



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA**

**MÁRCIA VIEIRA DE MORAIS ALENCAR**

**SAÚDE MENTAL E APRENDIZAGEM: O BRINCAR COMO INSTRUMENTO DE  
AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA**

**FORTALEZA**

**2008**

**MÁRCIA VIEIRA DE MORAIS ALENCAR**

**SAÚDE MENTAL E APRENDIZAGEM: O BRINCAR COMO INSTRUMENTO DE  
AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA**

Monografia apresentada ao Centro de Treinamento e Desenvolvimento (CETREDE) para a obtenção do grau de Especialista em Avaliação Psicológica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania Vicente Viana

**FORTALEZA**

**2008**

**MÁRCIA VIEIRA DE MORAIS ALENCAR**

**SAÚDE MENTAL E APRENDIZAGEM: O BRINCAR COMO INSTRUMENTO DE  
AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA**

Esta monografia foi submetida à Coordenação do Curso de Especialização em Avaliação Psicológica, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Avaliação Psicológica, outorgado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que feita de acordo com as normas de ética científica.

Data da aprovação \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Márcia Vieira de Moraes Alencar

Aluna

---

Profª Drª Tania Vicente Viana  
Orientadora

---

Profª Gláucia Maria de Menezes Ferreira  
Coordenadora do Curso

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que é o meu guia para tudo que vou fazer e me deu forças para continuar a caminhada em busca dos meus objetivos.

Aos meus filhos e marido que me alegram e me motivam na realização dos meus sonhos.

À professora Tania Vicente Viana, pela sua compreensão, disponibilidade, incentivos e sugestões preciosas e permanentes, fundamentais para a realização deste trabalho.

## RESUMO

A proposta deste trabalho é focalizar a importância do brincar, nos campos da saúde mental e aprendizagem, como instrumento de avaliação psicológica para a criança. Com esse propósito, são analisados o brinquedo, a brincadeira e o ato de brincar com vistas à promoção da saúde mental infantil e ao êxito da aprendizagem. O estudo é desenvolvido com base, principalmente, no pensamento de Freud (1932) e Winnicott (1975), bem como no de Sara Paín (1992) e Alicia Fernández (1991). Desse modo, a complexidade inerente ao ato de brincar é abordada como fenômeno multidimensional: filosófico, sociológico, psicológico, psicoterapêutico e pedagógico. Ao utilizarmos ferramentas diagnósticas como a entrevista ou hora lúdica, torna-se possível constatar que o momento de brinquedo ou brincadeira transcende os limites de passatempo e diversão, revelando aspectos significativos do universo psíquico infantil e da natureza das relações que a criança estabelece com seu meio, em especial, a família e a escola. Na situação diagnóstica, por meio da atividade lúdica, o psicólogo testemunha a expressão espontânea da criança seja de maneira observadora ou participante. Pode intervir com interpretações, compreendendo a criança e cooperando para que ela própria se conheça e elabore seus conteúdos internos, tornando-se, com efeito, uma pessoa saudável e mentalmente ativa, transformadora da sociedade em que vive.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saúde mental; Aprendizagem; Brincar; Avaliação Psicológica.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>1 BRINQUEDO, BRINCADEIRA E BRINCAR.....</b>	<b>9</b>
1.1 O brinquedo e a brincadeira.....	9
1.2 O ato de brincar.....	14
<b>2 O BRINCAR E A PSICANÁLISE.....</b>	<b>21</b>
2.1 O brincar e a saúde mental infantil.....	21
2.2 O brincar e os problemas de aprendizagem.....	25
<b>3 O PSICODIAGNÓSTICO, A ENTREVISTA LÚDICA E O DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO.....</b>	<b>31</b>
3.1 O psicodiagnóstico.....	32
3.2 A entrevista lúdica.....	34
3.3 O diagnóstico psicopedagógico.....	39
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>44</b>









## INTRODUÇÃO

A criança pequena, mais especificamente o bebê, tem sido vista como um sujeito passivo e dependente, portanto sua aparência frágil tem o poder de causar, no adulto, um sentimento de proteção; entretanto, estudos e pesquisas têm mostrado, em larga escala, uma nova visão de criança, caracterizada pela ação que exerce em seu meio. Essa perspectiva permite compreender seu desenvolvimento e a forma como ela própria constrói seu saber, entendendo-a como um sujeito que, desde o nascimento, está inserido num determinado contexto social e dele participa ativamente.

Estas contribuições são importantes, na medida em que fornecem subsídios, nos campos da Psicologia e da Pedagogia, para organizar atividades compatíveis com cada etapa evolutiva da criança, revelando o que ela é capaz de apreender e aprender a cada momento. A trajetória infantil não pode ser pensada somente pela ótica da razão: passa, necessariamente, pela via do brincar.

Nesse sentido, convém assinalar que as atividades lúdicas constituem ferramentas indispensáveis no desenvolvimento infantil, porque, para criança, não há atividade mais completa do que o *brincar*. Na situação de brincadeira, ela é introduzida ao meio sociocultural do adulto, configurando, então, um modo de assimilação e recriação da realidade.

Partindo do princípio de que a criança é um ser social - cujo desenvolvimento ocorre num determinado tempo e espaço compartilhado com outras pessoas - e sendo sua atividade mais completa o brincar, buscamos enfatizar, neste trabalho, o jogo, a brincadeira como uma alternativa a contribuir para a promoção da saúde mental e da aprendizagem no desenvolvimento infantil (SANTOS,1999).

Freud (1920) foi pioneiro na descrição do mecanismo psicológico do brincar, quando interpretou o brinquedo de uma criança de apenas 18 meses. O garoto fazia aparecer e desaparecer um carretel, tentando, assim, dominar a sua ansiedade em relação ao aparecimento e desaparecimento da mãe, simbolizada pelo carretel e, ao

mesmo tempo, jogá-la longe sem o perigo de perdê-la, visto que o carretel voltava quando ele o desejava. Esse brinquedo permitia ao menino expressar, sem maiores riscos, fantasias de amor e de agressão relativas à mãe, sendo senhor absoluto da situação. Além disso, elaborava ludicamente sua angústia diante de cada despedida materna.

Ao brincar, a criança desloca, para o mundo exterior, seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação. Repete, no brinquedo, todas as situações excessivas para seu ego em formação e isto lhe permite, devido ao domínio sobre os objetos externos ao seu alcance: tornar ativo aquilo que sofreu passivamente; modificar um final que lhe foi penoso; tolerar papéis e situações que seriam proibidas na vida real tanto interna como externamente e também repetir, à vontade, situações prazerosas.

Por meio da atividade lúdica, a criança expressa seus conflitos e, desse modo, podemos reconstruir seu passado, assim como, com o adulto, fazemo-lo através das palavras. Esta é, portanto, uma prova satisfatória de que o brinquedo consiste numa forma característica do universo infantil de expressar os conflitos passados e presentes.

No psicodiagnóstico, a entrevista lúdica contribui significativamente para a compreensão de elementos estruturais e dinâmicos da personalidade, como também para o entendimento dos processos que contribuem para a consolidação de transtornos psíquicos. No primeiro encontro, por exemplo, há indícios de que a criança manifesta, ao brincar, fantasias relacionadas à sua doença e à sua cura (ABERASTURY,1992).

Essa reflexão também é pertinente no campo das dificuldades de aprendizagem, sendo o brinquedo um instrumento igualmente válido para o diagnóstico e o atendimento psicopedagógico (AZEVEDO, 2004).

Nessa perspectiva, no primeiro capítulo, conceituamos o brincar, o brinquedo e a brincadeira. O tema é abordado de forma abrangente, conforme sua importância nas áreas da sociologia, psicologia e pedagogia.

No segundo capítulo, focaliza-se o âmbito da saúde mental e do aprendizado nas relações que a criança estabelece com o brincar. Investiga-se o brincar como um componente imprescindível para a promoção da aprendizagem, em particular, e da saúde psíquica da criança, em geral.

No terceiro capítulo, caracteriza-se o psicodiagnóstico, a entrevista lúdica e o diagnóstico psicopedagógico. O brincar pode ser utilizado na avaliação lúdica, seja de natureza psicológica ou psicopedagógica, não só como instrumento diagnóstico, mas também como meio de prevenção.

## **1 BRINQUEDO, BRINCADEIRA E BRINCAR**

Cada cultura apresenta maneiras de ver a criança, de tratar e educar. Historicamente, sabe-se que a concepção da criança como homem em miniatura revela uma visão negativa: a criança seria um ser acabado sem aspectos específicos e originais. É contra essa visão que, a partir do século XVIII, Rousseau, na obra *Emílio*, reivindica a especificidade infantil, a criança como portadora de uma natureza própria que deve ser desenvolvida. Somente nesse século, passou-se a compreender o que significa o lúdico para o ser humano (OLIVEIRA, 1992).

### **1.1 O brinquedo e a brincadeira**

A partir da década de 1950, com a difusão do uso do brinquedo na terapia de crianças, a importância do lúdico tem sido então desvendada (SUGAR, 1993). O brinquedo entendido como objeto, suporte da brincadeira, supõe relação íntima com a criança, seu nível de desenvolvimento e indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organize sua utilização. Uma boneca permite a criação desde a manipulação até brincadeiras como “mamãe e filhinha”. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao contrário, jogos como xadrez, construção, exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de habilidades definidas pela estrutura do próprio objeto e suas regras.

Sabe-se que o brinquedo representa determinadas realidades. Representar é corresponder a algum elemento e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, na natureza e nas construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é ofertar à criança um dos substitutos dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Duplicando diversos tipos de realidades, o brinquedo as metamorfoseia e fotografa, não reproduzindo apenas objetos, mas uma totalidade social (OLIVEIRA,1992).

O brinquedo contém sempre referência ao tempo de infância do adulto, com representações veiculadas pela memória e imaginação. O vocábulo “brinquedo” não pode ser reproduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois está associado à criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Como objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil, guardando relação estreita com o nível de seu desenvolvimento. E a brincadeira, por sua vez, é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o *lúdico em ação*. Dessa forma, brinquedo e brincadeira se relacionam diretamente com a criança e não se confundem com o jogo (OLIVEIRA, 1992).

A brincadeira é vista ora como ação livre, ora como atividade supervisionada pelo adulto. O brinquedo expressa qualquer objeto que serve de suporte para brincadeira livre ou fica atrelado ao ensino de conteúdos escolares. A contraposição entre a liberdade e a orientação das brincadeiras, entre a ação lúdica concebida como fim em si mesma, ou com fins para aquisição de conteúdos específicos, mostra a pluralidade de significações.

A brincadeira alcança outro nível de significação, a da indeterminação ou incerteza. Quando um grupo de crianças, ou mesmo uma delas individualmente começa a brincar, ela(s) não conhece(m) *a priori* os passos que serão dados, nem mesmo como terminará a atividade. É no processo de brincar que novos significados são negociados, objetos são introduzidos, caminhos são percorridos (WAJSKOP, 1999).

Para Brougère (1995), o último nível se refere ao termo brinquedo, cujo uso específico é geralmente associado a uma determinada forma de brincar infantil. O brinquedo supõe uma relação com a infância e uma determinação relativa ao seu uso que equivale a dizer que inexistem uma relação direta com um sistema de regras organizador da ação.

Segundo as definições de Brougère (1995):

[...] o brinquedo é um objeto distinto e específico, cuja imagem projetada em três dimensões parece vaga, mas cujo valor simbólico e expressivo se sobrepõe ao valor funcional. O brinquedo é um objeto cultural produzido pelos adultos para as crianças e que ganha ou produz significados no processo da brincadeira, pela imagem da realidade que representa e transmite (: 13).

Brougère (1995) enfatiza que o uso do brinquedo é aberto. A criança dispõe de um acervo de significados e, ao interpretá-los, durante sua brincadeira, confere significado ao seu brinquedo. Para o autor, o brinquedo não condiciona a ação da criança, mas oferece um suporte determinado, que ganhará novos significados através da brincadeira. O brinquedo é tido, dessa forma, como suporte de uma representação.

O brinquedo é ainda dotado de um forte valor cultural, quando se define a cultura como conjunto de significações produzidas pelo homem. Nesse sentido, o brinquedo é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura. Heriont (1976) afirma que a brincadeira, em alguns casos, é induzida pela forma ou pelo material do brinquedo, no entanto não constitui, nesse caso, uma predeterminação, pois a realidade efetiva do jogo se exprime pelo emprego do brinquedo, na maioria das vezes imprevisto e surpreendente.

De acordo com Heriont (1976):

[...] com o seu brinquedo a criança pode estabelecer inúmeras brincadeiras onde não estejam implicados nem a estrutura do brinquedo, nem a maneira de empregá-lo. A criança é, portanto, capaz de utilizar quaisquer objetos para brincar, pois o essencial não tem relações com o objeto, que serve apenas como mediador entre a realidade e a imaginação: o valor simbólico que configura, que representa, que sugere (: 70- 71 ).

Num artigo sobre a “História cultural do brinquedo”, Benjamim (1984) reafirma a independência do brincar em relação ao instrumento; para esse autor, o conteúdo ideacional de um brinquedo não é fator determinante da brincadeira, pelo contrário, esta é que orienta o uso dos objetos.

Benjamim (1984) argumenta que:

[...] nada é próprio da criança que combinar imparcialmente em suas construções as substâncias mais heterogêneas – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais sóbrio em relação aos materiais que a criança: um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúnem na solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das figuras mais diversas (: 246).

A criança recria suas experiências através de suas brincadeiras. Benjamim (1994) afirma, ainda, que, em todos os casos, a resposta da criança se dá através do brincar, através do uso do brinquedo, que pode enveredar para uma correção ou uma mudança de função. E a criança também escolhe os seus brinquedos por conta própria, não raramente entre os objetos que os adultos jogaram fora. As crianças “fazem a história a partir do lixo da história” (:14)

Para Freud (1932), o interesse do brinquedo infantil está na sua criatividade. Ele comparou a criança brincando a um escritor imaginativo criando um mundo próprio ou arrumando o mundo como lhe apraz. A diferença reside no fato de que o poeta adulto entende sua ficção criativa como ficção; já, para a criança, o brinquedo é real.

A criança brinca constantemente e é difícil até reconhecer quando não está brincando. Ela brinca até de ser o que é. O brinquedo sempre foi o modo privilegiado de expressão infantil. O comportamento lúdico é inerente ao ser humano em toda a sua fase de crescimento e maturação. Podemos concluir, dessa forma, que não há criança que não apresente um comportamento lúdico desde o nascimento (CHATEAU, 1954; HENRIOT, 1965; LEBO, 1995).

Brincar, para uma criança, é a conduta ativa, orientada, manipulativa com componente motor, freqüentemente vigoroso, em que não aparece de imediato a consequência funcional, mas que contém sempre formas específicas de comunicação não-verbal e verbal (LEBOVICE; DIATKINE, 1961; SLOBIN, 1982).



Na criança, o comportamento lúdico tem importância para a compreensão de vários processos do seu desenvolvimento (LOWENFELD, 1935). O comportamento lúdico da criança sempre comunica um prazer. O sorriso aos três meses, o encontro da mão aos quatro meses e o agarrar de objetos que a criança bate, sacode, põe na boca e atira, são, segundo Brazelton (1992), manifestações lúdicas prazerosas. Gritar, gargalhar, chamar, esconder, agarrar os cabelos da mãe e beliscar é brincar. Rolar pelo chão, subir, chutar e revirar tudo o que encontra é, desde o primeiro ano, criar, no seu mundo, momentos especiais muito freqüentes. Nesse mundo infantil, sentimentos agradáveis e alegres se separam dos sentimentos de dor, fome e desconfortos.

Os estímulos para brincar se originam no ambiente externo e no interior do organismo. O estímulo interno é a curiosidade que motiva o comportamento exploratório; este, por sua vez, aumenta a curiosidade. Segundo Piaget (1951), o organismo tem fome de informação assim como tem fome biológica – com isto aumentam sempre os estímulos internos junto aos externos e assim a curiosidade vai aumentando o comportamento lúdico (ELKIND, 1982).

O lúdico transforma os estímulos em novidades que estimulam a criança a se adaptar gradualmente a novas situações, aumentando os conhecimentos sobre a vida e causando, além de prazer e criatividade, otimismo em poder realizar o lúdico. A partir do segundo ano de vida, a criança adquire a capacidade de *simbolizar*, isto é, substituir um objeto por outro ou um sentimento por um objeto, e guardar esse tipo de trocas em sua compreensão. Apesar de ser capaz de simbolizar, tudo para a criança pequena até os doze anos é concreto e real (OLIVEIRA, 1996)

Assim, quando Zulliger (1966), um dos precursores na compreensão do real no lúdico, dá o exemplo da criança que pergunta à mãe se a lua é casada com o sol e as estrelas são filhinhos, ele mostra que a criança ainda usa o símbolo de maneira concreta e real: as estrelas são filhos que tomam banho, comem e dormem. Além do simbolismo, a criança põe no brinquedo também a sua *fantasia*. Fantasia é a imaginação de criar um mundo sobre a realidade. Ao fantasiar, a criança cria um mundo que lhe é útil para que ela compreenda melhor tanto o seu mundo interno quanto o mundo externo.

A criança faz do simbolismo algo concreto no comportamento lúdico, mas é capaz de separar sua fantasia do real. Contudo, através das fantasias, a criança pode criar distorções, porque o lúdico é mais real e concreto do que a fantasia. No exemplo simbólico de as estrelas são filhos do sol e da lua, a criança poderá ainda ter uma fantasia: irá para a garagem para montar no seu disco-voador e irá viajar e brincar com as estrelas, à noite, e voltará escondida para sua cama para dormir. Convém assinalar que as crianças sabem separar a fantasia, que não é real, do simbolismo das estrelas concretas, que são amigas verdadeiras. Essas fantasias podem ser conscientes e inconscientes.

No adulto, após a adolescência, quando predominam as formas abstratas de operar com o mundo<sup>1</sup> (PIAGET, 1951), há maior dificuldade para lidar com a fantasia e o simbolismo concreto do brinquedo infantil. Para o adulto, são as regras do jogo que possibilitam voltar para uma referência concreta.

## **1.2 O ato de brincar**

Para a criança, brincar é viver. Esta é uma afirmação bastante usada e certamente aceita. Poderíamos dizer que todos os adultos, com maior ou menor intensidade, acreditam que as crianças não vivem sem seus brinquedos. A própria História nos mostra que todas as crianças do mundo sempre brincaram, brincam hoje e, certamente, continuarão brincando. Este ponto é pacífico. A questão mais intrigante é: Por que as crianças brincam? Que características envolvem o brincar, que contagia todas as crianças, independente de idade, sexo, etnia, classe social, época ou cultura?

Muitos estudiosos (ANTUNES, 1993; AZEVEDO, 1996; CUNHA, 1988) defendem a idéia de que a criança brinca porque gosta de brincar e, quando isso

---

<sup>1</sup> A principal característica do período operacional formal, observado a partir da adolescência, é a capacidade de raciocinar com hipóteses (abstração) e não apenas com objetos concretos.

não acontece, algo certamente não está bem consigo. O brincar tanto pode se dar por prazer, como para dominar angústias ou dar vazão à agressividade.

Na busca de respostas a essa questão, encontramos outras formas de enfocar o brincar, todas com uma base teórica consistente, dignas de atenção. Assim o brincar é focado tanto como fenômeno filosófico, sociológico, psicológico, criativo, psicoterapêutico, pedagógico, dentre outros. Do ponto de vista filosófico, o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor a racionalidade. Sabe-se que a característica que define o ser humano é *razão e emoção*, mas foi a racionalidade que perdurou durante séculos como o instrumento de autodeterminação da pessoa, sendo proclamada como a sua especificidade, em detrimento da emoção (SANTOS, 1999).

Atualmente, a soberania da racionalidade está sendo questionada (SANTOS, 1999). O mundo mudou, há avanços científicos e tecnológicos, as novas tendências sociais e culturais apresentam transformações e “as verdades” ratificadas pela racionalidade começam a não ter forças necessárias para enfrentar os desafios desse novo mundo. A partir daí, a emoção desempenha um papel fundamental, fornecendo o equilíbrio necessário à plenitude do homem.

Há que se repensar um novo tempo em que intelecto e espírito, razão e emoção se integrem como parâmetros na busca de um novo paradigma para a existência humana, consolidando as potencialidades pessoais às exigências das relações sociais. A ludicidade, entendida como um mecanismo da subjetividade, afetividade, dos valores e sentimentos – portanto, da emoção -, deverá estar junto na ação humana, tanto quanto a razão.

Em relação à criança, é preciso que ela expresse a sua fantasia, os seus sonhos, pois, sem isso, estará limitada ao mundo da razão, desempenhando rotinas, resolvendo problemas e executando ordens, tendo sua expressão e criatividade limitadas. A criança sem a fantasia do brincar jamais terá o encanto, o mistério e a ousadia dos sonhadores, que só a emoção proporciona. A expressão lúdica, dessa maneira, tem a capacidade de unir razão e emoção, conhecimento e sonho, formando um ser humano mais completo e pleno.

Do ponto de vista sociológico (SANTOS, 1999), o brincar tem sido visto sob a perspectiva de inserção da criança na sociedade. Se o conhecimento social é a base sobre a qual os grupos sociais chegam a um acordo a respeito das convenções estabelecidas pelo próprio grupo, os valores, crenças, hábitos, regras, leis, moral, ética, sistema de linguagem e modos de produção são conhecimentos assimilados pela criança através da brincadeira e do uso do objeto brinquedo, que é produzido pelo homem e colocado à disposição da criança. As pessoas somente podem produzir materiais de sua cultura, por isso o brinquedo é dotado de imagens, significados e simbologias próprias de uma determinada cultura. Nessa linha de enfoque, a apropriação da cultura é resultado das interações lúdicas, que se dá entre a criança, o brinquedo e as outras pessoas.

Do ponto de vista psicológico (SANTOS, 1999), o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação de seu comportamento; pois, na formação da personalidade, nas motivações, necessidades, emoções, valores, as interações criança-família e criança-sociedade estão associadas aos efeitos do brincar. Segundo Santos (1999), não existe nenhum mecanismo que tenha se revelado como mais importante do que os brinquedos para facilitar o desenvolvimento da criança. Isso não significa que os brinquedos possam acelerar o comportamento, mas se nada for oferecido na área lúdica, a criança terá sérios problemas.

O brincar pode ser colocado como um espaço potencialmente transcendente, um espaço de criação e de inovação. Nesse sentido, a brincadeira surge de forma original, em que as crianças experimentam formas de ação no mundo que, sob pressão do adulto, não seriam possíveis. Nesse universo, a criança se autoriza a criar, a inventar e a inovar. Kramer (1997) aponta que as brincadeiras transgridem “as leis”, subvertem a ordem, pois a criança, ao brincar, desvela as contradições e revela outra maneira de enxergar o real, revertendo o dito, o já sabido e esperado pelo adulto.

Esse espaço de transgressão, portanto, não é dado. É um espaço conquistado, frente a normas, regras e enquadramentos impostos pela sociedade e suas diversas instituições. Dessa forma, preparam-se espaços vigiados para o

brincar, em que o imprevisto e o criativo não têm vez. Vale ressaltar que, longe da vigilância dos adultos, as cenas criadas pelas crianças trazem fatos, episódios onde a transgressão surge, oferecendo um alívio imediato aos conflitos.

Transgredindo a realidade por meio de suas brincadeiras, a criança constrói uma subjetividade flexível, móvel; inventa pois o simbólico, sinal de saúde psíquica. É esse brincar que Cordeiro (1996) considera como um espaço mais flexível que possibilite a criança “ser” para além da compreensão do adulto, pois, ao mesmo tempo em que desempenha o seu papel de aprendiz num ambiente de pressão maior ou menor, inventa seus mecanismos de fuga e suas estratégias de desvio à vigilância adulta.

Diferente do que pensa o senso comum em relação à criança como ser passivo, natural e inocente, podemos aprender com ela a inverter papéis, a reverter a lógica, a subverter a ordem, a fazer história até mesmo de coisas que, aparentemente, estão mortas.

Freud (apud BETTELHEIM, 1903) via a brincadeira como o meio pela qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações culturais e psicológicas, e dizia que, através dela, expressa a si própria; isso é verdade mesmo para um bebê, cuja brincadeira consiste em nada mais do que sorrir para a mãe enquanto ela lhe sorri. Percebeu também o quanto e como as crianças exprimem bem seus sentimentos e pensamentos por meio das brincadeiras. São, por vezes, sentimentos sobre os quais a própria criança permaneceria ignorante, ou sob os quais estaria prejudicada se não lidasse com eles representando-os sob a forma de fantasia lúdica.

Psicanalistas que tratam de crianças ampliam os “insights” de Freud, que reconheceu os múltiplos problemas e emoções que as crianças expressam brincando; outros mostraram como elas usam as brincadeiras para trabalhar e dominar dificuldades psicológicas bastantes complexas do passado e do presente. Tão valiosa é a brincadeira, nesse contexto, que a “ludoterapia” tornou-se o caminho principal para ajudar a criança pequena em suas dificuldades. Freud dizia que o sonho é a “estrada real” para o mundo interno consciente e inconsciente da criança;

se quisermos conhecer seu mundo interno e ajudá-la, precisamos andar nessa estrada.

Através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo – o que ela gostaria que ele fosse, quais as suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldades de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, se bem que ela e os adultos que a observam possam pensar assim. Mesmo quando entra numa brincadeira - em parte para preencher momentos vazios - sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina as suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar, mesmo se não a entendemos.

Assim sendo, é no campo da Psicologia que se encontra o brincar como uma necessidade tão importante como o sono e a alimentação, assegurando uma boa saúde física, mental e emocional. Do ponto de vista psicoterapêutico, o brincar tem a função de entender a criança nos seus processos de crescimento e de remoção dos bloqueios do desenvolvimento, que se tornam evidentes. O brincar seria assim universal; sendo a própria saúde, facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais. É uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros; por si só é uma terapia (SANTOS, 1999).

No processo psicodiagnóstico, cada entrevista lúdica é uma experiência nova, tanto para o psicólogo como para a criança, em que se refletirá o estabelecimento de um vínculo transferencial breve. Nos brinquedos oferecidos pelo psicólogo, a criança deposita parte dos seus sentimentos, representantes de distintos vínculos com objetos do seu mundo interno (EFRON, FAINBERG, KLEINER et al., 1978). Assim, muitos fenômenos que não seriam obtidos pela palavra poderão ser observados através do brincar, em que a criança, segundo Logan (1991), projetará suas questões-chaves, tanto no acontecido do jogo quanto na maneira como usa os materiais e os brinquedos.

As crianças, de maneira geral, agem, falam e brincam de acordo com as suas possibilidades maturativas, emocionais, cognitivas e de socialização, e é pela sua ação (ativa ou passiva) que exprimem suas possibilidades, descobrindo-se a si mesmas e revelando-se aos outros.

Em parte, o papel do psicólogo na entrevista lúdica diagnóstica é passivo, porque funciona como observador, mas também é ativo, na medida em que sua atitude é atenta na compressão e formulação de hipóteses sobre a problemática do entrevistado, assim como na ação de efetuar perguntas para esclarecer dúvidas sobre a brincadeira. Ainda dependendo de cada situação, o psicólogo poderá ou não participar do jogo ou brincadeira, ou poderá desempenhar um determinado papel, caso seja o desejo da criança (EFRON, FAINBERG, KLEINER et al., 1978).

Nessa linha de trabalho, o brincar representa a atividade principal da criança. Mesmo quando está de alguma forma debilitada, persiste nela a vontade de brincar. A psicoterapia busca resgatar, no brinquedo, o lado sadio e positivo da criança. O brincar assume uma função terapêutica, porque, nessa atividade, a criança pode exteriorizar seus medos, angústias, problemas internos e revelar-se inteiramente, resgatando a alegria, a felicidade, a afetividade e o entusiasmo.

Do ponto de vista da criatividade, tanto o ato de brincar como o ato criativo estão centrados na busca do “eu”. É uma busca constante para descobrir algo novo. No brincar, pode-se ser criativo, e, no criar, a criança brinca com imagens, símbolos e signos, fazendo uso do próprio potencial, livre e integralmente. Brincando ou sendo criativo, o indivíduo descobre quem realmente é (SANTOS, 1999).

As condições favoráveis ao ato de brincar assemelham-se às condições do ato de criar. Para ambos, é necessário ter a coragem de errar e lançar-se numa atividade de forma descompromissada; é necessário ter iniciativa e autonomia de pensamento. A criança que é estimulada a brincar com liberdade terá grandes possibilidades de se transformar em um adulto criativo.

Do ponto de vista pedagógico, o brincar tem-se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender. Froebel (apud SANTOS, 1999) foi quem, pela

primeira vez, concebeu o brincar como a atividade responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo das crianças e pelo estabelecimento das relações entre os objetos culturais e a natureza. Na época, utilizava os “dons”, representados pelos objetos geométricos como suporte pedagógico.

De Froebel (apud SANTOS, 1999) aos nossos dias, o brincar foi sendo cada vez mais utilizado na Educação, constituindo-se numa peça importantíssima na formação da personalidade, nos domínios da inteligência e na evolução do pensamento, transformando-se num meio viável para a construção do conhecimento.

Em vista disso, grandes movimentos foram realizados no Brasil, a partir dos anos 1980, em relação à valorização dos jogos e brinquedos, que resultou na criação de *brinquedotecas*, principalmente nas escolas, com o objetivo de suprir as necessidades materiais, construir acervos, oferecer espaços para brincar e proporcionar à criança o acesso a um maior número de brinquedos, promovendo seu desenvolvimento e aprendizagem.

A partir de tudo o que foi dito sobre o brincar em diferentes perspectivas, pode-se perceber que ele está presente em todas as dimensões da existência do ser humano e, muito especialmente, na vida das crianças. As crianças brincam porque essa é uma necessidade premente, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação. Brincar se relaciona diretamente à saúde mental infantil e às condições necessárias para aprender.



## **2 O BRINCAR E A PSICANÁLISE**

Como vimos, o papel do brincar na evolução infantil foi estudado por várias teorias, mas é com a psicanálise que adquire plenamente sua função simbólica. O destaque que a psicanálise encontrou no desenvolvimento infantil torna indispensável a reflexão sobre o lugar que concede ao brincar (ABERASTURY, 1968; KLEIN, 1975; WINNICOTT, 1975).

Para brincar com uma criança, não precisamos apenas da técnica e da teoria, mas é necessário termos o prazer de brincar, principalmente associado à ingenuidade de um mundo mágico, com encantos, conquistas e descobertas. Quando uma criança nasce, precisa da intimidade e proteção de sua mãe; assim, com o brincar, estabeleceremos essa intimidade e confiança no vínculo. No brincar, a criança está comprovando a realidade e discriminando as ameaças internas, descarregando suas fantasias e explorando, na realidade externa, sua capacidade e necessidade, de acordo com o seu desenvolvimento psicosssexual.

### **2.1 O brincar e a saúde mental infantil**

Partindo da idéia de que o jogo é a expressão dos desejos inconscientes e de que pode expressar também a angústia, a psicanálise começa a se apropriar do brincar como modo de abordagem psicoterápica para crianças. Dentre os estudiosos da psicanálise, pode-se dizer que é com Melaine Klein (1975) que ocorre uma grande virada na compreensão do jogo em psicoterapia e a criança se torna não somente sujeito, mas objeto de estudo direto. Melaine Klein (1975) dá uma importância quase exclusiva ao mundo interno psíquico, às fantasias infantis que se revelam no brincar, fazendo do jogo um método essencial para o tratamento psicanalítico de crianças.

Na visão de Melanie Klein (1975), a natureza especial da mente infantil refere a existência de relações. Na mente da criança, existe uma relação intensa com os objetos, na qual os brinquedos tomam uma expressão plena de vida e de morte, de sentimentos e fantasias e ocorrem descargas da pulsão sobre esses objetos personificados. Para a autora, o ato de brincar é um processo criativo, que possibilita à criança expressar simbolicamente suas fantasias e seu sofrimento, além de reparar essas tensões e conflitos internos, explorando novas situações para ela.

A técnica do trabalho de Arminda Aberastury (1968) baseia-se na teoria psicanalítica freudiana e kleiniana, fundamentando o jogo como um fenômeno que tem significado inconsciente. Associa o significado psicológico da atividade lúdica, que expressa o conflito e a angústia, na qual a interpretação pode levar à sua compreensão e consciência. A interpretação tem a função de elucidar o material inconsciente e conflitivo que é projetado no brincar, vencendo situações dolorosas e buscando dominar medos instintivos, que são simbolizados no brinquedo. Com o jogo, a criança busca adaptar-se à realidade, de forma progressiva, pois: “Cada etapa do desenvolvimento exige determinados jogos, que devem ser compreendidos e possibilitados para não deter a evolução normal” (:48).

Para Freud (apud BETTELHEIM, 1903), o jogo representa não só uma forma de repetir situações da vida diária, mas também de elaborar situações traumáticas. Aberastury (1968) enfatiza o dinamismo de seu trabalho por meio de observações, nas quais constatou:

As relações entre o amadurecimento e o desenvolvimento, que motivam o aparecimento ou o desaparecimento de jogos específicos numa determinada idade, correspondendo a necessidades específicas de determinada etapa do desenvolvimento da personalidade (: 9).

Para que o desenvolvimento da personalidade da criança siga seu curso natural, é necessário atender então suas necessidades evolutivas. O brinquedo pode oferecer à criança uma série de experiências que correspondam, dessa forma, às necessidades específicas de cada etapa do desenvolvimento psíquico.

Para Aberastury (1968), o brinquedo possui muitas características dos objetos reais. Por meio da análise do tamanho do objeto, a criança percebe que o domina e que ele a excita ou alivia ansiedades. Utiliza, nesse processo, o mecanismo de identificação projetiva, que está em relação com os seus objetos originários. Na atividade lúdica, a criança manifesta seus conflitos e reconstrói seu passado.

Outro psicanalista que estudou não só a técnica do brincar, mas que também trabalhou o conceito do brincar como uma atividade humana que se situa no espaço intermediário entre a mãe e o bebê, o espaço potencial, preenchido por fantasia, brincar, criatividade e arte é o inglês Winnicott (1975), que, na sua vasta experiência com crianças e por sua formação em pediatria e psicanálise, estabelece uma correlação entre o brincar e a realidade. O autor vê o brincar como fator decisivo para o desenvolvimento humano e aponta para a existência dos chamados “objetos transicionais”<sup>1</sup> como marcantes nesse desenvolvimento e no suporte da angústia de ausência.

Winnicott (1975) aponta ainda que há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado e deste para as experiências culturais. O seu interesse pelo significado do brincar aumentou a partir de seus estudos sobre os fenômenos transicionais. Para ele, importa analisar, além do “play” (o jogo), o “playing”, a atividade do jogo, livre e criativa. A partir daí, pôde compreender um estudo que abarca todos os níveis de desenvolvimento do brincar, desde um emprego primitivo de um objeto por parte da criança até os estágios mais superiores da capacidade criativa do ser humano, no que diz respeito à própria experiência cultural. Nesse último nível, a capacidade criativa, aponta que a terapia permite reencontrar a dimensão criativa - que não se confunde com a criação como resultado - tendo o jogo seu sentido último no ato de criatividade, convertido em ato puro, dissociado de suas bases. Dessa maneira: “Se o jogo é essencial, é porque é jogando que o paciente se torna criativo” (: 80).

---

<sup>1</sup> O conceito de objeto transicional designa a área intermediária de experiência entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado.

Não pode haver construção do saber, se não se joga com o conhecimento. Ao falar-se de jogo, não se faz referência a um ato, nem a um produto, mas a um processo. Refere-se a esse lugar e tempo que Winnicott (1975) chama espaço transicional, de confiança, de criatividade. Transicional entre o crer e o não crer, entre o dentro e o fora. Desse modo, pode-se afirmar que o espaço transicional e o espaço de aprendizagem são coincidentes. Para construir um saber, para apropriar-se de um conhecimento, deve-se jogar com a informação como se fosse certa e como se não fosse certa. E é no seio deste processo que irá se construindo a criação, a possibilidade de transformar o objeto, de acordo com a experiência de cada um, e, por sua vez, deixar-se transformar pela inclusão desse objeto.

Winnicott (1975) reivindica, no curso de seu pensamento teórico, um lugar e um tempo para o ato de brincar no desenvolvimento humano. O espaço do brincar, portanto, segundo o pensamento do autor, refere-se, em suas origens, a um espaço potencial entre o bebê e sua mãe. Esse espaço potencial é contrastado com o mundo interno (subjetivo) e com o mundo objetivo, que apresenta uma realidade concreta externa.

Esta área do brincar não corresponde, na criança, à sua realidade psíquica interna, diferentemente da concepção de Melaine Klein (1975), e tampouco à realidade de seu mundo externo. Em geral, a psicanálise infantil de origem kleiniana centra-se no jogo, tomando-o porém como um processo defensivo e como um possibilitador de elaboração de situações traumáticas, sem considerá-lo quanto às possibilidades criativas, de aprendizagem, de identidade e de domínio.

O espaço transicional trata de um espaço intermediário capaz de unir realidade interna e externa:

[...] o brincar tem um lugar e um tempo. Não é dentro, em nenhum emprego da palavra. Tampouco é fora, o que equivale a dizer que não constitui parte do mundo repudiado, do não-eu, aquilo que o indivíduo decidiu identificar como verdadeiramente externo, fora do controle mágico. Para controlar o que esta fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer (WINNICOTT, 1975: 62-63).

A criança, através de seu brincar, traz, para dentro dessa área intermediária, os fenômenos e objetos que a atraem em sua realidade exterior, usando-os a favor de suas experiências e vivências subjetivas. Da mesma forma, sem a necessidade alucinatória, reproduz, nessa área, conteúdos de seu potencial onírico. A criança que brinca se encontra num estado de quase total alheamento, de forma que, independente do conteúdo da brincadeira, se essa está de acordo com o desejo da criança, a sua concentração se assemelha, em sua sociedade, à concentração dos adultos.

O autor confirma que o brincar, por si mesmo, representa uma psicoterapia que possibilita resultados imediatos e universais, de maneira que se caracteriza como uma forma básica de viver. A criança joga para expressar agressão, para adquirir experiência, para controlar ansiedade, para estabelecer contatos sociais como integração da personalidade e por prazer. Winnicott (1975) destaca que: “[...] a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde [...]” (: 63).

Para Winnicott (1975), o brincar é a base fundamental da existência humana, representando, pois, a própria saúde, sendo a base de todo agenciamento simbólico e da própria possibilidade de vir a se dar o desenvolvimento. Dada a importância do brincar para a saúde mental infantil, conseguir que as crianças possam brincar é uma atividade psicoterápica, que possui aplicação imediata e universal e inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva com respeito ao brincar. Além disso, a criatividade do brincar constitui elemento essencial para o êxito da aprendizagem.

## **2.2 O brincar e os problemas de aprendizagem**

Os psicólogos clínicos que se defrontam com os problemas de aprendizagem encontraram, em Sara Paín (1992), uma proposta de trabalho nova, original e prática, fundamentada e articulada sobre três das mais importantes teorias que hoje vigoram nas ciências humanas: a psicanálise, a teoria piagetiana e o materialismo histórico.

Sara Paín (1992) é uma profissional que pensa constantemente sua prática. Além de clínica, é crítica e teórica. A noção de não-aprendizagem, como processo diferente da aprendizagem, e não apenas como seu reverso, ou oposto, marca essa obra e coloca a responsabilidade de atentar para a maneira peculiar e singular com que cada sujeito se mantém ignorado, no sentido de não corresponder a um padrão de aprendizado “esperado” pela sociedade. É também uma alerta para o quão facilmente marginalizamos aqueles que fazem algo diferente da norma.

Conforme Sara Paín (apud FERNÁNDEZ, 1991), observamos que o jogar e o aprender apresentam momentos análogos. Quando lemos um livro, no primeiro contato com ele, trataremos de saber de que se trata, observaremos o índice para saber quais são os temas, através de uma olhada rápida mediremos a extensão e a densidade da temática, fazendo assim um “inventário”. Logo, trataremos de estabelecer relações entre os conceitos transmitidos pelo autor; isto é, faremos uma “organização” do material. Somente no terceiro momento, conseguiremos integrar essas relações e conceitos aos nossos esquemas (conhecimentos anteriores e experiências). Somente aqui, então, poderemos apropriar-nos da experiência da leitura.

Estes três momentos acontecem em toda aprendizagem. Se observarmos o brinquedo de uma criança, também encontraremos os três momentos, como se pode observar na hora de jogo psicopedagógica. No momento de inventário, a criança trata de classificar, de alguma maneira, o conteúdo da caixa através da manipulação superficial dos objetos, experimentando seu funcionamento ou por meio de simples observação. Procurará avaliar os elementos com que conta, de maneira que estes lhe sugiram as possibilidades de ação. Aqui se manifesta a relação que a criança estabelece com os objetos e as possibilidades de antecipação, relacionadas com a capacidade de espera e de “estar sozinha”. Sabemos que, para que possa aprender, o sujeito deverá estar diferenciado do objeto e manter com ele uma distância necessária para que o objeto se recorte e diferencie.

Desse modo, há crianças que, quando o psicopedagogo está dando a consigna, já estão abrindo a caixa; há alunos que, mal o professor começa a escrever a lição no quadro-negro, já a está iniciando, assim como há adultos que

começam a estudar um texto sem ler o índice, nem os títulos. Procuramos ver que tipo de inventário faz a criança com os objetos da caixa. Se os experimenta, se pega rapidamente o primeiro que encontra e o usa, se procura um objeto ou instrumento em particular em função de um projeto, ou se os objetos, sozinhos, determinam o seu uso.

No período de organização, efetiva-se a situação de jogo. O material começa a fazer parte de uma organização simbólica, que se realiza por comparações sucessivas e começa a desenvolver-se um argumento, para o qual se utilizam vários elementos da caixa. Observamos a coerência do relato, a inclusão de referências verbais e a coerência do episódio argumental. No plano de aprendizagem, as dificuldades, nesse momento, terão a ver com obstáculos para entender relações, formular hipóteses, apresentar problemas e, portanto, encontrar soluções.

No momento de integração-apropriação, pode-se observar uma conclusão argumental que mostre as conseqüências dessa forma de relação entre os objetos. Este período se relaciona também com a capacidade de decisão (decidir por um ou outro final), com a capacidade de domínio (eu decido o jogo), com a aceitação da carência (estamos chegando ao final), com o grau de tolerância ante a frustração (isto é o que eu te mostro, mas não é todo o eu que está aqui), com as possibilidades de lembrar (levar em conta o acontecido e aceitar a perda e o lucro que se obtém ao trocá-lo com a lembrança).

Em síntese, as relações estabelecidas com os objetos, na situação de jogo, evidenciam possibilidades de aprendizado. Logicamente, uma criança que estruturou um problema de aprendizagem, por sintoma ou inibição cognitiva<sup>2</sup>, não poderá chegar a esse terceiro momento de jogo e apresentará dificuldades em diferentes tipos e graus nos dois momentos anteriores. A criança que fracassa no aprender por razão de ordem reativa ao sistema educacional, não tem por que apresentar dificuldades na organização destes três momentos da hora do jogo.

---

<sup>2</sup> Os problemas de aprendizado, segundo Sara Pain (1985) e Alicia Fernández (1991), podem ter sua origem em causas internas ou externas à estrutura familiar e individual, ou em ambas. Os problemas impulsionados pelas causas externas são denominados de “problemas de aprendizagem reativos”, considerados, portanto, como reações a determinadas circunstâncias. Já os problemas de causas internas à estrutura de personalidade ou familiar do sujeito são chamados “inibição ou sintoma”.

Para Alicia Fernández (1991), o saber se constrói fazendo próprio o conhecimento do outro; essa operação de fazer próprio o conhecimento do outro, contudo, só se pode fazer jogando. Aí encontramos uma das interseções entre o aprender e o jogar. O conhecimento o possui o outro e só pode ser adquirido de maneira indireta; ao contrário, o saber, que é uma construção pessoal e outorga possibilidade de uso, está relacionado com o fazer, com encarnar o conhecimento de acordo com os caracteres pessoais.

Convém assinalar que a sua concepção de aprendizagem permite estabelecer uma relação com os aspectos sadios mais do que com a enfermidade do aprendiz. Ensinar se encontra então mais perto de prevenir do que de curar e prevenir se refere a ampliar a saúde, ao invés do sentido de simplesmente deter ou atacar a enfermidade.

A problemática da aprendizagem é entendida também como uma realidade que pode se mostrar alienante e imobilizadora, tanto individualmente como em grupo. Em seu desenvolvimento, intervêm fatores vinculados aos aspectos sócio-econômico, educacional, emocional, intelectual, orgânico e corporal. Impõe-se, portanto, para sua terapêutica e prevenção, o encontro entre diferentes áreas de especialização: psicopedagogia, psicologia, psicanálise, educação, pediatria, dentre outras.

A libertação da *inteligência aprisionada*<sup>3</sup> somente poderá dar-se através do encontro com o perdido prazer de aprender e com o conhecimento da realidade. Por essa razão, crê-se que a principal tarefa com relação aos aprendentes é auxiliá-los a recuperar o prazer de aprender e, da mesma forma, pretende-se, para o profissional, recuperar o prazer de trabalhar aprendendo e de aprender trabalhando. Para os casos em que os problemas de aprendizagem se encontram consolidados, faz-se necessária uma avaliação para a indicação de um atendimento adequado.

---

<sup>3</sup>A inteligência pode ser aprisionada quando falsas informações evitam que o aprendente conheça a realidade, inibindo, ocultando o conhecimento.



Nesse sentido, a avaliação psicopedagógica é uma avaliação diagnóstica, cuja finalidade consiste em conseguir comunicações funcionais e operativas entre a família e a escola, sistemas e ambientes fundamentais para a criança. Nesse processo, é importante não apenas cuidar dos procedimentos a serem utilizados, mas também das condições ambientais que cercam o sujeito (AZEVEDO, 2004).

O diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, como elemento do desenvolvimento ecológico do sujeito, constitui uma situação complexa que envolve a análise dos ecos entre os macro e microsistemas que envolvem a criança, particularmente, aqueles com os quais diretamente se relacionam (família, escola, amigos, entre outros). Nesse sentido, a capacidade de aprender na escola expressa mais que uma adequação a essas situações específicas, pois se relaciona com recursos e limites da criança para lidar com situações e vida.

A hora lúdica, observação lúdica, hora de jogo diagnóstica ou ludodiagnóstico configura um dos instrumentos de investigação diagnóstica bastante utilizado, tanto na prática psicopedagógica quanto na clínica, objetivando fornecer dados aos profissionais em relação a aspectos cognitivos, emocionais e sociais, imbricados nas respostas de desajustamento e de fracasso escolar (AFONSO, 1998).

Trinca (1983) entende que, até o presente momento, pelo menos quinze formas de pensamento em diagnóstico incluem a observação lúdica como um dos procedimentos que permite a emergência de material por parte do cliente. Muito comumente, o estudo da hora lúdica contribui para a análise dos resultados e aplicação dos procedimentos clássicos da técnica do processo psicodiagnóstico, como os testes psicométricos e as técnicas projetivas, por exemplo. Ocampo (1976) afirma que muitos profissionais utilizam essa técnica como elemento de *rappor*t com a criança; outros fazem dela não apenas um ponto de partida, mas também de chegada para a conclusão do diagnóstico.

Na hora lúdica, pode-se observar e avaliar as representações dos conflitos básicos da criança, tanto do ponto de vista evolutivo (comportamentos adequados ou não para a sua idade), quanto do ponto de vista patológico (ansiedades, defesas,

relações objetais), como também os de ordem cognitiva (processos cognitivos que domina ou não).

A prática clínica tem demonstrado, por outro lado, ao instrumentar o brincar no tratamento psicoterápico, num espaço compartilhado de confiança, que a rigidez ou estereotipia das modalidades de aprendizagem sintomáticas podem ser modificadas. Dizemos que o objeto do trabalho psicopedagógico dirige-se a ajudar a recuperar o prazer perdido de aprender e a autonomia do exercício da inteligência. Esta conquista vem de mãos dadas com o recuperar o prazer de jogar: para jogar, necessita-se de um outro e de um espaço de confiança. Essas duas circunstâncias são imprescindíveis no exato momento em que a criança mostra-nos como jogar, quer dizer, no momento do diagnóstico psicopedagógico.

### 3 O PSICODIAGNÓSTICO, A ENTREVISTA LÚDICA E O DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

As crianças costumam construir sintomas naqueles lugares que se tornam insuportáveis para os seus pais. Frequentemente, os sintomas estão a eles dirigidos porque é uma maneira de se fazer ouvir. O sintoma aparece em substituição a um desejo reprimido, podendo ser utilizado inconscientemente pelos pais para pedir análise. Por outro lado, pode aparecer no lugar de algo que ficou bloqueado no desenvolvimento de suas relações inconscientes com seus próprios pais. Desta maneira, reatualizam conflitos enterrados, não resolvidos dos pais.

Com efeito:

Recordemos porém, que o sintoma é também a solução de compromisso entre a realização do desejo inconsciente e o insuportável do Eu para tolerar sua realização. No caso da criança, a intolerância da realização do desejo inconsciente que pulsa por se satisfazer está bloqueada por um Eu que tenta satisfazer o desejo dos pais. Frente ao perigo da perda de amor, a criança se reprime para satisfazer o outro.

Ouvir o inconsciente significa também permitir uma re-simbolização do lugar que esse filho e esse sintoma ocupam na história dos pais da criança. (ROSENBERG in KLEIN, 1983: 26-27).

Os psicólogos, em geral, realizam avaliações; os psicólogos clínicos, entre outras tarefas, realizam psicodiagnósticos. Pode-se dizer que avaliação psicológica é um conceito mais amplo. Pode ser utilizada para diferentes finalidades, tais como: i) diagnóstico, prevenção, intervenção e encaminhamentos; ii) seleção, orientação vocacional, ocupacional e psicopedagógica; iii) pesquisa, devendo prioritariamente, inserir-se em um quadro mais amplo de intervenção e prevenção.

A existência do termo específico “avaliação psicológica” começa a estruturar-se a partir da metade do século XX, sendo também recente no campo da produção psicológica. A expressão é bastante ampla, abrangendo um vasto campo de ação: inclui o exame com base no uso de técnicas e testes psicológicos com relação ao processo saúde-doença no campo da psicologia clínica e saúde comunitária, também se estendendo a outros campos como o da educação, o social, o forense, o

laboral, assim como a valoração de intervenções e de programas de intervenção (WECHSLER & GUZZO, 1999).

Foi Rorschach, em 1927, quem, pela primeira vez, utilizou o termo “psicodiagnóstico” em seu teste de manchas de tinta. Essa expressão foi bem acolhida no campo dos testes, embora tivesse surgido relacionada a uma técnica projetiva; significava algo mais que avaliação com ajuda de testes, principalmente, na Europa Continental. Nos países anglo-saxões, o termo foi compreendido de forma um pouco diferente, mais ligado ao campo clínico, sob a influência do modelo médico, centrado na patologia.

### **3.1 O psicodiagnóstico**

Psicodiagnóstico é uma avaliação psicológica feita com propósitos clínicos e, portanto, não abrange todos os modelos de avaliação psicológica de diferenças individuais. É um processo que visa identificar forças e fraquezas no funcionamento psicológico, com um foco na existência ou não da psicopatologia (CUNHA, 2000). O psicodiagnóstico supõe entrar num plano do processo de saúde-enfermidade do sujeito, buscando determinar em que medida se está ou não em presença de uma patologia ou transtorno que necessita de um determinado tipo de intervenção. De acordo com o pensamento de Espada, comentada por Cassulo (1999), o processo articula-se em diferentes etapas: i) a especificação da tarefa; ii) análise e valorização da conduta, mediante o emprego de diversas técnicas; iii) formulações de hipóteses; iv) tomada de decisão e v) estabelecimento de um plano interventivo. Independentemente das concepções acerca de saúde e doença, o psicodiagnóstico tem uma relação com a compreensão de processos de saúde, doença ou risco, situações de vulnerabilidade, analisados tanto do ponto de vista individual, quanto socioestrutural.

O objetivo da avaliação diagnóstica é identificar, conhecer e compreender a causa das dificuldades, que se apresentam, assim como descobrir as habilidades, recursos e estratégias com que o sujeito e ambiente contam, para que se possa

enfrentá-las, baseando-se essa descrição tanto em categorias clínicas, como na análise das causas ambientais (WECHSLER & GUZZO, 1999).

Essa maneira de operar o diagnóstico exige uma atitude flexível, inventiva e responsável por parte do psicólogo, em que os apontamentos por ele feitos tornar-se-ão interventivos na medida em que levarem o cliente a enfrentar a ruptura de seus comportamentos usuais, à compreensão costumeira de seus problemas e dos jogos relacionais que aprenderam a jogar.

É fazer, desse modo, com que o cliente se perceba como um campo de possibilidades e de novas escolhas. Não se pode pretender, contudo, que a atividade psicodiagnóstica se iguale à psicoterapia, mas se pode objetivar algum ganho terapêutico, com a oportunidade de tornar o encontro psicólogo-cliente significativo e privilegiado para o crescimento pessoal de ambos.

O psicodiagnóstico é um processo científico, limitado no tempo, que utiliza técnicas e testes psicológicos (*input*), em nível individual ou não, seja para entender problemas à luz de pressupostos teóricos, identificar e avaliar aspectos específicos, seja para classificar o caso e prever o seu curso possível, comunicando os resultados (*output*), na base dos quais são propostas soluções, se for o caso. Deve partir de um levantamento prévio de hipóteses que serão confirmadas ou infirmadas através de passos predeterminados e com objetivos precisos. É fundamentado num contrato de trabalho entre paciente ou responsável e o psicólogo, tão logo os dados iniciais permitam estabelecer um plano de avaliação e, portanto, uma estimativa do tempo necessário (número aproximado de sessões de exame).

O plano de avaliação é estabelecido com base nas perguntas ou hipóteses iniciais, definindo-se não só quais os instrumentos necessários, mas como e quando utilizá-los. Pressupõe-se, naturalmente, que o psicólogo saiba que instrumentos são eficazes quanto a requisitos metodológicos. Portanto, a questão, aqui, é o quanto certos instrumentos podem ser eficientes, se aplicados com um propósito específico, para fornecer respostas a determinadas perguntas ou testar certas hipóteses.

Selecionada e administrada uma bateria de testes, obtêm-se dados que devem ser inter-relacionados com as informações da história clínica, da história pessoal ou com outras, a partir do elenco das hipóteses iniciais, para permitir uma seleção e uma integração, norteada pelos objetivos do psicodiagnóstico, que determinam o nível de inferência que deve ser alcançado. Esses resultados são comunicados a quem de direito, podendo oferecer subsídios para decisões e/ou recomendações.

O processo do psicodiagnóstico pode ter um ou vários objetivos, dependendo dos motivos alegados ou reais do encaminhamento e - ou da consulta, que norteiam o elenco de hipóteses inicialmente formuladas, e delimita o escopo da avaliação. Os objetivos mais comuns são: classificação simples; descrição; classificação nosológica; diagnóstico diferencial; avaliação compreensiva; entendimento dinâmico, prevenção; prognóstico; perícia forense.

O diagnóstico psicológico pode ser realizado: pelo psicólogo, pelo psiquiatra (e eventualmente, pelo neurologista ou psicanalista), com vários objetivos (exceto o de classificação simples), desde que seja utilizado o modelo médico apenas, no exame de funções, identificação de patologias, sem o uso de testes e técnicas privativas do psicólogo clínico.

Além de técnicas e testes, convém assinalar a importância do jogo lúdico na psicoterapia e psicodiagnóstico de crianças. São brincadeiras que repetem situações da vida que causam profunda impressão na criança, permitindo a elaboração das angústias infantis, das experiências traumáticas. Transformam, assim, a passividade da condição infantil em atividade (FREUD in CUNHA, 1976: 97).

### **3.2 A entrevista lúdica**

A *hora do jogo diagnóstica* constitui um recurso ou instrumento técnico que o psicólogo utiliza dentro do processo psicodiagnóstico com a finalidade de conhecer a realidade da criança que foi trazida à consulta (OCAMPO, 2001). Antes da entrevista

lúdica, solicita-se aos pais que a criança seja comunicada do motivo que a levou ao diagnóstico. Durante a entrevista lúdica, deve-se perguntar à criança sobre o motivo que a trouxe. Devem-se esclarecer, assim, motivos e objetivos.

A atividade lúdica é a forma de expressão própria do universo infantil, assim como a expressão verbal o é no adulto. Trata-se, então, de instrumentalizar suas possibilidades comunicacionais para depois conceituar a realidade que nos apresenta. Ao oferecer à criança a possibilidade de brincar em um contexto particular, com um enquadramento dado que inclui espaço, tempo, explicitações de papéis e finalidade, cria-se um campo que será estruturado, basicamente, em função das variáveis internas de sua personalidade.

Nessa situação, expressa somente um segmento de seu repertório de condutas, ritualizando, no aqui e agora, um conjunto de fantasias e de relações de objeto que irão se sobrepôr ao campo de estímulo. Por isso recorre-se, complementarmente, aos outros instrumentos ou métodos de investigação.

Há uma diferença básica entre a *hora de jogo diagnóstica* e a *hora de jogo terapêutica*, pois é muito comum a confusão entre as duas. A primeira engloba um processo que tem começo, desenvolvimento e fim em si mesma, opera com uma unidade e deve ser interpretada como tal. A segunda é um elo a mais em um amplo *continuum* no qual novos aspectos e modificações estruturais vão surgindo pela intervenção do terapeuta (a respeito da participação do psicólogo na hora de jogo diagnóstica) (OCAMPO, 2001).

A sala de jogo será um quarto não muito pequeno, com mobiliário escasso (uma mesa, duas ou três cadeiras e quadro negro), a fim de possibilitar liberdade de movimentos à criança. É preferível que as paredes e o piso sejam laváveis, o que permitirá que o entrevistador não se preocupe com a conservação do lugar de trabalho (OCAMPO, 2001).

Os elementos devem estar expostos sobre a mesa, ao lado da caixa aberta. Convém que estejam distribuídos sem corresponder a nenhum agrupamento de classes, dando ao pequeno paciente a possibilidade de ordenação que corresponda

às suas variáveis internas, em função de suas fantasias e/ou de seu nível intelectual. Não obstante, deve-se evitar um panorama caótico através de um amontoado indiscriminado de brinquedos.

Deve-se levar em conta também o tipo de brinquedo escolhido para estabelecer o primeiro contato, de acordo com o momento evolutivo e com o conflito a ser veiculado (observar se a criança se dirige a brinquedos representativos de diferentes modalidades de vínculos – oral, anal, fálico e genital – brinquedos não estruturados ou de significado agressivo manifesto).

Os tipos de brinquedo podem ser de natureza escolar (papel, lápis, livro), bonequinhos, animais selvagens, animais domésticos, carrinhos; orais (comidinhas, xícaras com os pires), cubos, trapinhos, bola; agressivos (revólver, soldados, luva de box).

Quanto ao tipo de jogo, é necessário ver se tem princípio, desenvolvimento e fim, se é uma unidade coerente em si mesma e se os jogos organizados correspondem ao estágio de desenvolvimento intelectual correspondente a sua idade cronológica (nessa avaliação, seguindo os critérios genéticos de Jean Piaget). Jogos do tipo: *egocêntrico* (três anos de idade); *próximo do real* (quatro aos sete anos de idade); *jogo intencional* (cinco a seis anos); *jogos de regras* (de sete a onze anos) (OCAMPO, 2001).

Cada hora de jogo diagnóstica significa uma experiência nova, tanto para o entrevistador, como para o entrevistado. Implica, a nosso ver, o estabelecimento de um vínculo transferencial breve, cujo objetivo é o conhecimento e a compreensão da criança. O papel que o psicólogo cumpre, durante o processo de psicodiagnóstico, é um papel passivo, já que funciona como observador, e ativo na medida em que sua atitude atenta e aberta (atenção flutuante) permite-lhe a compreensão e a formulação de hipóteses sobre a problemática do entrevistado (OCAMPO, 2001).

A *transferência* na hora do jogo, e em todo o processo diagnóstico, adquire características particulares que respondem, por um lado, à brevidade do vínculo e, por outro, ao fato de que o meio de comunicação sejam os brinquedos oferecidos



pelo psicólogo, o que permite que a transferência se amplie e se diversifique para esses objetos intermediários. Neles, o paciente depositará parte de seus sentimentos representantes de diferentes vínculos com objetos de seu mundo interno (OCAMPO, 2001).

Outro elemento importante é o uso que a criança faz da linguagem, sua ligação com a brincadeira que desenvolve e com a idade. Modalidades de brincadeiras são a forma em que o ego manifesta a função simbólica. Cada sujeito estrutura o seu brincar de acordo com uma modalidade que lhe é própria e que implica um traço caracterológico (OCAMPO, 2001).

Entre as modalidades, podemos detectar: plasticidade/rigidez; estereotipia e perseveração; personificação; motricidade; criatividade e tolerância à frustração.

A *Plasticidade* demanda riquezas de recursos egóicos para expressar situações diferentes através de diversos ou poucos elementos que cumprem diversas funções; Já a *rigidez* diz respeito à impossibilidade de mudar os atributos outorgados aos objetos, caracterizando uma brincadeira monótona ou pouco criativa. *Estereotipia e perseveração* constituem modalidades mais patológicas de funcionamento egóico, sendo próprias de crianças psicóticas e com lesões cerebrais.

A *Personificação* se refere à capacidade de assumir e atribuir papéis de forma dramática. A personificação, como elemento comum a todos os períodos evolutivos normais, possibilita a elaboração de situações traumáticas, a aprendizagem de papéis sociais, a compreensão do papel do outro e o ajuste de sua conduta em função disso, o que favorece o processo de socialização e de individuação;

Em relação à *Motricidade*, deve-se observar a adequação motora conforme a etapa evolutiva. Em cada período, há pautas previsíveis que respondem, por um lado, ao desenvolvimento neurológico e, por outro, a fatores psicológicos e ambientais. Os problemas motores, por exemplo, podem corresponder a quaisquer desses fatores com predominância de alguns deles e/ou uma inter-relação entre os mesmos. Através da hora do jogo, o psicólogo pode observar a falta de

funcionalidade motora, apesar de que, para poder especificar a qualidade, a intensidade e a origem do problema, será necessária a aplicação de instrumentos mais sensíveis.

A *Criatividade* significa unir ou relacionar elementos dispersos num elemento novo e diferente. Isso exige um ego plástico capaz de abertura para experiências novas, tolerante a não estruturação do campo.

A *tolerância à frustração* é detectada, na hora do jogo, pela possibilidade de aceitar as instruções com as limitações impostas (o estabelecimento de limites e a finalização da tarefa) e pelo desenvolvimento da atividade lúdica (pela maneira de enfrentar as dificuldades inerentes à atividade que se propõe a realizar).

A avaliação correta dessa função é importante em nível diagnóstico, mas principalmente, quanto ao prognóstico. Torna-se fundamental diferenciar onde a criança situa a fonte de frustração: se deriva de seu mundo interno ou se é localizada de preferência no mundo externo.

A capacidade de tolerar a frustração está intimamente relacionada com o princípio de prazer e de realidade. Instintivamente, a criança tende à descarga e a satisfação dos desejos e o princípio de realidade é o que regula tal satisfação através das funções egóicas. Produz-se assim uma frustração necessária dos elementos desprezados em função da aquisição de novas possibilidades e, portanto, do crescimento da criança, o que resulta num equilíbrio emocional adaptativo e maturativo do ego.

Como afirma Affonso (1998), a situação lúdica ou hora lúdica, no processo de diagnóstico clínico, não é, definitivamente, um momento de brinquedo ou brincadeira como passatempo e diversão. É, sobretudo, um trabalho no qual a criança se expressa e o terapeuta é o observador participante, intervindo com interpretações, compreendendo a criança e cooperando para que ela manifeste seu conflito latente, sempre tendo, como pressuposto, o enquadre estabelecido. No diagnóstico psicopedagógico, o uso de situações lúdicas é um componente a mais que permite a

compreensão do funcionamento de elementos cognitivos e afetivo-sociais com suas múltiplas interferências no processo de aprendizagem.

### 3.3 O diagnóstico psicopedagógico

O diagnóstico psicopedagógico é o processo que pode e deve ser utilizado para detectar aspectos que conduzem o aluno ao fracasso escolar, uma forma específica e direta, portanto, de contextualizar e aplicar a queixa escolar. É um aspecto particular do processo mais amplo da avaliação psicopedagógica, isto é, um instrumento de medida quantitativa e qualitativa das questões que envolvem o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem. Bossa (1996) assim diferencia *avaliação psicopedagógica* de *diagnóstico psicopedagógico*: [...] referimo-nos á avaliação psicopedagógica, não ao diagnóstico psicopedagógico, uma vez que nosso trabalho não se restringe ao contexto da clínica, muito embora a proposta seja de um olhar clínico [...] (:7).

O diagnóstico psicopedagógico pode ser entendido como uma avaliação clínica, um exame realizado por meio de uma queixa explícita em relação a uma queixa de aprendizagem. O motivo da avaliação liga-se ao não-aprender algo específico, a parar totalmente de aprender, a só conseguir fazê-lo muito lentamente, com falhas e distorções, ou seja, a déficits específicos, parada ou lentidão de aprendizagem. Segundo Scoz (1990), o sintoma de dificuldade de aprendizagem pode ser entendido como “uma conduta desviada que se expressa somente diante de uma demanda do meio [...]” (p.35). Fica claro, portanto, que os sintomas podem se expressar tanto dentro de uma educação sistemática ou escolar, como dentro de uma educação assistemática.

Na prática diagnóstica, é necessário que o profissional seja capaz de identificar os diversos indicadores que expressam o sintoma e atente para o seu significado em nível familiar a escolar, não o vendo como um recorte ou uma deficiência do sujeito a ser tratado.

Ao situar um espaço formal para o brinquedo durante o diagnóstico psicopedagógico, trilha-se um caminho em direção à saúde, pois brincar é universal. No contexto do diagnóstico lúdico clínico, os limites em relação ao brincar são mais definidos, isto é, podem-se criar intervenções e situações provocadoras com a finalidade de se observar as reações das crianças, diferenciando-a, nesse caso, do contexto psicoeducacional, em que o brincar é mais livre e espontâneo (WEISS, 1992).

A forma como a criança joga revela a sua personalidade e a forma como está estruturando o seu modo de relacionamento com o mundo. Além disso, permite ao profissional saber mais sobre a vida psíquica das crianças, sobre a dinâmica familiar, sobre as relações e diálogos ambientais. É possível ainda, nesse processo, identificar angústias e culpas no ganhar e perder, os ataques e revides, a reparação e o perdão, a onipotência, a inveja e a raiva; igualmente, identificam-se os aspectos cognitivos, ou seja, a sua capacidade de ordenar, seriar, classificar, a forma como lida com as sucessões e categorias, bem como sua capacidade de compreender e utilizar as informações que recebe do meio (BOSSA, 1996).

O brincar é uma experiência importante e tem efeitos terapêuticos para crianças, professores, e pais. Como nos ensina Lins (1991), no brincar, os paradoxos são mantidos, enriquecendo e movimentando a experiência. Pela brincadeira, pode-se re-significar e elaborar cenas vividas passivamente, por intermédio da recriação, enquanto sujeitos dessas situações, para poder reagir apropriadamente. Produz mudanças de lugares e transforma desprazer em prazer. Nessa prática diagnóstica, o profissional, junto com a criança, debruça-se sobre os problemas de aprendizagem, buscando uma revisão e um resgate das histórias individuais, escolares, familiares, e dos cruzamentos entre elas.

É fundamental que o profissional que atenda a criança tenha consciência do seu papel e de sua tarefa, porém apresente flexibilidade diante das diferentes necessidades que surgem a cada atendimento. A preocupação ética deve permear todos os momentos, preservando a integridade física, emocional e moral das crianças atendidas. O claro entendimento do papel representado pelo psicólogo, no

psicodiagnóstico, e pelo psicopedagogo, no diagnóstico psicopedagógico, é de fundamental importância para a realização de um trabalho dinâmico.

Cada caso exige uma intervenção diferente, mas sempre o intuito deve ser o de preservar e fortalecer os aspectos sadios da criança, de sua família, do contexto escolar e dos demais ambientes com os quais a criança interage. No processo de diagnóstico interventivo, o profissional deve, desde o contato inicial, estabelecer uma relação amigável, receptiva, a fim de resgatar, nas brincadeiras e nos jogos, o histórico dos acontecimentos pela visão da criança e, ao mesmo tempo, na relação face-a-face, identificar e promover aspectos pessoais, que favoreçam enfrentar e superar a situação-problema, mediante a promoção da resiliência e da auto-estima. Para esse propósito, é necessário que o profissional detenha o conhecimento de como uma criança aprende, dos processos e marcos típicos do desenvolvimento, de como o adulto aprende e de como foi o seu jeito de brincar durante o seu percurso de vida. Sobretudo, torna-se imprescindível para o profissional, que, antes de ofertar à criança a oportunidade de brincar, reaprenda, ele próprio a participar ativamente do universo infantil na brincadeira.

## CONCLUSÃO

Durante o trabalho de pesquisa bibliográfica dessa monografia, procuramos conhecer a dinâmica que move e dá sentido ao brincar infantil, como um longo caminho a ser percorrido. Na tentativa de melhor visualizar o universo subjetivo, procuramos olhar para além dos aspectos visíveis do brincar, nos aproximando dos personagens do mundo de faz-de-conta que habitam a imaginação das crianças.

De acordo com Rocha (2003), para brincar com uma criança, precisamos, além da técnica e da teoria, do prazer de brincar, principalmente associado à ingenuidade de um mundo mágico, pleno de encantos, conquistas e descobertas. Quando uma criança nasce, precisa da intimidade e proteção de sua mãe; assim, o brincar favorece o estabelecimento da intimidade e confiança no vínculo. Ao brincar, a criança está comprovando dados da realidade externa, bem como discriminando ameaças e elaborando fantasias internas, conforme a fase de seu desenvolvimento psicológico (psicossexual e cognitivo).

Para Freud (1976), as crianças repetem, nas suas brincadeiras, tudo que, em sua vida, lhes causou profunda impressão e, brincando, se tornam senhoras da situação, dominando, inclusive, angústias e ansiedades. Através do brinquedo, a criança não só realiza seus desejos, mas também domina a realidade, graças aos processos projetivos implicados, com a expressão das ameaças internas no mundo externo. Além disso, na situação de brinquedo, a criança procura se relacionar com o real, experimentando-o a seu modo, procurando construir e recriar essa realidade. O brinquedo é, então, um meio de comunicação, sendo a ponte que permite ligar o mundo externo e o interno, a realidade objetiva e a fantasia.

Pode-se dizer, pois, que Freud (1976) estabeleceu os marcos referenciais da técnica de interpretação do jogo, demonstrando que o brincar não é apenas um passatempo infantil, destinado a causar sensações prazerosas, mas constitui, ainda, uma maneira válida para a criança expressar e elaborar circunstâncias traumáticas.

Para Winnicott (1975), o brincar é universal; facilita o crescimento e, portanto, uma ampla condição de saúde mental; conduz a relacionamentos grupais; é uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros; tem um lugar e um tempo muito especiais, não sendo algo só de “dentro” (subjetivo, interno) ou só “de fora” (objetivo, externo), mas se constituindo justamente num espaço intermediário capaz de unir realidade interna e externa (espaço transicional), estruturado à medida que o brincar se desenvolve de forma criativa e original.

O importante no brincar não é tanto com o que a criança brinca (o conteúdo), mas sim como ela se envolve, lidando de forma cada vez mais criativa e interativa com o seu mundo interno e externo. O brinquedo se aproxima do sonho, reestrutura conteúdos inconscientes, adquirindo formas oníricas de lidar com a realidade interna sem perder o contato com a realidade externa.

Diante do material visto e analisado nessa monografia, pode-se concluir ser válido investir em propostas teórico-metodológicas cuja abrangência permita investigar a complexidade das relações estabelecidas pela criança em seu meio (família e escola) mediante as características do seu brincar. Nesse contexto, deve-se atentar para as variáveis psicológicas referentes ao desenvolvimento cognitivo, psicoafetivo e social.

Mesmo na avaliação (psicológica ou psicopedagógica), pode-se adotar uma postura preventiva. Faz-se necessário, para esse propósito, sensibilizar as pessoas que convivem com criança (profissionais e pais) para a utilização do jogo e do brinquedo a favor da resiliência e da aprendizagem infantil.

A conclusão mais ampla dessa pesquisa aponta a eficácia do brincar em dificuldades escolares que têm, como substrato, a desordem no contexto familiar. É nessa esfera que a atuação do psicólogo se torna imprescindível, por se tratar de um profissional qualificado para essa investigação através do uso de estratégias de avaliação psicológica, a exemplo da entrevista lúdica.

## REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

AFONSO, R. M. L. **Ludodiagnóstico**: a teoria de Jean Piaget em entrevistas lúdicas para o diagnóstico infantil. 1. ed. São Paulo: Cabral, 1998.

ANTUNES, Aracy do Rego. **Estudos sociais**: teoria e prática. Rio de Janeiro: ACESS, 1993.

AZEVEDO, Maria Regina Domingues de. A criança, o brinquedo e o brincar no primeiro ano de vida. **Sinopse de pediatria**. São Paulo. n. 2, maio, 1996, p. 34-36.

BENJAMIN, Valter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo, Summus, 1980.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para o seu filho**. [S.l.]: Editora Campos, 1903.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

CUNHA, Jurema Alcides (Org.). **Psicodiagnóstico – V. 5**. ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Artmed, 2000

CUNHA, Nylse Helene da Silva. **Brinquedo, desafio e descoberta**: subsídios para utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

EFRON, A. M.; FAIBERG, E.; KLEINER, Y.; SIGAL, A. M. & WOSCOBOINIK, P. La hora de juego diagnóstica. In: Ocampo, M. L. S.; Arzeno, M. E. G. &



PICCOLO. **Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico.** Buenos Aires: Nueva visión, 1978. p. 195 – 221.

FERNÁNDEZ, ALICIA. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médica, 1991.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer.** In Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. V.XVIII (p. 13 – 85). Rio de Janeiro: Imago, [s.d].

\_\_\_\_\_. **Novas conferências introdutória sobre a psicanálise.** [S. l; s.n.], 1933-1932.

JARDIM, Cláudia Santos. **Brincar:** um campo de subjetivação na infância. [S.l.:s.n.:s.d].

KLEIN, M. **Psicanálise da criança.** Tradução de Póla Civelli. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1975.

KRAMER, Sonia. **A política da pré-história no Brasil:** a arte do disfarce. 3.ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LEBOVICI, S. & SOULÉ, M. **O conhecimento da psicanálise pela criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

OCAMPO, M. L. S. (Org.) **Lás técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico (vol. I e II).** 4. ed. Bueno Aires: Nueva Visión, 1976.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas.** 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky, apredizado e desenvolvimento:** um processo sociohistórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O símbolo e o brinquedo: a representação da vida.** Petrópolis: Vozes, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos.** Petrópolis: Vozes, 1997.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

PIAGET, Jean. **Play, dreams and imitation in childhood.** Londres: Heinemann, 1951.

ROCHA, Brasilda dos Santos. **Brincando na escola: o espaço escolar como criação e crescimento.** São Paulo: Artes & Ciência, 2003.

TRINCA, W. **O pensamento clínico em diagnóstico da personalidade.** Petrópolis: Vozes, 1983.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** 11. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

WAJSKOP, GISELA. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995.

WECHSLER, S. M., & Guzzo, R. M. S. **Avaliação psicológica: perspectiva internacional.** São Paulo: Casa do psicólogo, 1990.

WINNICOT, D. W. **O Brincar e a realidade.** Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1975.