sem lógica

*“O escorpião foi para a dimensão da morte. Intronadi mascarado. Aparece outro pakugan aí o avô da Alice é... cada um dos pakugans para proteger a Terra. Não tem mais volta para os humanos e todos os guerreiros estão lá. Eles tinham um irmão, antes diabo, pedra. Todos desenvolveiram”.*

Com o passar do tempo, pudemos ir identificando relatos de desenhos animados presentes nesses discursos durante o manuseio dos cubos. No entanto, seu discurso não era endereçado ao outro e, às vezes, usava palavras sem sentido, mas que muito se assemelhavam à fonética de uma palavra existente.

Tínhamos aqui um brincar bastante estereotipado com os cubos que nos dava indícios de um brincar mais arcaico, que lembrava a brincadeira de um bebê, e uma fala solta e desconexa que nos remetia à ausência de um outro humano que oferecesse sentido às palavras de João.

Esse brincar arcaico do qual fala a psicanálise acontece em sua origem na presença de um outro humano. Winnicott (1967) lançou luz ao brincar precoce quando descreveu que os cuidados corporais de uma mãe com seu bebê inauguram o campo do brincar. As carícias, alimentação e cuidados de higiene com disponibilidade psíquica da mãe para essa relação durante o primeiro ano de vida, vão possibilitando a inscrição de superfícies e buracos no corpinho do bebê. Essa atividade é proposta por Rodolfo (1990, p.95) como um brincar, observado, com o passar do tempo, no lambuzar-se com a papinha, traçando superfície de pele, ora contínua, ora descontínua. Na sequência, o autor sugere um outro brincar, referenciado às operações de dentro e fora, seguido pelas relações continente/conteúdo, estruturando um corpo total que contém. Esse brincar se estenderia para exploração de objetos que podem conter e serem contidos, como bolsas, caixas, potes e cubos, por exemplo.

Os cubos poderiam assim, serem representantes desse brincar mais arcaico. Um delimitador de espaços, com superfícies definidas e possível de serem superpostos numa relação, com dentro e fora e perspectiva de continência. Rodolfo (1990) defende que um brincar mais arcaico, com função de construção psíquica de corpo, é anterior às construções mais simbólicas e a ausência dessa experiência primeira pode culminar em falhas no processo de simbolização.

Os cubos de João, nesta perspectiva, evidenciavam falhas relevantes em um brincar mais simbólico e na relação com o outro, mas o percurso possível seria construir significações que pudessem ser compartilhadas, a partir dos cubos que, por serem escolhidos por João entre tantos outros objetos, já possuíam algum traço de sentido. Com isso, passamos a buscar na brincadeira com os cubos algo que ainda não estava lá, ou que ainda não tínhamos acesso.

Assim, o brincar com os cubos abre um percurso possível no trabalho com João, não pelos objetos cubos em questão, mas pelo fato de terem sido escolhidos por ele e assim, passarem a sustentar-se como uma forma de comunicação. O que estaria comunicando este brincar estereotipado e repetitivo de João?

Inicialmente o analista teria uma função importante de se inclinar sobre esta questão, interessando-se sobre o que não está dito e sobre o que ainda não pode ser visto. Uma aposta sim, porém bastante objetiva, pois apoiada nas atividades desenvolvidas pela criança, no caso, no seu brincar com os cubos. Depois, tomando esse brincar como cenário, podemos ressignificar uma parte importante da história de João comunicando efeitos graves na construção de sua subjetividade. Privado inicialmente de uma relação com o corpo do outro materno, além da experiência da oferta ilimitada da chupeta eletrônica e do colo da tela da TV impediram que ele pudesse se beneficiar deste brincar em sua origem como propõe Rodolfo (1990). João engata um processo constitutivo, visto seu desenvolvimento como um todo, porém falhas num processo de construção de corpo puderam prejudicar operações posteriores, o que mantém o menino tão fortemente fixado à um jogo muito pobre de simbolismos.

A fixação pelos cubos denunciava a impotência de João em avançar na simbolização? João repetiu a brincadeira de encaixe com os cubos muitas vezes, por cerca de dois anos. Freud, em *Além do Princípio do Prazer* (1920/2006) introduziu, a partir do jogo do fort-da, a questão da repetição presente no brincar. Se em 1908 em *Escritores criativos e Devaneios* (1908/2006) o brincar seguia uma via de realização de desejo, impulsionada por vias prazerosas para satisfação da pulsão, em 1920 localiza repetição em uma brincadeira que remete ao desprazer, ausência da mãe no fort-da, e amplia as funções que estão em jogo no brincar da criança, pois para além da repetição em busca de satisfação, há também a possibilidade de repetir uma experiência para dominá-la e experimentá-la numa posição ativa.

Em *As Pulsões e suas Vicissitudes* (1915/2006) Freud fala de um funcionamento pulsional que encontra satisfação de diferentes maneiras e que tal satisfação é sempre parcial. Podemos localizar o brincar impulsionado pela pulsão em suas diversas possibilidades de satisfação. A fixação de João pelos cubos e seus movimentos repetitivos no manuseio dos mesmos pode, à primeira vista, caracterizar algo da ordem de uma pulsão destrutiva atuando no brincar. Algo ainda sem contorno, sem

continência, que remete a marcas de sua privação e que por isso, faz jus a essas repetições de experiências desagradáveis. Algo que repete e não se transforma, no qual a pulsão fica presa à repetição da experiência falha ou traumática.

Contudo, é também via repetição que um caminho pode ser traçado rumo à simbolização. Os cubos, na presença do analista, diferentemente da presença da tela de TV, puderam escapar aos poucos da repetição e alcançar novas significações, até poderem ser substituídos. João, via repetição, descobre uma espécie de criação no jogo com os cubos. Ao espalhar os cubos pela mesinha, vai recolhendo um a um para que se encaixem, até que esse *encaixe* se transforma em um *esconder*. João coloca o cubo maior sobre o menorzinho, espalha os cubos medianos sobre a mesa e solicita que eu advinhe sobre qual dos quatro cubos está o cubo menor.

Ressaltamos mais uma vez que não são os objetos cubos que possibilitam essa transformação, mas essa disponibilidade do outro para o brincar, para validar uma experiência como brincante, uma experiência onde, até então, não se via sentido nem prazer mas “passa a ser agora um acontecimento libidinal, a criança se mata de rir e reclama repetição” (RODULFO, 1990, p.117) De fato, João engatou nessa brincadeira que ele mesmo criou. Um brincar que toca o ato criativo, o que segundo Winnicott (1975) indicaria uma maneira da criança estabelecer uma relação muito própria com o mundo. O brincar de desaparecer com o cubo oferece recursos para a construção de uma representação mental do objeto e reflete o despontar da capacidade de utilizar-se de símbolos.

A idade na qual João foi exposto às telas de TV e computador, juntamente com a frequência tão constante, quase que em substituição de um corpo materno, tiveram efeitos importantes no seu brincar, tendo em vista a insistência em um brincar ainda bastante primitivo, com poucos recursos simbólicos como o manusear dos cubos. As respostas do analista sobre o brincar de João, puderam ter efeitos sobre o desenrolar desse brincar, diferentemente das respostas das imagens eletrônicas que não alcançam tal magnitude. Ressaltamos com isso que o manuseio de cubos frente às telas, tendenciam a manterem-se apenas como “manuseios de cubos”, pois não podem ser vistos, nem lidos com nenhum traço de subjetividade sobre a ação. Por mais interativas que essas imagens da televisão e do computador se apresentem, o caráter de uma comunicação subjetivante demanda um outro humano como receptor.

## 4.2 O brincar e a inserção na linguagem

Apresentaremos agora uma discussão sobre a inserção de João na linguagem, tendo em vista algumas particularidades de seu discurso quando iniciou o tratamento e a importância da experiência lúdica para tal aquisição. Na sequência, relataremos uma brincadeira de transcrição dos relatos de João, no qual jogos de computador e desenhos animados puderam abrir caminho para um brincar constitutivo.

João, desde o início do trabalho analítico, dominava um amplo vocabulário da língua portuguesa e compreendia o que lhe comunicavam os outros ou mesmo, as mensagens da TV e do computador. Contudo algo destoante escapava em seu discurso.

*“O escorpião foi para a dimensão da morte. Intronadi mascarado. Aparece outro pakugan aí o avô da Alice é... cada um dos pakugans para proteger a Terra. Não tem mais volta para os humanos e todos os guerreiros estão lá. Eles tinham um irmão, antes diabo, pedra. Todos desevouíram”.*

Podemos encontrar neste trecho acima, uma seleção de palavras conhecidas, porém palavras desconhecidas em suas combinações sintáticas. Vemos também, palavras inexistentes e uma que mais parece um neologismo, *desevouíram*. Contudo, não conseguimos aproximá-las de nenhum sentido próprio para considerá-las palavras inventadas, pois quando questionado sobre seus relatos, João *respondia* engatando outros muito diversos, ou mesmo, se negava a *responder*, mandando-me ficar quieta.

Por outro lado, identificamos relatos de desenhos animados nesses discursos, através de nomes de personagens de animações ou semelhanças fonéticas que eram reproduzidas por João. No discurso transcrito acima, por exemplo, temos as palavras *pakugan*, *intronadi mascarado*, *dimensão da morte*, onde Bakugan é um anime, ou seja, uma animação japonesa geralmente com versão em quadrinhos, exibida apenas pela internet por conta de alguns fatores que não discorreremos aqui. Há um episódio com um guerreiro Mascarado que encontra um parceiro chamado Hydranoid, fonética muito próxima a *Intronadi*. Neste episódio, o mascarado é a versão vilã de um personagem de dupla personalidade, há uma guerra pela conquista da Terra, e uma outra dimensão, temida, a dimensão da morte.

Logo, apesar da presença de elementos de uma animação, sua fala não comunicava porque não se comunicava com o outro, não se endereçava a ninguém. João estaria impossibilitado de tal comunicação ou desinteressado por ela? João estava aparentemente inserido na linguagem, em outras palavras, João falava, mas o que estaria ele querendo dizer? A ausência de uma fala que comunique subjetividade poderia se presentificar no brincar?

Entendemos que sim, e que esse seria um percurso possível no trabalho com as histórias faladas de João, tão fortemente coladas às histórias de desenhos animados e jogos, que fizeram de suas brincadeiras, reproduções rígidas desses enredos prontos, de forma bastante confusa e desconexa. As falas soltas e ininterruptas da TV para crianças muito pequenas não oferecem elementos para uma experiência na qual a linguagem comunique subjetividade. São as falas dirigidas à criança, no brincar precoce, por exemplo, e em outros espaços do brincar a posteriori, que oferecerão elementos para construção subjetiva. Para a psicanálise essa construção inicialmente é parte da função materna, da experiência com o outro materno.

A função materna para Winnicott, remete, entre outras questões, à importância de um outro humano, aquele que poderá oferecer sentidos sobre o encontro entre mundo interno e externo. É a mãe quem, num estado que Winnicott chamou de fusional, “advinha” as necessidades de seu bebê e imprime sentido para seus balbucios, organizando-o numa linguagem falada, “Ah, tá com fome, né?”.

Piera Aulagnier (1979), psicanalista francesa, ao discorrer sobre esses processos bastante primitivos da constituição do Eu, enfatiza a importância de um outro que se antecipe ao bebê e organize suas experiências numa linguagem, falando por ele, “eu quero mamar agora, mamãe!”. Leituras que só podem ser feitas por um outro humano.

A função materna em uma leitura kleiniana, está relacionada ao mecanismo de identificação projetiva, na qual a mãe, identificada com seu bebê, processa e elabora uma experiência emocional vivida por ele, pois advindas de seu mundo interno, e com isso oferece contorno à experiências que o bebê, com um ego ainda bastante rudimentar, não teria recursos para lidar. A criança pequena precisaria então de um outro que vá contornando essas experiências de características persecutórias, mediando os discursos que a invadem e convocando-a a responder a eles. O brincar, desde suas formas mais arcaicas até as mais elaboradas simbolicamente, favorecem meios de se explorar tais

conteúdos a fim de encontrar recursos para se estabelecer uma relação mais verdadeira com a realidade, ascendendo à uma “posição depressiva”.

Vemos assim como, de um modo geral, os autores psicanalíticos ressaltam a importância da experiência com um outro para que a criança possa ascender ao mundo simbólico e à linguagem.

Se por um lado o brincar pode favorecer a ascensão à posição depressiva, vide funções de maternagem e elaboração simbólica das experiências já mencionadas anteriormente, as imagens eletrônicas, de forma oposta, desfavoreceram, no caso de João, essa elaboração, pois, principalmente quando na ausência de um outro, não mostrou-se capaz de oferecer uma mediação que atribuísse sentido à experiência vivida.

João, em um de seus relatos, enquanto eu questionava um discurso ininteligível, dizia

*“Agora se destruiu e quando saiu se remonta no lar e prende o irmão no lugar de máquinas. Eu fui no CSI.”*

João discursava sobre um programa televisivo, que, assim como o anime Bakugan, fora acessado pelo computador. Na ausência de alguém que fale com João e construa sentido ao que está sendo apresentado, a criança pode ser invadida por discursos que não encontram espaços de serem ressignificados e, numa condição mais esquizoide, partindo das formulações de Klein em *Notas Sobre Alguns Mecanismos Esquizóides (1946)*, tornam-se conteúdos bastante persecutórios, repetidos em forma de descarga e não de comunicação.

Apesar da posição esquizo-paranóide preceder a posição depressiva e essas passagens fazerem parte do desenvolvimento normal, isso não ocorre dentro de uma lógica desenvolvimentista linear. Esses dois estágios do desenvolvimento – posição esquizo-paranóide e posição depressiva – passam por modificações graduais e permanecem entrelaçados por algum tempo. Os mecanismos mais primitivos do ego, característicos da posição esquizo-paranóide, continuam ao longo da vida, fazendo parte da relação que o sujeito estabelece com o mundo.

A maneira que João se insere na linguagem, prescindindo de um interlocutor e de uma organização das palavras que possa costurar sentido e possibilidades de

interpretação do que está sendo comunicado, pode denunciar um funcionamento mais distanciado de uma referência de realidade, com defesas esquizoides, que dissociam experiências internas e externas. Essa não integração dificulta que João se aproxime, brinque ou comunique esses conteúdos, mantendo-se numa satisfação alucinatória retroalimentada pela imersão nessas imagens em detrimento das relações com o outro e, conseqüentemente de sua própria subjetividade.

É nesse ponto que o brincar na análise, além de técnica de acesso às fantasias das mais arcaicas, torna-se também o percurso possível para construção de sentido nas falas de João. No brincar e através dele, fomos buscando espaço para um diálogo mais pontuado, organizado, localizado no tempo e espaço, com criações próprias que pudessem ir ao encontro de falas próprias de João. Apresentaremos uma brincadeira a qual nomeamos de *transcrição*. Essa brincadeira transmite uma experiência bastante pessoal, porém que ilustra um fenômeno mais amplo sobre outros lugares para os quais psicanalistas de crianças podem estar sendo convocados na atualidade, frente à presença maciça de aparatos tecnológicos portáteis adentrando nos consultórios.

Esses aparatos, quando adentram nas sessões, acabam por manter a criança em atividades que prescindem do analista e, integrar esses jogos e vídeos na relação da dupla, torna-se um grande desafio. João, nesta época, ainda não havia trazido nenhum aparato tecnológico em sessão, situação que ocorrera apenas no terceiro ano de atendimento, quando ganhou seu próprio iPad. No entanto, os efeitos dessa situação nas sessões com João eram muito parecidos. João brincava, ou manuseava seus objetos, de forma muito independente de minha presença. Seus relatos também aconteciam de forma independente de minha compreensão sobre eles.

Neste período, tínhamos quase dois anos de trabalho. João já havia se aventurado por alguns brinquedos oferecidos em sessão, porém a característica mais marcante era escolher o que ia fazer e oferecer-me algum objeto para que eu me ocupasse. No início apenas fazia suas coisas e deixava-me de lado. Depois, escolhia jogos de montar, por exemplo, e deixa-me com um baralho, ou mesmo quando pintava com tinta guache ou fazia escultura de sucatas, atividades que serão relatadas mais a frente, insistia em fazer sozinho, entregando-me sucatas, papéis e tintas e diferenciando nossos espaços de produção. Eu, ainda que mantivesse as atividades a mim atribuídas,

buscava fazer-me presente, ora conversando, ora interpretando aquela situação de tamanho distanciamento.

Com as palavras também tivemos alguns avanços nesses quase dois anos. João discursava quase que exclusivamente sobre jogos e animações, porém com falas um pouco mais pausadas e organizadas sintaticamente. João já oferecia respostas às minhas perguntas na busca por melhor compreensão, o que no início dos atendimentos lhe causava irritação e para as quais respondia com um “fica quieta”, “não me atrapalha” ou “não quero falar”. Ensaiávamos trocar algumas poucas palavras sobre seu cotidiano, amarrando-as em um diálogo, mas seus discursos ainda se soltavam com facilidade

E foi através desses ensaios de diálogo que fomos construindo um espaço possível de comunicação. Entendemos que a insistência de um outro, no caso o analista, por essa comunicação é o que abre possibilidades para ampliar espaços de inserção em uma linguagem compartilhada, condição que estaria impedida se dependesse primordialmente da oferta de imagens, por mais interativas que estas sejam. E, dentro das características de imagens interativas, já citadas no primeiro capítulo, ao invés de favorecerem uma comunicação, vão ampliando sua potência em tamponar sentido e subjetividades. Como será que João reivindicaria funções maternas, por exemplo, se a TV e o computador não estivessem de prontidão para acalmá-lo?

Mesmo frente a uma mudança indiscutível no brincar de João, eram ainda recorrentes muitos de seus relatos atropelados de desenhos animados e jogos. Um percurso possível para ressignificá-los, além dos questionamentos do analista já citados, foi a *transcrição* desses relatos na busca pela transposição dessas imagens em histórias. Em uma sessão, iniciou um relato sobre um episódio dos *Power Rangers*. Insisti pela compreensão de seu relato. Sugeri ir escrevendo para me situar no enredo. João aceitou ir narrando cada personagem, sua cor e sua função para que eu escrevesse. E assim o fez outras vezes, quando, espontaneamente começou a pedir que eu pegasse papel e caneta para anotar quem era quem e o que faziam esses personagens.

Espontaneamente também, ao ter dificuldade de explicar o novo jogo que encontrou na internet, pegou papel e lápis e desenhou o mapa de onde o personagem deveria chegar e os obstáculos que iria enfrentar. Ao receber meu questionamento sobre o por quê do personagem fazer esse trajeto, João respondeu

*“ele deve ser um desbravador, e desbravadores não tem medo de ir”.*

A partir daí, podemos amarrar sentidos e desbravar significações da criança para além do personagem, mesmo que a partir dele. Um brincar vivido de forma diferente, em que o jogo dispara uma construção da criança, ao invés de servir com exclusividade como refúgio. Um jogo de transpor obstáculos para alcançar o final, podendo transformar-se em um brincar com desenhos de mapas, que representam lugares e pessoas, e defrontar-se com os medos e as possibilidades de enfrentá-los.

Neste brincar, João pôde se arriscar em representações importantes. Após a brincadeira com o urubu, que será relatada na sequência, João se utilizou dos aparatos gráficos depois de dizer que nada queria falar. Abriu sua caixa, pegou suas tintas e começou a pintar. Depois de pintar algumas coisas coloridas, perguntei o que estava fazendo, e João não respondeu. Arrisquei nomear seu desenho, aludindo-o a um furacão, mas não obtive resposta. Mas então, misturando todas as tintas no papel, disse

*“esótochos, pega alguma coisa como uma lua. Tira pedra e joga. A tinta preta acabou? Sabe o loson. Ele é mutante, cria toxóide, lixo tóxico, pode virar qualquer animal. O Gustavo tem o DVD”.*

Olhou para sua pintura, onde quase todas as cores foram recobertas pela tinta preta e disse:

*“Nada supera o preto”*

*“Esse é o retrato monstro da noite”*, disse João olhando para o seu desenho. Foi a primeira vez que nomeou uma produção sua.

### 4.3 O brincar e a atividade criativa

Desde os primeiros atendimentos, tínhamos disponível materiais gráficos para desenho e pintura. Em algumas sessões ele escolhia desenhar e selecionava sozinho os materiais necessários, às vezes giz de cera, às vezes lápis de cor, às vezes tinta guache, e seguia seu trabalho de forma bastante independente. Fazia muitos rabiscos, que escapavam do papel e acabavam riscando a mesinha. Com as tintas era a mesma coisa, muita tinta espalhada que transbordava do papel.

No início, por longos meses, não havia formas em seus desenhos nem nenhuma nomeação de suas produções. João falava ao longo da atividade de desenhar ou pintar, porém aqueles mesmos relatos que descreviam animações, com palavras atropeladas umas pelas outras, antes que pudessem tomar sentido em seu conjunto. Às tentativas do analista de nomear suas produções, João ignorava ou pedia por silêncio, como nas brincadeiras citadas anteriormente.

Os rabiscos de João nos remetiam a uma ideia de regressão ou atraso, novamente uma referência cronológica para as aquisições do desenvolvimento. É sabido que esta não é uma referência para a psicanálise, porém, ao se tratar de crianças, precisamos considerar condições neuropsicomotoras em maturação, e aquisições que possam ser esperadas para determinada faixa etária ou não. A diferença para a psicanálise é que, as questões neurológicas saudáveis e coordenação motora dentro do esperado para faixa etária, não garantem um brincar, ou desenhar, criativos, tal qual Winnicott (1975) valoriza. Winnicott (1975) aproxima o conceito de criatividade ao de constituição e inclui tal capacidade de expressar-se como condição necessária para o vir a ser do sujeito, ou, seu sentido de existência no mundo.

Para Winnicott (1975), a possibilidade de constituir-se, ou a chamada busca do self, está relacionada à criatividade. Essa criatividade seria advinda de uma experiência primordial na relação do bebê com o outro materno, quando este outro, na interação com seu bebê, é capaz de ofertar um ambiente que possa fazer dos primeiros gestos do bebê, ações de criação sobre o mundo. Winnicott (1975) fala de um espaço de ilusão para o bebê, que acreditaria em seu potencial de criação, enquanto que de fato, a mãe é quem está lhe proporcionando esta experiência.

A partir da história de João, registramos situações de desencontro entre ele e o outro materno, com o comprometimento dessa experiência oferecida pelo outro, a qual fora quase que preenchida pelas imagens da TV. Ao mesmo tempo, podemos observar que as coisas feitas por João, nesse brincar de desenhar, está em desencontro com a atividade criativa. Sabemos que quando Winnicott (1989) apresenta a criatividade como conceito, afasta-a de um referencial artístico dependente de um talento ou dom, aproximando-a de uma perspectiva de existência. Dessa forma, não pela incapacidade em dar forma aos seus desenhos, mas sim, pela dificuldade em criar-se neles, é que podemos identificar processos constitutivos importantes nessa atividade.

João não conseguia nomear suas produções e, com isso, não podia criar formas a partir da nomeação; também bordas ou contornos se mantinham ausentes e impediam que a forma se sustentasse no papel para ser nomeada. Essas duas vias do mesmo caminho, nomear para dar forma e dar formato para nomear, estavam impedidas e mostravam falhas nos processos de criação, não da obra, como já mencionado, mas do eu existência, do eu sou.

Com isso, o percurso possível em análise foi construir possibilidades de nomeação e sustentação das formas em suas produções, na busca por experiências criativas, no sentido winnicottiano. João falava coisas enquanto rabiscava e, a partir destas podíamos nos arriscar a articular sentidos. Perguntas como, “mas quem é esse?”, “um personagem?”, “o que ele fez?”, “ele fez isso? E o que você achou?”, “pra quem estava torcendo?”, “ele é do bem ou do mal?”, “vamos desenhar eles salvando o planeta, como na TV?”, entre muitas outras, foram tentativas insistentes em abrir brechas para que João engatasse uma narrativa própria.

Aos poucos, formas começaram a aparecer em seus desenhos, mas elas não se sustentavam. João fazia figuras com cabeça, tronco e membros perceptíveis, mas na hora de pintar, passava o lápis tão forte, ou tanta tinta sobre o desenho, que as formas se perdiam. No entanto, foi com a oferta de sucatas que ampliamos esse espaço, tomado por nós como simbólico para criação. As esculturas foram produto do uso de sucatas e como esculturas, puderam sustentar formas que não se perdiam nos borrões de tinta. No início eram amontoados de sucatas, presos por cola, fita adesiva e cobertas por tinta. Depois puderam ocupar um espaço, como coisas com as quais João se deparava em sua caixa lúdica e foram demandando nomeação.

Acatou uma sugestão que fiz para uma construção sua, a qual passamos a chamar de *caixa-de-correio*, na tentativa de relacionar com um relato feito por João. Mais tarde construiu o que chamou de *robô e porta aviões*.

A *caixa-de-correio* saiu do papel e transformou-se em um brinquedo. E ela, como uma criação de João, pôde transformar um brincar. Se anteriormente, por cerca de quatro meses, a brincadeira era juntar sucatas ao mesmo tempo em que dava instruções sobre elas, de forma idêntica ao programa de TV *Art Attack*, dizendo “ele fala para fazer assim!”, ou, “faz assim ó”, fala que não necessariamente era endereçada a mim, com a criação da *caixa-de-correio*, criou-se uma brincadeira de fazer pequenas mensagens para serem colocadas na caixa, pelo buraco de cima, e serem retiradas, pelo buraco de baixo. As mensagens são papéis dobrados e assim nomeados por João. O jogo que chegou a se repetir por algumas sessões é o de colocar os papéis por um ponto e vê-los percorrer a caixa até o local de retirada dos papéis, ou, mensagens.

Podemos inferir que a transformação do brincar está relacionada ao descolamento da reprodução do programa de TV, para uma criação própria, que inicialmente fora nomeada pelo analista para, na sequência, poder ser apropriada por João. João se apropria de tal forma, que cria um brincar compartilhado e mais simbólico, com mensagens que precisam ser transmitidas para um receptor e com a exploração dos buracos que incorporam e expõem, tal qual um corpo, abrindo-se para uma dimensão da investigação da própria sexualidade.

Freud (1908/2006), no artigo *Sobre as Teorias Sexuais das Crianças*, propõe que a criança segue elaborando suas próprias teorias sobre a sexualidade e essa curiosidade vai direcioná-la ao enigma *de onde vem os bebês* e como consequência, ao saber sobre si. Logo, esse trabalho de investigação utiliza-se do brincar como experiência, tal qual a exploração entusiasmada de João em colocar papéis na *caixa-de-correio* e retirá-los pelo outro buraco. Podemos supor uma das teorias sexuais típicas, citada por Freud (1908, p.199) para a solução infantil da origem dos bebês, tal qual nos contos de fadas, que se relaciona à ingestão oral de algo para a concepção de um bebê, que precisará ser expelido tal qual um excremento.

Podemos falar de um processo estruturante quando essas investigações adentram na vida psíquica da criança, pois para Freud esse saber não é uma mera impressão da criança e nem tem a ver com as respostas que o adulto oferece sobre o enigma, mas sim

com o submeter-se à pulsão. Para Freud (1908) as teorias sexuais típicas são “concebidas espontaneamente pela criança nos primeiros anos da infância, sob a única influência dos componentes do instinto sexual<sup>10</sup>”.

A criança inventa suas teorias quando se submete às pulsões, neste caso, a sucata nomeada como caixa do correio e sustentada em sua forma, pôde ser parte de um brincar mais estruturante, abarcando conflitos psíquicos e possibilidades de um brincar investigativo sobre a sexualidade, lançando o sujeito ao desejo de conhecer e criar. E não por coincidência, construiu um robô com sucatas e, a seguir, passou a desenhar robôs, os quais deveriam ser pintados de verde ou azul, pois João dizia serem robôs meninos, também este um processo investigativo citado por Freud (1907) que abarca o problema da distinção entre os sexos.

Em Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade, Freud (1905), amplia o conceito de sexualidade ao afirmar uma sexualidade infantil, e, ao que iremos nos ater nesta vasta teoria, à determinação dessa sexualidade em complexos neuróticos e estruturantes para o sujeito. Nesta obra Freud fala de uma pulsão por saber, despertada pelos enigmas da sexualidade, sendo o seu desenrolar, passível de inibição, no qual a criança e o futuro adulto não buscam por saber. Neste ponto consideramos o brincar uma estratégia consistente para explorar esses enigmas e, em contrapartida, as imagens eletrônicas muito eficientes como refúgios psíquicos, nos quais a criança acaba por manter o saber sobre si em *stand by* e um distanciamento seguro das questões, sempre incertas, que marcam sua sexuação, sua condição de sujeito.

João gostava muito de robôs. Não que ele falasse sobre robôs, mas seus desenhos e jogos favoritos eram *Transformers* e máquinas, tais como aviões, tratores e porta aviões que chegou a fazer com sucatas nesse seu percurso. Mesmo sendo os robôs ou máquinas representantes de uma relação mais automatizada e menos simbólica, desprovidos de subjetividade, podemos verificar uma personificação nestes robôs que vão tomando característica subjetivantes atribuídas por João. São agora robôs meninos, verdes e azuis, pois cores de meninos para João, que vão abrindo caminho para um percurso histórico, uma narrativa, um espaço de projeção que pode abrigar suas fantasias, sem tantas ameaças.

---

<sup>10</sup> *Instinto* é um termo que aqui está relacionado ao termo freudiano *Trieb*, “para o qual numa terminologia coerente, convém recorrer ao termo *pulsão*” (J. Laplanche/J.-B. Pontalis, *Vocabulário da Psicanálise*, 1983, p.314)

Quando Melanie Klein (1929) apresenta a personificação no brincar das crianças, como já mencionado, fala desse espaço de criação de personagens que recebem projeções importantes, pois depositários de conflitos que a partir de então podem ser explorados à uma distância segura. O terceiro robô que ganhou forma foi o *robô destruidor*, assim nomeado por João, primeiro desenho de João que não teve a face coberta por tinta, mantendo a expressão facial. Interessante observar as atribuições de João ao robô, que desenha uma expressão facial que simboliza “o malvado”, a um personagem que carrega a marca da ausência de expressão.

Essa exploração de suas produções, puderam ressoar em um brincar como atividade criativa, onde, uma brincadeira mais descolada das narrativas televisivas e de seus jogos de computador, oferece espaço para criações próprias e a possibilidade de criar-se a si mesmo a partir de então.

#### 4.4 O brincar e o sentimento de existir

Desde o início dos atendimentos, alguns animais de borracha EVA estavam disponíveis na sala, mas foi cerca de um ano e meio depois que João se interessou por eles. Havia um tubarão, um leão, um pato e um urubu, cada um deles constituído por partes de borracha que se encaixavam formando os respectivos animais. Inicialmente seu brincar se resumia a desmontá-los e montá-los. Esse jogo apresentava características muito parecidas com as já citadas no manusear dos cubos, uma mistura de automatismo e descarga motora, além da ausência de uma fala própria que acompanhasse esses encaixes e desencaixes. Por vezes, discorria sobre algum desenho animado.

Mais uma vez, o brincar tomou forma de uma atividade bastante limitada, um mexer e remexer objetos de maneira repetitiva e automatizada. Estaríamos diante de um brincar estanque, esgotado em si mesmo? Acreditamos que não, pois, como já mencionado, a presença da repetição, para a psicanálise, não reduz a experiência à mesmice. À semelhança do fort-da (FREUD 1920/2006), a repetição tem sua função constitutiva, no caso desse jogo descrito por Freud, a de elaborar uma ausência, entre outras também já descritas.

Contudo, o que estaria em jogo nesse monta e desmonta dos animais? João aparentava estar incomunicável. Mantinha-se restrito às manipulações dos animais, e fechado em suas histórias ainda confusas sobre desenhos animados. Buscávamos fazer ligação com João e deste com seu jogo, através de comunicá-lo como sendo uma criação sua “O que está acontecendo com os animais?”, “nossa, que legal, eles existem agora!”, “ué? não temos mais o pato? ele ficou em pedaços?” Insistíamos nessas falas como oferta de um espaço brincante.

A tentativa de fazê-lo apropriar-se de uma criação sua, nos remeteu à funções muito primordiais onde “o que se comunica ao bebê é: venha para o mundo de uma forma criativa, crie o mundo, só o que você criar terá sentido para você” (WINNICOTT, 2008,p. 140, apud CALLIA)

Winnicott (1962/1990, p. 59), ao tratar dos estágios mais precoces do desenvolvimento da criança, defende que o ambiente, ou, uma mãe suficientemente boa, é quem possibilita uma integração do ego e uma “continuidade existencial”. Por outro lado, falhas nessa função poderiam gerar *ansiedades inimagináveis*, conceito

winnicottiano que é descrito pela experiência de “desintegração, cair para sempre, não ter conexão alguma com o corpo e carecer de orientação” (WINNICOTT, 1962/1990 p.47)

Estes estágios tão precoces do desenvolvimento, anteriores à diferenciação entre *eu* e *não-eu*, pelo bebê, seguido pela integração do *eu*, e da conquista do *eu sou*, se falhos, podem, para Winnicott (1962/1990, p.57), interromper um desenvolvimento satisfatório, gerando diversas consequências, entre elas, uma falsa autodefesa chamada de *falso self*. O *falso self* é apresentado pelo autor como defesa frente às ansiedades, às quais o bebê reage inicialmente com quadros clínicos de irritabilidade e distúrbios diversos e, em um momento posterior, dificulta integrar experiências objetiva e subjetivamente percebida.

A brincadeira de um menino de oito anos e meio na época, nos remetia à um distanciamento bastante seguro de qualquer afeto que pudesse surgir a partir do jogo no qual os animais existem e, em seguida, deixam de existir. A criança estava bastante adaptada ao manipular mecânico, em detrimento de gestos mais espontâneos, que pudessem engatar sentido naquele brincar e integrar experiência subjetiva.

Devemos resgatar aqui a história de João, que, segundo seus pais, fora deixado aos cuidados dos avós desde uma idade muito remota, os quais mantinham a criança quieta e tranquila ao som e à imagem da TV. João recebera os cuidados vitais de alimentação e higiene, porém a função de apoio ao funcionamento do ego em um estágio bastante inicial de sua vida pode ter sido falha, visto que tal função não pode ser substituída pelas imagens eletrônicas. Mesmo que aparentemente a criança pareça acalmar-se e distrair-se com as imagens, essa calma e distração podem estar a serviço de defesas frente às ansiedades geradas na ausência da função materna.

O brincar na presença do analista possibilitou que aquela brincadeira pudesse ser falada pelo outro, na busca por ofertar condições ambientais mais favoráveis à um sentimento de confiança e gestos espontâneos que, para Winnicott (1960/1990), dizem de um *self verdadeiro*, que integra sua experiência de existência.

Em uma determinada sessão, pudemos observar, para além do automatismo, um semblante de grande satisfação em João, quando se deparava com os animais em suas formas originais, após o encaixe correto das partes que os compunham.

Aos poucos, por algum motivo que não sabemos, os animais foram ficando de lado e o urubu foi ganhando um lugar privilegiado para João. Em uma sessão João pediu para guardá-lo em sua caixa lúdica ao invés de deixá-lo na estante de brinquedos compartilhados. Na sessão seguinte escolheu uma caixinha entre as sucatas, onde passou a guardar o urubu, desmontado, ao final das sessões.

Outra atividade que foi dirigida apenas ao urubu foi a de reproduzi-lo em papel. João tomou as partes do urubu como moldes, contornou-as com um lápis no papel e recortou, pedindo ajuda com as partes menores, assim como para pintar algumas delas com lápis de cor. Montou seu próprio urubu de papel, porém percebeu que o mesmo, por ser de papel, não possuía sustentação para permanecer montado. A saída encontrada pelo menino foi de integrar a asa de papel à asa de borracha EVA.

Podemos observar uma transformação importante no brincar. João solicitou o olhar e investimento do analista para dar existência ao urubu. Entre um monta e desmonta, algo se transformou. Aderiu algo seu, a asa que desenhou, ao urubu do outro, brinquedo pronto, e deu existência à um terceiro urubu. João nomeou a caixinha do urubu de *casa*, encontrando no brincar condição favorável à manifestação mais verdadeira do *self*, pois em análise, a condição de não integração pode ser brincada de forma livre e criativa, sendo que essa experiência é a base do sentimento de existir.

Pouco tempo depois dessa construção, João insiste para levar o urubu para sua casa.

“Vou levar”

“Quero muito”

“Não tenho nenhum brinquedo urubu”

Perguntei do que brincava em sua casa.

“Nada. Eu não brinco! Eu não gosto de fazer nada! Eu preciso do urubu!”

Perguntei por que precisa dele.

“Não tenho nenhum brinquedo urubu”.

Perguntei se o brinquedo iria lhe fazer companhia.

“Não quero! Eu nunca vou fazer amigos!”

“Não quero falar da minha vida! A vida é minha! Não fala mais comigo!”

João ficou em silêncio. Chorou baixinho, com a cabeça baixa na mesa, depois levantou a cabeça e disse, chorando:

“Eu queria um urubu, só isso. Não tenho nenhum brinquedo”.

João, pela primeira vez, saiu deprimido. O brincar pôde deixar marcas, pois há um *eu* que existe e compartilha uma experiência. A presença do outro, analista, serviu como ego auxiliar, tal qual aquele do bebê, e mesmo que tardio, reassegurou uma confiança de João em si e no mundo, e o aproximou de objetos parciais que estarão na base da formação de símbolos (WINNICOTT, 1960/1990)

Na sessão seguinte, João chegou em silêncio e manteve-se por longos minutos sem nada falar.

Perguntei o que houve, por que estava em silêncio.

João nada respondeu.

Insisti, perguntando se desejaria ficar em silêncio naquele dia.

*“Isso mesmo! Não quero falar nada!”*

Ficamos em silêncio, parados por vários minutos. Depois sugeri que nós fizéssemos algo ali, mesmo sem falar.

João não me olhou, mas abriu sua caixa, pegou suas tintas e começou a pintar.

Depois de algum tempo, perguntei o que estava fazendo. Sem obter resposta, sugeri que parecia um furacão.

João então falou.

*“esótochos, pega alguma coisa como uma lua. Tira pedra e joga. A tinta preta acabou? Sabe o loson. Ele é mutante, cria toxóide, lixo tóxico, pode virar qualquer animal. O Gustavo tem o DVD”.*

João olhou para sua pintura, onde quase todas as cores foram recobertas pela tinta preta e diz:

*“Nada supera o preto”*

*“Esse é o retrato monstro da noite”*, disse João de seu desenho. Foi a primeira vez que nomeou um desenho seu.

A partir da existência de um *eu sou*, ou seja, um crescimento emocional em uma experiência de *self* mais verdadeira, João cria algo que dá vazão simbólica à sua vivência deprimida. O *retrato monstro da noite* passa a ser uma marca sua no mundo externo, ou, algo de fora que pôde encontrar significação subjetiva e ser parte do sentimento de existir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos debruçarmos sobre um caso clínico para refletir sobre os efeitos das experiências tecnológicas sobre o brincar, acompanhado sob o referencial da Psicanálise, precisamos ter cuidado com algumas generalizações, no entanto, podemos considerar que a presença de imagens de TV, smartphones, computadores e tablets, na vida dos bebês e das crianças, é um fenômeno bastante amplo e atual. Estes aparatos têm sido ofertados como brinquedos, ou imagens que ocupam um espaço do brincar e, na condição de portáteis, passaram a acompanhar as crianças por todos os lugares, dentro e fora de casa.

João passava muitas horas em frente à televisão, capturado por seus discursos e imagens, desde uma idade muito remota. Os pais trabalhavam o dia todo e deixavam João aos cuidados dos avós, os quais mantinham a TV sempre ligada para o menino, pois diziam que o acalmava e o mantinha quieto. João era alimentado, trocado e ninado na presença da TV. Com o passar do tempo, o computador, os smartphones dos pais e um tablet próprio que ganhou de natal, foram conquistando espaço como outras possibilidades lúdicas, no entanto, os conteúdos televisivos mantiveram-se em seu interesse e eram acessados por esses outros aparelhos via internet.

Esse cenário nos saltou aos olhos quando João chegou para atendimento, pois apesar das queixas dos pais estarem restritas à escolarização, João apresentava uma fala desconectada de sentido, brincadeiras bastante limitadas de simbolismo e muito fortemente coladas à trechos de desenhos animados e jogos de computador. Sua postura autossuficiente frente ao analista também foi uma questão para a escola, que, através de um relatório, comentou uma certa postura solitária de João, apesar de parecer não se incomodar em brincar sozinho e falar para ninguém.

A clínica nos coloca muitas questões, tendo em vista a complexidade envolvida nos processos de constituição subjetiva, mas no caso de João, buscamos analisar o excesso dessas experiências imagéticas, desde uma idade muito remota, em detrimento de uma interação com o outro humano, impactando em processos constitutivos importantes.

Devemos enfatizar que, assim como Santa-Roza (1997, p.139), compreendemos que a TV não pode ser um agente constitutivo, tendo em vista a ausência de trocas subjetivas entre o sujeito e os discursos televisivos. Por isso, fazemos uma leitura de que, no caso de João, visto que o menino brincava e se inseria em uma linguagem, houve a presença de um agente humano introduzindo-o neste campo, pois a TV não o faria na ausência total deste. No entanto, a pouca presença deste outro juntamente com características muito específicas dessas imagens quando ofertadas como brinquedos, foram ocupando o espaço do brincar e favorecendo uma dinâmica que puderam implicar em falhas nos processos constitutivos, desde tempos muito iniciais do psiquismo.

Os objetos tecnológicos ofertados à criança como apoio ao seu brincar, possuem em comum, a oferta de imagens eletrônicas veiculadas por suas telas e as marcas revolução tecnológica, que lhes concede a qualidade de interativos. A tecnologia digital possibilitou que tablets, computadores, smartphones e televisão fossem ofertados como interativos, criando assim uma nova categoria de brinquedos, ou, objetos, ou ainda, programas imagéticos designados às crianças das mais diferentes idades.

Se por um lado, esses *gadgets* são recentes nas mãos das crianças, por outro, a TV já pertence à cultura nacional há mais de cinco décadas, com certo acúmulo de críticas e pesquisas em torno dos efeitos sobre o desenvolvimento da criança<sup>11</sup>. Há trabalhos que valorizam os programas televisivos como apoio ao brincar, ao desenvolvimento e educação, com os benefícios de seu alcance em massa. Mas há também muitos trabalhos que criticam a passividade da criança diante da tela.

Neste contexto, a oferta dos programas televisivos interativos, tentam driblar as críticas em relação à condição passiva da criança e se aliam aos *gadgets* e computadores, como brinquedos ou brincadeiras altamente valorizados. De fato, nossa intenção não é desvalorizá-las, visto que essas novas experiências tecnológicas estão presentes, muitas vezes, como experiências bastante positivas e fazem parte das brincadeiras do mundo atual, com possibilidades de diversão, socialização e criação, visto as tendências de jogos nas quais as crianças constroem seus personagens e suas narrativas.

---

<sup>11</sup> EMERIQUE (1989); PINTO (2000)

Porém, a oferta de programas e jogos com estimulações sensoriais das mais diversas, objetivando a percepção de estar em interação, facilita a captura da atenção da criança quando em situações mais desfavorecidas na relação com o outro humano. E ainda, no caso de João, corrobora sua manutenção em uma espécie de autossuficiência frente à relação com o outro. Através da fala dos familiares, sabíamos que João ficava calmo e quieto, quando na presença da televisão, desde os cuidados mais primordiais. Com o tempo, o movimento em direção ao outro também fora ficando reduzido. Em casa, deixado na TV, ou mais tarde no computador e tablet, *a gente até esquece que ele está em casa*, diziam os pais. Na escola ficava isolado do convívio com outras crianças, e aparentemente tranquilo com isso, para o estranhamento da professora. Em casa as conversas com o irmão caçula e com os pais estavam relacionadas aos comentários de desenhos animados e os pais, quando questionados se compreendiam estes relatos de João, afirmavam que não.

Nessa dinâmica que foi se estabelecendo, se por um lado João estava pouco convocado à falar, por outro, mostrava-se pouco interessado em reivindicar por esse espaço. Seria possível que esta mesma condição interativa, que se propõe a tirar a criança de uma certa passividade em frente às telas, também possa favorecer, na primeira infância, uma passividade na busca pelo outro, pelo olhar do outro, enfim, pelo brincar? Na ausência das telas a reivindicação da criança pela presença do outro seria mais intensificada? Para Julieta Jerusalinsky

“a captura do olhar da pequena criança na tela portátil em muitos casos costuma funcionar como uma “chupeta eletrônica” que suspende as demandas e os deslocamentos do bebê pelo espaço” (JERUSALINSKY, 2014)

Quando João chegou para análise, suas brincadeiras e discursos diziam de uma relação muito acentuada com o universo das animações e games, além de uma dinâmica que fazia dessas experiências com a tecnologia, sua principal via de acesso ao mundo. Havia um sujeito que brincava e que estava inserido em uma linguagem, no entanto havia muitas limitações nas operações que pudesse vir a fazer sobre seu corpo, sobre o espaço e conseqüentemente sobre o psiquismo.

Ao discorrermos sobre um percurso possível em análise no capítulo IV, buscamos apontar, através do brincar de João, onde observávamos essas limitações e

por que entendíamos que elementos com funções constitutivas estavam ausentes. A trajetória com João nos fala de uma maneira muito particular da junção entre privação do corpo materno e de como essa criança foi se apoiando nessas experiências tecnológicas com as telas, ou, apoiando nelas o seu brincar. Como se, sem apoio do corpo materno, fosse se anexando ao corpo da TV.

A relação de João com a TV é de uma adição severa. Para Rodolfo (1990), muitas adições que parecem situações cotidianas ou, à primeira vista, não parecem complicadas, podem ter consequências bastante graves para o sujeito. O autor analisou alguns casos de adição à televisão, nos quais constatou uma carência de imagens próprias.

“Melanie Klein descobriu muito bem: a criança esburaca, perfura o corpo materno, mete-se nele para extrair. Toda essa atividade aparece muito bem nos históricos kleinianos, a fascinação pelo continente materno do qual não cessa de arrancar partículas...Pois bem, gradativamente, com esse material conta e a ele recorre para fabricar suas próprias imagens...”. (RODULFO, 1990, p.130)

Essas imagens das quais fala Rodolfo (1990, p.129) seriam representações psíquicas do objeto na ausência deste. Com esse recurso o objeto, ou, o outro, possui existência mesmo quando ausente momentaneamente. Contudo João, privado do processo de exploração do corpo materno, sem conseguir extrair nada do corpo do outro, tem uma carência de imagens e um comprometimento da estruturação simbólica que estaria na base dessa adição pela televisão, por se buscar imagens para tomá-las como suas. Rodolfo (1990) fala de um risco de se permanecer num círculo vicioso, pois busca-se imagens na TV para representar-se, porém na TV não se encontra nenhum

“apoio para melhor estruturação simbólica. Diferente do brincar, não ajuda a fabricar as imagens próprias; por isso, e então por razões mais clínicas que ideológicas, a exposição precoce de uma criança pequena a ela é negativa e deve ser evitada”. (RODULFO, 1990, p.132)

Quando fazemos uma leitura do brincar a partir do referencial teórico-clínico da Psicanálise, localizamos, dentre todos os autores aqui estudados, uma possibilidade de

avaliação e de intervenção clínica a partir da capacidade da criança brincar. Essa capacidade pode privilegiar alguns elementos, para um autor, e outros, para outro, mas de uma forma geral é representativa de um brincar constitutivo de sujeito e se, por algum motivo, estiver impedida, estará prejudicada em sua função.

Nessas experiências de João com as telas de seus dispositivos eletrônicos, apontamos que o excesso delas, desde uma idade muito remota e em algumas condições, tais quais estando estas experiências se sobrepondo à função materna, por exemplo, podem desfavorecer um brincar com funções constitutivas, implicando em falhas na construção psíquica de corpo, aquisição ou estabilização de processo simbólicos e de inserção na linguagem, entre outros, em crianças já maiores, como foi o caso de João.

Contudo a possibilidade de uma intervenção clínica se faz possível, pois para a psicanálise a capacidade de brincar pode ser desenvolvida, mesmo que em crianças maiores, como no caso de João. O brincar com os cubos, com o urubu, com as sucatas e grafias, ou mesmo os jogos de palavras transcritos no papel falam de um percurso nesse trabalho de modificar certa estereotipia e capacitar a criança para um brincar que favoreça o processo de constituição.

As funções constitutivas do brincar estão relacionadas à um brincar precoce, ainda em tempos fundantes do psiquismo, no qual cuidados corporais e brincadeiras se misturam. No caso de João, pudemos localizar falhas nessas funções, através de suas brincadeiras em análise, pois recursos psíquicos esperados em seu estágio de maturação estavam ausentes. Contudo, através desse mesmo brincar “falho” é que engatamos um percurso possível para o brincar com funções constitutivas.

As brincadeiras não possuíam uma ordem cronológica, com começo, meio e fim ou a necessidade de uma delas terminar para outra nova começar. João, na medida do possível, transitava por essas brincadeiras, assim como, transitaria seu analista, investindo na possibilidade de explorar essas brincadeiras a fim de transformá-las. Os cubos, inicialmente como descarga motora, puderam ganhar representação de um brincar que constrói corpo e superfície, e depois puderam encontrar outras significações mais simbólicas, a partir do investimento do analista para aquela brincadeira, um investimento que oferece trocas subjetivas e que por isso, não pode ser efetuado por nenhum dispositivo eletrônico. Assim como com a brincadeira que o analista

transcrevia os relatos de desenhos animados e transformava imagens em histórias de autoria da criança. O urubu como criação de João foi validado como seu na presença e disponibilidade do analista para explorar com ele um espaço brincante, de existência, que pudesse estar interrompido. A construção de formas e a criação de sentidos em seus desenhos e pinturas, também trazem a tona uma posição ativa do analista que interroga e nomeia as produções de João, abrindo espaços para criações e nomeações da própria criança.

Essas transformações foram sendo alcançadas ao longo do percurso do tratamento. João estava mais organizado em sua fala e quando emendava uma história na outra, era só eu perguntar para ele reorganizar e, apesar dos animes e jogos terem se mantido como conteúdo principal de suas conversas, João as localizava para mim,

*“Sabe o Naruto? Um ninja! No Cartoon, mas eu assisto no you tube.”*

Seus desenhos foram tomando formas e a eles João atribuía conteúdos e, apesar de muito desses conteúdos também serem de animes e jogos, eles ganhavam representações diversas e eram comunicados.

Na escola, estava alfabetizado, mas as dificuldades escolares permaneciam. Não gostava de fazer lição e apesar de saber ler, preferia “ler as imagens” nas revistas e livros. Mantinha-se com poucos amigos, mas vez ou outra falava sobre um deles na sessão.

Nos últimos meses de seus três anos e oito meses que permaneceu em atendimento já escolhia alguns jogos de tabuleiro e jogava compartilhando regras. Trazia seu tablet para algumas sessões e me esquecia enquanto jogava. Eu insistia em me fazer presente, falando sobre o jogo, pedindo explicações. João respondia, na maioria das vezes. E também, na maioria das vezes, desligava a tela e dizia

*“Agora vamos brincar”*

O trabalho com os pais foi um percurso longo, mais daquelas muitas questões que a clínica nos apresenta, mas, se recortarmos intervenções sobre os processos constitutivos de subjetividade, o caminho foi fazê-los curiosos pelas coisas que João fala, pelos jogos que João joga, pelos desenhos que João assiste.

O caminho do tratamento por uma vivência mais integrada, alcançada através do brincar, em um cuidadoso e dolorido trabalho de se relacionar. João recebeu alta após três anos e oito meses. Nas últimas sessões, reencontra-se com suas produções em sua caixa lúdica. Surpreendeu-se com algumas coisas

*“Nossa, faz muito tempo!”*

Na última sessão pedi que escolhesse algo de sua caixa, para levar consigo como uma lembrança do nosso trabalho.

*“Levar para minha casa?”*

*“Como o urubu?”*

João levou o urubu para sua casa um ano antes desse dia.

João remexeu sua caixa e disse

*“Não vou levar nada. Já tenho o urubu.”*

*“Vou fazer um desenho para ficar com você.”*

Podemos afirmar que o percurso possível do tratamento de João foi tecer elementos com função constitutiva, o que não exclui as novas experiências tecnológicas, mas que possibilita que estas possam ser incorporadas a experiências afetivas de João, que possam fazer sentido, que possam deixar marcas de memória, que possam ser criativas e comunicar algo da subjetividade, constituindo-a, elaborando vivências e construindo saberes sobre si e sobre o mundo. E tudo isso fará parte do brincar e do trabalho de se relacionar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aulagnier, P. O espaço no qual o eu pode constituir-se. In: **A Violência da interpretação** : do pictograma ao enunciado. Rio de Janeiro: Imago, pp. 105-139, 1979.
- Barthes, R. Brinquedos. In: **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- Benjamin, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução: Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades, ed. 34, 2002.
- Brougère, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- Callia, M.M.M. No caminho da transicionalidade: brincando criamos o mundo. In: Souza, A. S. L. de e Gueller, A. S. de (Orgs.) **Psicanálise com crianças**: perspectivas teórico-clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- Clua, E.W.G. e Bittencourt, J.R. Desenvolvimento de Jogos 3D: concepção, design e programação. **XXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação**, 2005. Acessado em 21 de agosto de 2014 em [http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.ic.uff.br%2F~esteban%2Ffiles%2FDesenvolvimento%2520de%2520jogos%25203D.pdf&ei=D3dqVLXqNMijNp6Fg\\_AM&usg=AFQjCNFIfKAw4gMeKBW1cmgq1X1lfkGylg](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.ic.uff.br%2F~esteban%2Ffiles%2FDesenvolvimento%2520de%2520jogos%25203D.pdf&ei=D3dqVLXqNMijNp6Fg_AM&usg=AFQjCNFIfKAw4gMeKBW1cmgq1X1lfkGylg)
- Emerique, P. S. **Assistir, imitar, brincar**: um estudo sobre a influência da televisão no comportamento de crianças pré escolares. São Paulo: USP, 1989. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar), Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo.
- Favilli, M.P. Reflexões sobre o tema: técnica de psicanálise de crianças. **Revista Brasileira de Psicanálise**. São Paulo, v.16, pp 159-167, 1982.
- Freud, S. (1908) Escritores criativos e devaneios. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v.IX. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- \_\_\_\_\_. (1908) Sobre as teorias sexuais das crianças. . In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v.IX. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- \_\_\_\_\_. (1911) Formulação sobre os dois princípios do funcionamento psíquico. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- \_\_\_\_\_. (1920) Além do princípio de prazer. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- \_\_\_\_\_. (1950 [1895]) Projeto para uma psicologia científica. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v. I. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- Huizinga, J. (1938) **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

- Jerusalinsky, J. As crianças entre os laços familiares e a janelas virtuais. In: COLÓQUIO DE PSICANÁLISE COM CRIANÇAS, 3.,2014, São Paulo. **Anais do III Colóquio de Psicanálise com Crianças**. Acessado em [http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise\\_crianca/coloquio2014/images/Anais\\_IIIColoquio\\_2014.pdf](http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise_crianca/coloquio2014/images/Anais_IIIColoquio_2014.pdf)
- Klein, M. (1946) Notas sobre alguns mecanismos esquizoides. In: **Obras Completas de Melanie Klein**, v.3. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_. (1929) Personificação no brincar das crianças. In: **Obras Completas de Melanie Klein**, v.1. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_. (1930) A importância da formação de símbolos para o desenvolvimento do ego. In: **Obras Completas de Melanie Klein**, v.1. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- Laplanche, J. e Pontalis, J. B. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- Lima, N. L. de. O Brincar na Contemporaneidade: a criança e os jogos eletrônicos. In:Vianna, G V; Souza, M. A.de; Ribeiro, R. (Orgs) **A Infância na mídia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora,pp. 87-106, 2009.
- MARCELLI, Daniel. COHEN, David. **Infância e psicopatologia**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Perrot, M. (org). **História da vida privada 4: da revolução francesa à primeira guerra**. Tradução: Denise Bottman e Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia da Letras, 1991.
- Pinto, M. **A televisão no cotidiano das crianças**. Edições Afrontamento, 2000.
- Prost, A. e Vicent, G. **História da vida privada 5: da primeira guerra a nossos dias**. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.
- Rodolfo, R. **O Brincar e o significativo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- Santa Roza, E. **Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância**. Rio de Janeiro: Contra-Capa, 1999.
- Segal, H. Notas a respeito da formação de símbolos. In: **A Obra de Hanna Segal: uma abordagem kleiniana à prática clínica**. Rio de Janeiro: Imago, 1982.
- Sevsenko, N. **A Corrida para o século XXI: no loop da montanha russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- Silva, M. Que é interatividade? **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 27-35, 1998.

Silva, R. C. da. A Televisão e a Criança que Brinca. In:Vianna, G. V.; Souza, M. A. de.; Ribeiro, R. (Orgs) **A Infância na mídia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora,pp. 155-195, 2009.

Sousa, C.A.P. de. **Imersão e Presença nos Jogos FPS**: uma aproximação qualitativa. São Paulo: PUC, 2012. Tese (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) –Área de Concentração: Processos Cognitivos e Ambientes Digitais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 13-80, 2012.

Souza, A. S. L. de. Melanie Klein e o brincar levado a sério: rumo à possibilidade de análise com crianças. In: Souza, A. S. L. de e Gueller, A. S. de (Orgs.) **Psicanálise com Crianças**: perspectivas teórico-clínicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

Souza, M. A. de. A Infância na Mídia: desvendando essa história. In:Vianna, G. V.; Souza, M. A. de.; Ribeiro, R. (Orgs) **A Infância na mídia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora,pp. 47-85, 2009.

Teixeira, L. H. P. **Televisão digital**: interação e usabilidade. Goiânia:UCG, 2009. Disponível em [https://www.faac.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/.../lauro\\_henrique.pdf](https://www.faac.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/.../lauro_henrique.pdf). Acesso em 12 de fevereiro de 2014.

Ventura, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**. Rio de Janeiro,v.20, n.5, pp. 383-386, setembro/outubro 2007. Disponível [http://unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/o\\_estudo\\_de\\_caso\\_como\\_modalidade\\_de\\_pesquisa.pdf](http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf) . Acesso em 08 de janeiro de 2016.

Viana, E. C. **O lúdico e a aprendizagem na cibercultura**: jogos digitais e internet no cotidiano infantil. São Paulo: USP, 2005. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

Winnicott, D.W.(1941) A observação de bebês numa situação padronizada. In: **Da Pediatria à Psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

\_\_\_\_\_. (1951) Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. (1958) A capacidade para estar só. In: **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. 3ed . Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

\_\_\_\_\_. (1960) Distorçã do ego em termos de falso e verdadeiro “self”. In: **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. 3ed . Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

\_\_\_\_\_. (1962) A integração do ego no desenvolvimento da criança. In: **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. 3ed . Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

\_\_\_\_\_. (1967) A localização da experiência cultural. In: **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. Por que as crianças brincam? In: **A Criança e seu Mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 1965.

\_\_\_\_\_. O brincar – uma exposição teórica. In: **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

\_\_\_\_\_. Vivendo de Modo Criativo. In: **Tudo Começa em Casa**. São Paulo, Martins Fontes:1989.

Zambiasi, S. P. e Pinheiro, P. L. B. **Jogos de Computador e a Experiência Interativa: do espaço virtual ao real**, 2010. Acessado em <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/acotb/article/view/6358>, em 12 de julho de 2014.

ANEXOS



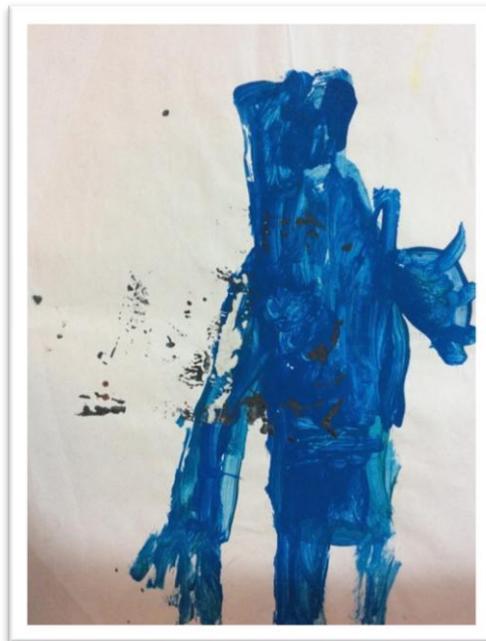
*Ausência de formas*



*Tinta espalhada*



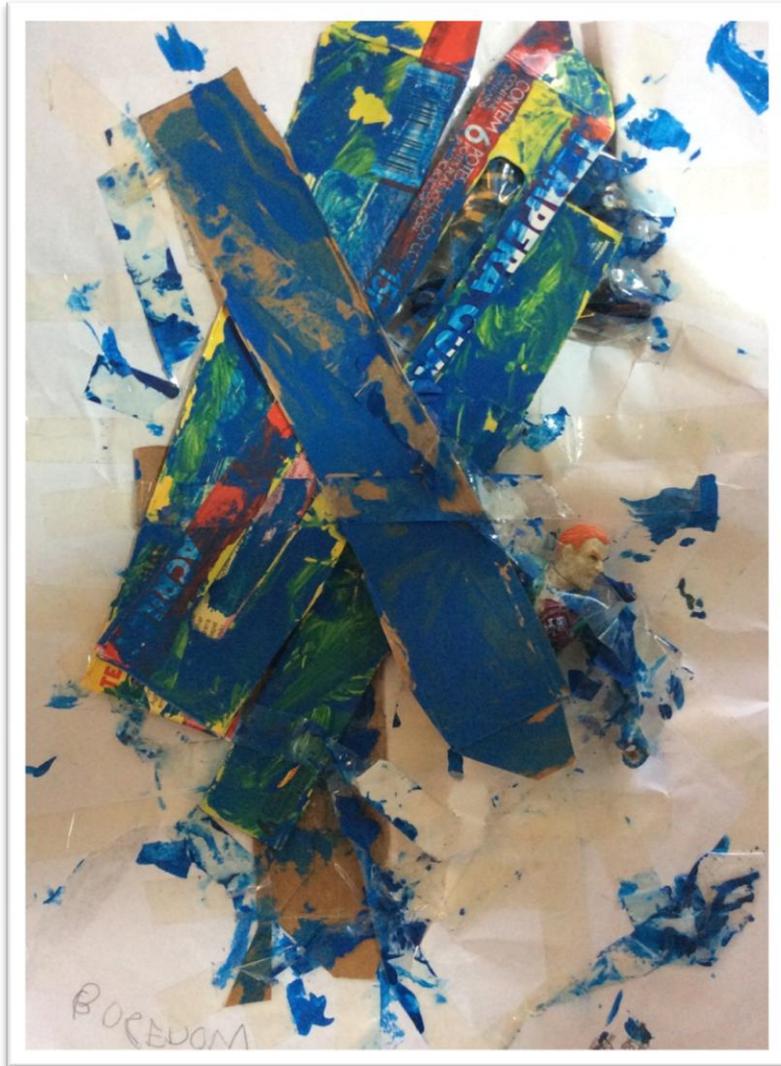
*O surgimento das formas*





*O surgimento dos traços*





*Sucatas amontoadas*





*Escultura de sucata: robôs*



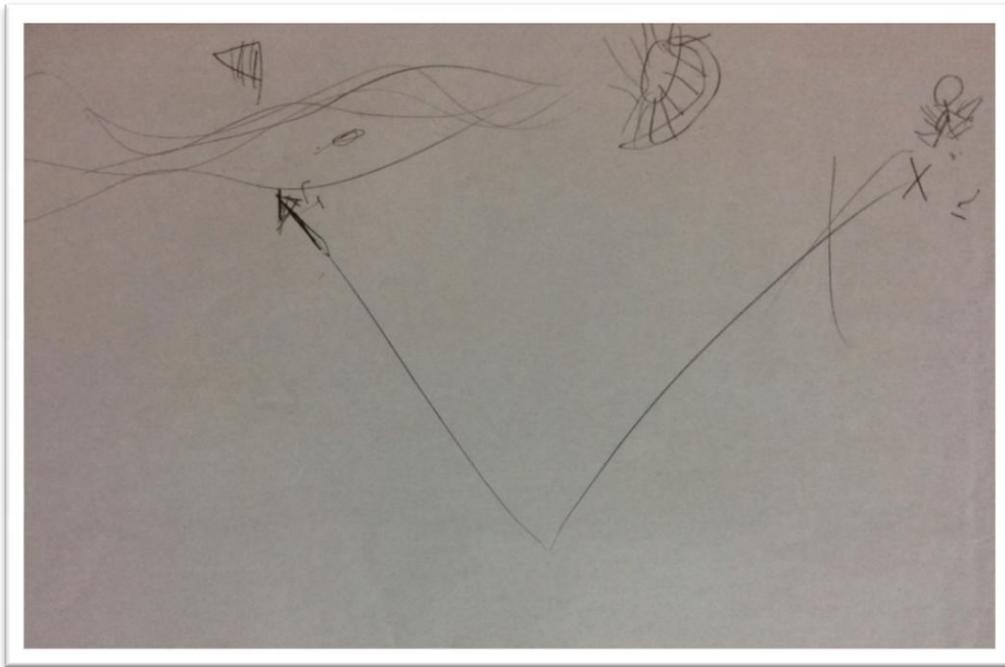
*Escultura de sucata: caixa de correio*



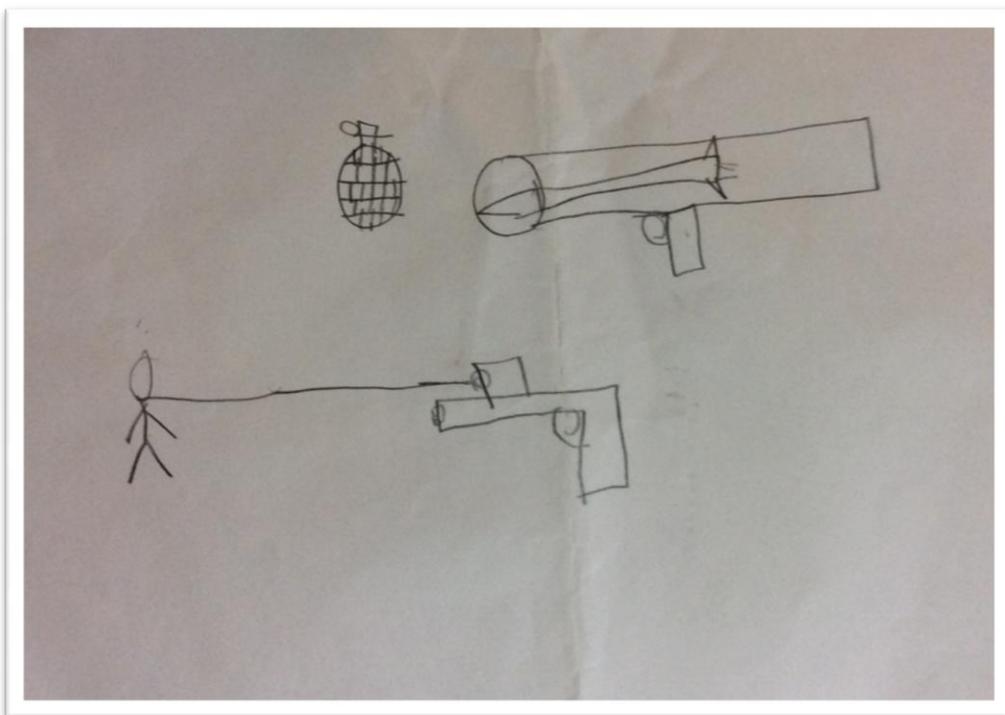
*A "casa" do urubu*



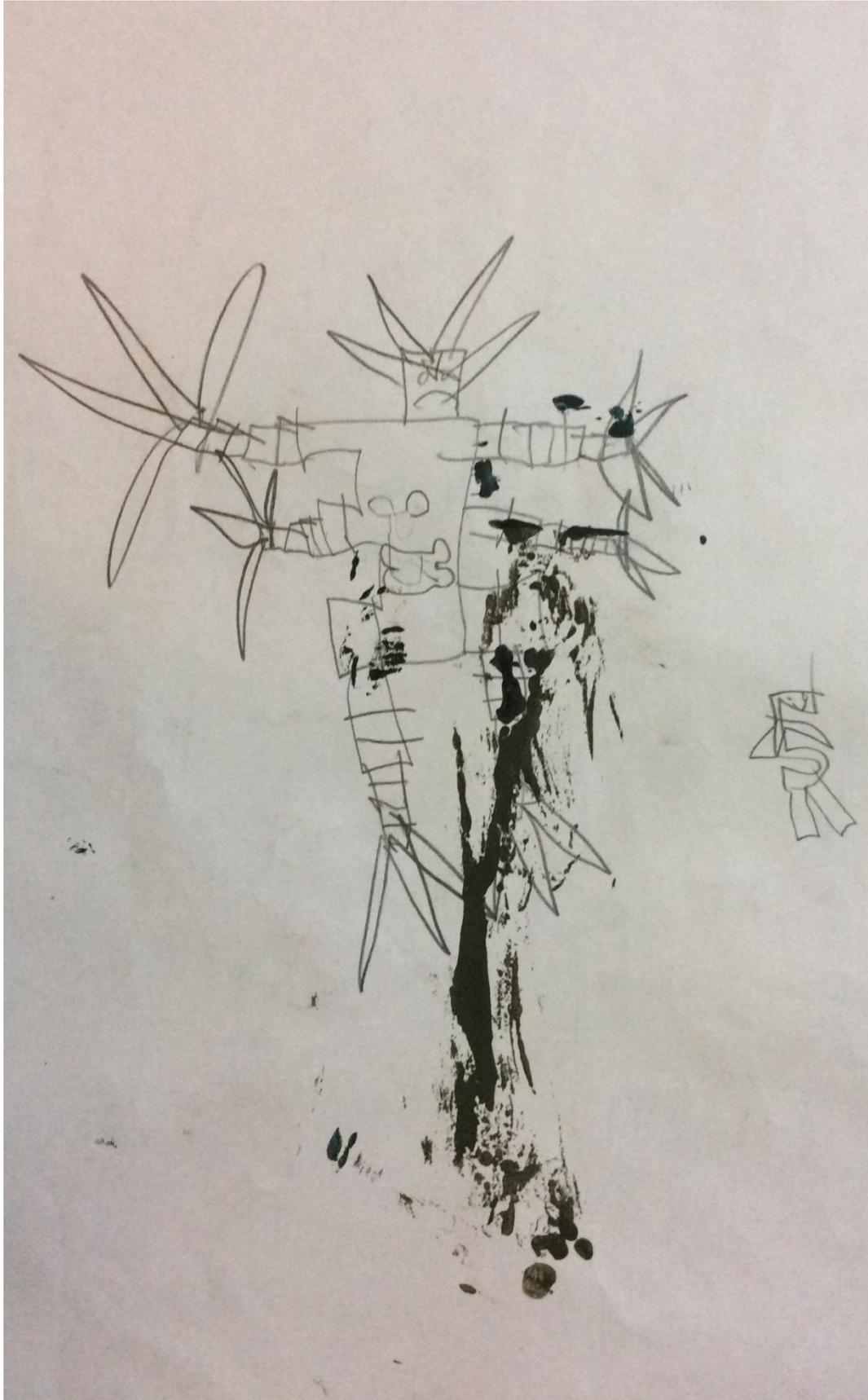
*"Esse é o retrato monstro da noite"*



*A história de um game*



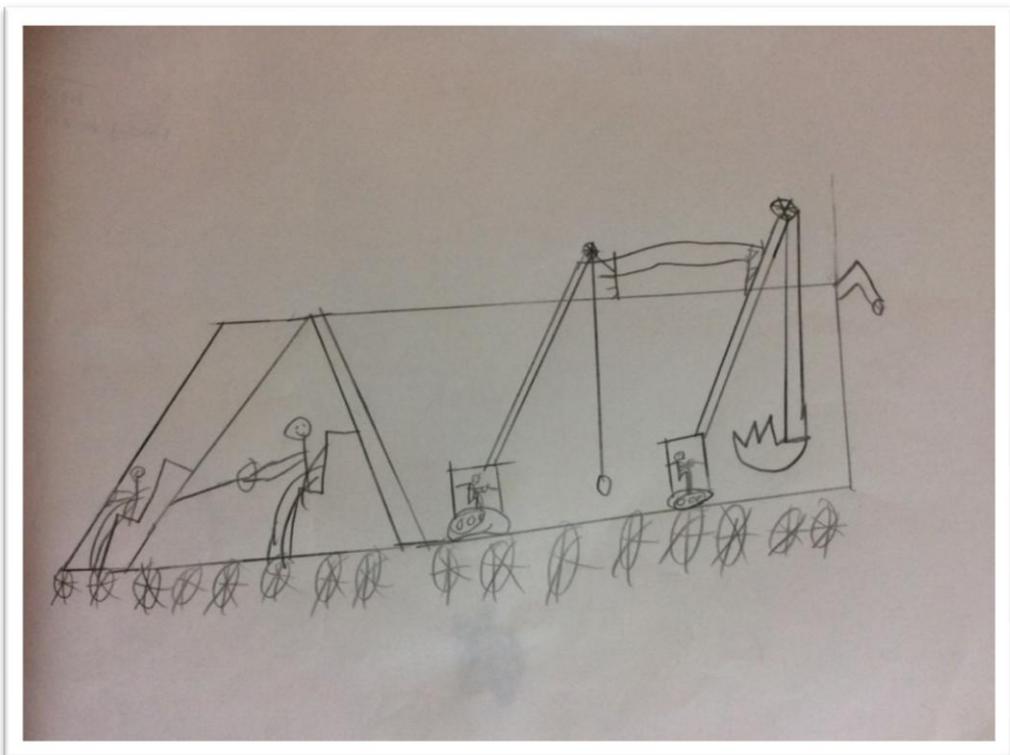
*O objetivo de um game*



*Personagem de desenho animado*



*A história contada de um desenho animado*



*“Vou fazer um desenho para ficar com você”*