

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

ISABELA ZAIDE TEIXEIRA DE MENDONÇA

**BRINCANDO DE CRESCER: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA
ANALÍTICA PARA O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

BARUERI
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

ISABELA ZAIDE TEIXEIRA DE MENDONÇA

**BRINCANDO DE CRESCER: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA
ANALÍTICA PARA O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso como
exigência parcial para a graduação no
curso de Psicologia, sob orientação da
Profª Drª Fátima Regina Pires de Assis.

BARUERI

2013

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é a representação simbólica dos cinco anos de formação e dedicação com intuito de tornar-me psicóloga e um ser humano melhor. Muitas pessoas foram importantes neste processo, mas algumas merecem um agradecimento à parte.

À Fátima Regina Pires de Assis por sua atenção, trocas, respeito e apoio constante na realização deste trabalho que mostraram que, independente das divergências teóricas, o psicólogo tem uma única função: o cuidado para com o próximo.

À Luisa de Oliveira por me introduzir à psicologia analítica de maneira tão instigante e prazerosa, proporcionando aprendizado para toda a vida.

À Luciana Puglisi de Paula Souza pela atenção, auxílio e estímulo em aprender sobre Fordham.

A todos os meus professores pelo aprendizado diário, em especial aos professores: Claudinei Affonso pela atenção e alegria constante que me motivaram durante a graduação; Paula Perón pelo acolhimento ao final deste processo; Teresa Endo pelo amadurecimento nos atendimentos, Jorge Broide por mostrar como o silêncio “grita”.

À PUC/SP pela preocupação na qualidade da formação dos futuros psicólogos.

Às minhas queridas amigas Carol, Monai, Camila que foram essenciais nestes cinco anos pelo companheirismo e descontração, em especial à Ines pelas caronas e trocas diárias e à Karina Bueno pela incansável ajuda nos momentos que mais precisei.

Ao Fábio pelo incentivo e auxílio nas traduções.

A todos os meus Amigos por saber que nunca estarei sozinha.

À minha família pela Amizade e aprendizado, especialmente aos meus pais pela dedicação constante e por me proporcionarem a vida.

A todos vocês, muito obrigada!

“Toda obra humana é fruto da fantasia criativa. Se assim é, como fazer pouco caso do poder da imaginação?”

(Carl Gustav Jung)

Autora: Isabela Zaide Teixeira de Mendonça

Título: Brincando de crescer: algumas contribuições da psicologia analítica para o brincar no desenvolvimento infantil. 2013.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fátima Regina Pires de Assis

RESUMO

O brincar sempre esteve presente na vida do homem. No entanto, as manifestações deste podem diferenciar de acordo com a sociedade, cultura e costumes, já sendo utilizado, por exemplo, tanto para homenagear os deuses quanto para fins políticos. Atualmente, a brincadeira infantil é influenciada pelos conteúdos transmitidos pelos meios de comunicação, sendo a competitividade um aspecto que pode ser prejudicial ao desenvolvimento da criatividade. Este trabalho tem, então, o objetivo de estudar algumas contribuições da psicologia analítica sobre o brincar no desenvolvimento infantil. Apesar de C. G. Jung não ter estudado profundamente a primeira metade da vida, mais especificamente sobre o desenvolvimento da psique infantil, alguns paralelos podem ser traçados no sentido de auxiliar na compreensão do brincar. Por este motivo, alguns analistas junguianos que trabalham diretamente com crianças utilizaram alguns conceitos psicanalíticos como suporte para o entendimento dos estados psíquicos infantis e, conseqüentemente, do brincar já que este é significativamente valorizado pela psicanálise. A partir do presente estudo, pode-se dizer que, ao brincar, a criança se expressa simbolicamente, ativando sua imaginação, o que permite seu contato com o Self e revela os conflitos psíquicos vivenciados por esta. Quando elaborados, a criança amplia a consciência que ainda está no início do seu desenvolvimento, indicando o caminho pelo qual está seguindo seu processo de individuação.

Palavras-chave: brincar; criança; desenvolvimento infantil; psicologia analítica.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 6 |
| 2 TRAJETO DO ESTUDO: OBJETIVO E METODOLOGIA..... | 11 |
| 3 COMEÇANDO A BRINCAR | 14 |
| 3.1 Histórico do brincar | 16 |
| 3.2 Brincar, brinquedo e a cultura | 21 |
| 3.3 Brincar simbólico..... | 22 |
| 4 O BRINCAR PARA A PSICANÁLISE | 26 |
| 5 O BRINCAR PARA A PSICOLOGIA ANALÍTICA..... | 40 |
| 5.1 Alguns dos pressupostos junguianos..... | 41 |
| 5.2 O nascimento da consciência e seu desenvolvimento..... | 47 |
| 5.3 Utilizando alguns conceitos psicanalíticos | 52 |
| 5.4 O brincar na vida de Jung | 55 |
| 5.5 O brincar para a psicologia analítica | 56 |
| 5.5.1 Brincando na psicoterapia e os recursos expressivos | 62 |
| 5.5.2 Brincando na escola | 66 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 70 |
| REFERÊNCIAS..... | 75 |

1 INTRODUÇÃO

Desde adolescente, sempre gostei de estar perto de crianças no sentido de cuidar. Com catorze anos, comecei a participar de um grupo de recreação infantil do qual até hoje faço parte. Meu interesse por crianças aumentou ao entrar no curso de psicologia e estudar como ocorre desenvolvimento infantil, tanto no seu aspecto orgânico quanto psíquico.

No segundo ano da graduação em psicologia, fiquei fascinada ao estudar a psicologia analítica, indo de encontro com a visão de homem e mundo que possuo. Daí por diante, minha “sede” por conhecimento a respeito desta abordagem aumentam a cada momento em que me aprofundo nesta. Percebi que pouco era estudado na graduação acerca de como Jung compreendia o período da infância e, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico da criança. No entanto, devido à carga de estudos do curso, pouco consegui ler sobre o tema. Então, quando pensava sobre o projeto do TCC, resolvi unir meu interesse por crianças para refletir sobre o que a psicologia analítica tem discutido sobre o assunto, já que seria uma oportunidade de aprofundar nos estudos e que, com certeza, contribuiria para o trabalho de psicóloga que desejo exercer.

Surge então a questão de difícil resolução: como refinar a pesquisa? Foi então no estágio realizado em uma escola no município de Barueri, onde as brincadeiras eram pouco presentes nas aulas de modo que esta era caracterizada por um estudo sistemático, que pensei em estudar sobre como a psicologia analítica compreendia o brincar dentro do contexto escolar. Contudo, por não achar nenhuma publicação sobre este tema durante a realização do projeto de TCC, além das questões burocráticas que impediram a realização de trabalho de campo, percebi, então, que deveria refinar menos a pesquisa pela escassez de referências, definindo, portanto, que o trabalho teria o presente objetivo: refletir acerca de como a psicologia analítica compreende o brincar dentro do desenvolvimento infantil.

Os termos brincadeira, brinquedo e jogo são muitas vezes usados com significados semelhantes quando, na verdade, os dois primeiros se diferenciam

do último. O brinquedo é utilizado pela criança como instrumento para sua brincadeira, auxiliando na manifestação lúdica, sendo de uso livre o que, conseqüentemente, proporciona flexibilidade nas brincadeiras. Já o jogo possui característica específica se comparado ao brinquedo e brincadeira (KISHIMOTO, 1997). Sua prática está inserida em certo tempo e espaço, de modo que as regras guiam os jogadores. Tanto a brincadeira quanto o jogo geram prazer, além de pressupor espontaneidade, o que nos faz pensar que o jogo faz parte da brincadeira, sendo este apenas mais específico. Porém, vale fazer a ressalva de que “[...] o lúdico não está nas coisas, nos brinquedos ou nas técnicas, como no computador, mas nas crianças, ou, melhor dizendo, no homem, que as imagina, organiza e constrói” (OLIVEIRA, 2000, p. 9).

Importante ressaltar que existem alguns tipos de brincadeiras que diferem entre si. Por exemplo, a criança pode brincar no balanço para alcançar maior altura possível ou se balançar agindo “como se” estivesse dentro de um avião em turbulência. Esta diferença de “como se” é o que chamaremos de brincar simbólico apesar de suas variações de nomenclatura como jogo de faz-de-conta, imaginativo, entre outras. Nesta brincadeira, a imaginação é ativada e a criança transforma a realidade (BOMTEMPO, 1997).

A maneira pela qual são entendidos o brincar e os jogos atualmente é resultado de um processo em que os jogos, mais especificamente, sofreram algumas modificações ao longo da história. De maneira geral, pode-se dizer que a espontaneidade em relação ao pensamento mitológico ou fantasioso estava muito presente no período da Antiguidade, mais especificamente na cultura grega, onde os jogos olímpicos, mesmo relacionados à forma física, também eram consagrados à Zeus. A importância do lúdico neste âmbito só foi retomada no período do Renascimento pelo resgate feito da cultura greco-romana (HUIZINGA, 2000).

Neste sentido, até o século XVIII a criança era desvalorizada assim como suas produções como, por exemplo, as brincadeiras e jogos. Este fato justifica o fato das crianças serem vistas como adultos em miniatura, responsabilizando-se por tarefas não condizentes com a idade. Assim, toda a espontaneidade presente na infância passou, de modo geral, despercebida (ROCHA, 2002).

Muitos estudiosos como Brougère (1995) e Huizinga (2000) discutem sobre como o modo como a cultura contemporânea se relaciona com o lúdico pela influência da mídia e competitividade, respectivamente. Neste sentido, pode-se dizer que o lúdico está sendo despotencializado pela demasiada competitividade nos esportes, tornando a relação com os jogos somente pautada na quantidade e no tempo.

Este aspecto competitivo é também influenciado pela forma na qual a mídia transmite as informações, do que é valorizado por esta e, conseqüentemente, pelo público. Entretanto, a mídia pode auxiliar no papel do lúdico, principalmente nas brincadeiras, pelos conteúdos que transmite, podendo ser utilizados de modo benéfico e criativo pelas pessoas, neste caso, pelas crianças.

A infância é um período de muitos estímulos e descobertas. É a fase em que as vivências têm importante influência na formação da personalidade já que ainda está no início do seu desenvolvimento e terá os outros e as atitudes destes como exemplos, interferindo na maneira pela qual a criança se relaciona com o mundo.

Carl Gustav Jung preocupou-se com o desenvolvimento psíquico do homem, mostrando que a personalidade se desenvolve durante toda a vida. Assim, dividiu a vida em duas metades: a primeira e a segunda metade da vida. A primeira consiste no período que vai da infância até a meia-idade - a qual Jung quantificou por volta dos 40 anos – e a segunda que vai da metanóia¹ até o fim da vida.

Como metáfora destas duas metades da vida, Jung (2011a) as compara com a trajetória do sol em que o nascimento deste até seu momento de pico refere-se à primeira metade da vida; e a partir deste período até o pôr-do-sol como a segunda metade da vida. Apesar de diferenças significativas, tanto a infância quanto a velhice são relacionados por Jung como períodos de imersão no inconsciente. Neste sentido, a infância, para Jung, é considerada uma fase de ausência de consciência; “[...] aquele estado (infância) sem problemas conscientes, no qual somos um problema para os outros, mas ainda

¹ Metanóia refere-se à passagem da primeira para a segunda metade da vida.

não temos consciência de nossos próprios problemas” (§795, p. 360). O principal objetivo desta fase consiste, então, no desenvolvimento da maturidade para maior adaptação e controle entre o mundo interno e externo.

Por considerar que a criança tem uma psique extremamente influenciável e dependente da psique dos pais, Jung desenvolveu pouco acerca da psique infantil. Isto fez com que alguns analistas junguianos buscassem maior interlocução entre a teoria junguiana e o desenvolvimento psíquico nos primeiros anos de vida, como foi o caso de Michael Fordham. Para isto, estes analistas se inspiraram na teoria psicanalítica para melhor compreensão de como os estados psíquicos infantis funcionam (SOUZA, 2009) e, conseqüentemente, o brincar também estava envolvido por conta da importância que os psicanalistas atribuem a este. Importante ressaltar que este brincar estudado tanto pela psicanálise quanto pela psicologia analítica refere-se ao brincar simbólico mencionado anteriormente por ambas compreenderem, de maneira geral, a fantasia como parte desta atividade.

Após uma breve introdução sobre o tema, será apresentado um resumo de como será realizado o trabalho, consistindo basicamente em três capítulos.

O primeiro capítulo discute acerca do brincar de maneira geral, de modo a conceituá-lo apesar da dificuldade na nomenclatura; de como foi sendo desenvolvido e transformado ao longo dos anos pelo homem por conta das crenças e costumes das diferentes sociedades; a relação entre o brinquedo, cultura e a brincadeira, assim como a compreensão mais específica do brincar simbólico para alguns estudiosos sobre o tema.

No capítulo seguinte será trabalhada a questão do brincar para a psicanálise, mais especificamente sobre como esta abordagem compreende este tipo de brincar e, sucintamente, como esta atividade está presente no desenvolvimento infantil de acordo com suas concepções.

O capítulo posterior é reservado para o estudo de como a psicologia analítica compreende o brincar. Para isto, são primeiramente trabalhados alguns pressupostos básicos junguianos que dão o suporte necessário para a discussão do desenvolvimento da consciência, focando na primeira metade da

vida. É trabalhado posteriormente o modo pelo qual os analistas junguianos que atendem crianças relacionam algumas ideias psicanalíticas apresentadas no capítulo anterior com a teoria da psicologia analítica, ou seja, como utilizaram as ideias dos psicanalistas em relação ao desenvolvimento da psique infantil. Em seguida, é minimamente mencionado como o brincar estava presente na vida de Jung e os efeitos deste no seu cotidiano. O capítulo é então finalizado com as contribuições que a psicologia analítica oferece ao brincar, com a discussão de como este pode ser utilizado na psicoterapia e no contexto escolar.

Por fim, a última parte do trabalho busca recapitular os principais pontos de cada capítulo, retomando o objetivo do trabalho, além de apontar suas limitações e, conseqüentemente, realizar questionamentos para futuras pesquisas.

2 TRAJETO DO ESTUDO: OBJETIVO E METODOLOGIA

O paradigma junguiano compreende ontologicamente o homem e o mundo como uma totalidade que abarca consciente e inconsciente, assim como se baseia em uma proposta epistemológica de viabilizar o conhecimento do inconsciente. Desta maneira, para a pesquisa dentro da perspectiva em questão, o inconsciente faz parte da concepção de psique e de ser humano.

O presente trabalho tem como objetivo a reflexão de como a psicologia analítica compreende o brincar no desenvolvimento infantil. Para este estudo, o método de pesquisa utilizado é a pesquisa qualitativa. Este tipo de pesquisa tem como objetivo buscar as finalidades e significados do fenômeno observado por meio da interpretação e compreensão simbólica deste (PENNA, 2007).

Como o brincar é uma das maneiras encontradas pela criança de manifestar-se simbolicamente, tal atividade pode ser compreendida como meio de acesso ao inconsciente. Neste sentido, as expressões infantis no brincar têm uma razão e finalidade, sendo motivo de pesquisa para a psicologia analítica.

A brincadeira infantil está geralmente presente no cotidiano da criança, desde os pequenos gestos no colo materno até no uso de brinquedos. No entanto, conforme visto anteriormente, o brincar da criança só pode ser considerado como tal se esta brinca de modo espontâneo, sem que seja uma atividade imposta.

Assim, o estudo sobre o brincar está relacionado à característica da psicologia analítica apostar na ciência que não necessita ser experimental para se dizer como tal, mas da ciência baseada nas experiências cotidianas como é o caso das brincadeiras realizadas pelas crianças. Nas palavras literais de Jung (2011b):

Não temos laboratório com aparelhagens complicadas. Nosso laboratório é o mundo. Nossos experimentos são acontecimentos reais da vida humana de cada dia, [...] O que temos são as esperanças e os perigos, as dores e as alegrias, os erros e as realizações da vida real, que se encarregam de fornecer-nos o material de que precisamos para a observação. Nosso intento é *compreender a vida* da melhor maneira possível, tal como ela se manifesta na alma humana. (§ 171, p. 103, grifo do autor).

A pesquisa em questão não será de observação direta do brincar de crianças, e sim do estudo teórico de como a psicologia analítica compreende desta atividade simbólica infantil.

Neste sentido, alguns estudiosos são importantes para a discussão sobre o tema. A contextualização histórica, por exemplo, é importante para ampliação do brincar e, conseqüentemente, maior compreensão sobre o tema. Neste trabalho, são utilizados os autores Gilles Brougère, Johan Huizinga, Tizuko Kishimoto e Edda Bomtempo e suas respectivas obras “Brinquedo e cultura” (1995) e “Brinquedos e companhia” (2004), “Homo ludens” (2000) e “Jogo, brinquedo, brincadeira e educação” (1997). Estes autores foram escolhidos por serem referências sobre o tema do brincar e como esta atividade foi se desenvolvendo ao longo da história.

Em relação ao estudo da psicanálise sobre o brincar, foram escolhidos Sigmund Freud, Melanie Klein e Donald Woods Winnicott. A escolha de Freud deu-se por ser o precursor da psicanálise e contribuidor para a fundamentação das teorias sobre o brincar infantil de Klein e Winnicott. Sendo assim, as principais obras utilizadas neste capítulo são “Além do Princípio do Prazer” (1920) de Freud; “Novas tendências na psicanálise”, mais especificamente o capítulo “A técnica psicanalítica através do brinquedo: sua história e significado” (1980) de Melanie Klein e, por fim, “A criança e seu mundo” (1982) e “O brincar e a realidade” (1975) de Winnicott, além de outras bibliografias que complementam tais obras.

Vale ressaltar que o presente trabalho utilizará a teoria psicanalítica de Freud, Klein e Winnicott apenas para a compreensão dos conteúdos mais relevantes discutidos por estes para o posterior aprofundamento a respeito do objetivo do presente trabalho.

Para o estudo de como a psicologia analítica compreende o brincar, algumas obras de Jung auxiliam na compreensão do brincar e o que está envolvido neste apesar de não ter desenvolvido muitas obras sobre o desenvolvimento e a psicologia infantil. Dentre as obras estão “O desenvolvimento da personalidade”, “Símbolos da transformação”, “Tipos psicológicos” de Carl Gustav Jung presentes nas Obras Completas (2011),

assim como outras obras que auxiliam na fundamentação teórica. Outras referências de analistas junguianos são utilizadas para a discussão do brincar e aprofundamento sobre o desenvolvimento infantil por estes terem trabalhado, de fato, com crianças, sendo tais referências: “A criança como indivíduo” (2006), “Explorations into the Self” (2002) de Michael Fordham; “Playing and the growth of imagination” (1988) de Dorothy Davidson, “Treatment of children in analytical psychology” (1984) de Edith Sullwold; “The inner world of childhood” (1978) de Frances Wickes e a monografia “Individuação e elaboração simbólica na infância: reflexões a partir das contribuições de Jung e Michael Fordham” (2009) de Luciana Souza.

Finalmente, para as considerações finais serão utilizadas as ideias e articulações a partir do que foi estudado ao longo do trabalho.

3 COMEÇANDO A BRINCAR

Quando falamos sobre brincadeiras e jogos associamos, na maioria das vezes, com o período da infância. Esta é uma fase do desenvolvimento que entramos muito em contato com tais atividades.

Para compreender de modo geral como o brincar simbólico é visto pelos principais estudiosos, é necessário definir minimamente o brincar como um todo, a brincadeira e os jogos, entendendo como estes estiveram presentes ao longo da história, além de como a cultura está envolvida em tais atividades, assim como o papel dos brinquedos.

O conceito de brincar é de difícil definição, sendo muitas vezes utilizado como sinônimo de brincadeira, como será denominado ao longo deste trabalho. Buscando a definição mais genérica do brincar no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2004), encontra-se, entre algumas de suas definições, como “Divertir-se infantilmente; entreter-se em jogos de crianças; divertir-se, recrear-se; entreter-se; distrair-se” (p. 329). Tizuko Kishimoto (1997), autora de referência na área da educação, apresenta a definição sobre a brincadeira, sendo esta “[...] 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” (p. 21).

O jogo pode ser então considerado uma brincadeira? Para responder essa questão, é preciso entender do que se trata o jogo e suas principais características. Segundo Kishimoto (1997), definir o jogo também não é uma tarefa fácil devido sua complexidade, pois um mesmo comportamento pode ser considerado como jogo para uma cultura e não-jogo para outra como, por exemplo, a atividade de arco e flecha.

Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com o arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros, é preparo profissional (p. 15).

Desta maneira, para a autora, o fato de uma atividade ser ou não considerada um jogo depende do significado que a cultura em questão atribui a esta.

Para Huizinga (2000), o jogo possui características marcantes. É uma atividade voluntária, a qual não deve ser realizada obrigatoriamente, pois não poderia ser classificada como jogo. Neste sentido, o jogo proporciona liberdade, tornando-se uma necessidade à sociedade devido ao sentido e valor expressivo que possui e ao indivíduo como função vital. São limitados pelo tempo e espaço, ou seja, sempre têm seu começo, meio e fim em um determinado espaço, com caminho e sentidos próprios de acordo com suas ordens e regras. Em relação às regras, o autor as coloca como absolutas e não passíveis de discussão, principalmente em relação às regras explícitas. Desta maneira, a pessoa que não respeita alguma regra do jogo é considerada “desmancha-prazer” por não estar de acordo com os objetivos deste. Realizando então um resumo das principais características formais dos jogos apontadas pelo autor, pode-se considerar o jogo

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria"² e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade [...] praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 2000, p. 13-14).

Já Christine (1991, apud Kishimoto, 1997) complementa algumas das características dos jogos discutidas por Huizinga. Dentre estas, no jogo infantil a realidade interna é predominante em relação à externa sendo sentido como uma atividade que proporciona prazer e alegria às crianças. Enquanto brincam, as crianças são flexíveis, constróem novas combinações de comportamentos e ideias a partir de suas vivências, tendo sua atenção totalmente voltada ao jogo e não em seus possíveis resultados. Assim, Christine concorda com Huizinga no que se refere à não obrigatoriedade do jogo, ou seja, uma atividade só pode ser considerada um jogo se foi escolhida pela própria criança.

² A não seriedade do jogo apresentada pelo autor pode ser tomada como sinônimo de espontaneidade.

Em relação ao brinquedo, este difere do jogo por seu uso ser indeterminado. A criança utiliza o brinquedo sem regras que delimitam o brincar *a priori*, ao contrário do jogo por conta da necessidade de desempenho dos jogadores em certas habilidades para que este realmente ocorra. Por representar realidades as quais a criança pertence, o brinquedo substitui os objetos reais para que ela os manipule. Nesse contexto, o conceito de reprodução está relacionado à substituição de uma coisa por outra, correspondendo a algo e permitindo a evocação deste algo (KISHIMOTO, 1997).

Além da representação da realidade concreta, o brinquedo pode representar realidades abstratas, imaginárias tanto à criança quanto ao adulto. Contudo, o imaginário sofre variações de acordo com a idade da criança: “[...] para o pré-escolar de três anos, (o brinquedo) está carregado de animismo; de cinco a seis anos, integra predominantemente elementos da realidade” (p. 19).

A partir do que foi exposto, a brincadeira pode ser então considerada como uma atividade mais ampla se comparada ao jogo, sendo este último um tipo de brincar mais específico, com certas limitações e características próprias.

3.1 Histórico do brincar

Segundo Morin (1975), o brincar sempre existiu na história da humanidade por este ser uma forma de comunicação que o homem encontrou mesmo quando a linguagem verbal ainda não havia sido desenvolvida.

[...] os jovens hominídeos, [...] brincam, exploram, são atraídos pelo que é novo. [...] São eles, provavelmente, que, brincando com pedras e com sons, acenderam o fogo e inventaram a palavra (p. 75).

Por estar presente desde a Pré-História e em todas as etnias atuais, o brincar é visto como algo primitivo no ser humano, porém, muitas vezes manifestado com algumas particularidades de acordo com cada cultura e costumes. Para entendermos um pouco mais sobre o brincar é preciso saber como este foi sendo visto e desenvolvido pelo homem ao longo da história.

Para Brougère (1995), a brincadeira era considerada, antes do século XIX, uma atividade útil somente para a distração e recreio das crianças, não sendo valorizada a espontaneidade destas. Esta ideia em relação às atividades

infantis estava também relacionada à concepção de criança da época. A sociedade considerava a imagem da criança como algo negativo e tudo o que vinha em consequência desta, inclusive as formas lúdicas que possibilitavam a expressão infantil por meio dos jogos, brinquedos ou das brincadeiras em si.

Johan Huizinga, em sua obra “Homo Ludens” (2000), traça ao longo da história, como a concepção de jogo foi sendo modificada de acordo com as novas crenças que foram constituindo a sociedade como um todo. Para a cultura grega, tão conhecida pelo surgimento dos jogos olímpicos na Antiguidade, a competição era vista como algo natural e o lúdico era muito importante, fazendo parte de suas vidas desde as formas simbólicas presentes nos mitos, até os jogos de caráter físico. Apesar da busca pela perfeição física nos jogos, estes eram consagrados a Zeus no período das Olimpíadas, sendo os rituais de extrema importância para a cultura.

Em relação à cultura romana, o autor afirma que o lúdico foi praticado diferentemente da cultura grega.

A importância do elemento lúdico na civilização romana está bem presente em sua estrutura acentuadamente ritualística, só que aqui os jogos não se revestiam da vivacidade de colorido e da brilhante imaginação que apresentam na civilização grega (p. 126).

O império romano cresceu demasiadamente e foi influenciado por diversas culturas. Devido à grande expansão, houve aumento na quantidade de escravos e, para controlar a situação de pobreza de grande parte da população, foi instaurada a política de pão e circo que consistia no fornecimento de alimento e diversão para a população pobre. Assim, os jogos eram realizados e assistidos pela população no Coliseu, sendo estes extremamente sangrentos e não remetendo minimamente à imaginação como ocorria nos jogos olímpicos na cultura grega. Desta forma, “Os grandes e sangrentos jogos romanos eram uma sobrevivência do fator lúdico arcaico sob uma forma despotencializada” (p. 128).

O período medieval pode ser considerado um período de muitos jogos, mas de tipos diferentes se comparado ao período anterior. Os jogos caracterizavam-se ou entre jogos populares, que haviam perdido o significado sagrado transformando-se em humor, ou em jogos de cavalaria solenes que

tinham intuito de treinar cavaleiros para guerras. Já o Renascimento ficou conhecido pela retomada da cultura greco-romana, tendo como uma de suas características, a prática de exercícios físicos como meio de chegar à perfeição física, sendo vistos tais jogos como parte importante da cultura somente no fim do século XVIII.

Após a discussão dos principais períodos em que o lúdico esteve presente de alguma forma ao longo da história, podem ser traçados paralelos de como a concepção do brincar também está relacionada às representações da criança na história. Considerando que “[...] a história da criança é registrada a partir do olhar dos adultos, pois a criança não pode registrar sua própria história” (ROCHA, 2002, p. 52), Ariès foi um importante pesquisador sobre a história da infância, sendo considerado o precursor desta a partir do estudo do que foi registrado ao longo da história. Em sua obra “História social da criança e da família” (1981), Ariès discute como a idade da criança era definida pela sociedade, sendo considerada um ser irracional por não poder falar com propriedade e emitir opiniões próprias.

[...] a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa pode não falar bem nem formar perfeitamente suas palavras (ARIÈS apud ROCHA, 2002, p. 54).

A infância consistia no período do nascimento até os sete anos de idade, partindo para a vida adulta após esta faixa etária. Depois dos sete anos, as crianças participavam de tudo o que pertencia ao mundo adulto, sem censura pela pouca idade, mesmo não sendo vistas pelos mais velhos como seres capazes de raciocínio acerca do que vivenciavam. O período da infância era breve e até insignificante, sendo comparado com a velhice por esta ser uma fase de senilidade para a sociedade da época, ao contrário da ideia da juventude e fase adulta, pois estas eram vistas como um período de muita produção e vitalidade (ROCHA, 2002).

A espontaneidade e o brincar das crianças não eram significativos uma vez que as crianças com mais de sete anos já exerciam funções sociais, sendo consideradas adultos em miniatura. Por este motivo, os jogos atendiam a população adulta, incluindo as crianças com mais de sete anos apesar dos

conteúdos geralmente violentos nos jogos. Porém, a concepção da infância e do brincar sofreram suas primeiras modificações no século XVII pela valorização do cuidado com as crianças exercido pelas mães, amas ou parteiras da época, sendo mais marcante ainda esta valorização com o surgimento do Romantismo a partir do fim do século XVIII.

A infância passou a ser idealizada no período romântico por este exaltar “[...] os comportamentos naturais que expressam uma verdade mais essencial do que as verdades racionais dos conhecimentos constituídos” (BROUGÈRE, 1995, p. 90), além da imaginação, sensibilidade e subjetividade do homem. As crianças passam a ser vistas como detentoras de originalidade, tornando a espontaneidade natural algo significativo e proporcionando assim, maior relevância da brincadeira infantil por conta das crianças serem portadoras de verdade e pureza, podendo expressar tais qualidades por meio do brincar. Um dos grandes contribuidores para esta evolução no pensamento adulto acerca da infância foi Rousseau que, em seu livro “Emílio ou da Educação” escrito em 1762. Neste livro, Rousseau escreve sobre a natureza do homem, colocando a criança “[...] como portadora de uma natureza própria que deve ser desenvolvida” (KISHIMOTO, 1997, p. 19).

Durante este período, tudo estava relacionado ao casamento e ao amor. Consequentemente, a relação entre pais e filhos e a educação tornou-se importante para a sociedade, além das ideias sobre cura, doença e luto (BROUGÈRE, 1995). A brincadeira infantil foi então utilizada como meio de educar as crianças pela crença de que esta seria o meio para educá-las de forma natural.

Esta abertura para o mundo infantil foi mais tarde relacionada às experiências adultas de imaginação. Schiller e Goethe foram importantes na Alemanha por pensarem sobre o elemento imaginativo nos jogos das crianças assim como suas implicações no comportamento adulto. O primeiro aprofundou-se sobre a natureza do jogo, influenciando os etólogos contemporâneos e Goethe ofereceu a discussão dos contos e fantasias a partir da inspiração do relacionamento com sua mãe (BOMTEMPO, 1997).

Para Huizinga (2000), a cultura contemporânea seria compensada pela perda do elemento lúdico por meio dos fenômenos do atletismo e demais esportes tão visados atualmente. Contudo, o próprio autor problematiza tal ideia pelo fato destes fenômenos estarem cada vez mais sistematizados e regulamentados, perdendo assim, o caráter lúdico envolvido. “O espírito do profissional não é mais o espírito lúdico, pois lhe falta a espontaneidade, a despreocupação” (p. 141). Dentro deste contexto, pode ser inserida a perda do lúdico dos próprios jogos olímpicos realizados atualmente devido ao alto grau de competitividade presente nestes. O *record* nos tempos tornou-se um objetivo a ser alcançado e, para isto, criam-se cada vez mais recursos tecnológicos, aonde a publicidade e propaganda são os principais responsáveis pela divulgação destes, acentuando o espírito de competição nos jogos.

Brougère (1995) analisa o papel da mídia na cultura lúdica – cultura esta imersa na cultura geral à qual a criança pertence - de modo mais positivo, focando na função desta em relação às brincadeiras infantis. Para o autor, a televisão, um dos principais meios utilizados pela mídia, transformou a vida das crianças assim como sua cultura. “[...] a televisão fornece às crianças conteúdo para suas brincadeiras. Elas se transformam, através das brincadeiras, em personagens vistos na televisão” (p. 53). No entanto, o autor alerta que os conteúdos da mídia sejam incorporados à lógica das brincadeiras com o intuito de que as crianças combinem e transformem as imagens transmitidas, cabendo ao seu intelecto.

Brougère também parece concordar com a perda do lúdico, mas no que se refere à diminuição do espaço para este ocorrer devido à mídia, globalização, consumo e à grande valorização em relação ao brinquedo atualmente. Dentre estes possíveis espaços está a escola pelo fato dos educadores também incentivarem a competição dentro das atividades lúdicas praticadas no cotidiano. Além disso, as escolas proporcionam cada vez menos espaço para as brincadeiras e jogos dentro da sala de aula assim como nos demais ambientes destas.

Assim, de acordo com os autores citados, é possível perceber que o brincar sofreu modificações ao longo de sua construção histórica, estando valorizado atualmente devido, em grande parte, à atenção que a mídia atribui

com intuito de lucrar com os brinquedos, além da tecnologia envolvida na produção destes. Este grande desenvolvimento tecnológico, se não direcionado ao desenvolvimento atual da criança, pode substituir o brincar que esta conserva e transforma os aspectos da realidade por um brincar mais alienante em que a criança pode tornar-se apenas um objeto de lucratividade como já está acontecendo pela influência da mídia atual.

3.2 Brincar, brinquedo e a cultura

Dentre suas diversas utilidades, o brincar pode ser considerado a maneira encontrada pela criança de vivenciar a cultura em que está inserida. Neste contexto, a brincadeira possibilita que a criança também reelabore os conteúdos da cultura, sendo uma atividade que proporciona a socialização desta no meio. Neste sentido, o termo socialização refere-se ao:

[...] conjunto dos processos que permitem à criança se integrar ao “socius” que a cerca, assimilando seus códigos, o que lhe permite instaurar uma comunicação com os outros membros da sociedade, tanto no plano verbal quanto no não-verbal (BROUGÈRE, 1995, p. 62).

Brougère (1995) não considera o brincar como uma atividade natural da criança, mas aprendida e estimulada de acordo com suas experiências e contato com seus cuidadores. Ao brincar a criança entra em contato com o social, aprendendo suas regras, códigos, se relacionando com outras pessoas, enfim, construindo formas de comunicação com o mundo, socializando. O brincar torna-se então um espaço para inovação de todos os elementos os quais a criança conhece e a criação de tantos outros, não sendo, portanto, caracterizada como uma atividade restrita, limitada.

Para que o brincar ocorra, muitas vezes a criança necessita de algo que lhe dê suporte: os brinquedos. O brinquedo remete ao real e ao imaginário das crianças, proporcionando assim que elas o utilizem livremente por este não condicionar regras específicas – ao contrário dos jogos – além de abrir possibilidades de ações, imagens e símbolos a serem manipulados e ganhando novos significados, sendo considerado então um estímulo para a brincadeira. No entanto, a brincadeira escapa em partes do próprio brinquedo

por esta ser algo mais amplo e poder ir além da representação que este traz (BROUGÈRE, 1995).

Os brinquedos possuem diferentes representações, podendo interferir nas funções destes por ser um dos fatores que condicionam seu uso. Em sua outra obra, Brougère (2004) trabalha com a ideia de que o brinquedo não surge primeiramente como representação do mundo real e contemporâneo, mas de uma ideia, de um arquétipo.

É verdade que ele lembra a realidade do mundo de que lhe é externa [...], mas essa representação é apenas um elemento do brinquedo. Ele não é uma pintura, e sim um objeto que vai inserir nas práticas, que habitualmente denominaremos de brincadeira (p. 48).

Dentro destas possibilidades de representação que o brinquedo possui, este pode ser então considerado como produto da cultura por poder representar uma sociedade que possui traços culturais também específicos. Usando o brinquedo a criança pode construir relações com o objeto em questão, sendo tais relações de posse, abandono, perda, utilização e desestruturação. Estas relações proporcionam que a criança construa esquemas que poderá reproduzir com outros objetos no futuro (BROUGÈRE, 1995).

Portanto, os brinquedos proporcionam condições para que a brincadeira ocorra, podendo a criança entrar em contato com os elementos da cultura, reproduzindo e transformando-os de acordo com suas experiências, além de projetar-se num universo diferente, desenvolvendo sua imaginação.

3.3 Brincar simbólico

Após o estudo mais aprofundado sobre o brincar, de como foi desenvolvido, assim como uma breve definição dos termos “brincadeira” e “brinquedo” percebendo o papel da cultura em relação à estes; focaremos então na brincadeira que envolve necessariamente a imaginação e como esta é compreendida por alguns estudiosos.

O brincar simbólico, como já mencionado anteriormente, possui diversas nomenclaturas como a brincadeira de faz-de-conta, jogo imaginativo, jogo fantástico, entre outras. Para que tais nomenclaturas sejam consideradas

realmente sinônimos do brincar simbólico, estas devem dizer respeito ao tipo de brincar que consiste no indivíduo, mais especificamente na criança, “[...] introduzir objetos inanimados, pessoas e animais que não estão presentes no momento” (BOMTEMPO, 1997, p. 60); caso contrário, podem ser consideradas um outro tipo de atividade, como os jogos baseados em regras, por exemplo. Jean Piaget (1978), autor de referência em relação ao desenvolvimento da inteligência infantil, traz a definição deste tipo de brincar como jogo simbólico, sendo este tipo de jogo a representação de uma “[...] situação sem relação direta com o objeto que lhe serve de pretexto, objeto que serve, simplesmente, para evocar a coisa ausente” (p. 128). Sendo assim, a principal característica do brincar simbólico é, portanto, a representação de algo que está ausente.

Muitas são as possíveis brincadeiras simbólicas que a criança produz ao longo da infância e de acordo com seu desenvolvimento cognitivo, dentre as principais estão os papéis sociais assumidos por esta. A menina em poucos instantes torna-se mãe, professora, tia, enfermeira, entre outros papéis; já o menino pode tornar-se pai, avô, polícia, super-herói, entre outros. Ou ainda podem ocorrer brincadeiras em que a criança substitui um objeto por um personagem como, por exemplo, quando a criança nomeia um canudo como uma girafa. Isto mostra que a criança atribui novos significados e sentidos aos objetos originários durante a brincadeira simbólica.

Nas brincadeiras de super-heróis, por exemplo, as crianças podem entrar em contato com seus conflitos internos e construir sua autoconfiança ao dominarem os vilões e situações difíceis de serem enfrentadas na vida real (LEVINZON, 1989 apud BOMTEMPO, 1997). Tais possibilidades estão ligadas às características dos super-heróis e heroínas, dentre elas: a bondade, sabedoria, força, coragem, solucionam qualquer problema, não recebem ordens de ninguém, reconhecem sempre o que é o certo, raramente sentem-se frustrados, são reconhecidos pela sociedade, fora as características físicas e atraentes por serem impossíveis como voar, mudar a forma do corpo, muito velozes, entre outras (KOSTELNIK *et al*, 1986 apud BOMTEMPO, 1997).

O exemplo da brincadeira com super-heróis deixa clara então uma das contribuições do brincar simbólico que é fazer a ponte entre a fantasia e a realidade, ou seja, a criança pode lidar seus conflitos reais a partir do seu

imaginário. Esta ponte proporciona à criança experimentar como a realidade poderia ser de acordo com suas possibilidades e como esta é de fato. Neste sentido, com este tipo de brincar a criança pode projetar conteúdos sentidos como ameaçadores na vida real podendo aproximar-se destes simbolicamente e evitando assim algum tipo de atuação real, contribuindo para a quebra de estruturas defensivas ou a não formação destas (OLIVEIRA, 2000).

O desenvolvimento do brincar simbólico possui dois momentos importantes de acordo com o desenvolvimento infantil. De acordo com Oliveira (2000), até aproximadamente os 18 meses de vida, a criança enfrenta a realidade de maneira muito concreta. A partir desta idade até aproximadamente 36 meses, a criança desenvolve a capacidade para lidar melhor com as representações que estão primeiramente ligadas à realidade externa e, aos poucos, adquire características mais fantasiosas, sentindo ainda a diferença entre fantasia e realidade de forma pouco acentuada, confundindo-as muitas vezes.

É o chamado pensamento *mágico e anímico*, que com características auto-referentes, principalmente calcadas em seus desejos, constrói a realidade à sua volta à sua imagem, dando-lhe vida e modificando-a, em sua brincadeira, a seu gosto e prazer (OLIVEIRA, 2000, p. 108, grifo do autor).

Segundo a autora, aos poucos a brincadeira simbólica torna-se cada vez mais complexa. As manifestações dos desejos e memórias da criança ficam mais constantes, podendo ser verbalizadas e construindo sua identidade. O meio externo e interno da criança ampliam-se ao sair de uma posição autocentrada e representar situações vividas socialmente, além de articular o espaço em que está sendo realizada a brincadeira seja ele físico ou imaginado, assim como consegue abrir-se para o presente ao evocar seu passado.

Com o passar dos anos, a brincadeira simbólica da criança fica mais estruturada e dramatizada, adquirindo diferentes características e funções de acordo com o desenvolvimento atual. “[...] as crianças desenvolvem suas habilidades linguísticas, são levadas a solucionar melhor os problemas e desenvolvem a cooperação” (KOSTELNIK *et al*, 1986 apud BOMTEMPO, 1997, p. 66).

Para a criança de até seis anos de idade, brincar simbólico é condição para que ocorra o processo evolutivo neuropsicológico de modo saudável; introduzindo a criança de maneira prazerosa e gradativa ao universo sócio-histórico-cultural; além de embasar o ensino/aprendizagem proporcionando reflexão, criatividade e maior autonomia (OLIVEIRA, 2000). Em outras palavras, o contato com os símbolos possibilita que o sistema neurológico da criança seja estimulado, promovendo criatividade em suas brincadeiras de modo que o contexto do seu brincar está em grande parte envolvido com a cultura a que pertence ao mesmo tempo em que a criança se apropria cada vez mais desta. Desta forma, pode-se dizer que o brincar simbólico auxilia no desenvolvimento afetivo-social e cognitivo das crianças.

Já foi dito anteriormente que o brinquedo pode servir como suporte para a brincadeira infantil. Isto se refere, conseqüentemente, ao brincar também simbólico uma vez que se parte do pressuposto que este tipo de brincar faz parte do brincar como um todo. Segundo Brougère (2004), a criança desenvolve a dimensão simbólica após o uso da dimensão funcional do brinquedo, assim como as demais explorações e a manipulação lúdica que este proporciona. O brinquedo pode servir então como estímulo para a imaginação. A ativação da imaginação ocorre pelo fato do brinquedo proporcionar à criança a projeção de seus conflitos, desejos e sentimentos. Sendo assim, a brincadeira passa a ter o objetivo de não ser fiel “[...] ao real e sim ao desejo, à fantasia de um mundo idêntico ao nosso [...] e, ao mesmo tempo, totalmente diferente” (p. 53).

Percebendo a funcionalidade do brincar infantil, este passou a ser objeto de estudo para a psicologia, ganhando importante destaque à psicanálise. Porém, como se tornou uma das ferramentas para esta área do conhecimento? É o que será discutido a seguir.

4 O BRINCAR PARA A PSICANÁLISE

Pode-se dizer que o brincar foi pensado como elemento de estudo para a Psicologia primeiramente pela psicanálise, sendo Freud o mais importante pelas suas contribuições quando escreveu em 1920 “Mais Além do Princípio de Prazer”. Outros estudos psicanalíticos sobre o brincar já haviam sido realizados com Pfeifer (1919) no que se referia às razões da criança brincar, porém, foi Freud quem discutiu sobre o prazer envolvido em tal atividade (FREUD, [1920]). As contribuições teóricas de Freud sobre o brincar foram realizadas a partir da observação da brincadeira de seu neto de apenas dezoito meses de idade com um carretel, brincadeira esta chamada de *fort-da* e que foi um marco muito importante tanto para o desenvolvimento teórico quanto prático da análise infantil nos anos posteriores como será visto no decorrer deste capítulo.

Nesta obra de 1920, Freud deixou claro que seu neto não possuía um desenvolvimento intelectual precoce, ou seja, estava de acordo com o desenvolvimento considerado normal para sua idade. Ainda caracterizou a criança como uma criança obediente em relação às ordens dos pais e nunca chorava pela ausência da mãe mesmo sendo muito ligado a ela. Segundo Freud (1920),

O menininho tinha um carretel de madeira com um pedaço de cordão amarrado em volta dele. Nunca lhe ocorrera puxá-lo pelo chão atrás de si, por exemplo, e brincar com o carretel como se fosse um carro. O que ele fazia era segurar o carretel pelo cordão e com muita perícia arremessá-lo por sobre a borda de sua caminha encortinada, de maneira que aquele desaparecia por entre as cortinas, ao mesmo tempo em que o menino proferia seu expressivo “o-o-ó”. Puxava então o carretel para fora da cama novamente, por meio do cordão, e saudava o seu reaparecimento com um alegre “*da*” (“*ali*”) (p. 25-26).

Esta brincadeira foi a forma que o menino encontrou, de acordo com Freud (1920), para lidar com a ausência da mãe, de compensar a renúncia pulsional de deixá-la ir embora sem que fosse necessário protestar. Esta interpretação pôde ser feita por Freud observar que a brincadeira do neto ocorria repetidamente nos momentos em que a mãe não estava presente. A ausência da mãe não era sentida pela criança como algo totalmente prazeroso, sendo esse sentimento demonstrado pelo “o-o-ó” que o menino expressava ao jogar seu carretel de maneira que este ficava escondido. O prazer da

brincadeira estava então relacionado ao reaparecimento do brinquedo, situação em que o menino verbalizava alegremente “da”, sendo esta última situação a verdadeira razão pela qual a criança brincava, ou seja, o prazer sentido pelo retorno simbólico da mãe com o reaparecimento do carretel.

É necessário realizar um breve comentário sobre a importância que Freud atribuía ao cuidado do outro no desenvolvimento da criança. Em seus primeiros escritos, chamados de pré-psicanalíticos por muitos estudiosos devido ao conteúdo ainda muito baseado na neurologia, Freud (1950 [1895]) já escrevia sobre a experiência da satisfação e a necessidade do cuidado de um outro para o desenvolvimento da criança. Segundo o psicanalista, este cuidado provoca descarga de satisfação, estando esta satisfação também ligada às imagens mnêmicas que a criança desenvolve de acordo com suas vivências. Essa importância do outro na relação com a criança envolve também o brincar desta já que buscará nesta atividade a mesma descarga de satisfação recebida nos primeiros cuidados.

O brincar de seu neto mostrou que certos tipos de brincadeiras possibilitam que as crianças passem de uma posição primeiramente passiva à posição ativa por mais desagradável que seja a situação vivenciada no momento. Assim, ao brincar, a criança tem a capacidade de vivenciar simbolicamente as experiências também sentidas como desagradáveis. Este fato está relacionado com o que Freud chamou de “princípio de prazer”, na obra citada anteriormente, no qual todos os eventos mentais buscam redução de experiências não prazerosas ou produzem situações que gerem prazer.

[...] o curso desses eventos é invariavelmente colocado em movimento por uma tensão desagradável e que toma uma direção tal, que seu resultado final coincide com uma redução dessa tensão, isto é, com uma evitação de desprazer ou uma produção de prazer (p. 17).

Sendo assim, existe no aparelho psíquico uma grande tendência ao princípio de prazer; uma busca por experiências agradáveis mesmo que muitas vezes esse princípio seja confrontado por circunstâncias que vão contra tal tendência. Freud faz o alerta de que o princípio de prazer é perigoso no que se refere à pulsão de autopreservação e às dificuldades que o mundo externo proporciona ao homem. A própria pulsão de autopreservação do ego – sendo o

ego aquele que possui conteúdos tantos inconscientes quanto conscientes e faz o papel de mediador entre conteúdos do Id que são somente inconscientes, e do superego que possui elementos conscientes e inconscientes - substitui o princípio de prazer pelo princípio de realidade, aonde a obtenção de satisfação é dificultada por este último, sendo “[...] a tolerância temporária do desprazer como uma etapa no longo e indireto caminho para o prazer” (FREUD, 1920, p. 20). Mesmo substituído, o princípio de prazer continua existindo no aparelho psíquico.

Nesse sentido, de acordo com a brincadeira do *fort-da*, pode-se ter maior compreensão sobre a razão pela qual a criança repetia por diversas vezes tal brincadeira: o menino tinha de lidar com a ausência da mãe e de todo o prazer que sentia quando esta estava presente; para isto, jogava o carretel que representava a ausência desta e logo o puxava de volta, sentindo o prazer novamente em tê-la por perto. Em outras palavras, o aparelho psíquico da criança buscou alternativas para sentir novamente prazer mesmo com a ausência materna, elaborando a dificuldade encontrada nesta situação de separação, como afirma Freud (1920):

[...] a criança, afinal de contas, só foi capaz de repetir sua experiência desagradável na brincadeira porque a repetição trazia consigo uma produção de prazer de outro tipo, uma produção mais direta (p. 27).

A repetição das brincadeiras também está implicada em outras questões. Freud (1920) aponta que as crianças repetem no seu brincar tudo o que lhes causou fortes marcas na vida real, podendo então durante a brincadeira dominar tais situações simbolicamente. Dentre as possibilidades de dominação das situações, a criança pode ainda vingar-se de algo ou alguém quando passa a ser ativa na situação representada, ou seja, uma vez passiva na experiência da vida real, pode tornar-se ativa na brincadeira ao representar tal experiência, transferindo a experiência desagradável para algum de seus companheiros presentes na brincadeira. Além disso, as crianças podem satisfazer seu desejo contínuo de crescer e poder fazer tudo o que os adultos conseguem por serem mais velhos enquanto brincam.

Pode-se então perceber que, apesar existir mais de um motivo para a criança repetir suas brincadeiras ou temas destas, o princípio de prazer está

sempre envolvido de alguma forma para Freud, existindo “[...] maneiras e meios suficientes para tornar o que em si mesmo é desagradável num tema a ser rememorado e elaborado na mente” (FREUD, 1920, p. 28).

Anos antes de escrever “Mais Além do Princípio de Prazer”, o psicanalista já considerava o brinquedo ou os jogos como “[...] a ocupação favorita e mais intensa da criança” (FREUD, 1908 [1907], p. 135). A criança leva muito a sério sua brincadeira, depositando emoção nesta independente do seu conteúdo uma vez que todos são considerados de extrema importância. Segundo Freud (1908 [1907]), a criança é capaz de diferenciar perfeitamente a realidade do mundo imaginário que cria. O brinquedo serve, desta forma, como depósito da imaginação infantil pelo fato da criança usufruir do que consiste materialmente o mundo real para ligar-se ao imaginário.

Não é novidade o fato de que, ao crescer, as pessoas tendem a parar de brincar. Para Freud, na verdade, enquanto cresce a criança abdica aos poucos da ligação com os objetos do mundo real, ou seja, ao invés de brincar ela fantasia sem necessitar mais destes. Assim como o brincar é determinado por desejos, sendo o principal o desejo que toda criança possui é de ser e fazer coisas de adulto, a fantasia também “[...] é a realização de um desejo, uma correção da realidade insatisfatória” (FREUD, 1908 [1907], p. 137). Entretanto, estes desejos presentes nas fantasias dos adultos são geralmente sentidos como vergonhosos por serem infantis ou por conter conteúdos proibidos sendo, por isto, ocultados.

Até então o brincar não era usado de fato como uma técnica psicanalítica para o atendimento com crianças uma vez que Freud não se deteve na análise infantil. Foi então Melanie Klein quem trouxe o brincar como técnica a ser utilizada, acrescentando a interpretação como “[...] a única apta a promover efeitos especificamente psicanalíticos” (PETOT, 2001, p. 94). O seu trabalho foi inspirado nas observações realizadas por Freud em 1920 no que dizia respeito à brincadeira realizada por seu neto como já mencionada anteriormente.

Analisando as observações de Freud, Klein acreditava que “[...] o brincar da criança poderia representar simbolicamente suas ansiedades e

fantasias” (KLEIN, 1975, p. 13), o que a fez aprofundar sobre as fantasias inconscientes e as relações que a criança estabelece com os objetos. Por meio, então, da técnica do brincar, pode-se “[...] restaurar, através de vias especificamente psicanalíticas, esta capacidade de compreensão simbólica” (PETOT, 2001, p. 96) da criança, compreendendo e interpretando verbalmente os conteúdos manifestados durante o seu brincar.

Mesmo acrescentando a interpretação como característica da técnica psicanalítica através do brincar, Klein tinha como base os princípios básicos postulados por Freud. Dentre eles, estava a associação livre que consiste no paciente falar o que vier à sua mente sem restrições, e que era de certa forma também utilizada pela criança ao brincar.

Ao interpretar não só as palavras da criança, mas também suas atividades com os brinquedos, apliquei esse princípio à mente da criança, em que a brincadeira e as atividades diversas – de fato, todo o seu comportamento – são meios de expressar o que o adulto manifesta predominantemente por palavras (KLEIN, 2006, p. 27).

Ou seja, como não se pode exigir da criança a associação livre de seus conteúdos, Klein utilizou o brincar como instrumento para chegar aos conteúdos e fantasias inconscientes desta.

Para melhor compreensão da contribuição do brincar em relação ao aprofundamento das fantasias inconscientes é necessário entender como Melanie Klein as definiu. Ao nascer, o bebê necessita lidar com a realidade sentida muitas vezes como hostil. As experiências da realidade influenciam a fantasia inconsciente assim como também são influenciadas por esta, sendo o ego quem é responsável por sua formação. No entanto, ao contrário do que Freud postulou, o ego necessita de uma organização muito maior para que a fantasia possa expressar, por meio dele mesmo, os instintos, sendo ele capaz de formar relações de objeto tanto na fantasia quanto na realidade a partir do nascimento do bebê. Um exemplo de como a fantasia pode influenciar a realidade é o fato do bebê, com fome e furioso, muitas vezes recusar o mamar. O bebê pode ter fantasiado a destruição do seio, sentindo que este se tornou mau e, por isso, ataca-o. Assim, quando a mãe oferece novamente o seio externo ao filho, este não é sentido como bom, sendo influenciado pela fantasia citada.

Como foi dito, o contrário também ocorre. Se, por exemplo, o bebê sente fome e a vence com uma fantasia de ter um seio bom que o alimenta e logo for fornecido o seio externo pela mãe, o sentimento da criança para com o seio fantasiado será de um objeto bom. Isso mostra a influência que o próprio meio externo exerce sobre as fantasias inconscientes e instintos da criança. Assim, no que se refere ao brincar, “Tais fantasias podem ser facilmente observadas no brincar de crianças ainda bastante pequenas, bem como no brincar e na fala de crianças um pouco maiores” (KLEIN, 1975, p. 25).

Como foi visto então, para Melanie Klein (1975), a criança pode utilizar, por meio da brincadeira, as fantasias para expressar seus instintos, satisfazer seus impulsos instintuais. No entanto, as fantasias podem também ser um meio para o indivíduo fugir da realidade a qual pertence, seja ela externa ou interna. Em outras palavras, a fantasia pode ser usada como artifício para a criança evitar frustrações devido à realidade externa sentida como algo desagradável ou pelo mesmo sentimento em relação à realidade interna como, por exemplo, quando sente fome ou raiva.

Klein (1975) aprofundou-se no estudo das fantasias inconscientes e demais conteúdos de acordo com os atendimentos infantis que realizava, contribuindo para grande parte da sua fundamentação teórica. De início, tais atendimentos eram realizados nos lares das próprias crianças até Klein perceber que o ambiente familiar não era benéfico para o atendimento uma vez que este influenciava demasiadamente a sessão e que o paciente necessitava sentir que o consultório ou a sala de brinquedos utilizada era um ambiente fora do seu cotidiano, podendo superar as resistências e expressar seus conflitos fora do ambiente que lhes causavam.

Percebendo a importância de cada criança ter seus próprios brinquedos, Melanie Klein separava uma caixa cheia destes para cada paciente. Acreditava que o analista devia fornecer brinquedos simples, não-mecânicos e pequenos para o trabalho analítico com a chamada Caixa Lúdica, além de poder ser utilizada na sessão o brinquedo que a própria criança muitas vezes traz na sessão assim como objetos mais cotidianos como colheres, garfos, tigelas, entre outros. Contudo, muitas vezes as crianças atribuem papéis sociais ao analista de acordo com o contexto da brincadeira sem

necessariamente usufruir dos brinquedos. Nestes tipos de brincadeiras, a criança

[...] assume freqüentemente o papel do adulto, expressando assim não apenas seu desejo de inverter os papéis, mas demonstrando também como sente que seus pais ou outras pessoas investidas de autoridade se comportam em relação a ela – ou *deveriam* comportar-se (KLEIN, 2006, p. 155, grifo da autora).

Segundo a psicanalista, ao brincar com a representação de pai, mãe, entre outros papéis próximos da sua realidade, a criança pode expressar sua agressividade seja de modo direto ou indireto. Ao usar um brinquedo e destruí-lo, por exemplo, é de extrema importância para Klein (2006) que o analista fique atento as consequências deste ato, devendo ser manejadas com cuidado. Neste sentido, o analista deve permitir que a criança expresse naturalmente seus sentimentos e fantasias, sem intervenções no que se refere à possível manifestação de desaprovação com a destruição de algum objeto ao longo da sessão, assim como não é recomendado que este instigue a agressividade do paciente ou ainda sugira-lhe reparação do objeto. Agindo de alguma destas maneiras, o profissional pode interferir no trabalho analítico.

Ao longo de seus atendimentos, Melanie Klein observou que poucas crianças mostravam-se inibidas para brincar. Percebeu então que esta inibição não impede a criança de brincar, porém, geralmente interrompe a atividade realizada no momento. Este desejo de não querer brincar era interpretado por Klein, mostrando que tal estado não pode ser considerado comum pelo analista, devendo este saber e fornecer uma interpretação clara sobre a situação pela qual a criança está passando.

Foi observada também outra forma de inibição, sendo esta relacionada à inibição na formação de símbolos. O simbolismo é importante para a fantasia infantil, podendo estar presente de forma simples.

[...] o bloco, a figurinha, o carro, não representam apenas coisas que interessam à criança por si mesmas: no seu brincar elas sempre têm, também, uma variedade de significados simbólicos que estão interligados com as fantasias, desejos e experiências da criança (KLEIN, 2006, p. 165).

Os símbolos usados pelas crianças estão relacionados com as emoções e ansiedades destas. Ao usá-los em suas brincadeiras, a criança

transfere suas fantasias, culpa, ansiedades e demais sentimentos para outros objetos e pessoas. “[...] muito alívio é experimentado no brincar, e este é um dos fatores que o tornam tão especial para a criança” (KLEIN, 2006, p. 166). No entanto, quando a criança sofre inibição da capacidade de formar e utilizar símbolos, o desenvolvimento das fantasias é prejudicado. Tal prejuízo estende-se nas relações que a criança constrói com o mundo externo, tratando-se neste caso, para a teoria kleiniana, de patologia, mais especificamente de esquizofrenia.

Tal perturbação pode ser observada e trabalhada pelo analista por ser manifestada durante o brincar da criança. Neste caso, o brincar caracteriza-se como uma atividade apenas para realização de ações, o que dificulta o trabalho analítico e o auxílio à criança. Quando o analista consegue chegar ao inconsciente desta, percebe que a criança está inibida em suas fantasias, negando a realidade. Consequentemente, nestes casos não há personificação no brincar, ou seja, a criança dificilmente distribui papéis ou inventa personagens durante sua brincadeira (KLEIN, 1996).

O brincar tornou-se, a partir de Klein, técnica de fundamental uso quando se trata de análise infantil, proporcionando à psicanálise um novo olhar para sua prática clínica assim como os teóricos posteriores que contaram com a contribuição da teoria kleiniana sobre o desenvolvimento infantil e a nova técnica psicanalítica. Além disso, sua técnica auxiliou no atendimento com adultos no que se refere à maior facilidade nas interpretações dos conteúdos manifestados por estes.

Minha técnica através do brinquedo ajudou-me, em particular, a ver qual o material necessitava mais de interpretação no momento, e o modo pelo qual esta seria mais facilmente transmitida ao paciente - e algo deste conhecimento eu pude aplicar às análises de adultos (KLEIN, 2006, p. 167).

Porém, as interpretações no trabalho analítico com adultos eram diferenciadas devido à fase de desenvolvimento do ego destes, ou seja, mesmo em estados primitivos de desenvolvimento, o ego adulto não é semelhante ao da criança, modificando as possibilidades de interpretações analíticas.

Tais contribuições da teoria kleiniana influenciaram outros teóricos como foi o caso de Donald Woods Winnicott. Winnicott foi pediatra e se interessou pela psicanálise ao ler “A Interpretação dos Sonhos” [1900] de Freud. Foi Melanie Klein quem realizou por anos supervisão dos seus casos, o que possibilitou maior contato com a teoria kleiniana. Dentre um dos assuntos mais estudados pelo psicanalista, o brincar é de extrema importância, pois considerou este como um recurso essencial para o desenvolvimento e análise infantil. Para melhor compreensão de como o brincar foi entendido por Winnicott, são necessárias algumas ideias postuladas por ele.

Para Winnicott (2005), desde seu nascimento, o bebê possui uma tendência inata ao desenvolvimento. Este desenvolvimento está relacionado tanto com o crescimento fisiológico do corpo quanto das demais funções. Assim, para que este ocorra de fato, a criança necessita de condições suficientemente boas, estando estas ligadas à mãe ou qualquer pessoa que exerça tal função, ao ambiente em que o bebê está inserido com intuito deste facilitar a manifestação das tendências herdadas pela criança e também ao pai ou àquele que exerça seu papel.

Ao nascer, todo ser humano necessita de cuidados por não ser capaz de sobreviver sozinho. Desta forma, uma mãe³ suficientemente boa é aquela capaz de atender as necessidades do filho, auxiliando em sua adaptação, diminuindo-a gradativamente com intuito da criança tolerar suas próprias frustrações, dependendo cada vez menos do cuidado materno (WINNICOTT, 1975). Para ser uma mãe suficientemente boa, esta depende não só da capacidade em auxiliar o bebê em sua adaptação, mas também dos cuidados que teve quando criança, ou seja, suas recordações influenciam a maneira como cuida do seu filho atualmente (PITA, 2010).

Segundo Winnicott, a relação mãe-bebê no início do desenvolvimento infantil é de extrema importância. Partindo de um estado de total dependência com a mãe, estabelecendo uma relação fusional em que a criança não consegue diferenciar-se desta como outro objeto independente de si, o bebê se relaciona com os objetos a partir do momento em que estabelece uma base de

³ As figuras parentais denominadas ao longo do trabalho não se referem à mãe ou ao pai concretamente, mas as pessoas quem exercem o papel da figura correspondente.

relacionamento com a figura materna, sendo o seio materno o primeiro objeto pelo qual a criança se relaciona. A confiança de que o objeto (seio) está sempre presente quando necessitar é o que faz suportar sua ausência, iniciando “[...] a realidade externa no bebê, onde os objetos aparecem e desaparecem” (PITA, 2010, p. 28-29).

A presença do pai ao longo do primeiro ano de vida da criança também a auxilia neste processo de total dependência para uma mais relativa, rumo à independência.

O papel do pai é de uma importância vital, primeiro, através do seu apoio material e emocional à esposa e depois, gradualmente, por suas relações diretas com a criança (WINNICOTT, 1982, p. 215).

Desta forma, o *self* (eu) da criança vai se formando de acordo com o ambiente e lembranças do cuidado que recebe, o que possibilita o cuidado com si mesmo, diminuindo sua dependência (PITA, 2010). Saindo deste estado de total dependência, a criança dá início ao espaço potencial, espaço este entre a realidade interna e externa que será utilizado no seu brincar, possibilitando a entrada de contato com outros objetos.

Dentre esses novos objetos, o bebê primeiramente coloca a mão dentro da boca; posteriormente, suga os dedos, principalmente o polegar, juntamente com um objeto externo como a ponta do lençol, cobertor ou qualquer outra parte do corpo da mãe. Desta forma, a criança em poucos meses utiliza o objeto externo como parte desta atividade. A partir de então, tal objeto pode tornar-se essencial para o momento do bebê dormir com intuito de diminuir sua ansiedade. Este objeto de extrema importância para a criança foi chamado por Winnicott como *objeto transicional* (WINNICOTT, 1975).

O objeto transicional exerce um papel fundamental no desenvolvimento emocional da criança. É ele quem possibilita ao bebê transitar de um estado de fusão com a mãe para um relacionamento onde esta é considerada como algo externo na relação, separado de si próprio. Este objeto é visto pela criança como o primeiro criado pela sua imaginação. O cheiro e a textura deste são de extrema importância para a criança, não desejando muitas vezes que o objeto seja lavado por conter seu próprio cheiro. Sendo assim, é fundamental que os pais respeitem e entendam que o uso deste objeto é normal no

desenvolvimento da criança uma vez que demonstra que esta se encontra num estado sadio (WINNICOTT, 1982).

Tanto os fenômenos transitórios - que possibilitam a transição da relação fusional para uma relação diferenciada – quanto o objeto transitório tendem a evoluir quando a criança está em estado saudável⁴ do desenvolvimento. Esta evolução está relacionada à capacidade total de brincar da criança, ou seja, a relação que ela possui com o seu primeiro objeto é uma primeira versão desta capacidade lúdica.

A brincadeira é universal, prazerosa e faz parte de um indivíduo saudável. Enquanto brinca, a criança, além de envolver seus instintos, também lida com o “[...] interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais” (WINNICOTT, 1975, p. 71), descobrindo os limites entre essas duas realidades. Os objetos utilizados no brincar são cada vez menos sentidos como parte da própria criança, deixando de ser um fenômeno subjetivo para tornar-se objetivo, concreto. Esta área intermediária entre as duas realidades, o espaço potencial, é essencial para o início de um relacionamento entre criança e o mundo. No entanto, mesmo já crescido, o homem não está livre desta tensão de relacionar a realidade externa e interna, propagando-se por outros meios como a artes e religião, por exemplo, dando assim continuidade à área intermediária vivenciada no brincar quando criança.

Toda brincadeira simbólica infere a existência da fantasia. Para Winnicott (2001), a fantasia pode ser definida como “[...] uma elaboração imaginativa das funções físicas” (p. 10), evoluindo de forma considerável ao longo do primeiro ano de idade. Porém, a fantasia está atrelada com os símbolos que a criança vai aceitando de acordo com seu desenvolvimento, promovendo a ampliação das experiências concretas que vivencia. Por exemplo, quando a criança adota um objeto especial para acariciar, este se torna especial não só para ela quanto para sua própria mãe, sendo então um símbolo de união para ambas. A aceitação dos símbolos assim como as fantasias contidas na brincadeira habilita a criança a experimentar o que se

⁴ O termo saúde corresponde para a teoria winnicottiana à “[...] uma maturidade relativa à idade do indivíduo” (WINNICOTT, 2005, p. 4), além do ambiente e suas condições serem suficientes para o desenvolvimento deste.

encontra em sua realidade pessoal, favorecendo o sentido de sua identidade (WINNICOTT, 1982).

A criatividade é outro elemento envolvido no brincar. Winnicott (1975) afirma que “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (p. 80). Ser criativo refere-se à maneira pela qual o indivíduo, no caso a criança, se relaciona com a realidade externa, com o mundo. Para isto, novamente Winnicott recorre à necessidade de condições ambientais suficientes para que não sufoquem os processos criativos da criança ou do adulto. Apesar da possibilidade de doença em relação à capacidade criativa, esta nunca pode ser completamente destruída pelo fato do indivíduo sempre achar alguma satisfação na vida, mesmo fora do âmbito da brincadeira. Sendo assim, o brincar proporciona a criança viver criativamente, constituindo um estado saudável de desenvolvimento.

Winnicott (1982) critica o senso comum dos teóricos de que na brincadeira infantil a criança expressa e alivia sua agressividade como se esta fosse algo ruim para o desenvolvimento. O psicanalista concorda apenas em parte com tal ideia pelo fato dos conteúdos recalcados serem muitas vezes sentidos como algo ruim pela própria criança, entretanto, é a agressividade que motiva as primeiras explorações da criança. O mais importante é que a criança senta que o ambiente em que está expressando tais sentimentos agressivos não retornará tal ódio à ela se este for capaz de tolerar a agressividade manifestada.

Não é só pelo prazer ou pela agressividade que as crianças brincam, mas também devido suas angústias.

A angústia é sempre um fator na brincadeira infantil e, frequentemente, um fator dominante. A ameaça de um excesso de angústia conduz à brincadeira compulsiva, ou à brincadeira repetida, ou a uma busca exagerada dos prazeres que pertencem à brincadeira; e se for muito grande, a brincadeira redundará em pura explosão da gratificação sensual (WINNICOTT, 1982, p. 162).

Sendo assim, a criança pode usufruir do brincar para lidar com sua angústia, assim como pode controlar os impulsos que levam a esta se não for

capaz de dominá-los. Uma maneira de auxiliar a criança com sua angústia é por meio da análise do seu brincar, podendo perceber se tal angústia está ou não prejudicando o desenvolvimento emocional da criança.

Winnicott (1982) percebeu a grande importância do brincar para a psicanálise de crianças em relação à comunicação com esta, sendo influenciado pelas ideias kleinianas. O desejo que a criança possui de comunicar-se por meio das brincadeiras seria o que representa a fala para os adultos. As crianças acreditam na capacidade do psicanalista de entender o que tentam comunicar durante seu brincar. Esta crença por parte do paciente é essencial para que o processo analítico alcance resultados e, assim, ajude o paciente no seu desenvolvimento.

Para isto, a sessão depende que tanto o analista quanto o paciente brinquem juntos. Caso o analista não seja capaz de brincar, o mesmo não é visto como capaz de exercer tal função; se o paciente não é capaz de brincar, cabe ao analista trazê-lo para um estado em que possa realizar tal atividade, uma vez que brincar é algo saudável ao desenvolvimento infantil. Quando o paciente é adulto, o brincar também está presente na análise, mas de modo diferenciado em relação ao brincar da criança como, por exemplo, “[...] nas escolhas das palavras, nas inflexões de voz e, na verdade, no senso de humor” (WINNICOTT, 1975, p. 61).

A partir da introdução da interpretação analítica na sessão infantil de Melanie Klein, Winnicott também deu a devida importância à esta quando bem realizada pelo analista, caso contrário, melhor não utilizá-la. Uma interpretação feita em um momento não propício da análise pode provocar resistências por parte do paciente.

[...] a resistência surge da interpretação dada fora da área da superposição do brincar em comum de paciente e analista. Interpretar quando o paciente não tem capacidade para brincar simplesmente não é útil, ou causa confusão. Quando existe um brincar mútuo, então a interpretação, segundo os princípios psicanalíticos aceitos, pode levar adiante o trabalho terapêutico (p. 76).

Sendo assim, para Winnicott, é de grande importância que o brincar seja espontâneo, de modo que a criança não crie resistências nem produza

submissão por conta de interpretações inapropriadas ao conteúdo produzido uma vez que o brincar é considerado por si só uma análise.

Então, a partir de Freud, Klein e Winnicott que a psicanálise pôde aprofundar sobre o brincar, utilizando-o como recurso analítico que possibilita à criança um melhor desenvolvimento e conhecimento acerca de si. Resumindo, portanto, os benefícios de tal atividade, temos que esta:

[...] facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros (WINNICOTT, 1975, p. 63).

5 O BRINCAR PARA A PSICOLOGIA ANALÍTICA

Carl Gustav Jung (1875-1961) foi um psiquiatra interessado pelo desenvolvimento psíquico humano. Estudou a teoria psicanalítica, sendo por certo período seguidor de Freud, denominado pelo próprio como seu “príncipe herdeiro”, ou seja, Jung seria o sucessor de Freud quando este não estivesse mais presente, dando prosseguimento à psicanálise. Por este motivo, Jung teve grande contato com a teoria psicanalítica.

Entretanto, quanto mais se aprofundava no estudo da psicanálise, mais Jung discordava de algumas ideias postuladas por Freud. Conceitos como a libido e de que esta estaria apenas ligada à sexualidade foi um dos motivos que causou o rompimento de Jung com o pioneiro da teoria psicanalítica (JUNG, 2006). Com as discordâncias teóricas, Jung foi desenvolvendo a psicologia analítica.

Ao longo do desenvolvimento da sua própria teoria, Jung atentou-se mais ao desenvolvimento da psique na idade adulta, não dando continuidade à pesquisa psicanalítica sobre o funcionamento e desenvolvimento infantil realizada por Freud (SOUZA, 2009). Na opinião de Fordham (2006), apesar de Jung ter escrito trabalhos sobre a infância durante a fase em que ainda possuía um bom relacionamento com Freud, não poderia investigar profundamente “[...] a infância antes que seu trabalho sobre a vida adulta obtivesse o progresso e o reconhecimento que merecia” (p. 16). Apesar de não ter sido foco no desenvolvimento desta abordagem, em sua obra “O desenvolvimento da personalidade” (2011b), Jung escreve sobre o período da infância, discutindo sobre a psicopatologia infantil, o desenvolvimento da consciência, a educação das crianças, entre outros assuntos.

Frances Wickes foi a única analista que trabalhou de maneira mais sistemática com as crianças se comparada aos demais pioneiros junguianos pelo fato de aplicar a teoria dos tipos psicológicos nestas, além de trabalhar com a ideia de que as identificações parentais inconscientes realizadas pelas crianças podem produzir perturbações em seu desenvolvimento. Outros analistas, sentindo a necessidade de relacionar o que já havia sido postulado

por Jung sobre o desenvolvimento da criança, buscaram na psicanálise – principalmente na teoria kleiniana e winnicottiana – um suporte para compreender como funcionam os estados da psique infantil. Dentre os analistas, estava Michael Fordham, líder deste grupo (FORDHAM, 2006; JACOBY, 2010; SOUZA, 2009). Outros analistas de referência sobre o desenvolvimento infantil na psicologia analítica são Mario Jacoby e Erich Neumann, tendo este último discutido sobre o desenvolvimento da consciência em estágios arquetípicos a partir das experiências infantis dos seus pacientes adultos. Neste capítulo, teremos então a contribuição de alguns analistas junguianos, assim como o que o próprio Jung desenvolveu acerca do tema.

5.1 Alguns dos pressupostos junguianos

A psicologia analítica compreende o homem como uma totalidade, abrangendo consciente e inconsciente, de modo que estes são diferentes do postulado pela psicanálise. Para a perspectiva analítica, a psique é dinâmica, sendo equilibrada pelo mecanismo da auto-regulação. Este mecanismo funciona pela tensão entre os opostos contidos na psique, principalmente entre conteúdos conscientes e inconscientes. Para entender melhor a dinâmica da psique, é importante compreender primeiramente como esta se desenvolve.

No início de seu desenvolvimento psíquico, o homem já nasce inconsciente, sendo este de origem desconhecida e composto por material universal, por conteúdos coletivos, tendo Jung (2008) denominado-o como *inconsciente coletivo*. Este inconsciente possui imagens primordiais, imagens essas que vêm das experiências revividas pela humanidade, sendo “[...] as formas mais antigas e universais da imaginação humana” (§104, p. 58). Tais imagens são repetidas ao longo da história, tendo o homem a capacidade hereditária de formulá-las. De acordo com Jung, esta hereditariedade está relacionada somente à capacidade do humano possuir tais imagens, sendo nomeado como *arquétipo* as imagens ou os motivos destas. Em outras palavras:

O arquétipo é uma espécie de aptidão para reproduzir constantemente as mesmas idéias míticas; se não as mesmas, pelo menos parecidas. [...] os arquétipos não são apenas impregnações de experiências típicas, incessantemente repetidas, mas também se

comportam empiricamente como *forças* ou tendências à repetição das mesmas experiências (§109, p. 61-62, grifo do autor).

Sendo assim, os arquétipos estão presentes no inconsciente coletivo, não sendo possível o acesso direto à esses por conta da sua raiz fazer parte do nível mais profundo do inconsciente. Todos possuem a mesma oportunidade de entrar em contato com um determinado arquétipo por serem universais, porém, o modo como cada um irá experimentá-lo será em parte também individual de acordo com as vivências do indivíduo. Estes conteúdos mais individuais estão presentes no *inconsciente pessoal*, camada menos profunda do inconsciente se comparado ao coletivo.

Segundo Jung (2008), o inconsciente pessoal contém lembranças perdidas, reprimidas e percepções que não estão maduras o suficiente para estar presentes na consciência. Além destes conteúdos, o inconsciente pessoal é estruturado pelos chamados complexos. Jung percebeu a existência destes devido às perturbações causadas na consciência assim como as alterações fisiológicas que observou em seus pacientes quando se deparavam com determinadas palavras, situações ou eventos. Estas perturbações ocorrem devido à quantidade relativa de energia existentes nos complexos, energia esta que lhes é própria, proporcionando autonomia suficiente para gerar tal perturbação ou ansiedade extrema na consciência, ou seja, podem constelar quando estimulados.

A constelação é um processo automático que ninguém pode deter por própria vontade. Esses conteúdos constelados são determinados *complexos* que possuem energia específica própria. Quando a experiência em questão é a de associações, os complexos em geral influenciam seu curso em alto grau, provocando reações perturbadas, ou provocam, para as dissimular, um *determinado modo de reação* que se pode notar, todavia, pelo fato de não mais corresponderem ao sentido da palavra-estímulo (JUNG, 2011a, §198, p. 41).

Os complexos possuem uma raiz dual. São estruturados por conteúdos pessoais (inconsciente pessoal), mas também por conteúdo coletivo pelo fato do seu núcleo ser arquetípico (inconsciente coletivo). Esta composição ocorre por conta de vivências pessoais traumáticas que se relacionam de acordo com a imagem arquetípica em questão. Uma vez formado, o complexo tende somente a aumentar, ou seja, as vivências aumentam o tamanho do complexo

de forma que este nunca será eliminado, sendo estável e duradouro (STEIN, 2006).

A dificuldade no controle dos complexos quando constelados está relacionada à incapacidade do ego para tal atividade, uma vez que não tem controle total sobre os conteúdos que irrompem a consciência. Segundo Jung (2001), o ego é um complexo funcional formado primeiramente por percepção geral do corpo e posteriormente por registros da memória, contendo poderosa força de atração, atraindo tanto conteúdos do inconsciente quanto conteúdos da consciência, sendo o centro desta.

Por ser o centro da consciência, o ego seleciona os conteúdos que farão parte da consciência e os que serão do domínio do inconsciente. Desta maneira, “[...] não pode haver elemento consciente que não tenha o ego como ponto de referência” (§18, p. 7). O ego está, então, relacionado à dinâmica de funcionamento dos conteúdos conscientes, sendo responsável pelas decisões. Entretanto, o ego não consegue exercer a mesma função de controle e dinamismo dos conteúdos presentes no inconsciente devido à força que estes exercem sobre ele e, conseqüentemente, à consciência como é o caso dos complexos quando constelados.

A consciência é compreendida pela teoria junguiana como mais ampla que o ego. Jung (2001) propõe uma imagem para definir a consciência sendo esta uma película fina que envolve o inconsciente, tendo o inconsciente tamanho desconhecido devido sua grande extensão. O modo pelo qual a consciência apreende o mundo exterior dá-se de maneira estreita, ou seja, apreende poucas informações em um determinado momento, além de unilateral em seu funcionamento. A unilateralidade diz respeito à tendência da consciência polarizar a psique, criando tensão entre os opostos. Outra característica da consciência postulada pela teoria junguiana refere-se à intermitência. Seu funcionamento pode ser de plena consciência, mas não constante a todo o tempo. Em relação à esta característica, Jung firma:

A consciência é um dado peculiar, um fenômeno intermitente. Um quinto, um terço, ou talvez metade da vida humana, se desenrola em condições inconscientes. [...] É no inconsciente que mergulhamos todas as noites, e apenas em fases entre o dormir e o despertar é que temos uma consciência mais ou menos clara e, em certo sentido, bastante questionável quanto à sua clareza (§9, p. 4).

Estas características da consciência estão relacionadas ao modo de funcionamento da psique, uma vez que esta busca o equilíbrio constante. Quando em significativa unilateralidade, a consciência aumenta a oposição dos conteúdos inconscientes em relação à si. A partir desta tensão entre os opostos, a psique ou o Self como também chamado por Jung, ativa o mecanismo compensatório com intuito de restabelecer sua homeostase. Assim, Jung (2011e) considera a compensação:

[...] em geral como equilibração funcional, como auto-regulação do aparelho psíquico. Neste sentido, considero a atividade do inconsciente como compensação da unilateralidade da atitude geral, causada pela função da consciência (§774, p. 437).

Ao mesmo tempo em que a relação entre os opostos consciente e inconsciente é compensatória, ambos também se complementam formando a totalidade, o *Self*. Sendo então formado por consciente e inconsciente, não é possível alcançar a consciência do Self devido sua quantidade indeterminada de conteúdos inconscientes. Para a teoria junguiana, o Self não é somente a totalidade, mas também o centro desta, relacionando-se com o ego e utilizando o mecanismo de auto-regulação para seu equilíbrio.

O *símbolo* é de fundamental importância para a psicologia analítica. Para Jung, o símbolo é a melhor expressão de algo desconhecido, sendo a representação de conteúdos inconscientes sejam eles pensamentos, ideias, sentimentos, sensações, entre outros elementos. A partir desta capacidade de manifestação, o símbolo pode transformar a energia inconsciente em consciente ou ainda pode substituir uma imagem ou expressão no lugar de outra (PENNA, 2003).

A criação do símbolo é realizada pela função transcendente. Esta função é ativada quando existe na psique uma tensão entre os opostos consciente e inconsciente, sendo sentida conscientemente tal tensão como um conflito, produzindo assim o símbolo como tentativa natural da psique reconciliar e unir seus elementos antagônicos (JUNG, 2008) sendo, portanto, “[...] a ponte epistemológica entre o conhecido e o desconhecido, é o meio através do qual a transformação do material inconsciente em material conhecido é viável” (PENNA, 2003, p. 149). Este processo de restabelecimento

do equilíbrio da psique é realizado pelo mecanismo de auto-regulação, tendo o símbolo como a expressão de tal mecanismo.

Jung (2011d) difere os símbolos dos sinais:

O símbolo é uma expressão indeterminada, ambígua, que indica alguma coisa dificilmente definível, não reconhecida completamente. O “sinal” tem um significado determinado, porque é uma abreviação (convencional) de alguma coisa conhecida ou uma indicação correntemente usada da mesma. Por isso o símbolo possui numerosas variantes análogas, e quanto mais possuir, tanto mais completa e correta é a imagem que traça de seu objeto (§ 180, p. 152).

Nesse sentido, enquanto o símbolo é formado por conteúdos do consciente e inconsciente, o sinal é construído conscientemente pelo homem, possuindo um significado específico.

O restabelecimento da homeostase do sistema psíquico ocorre pelo símbolo ter o poder de síntese, conexão e união entre as polaridades. Considerando a consciência como tese e o inconsciente como antítese, o símbolo é então a síntese destes opostos, o terceiro elemento como resultado da tensão entre este par.

[...] o símbolo encontra-se, por assim dizer, no limiar entre as percepções ou ideias conscientes e a influência de processos emanando do inconsciente. Como tal, ele participa em ambas as áreas, unindo em si ambos os aspectos: consciente e inconsciente. Desse modo, Jung fala de um símbolo *unificador* (JACOBY, 2010, p. 111-112, grifo do autor).

Os elementos inconscientes presentes no símbolo constituem aquilo de que a consciência necessita, neste momento, para alcançar um nível de integração mais complexo e mais adequado para a situação geral em que se encontra (PENNA, 2003, p. 152).

Para que a integração do conteúdo presente no símbolo seja efetiva e transformadora à psique, é necessário um acordo entre consciente e inconsciente. O símbolo geralmente aparece como algo intrigante à consciência, sendo o ego essencial para que a elaboração do símbolo aconteça uma vez que, por ser o centro da consciência, a produção de um novo conhecimento só pode dar-se com a autorização do ego.

A consciência tem a possibilidade de entrar em contato com conteúdos do inconsciente pessoal (complexos) e do coletivo (arquétipos) por meio dos símbolos. Em outras palavras, o símbolo é a maneira pela qual a consciência

entra em contato com os arquétipos, sendo estes tanto o núcleo dos complexos quanto raiz do próprio símbolo (PENNA, 2003).

Cada vez que um arquétipo aparece em sonho, na fantasia ou na vida, ele traz consigo uma “influência” específica ou uma força que lhe confere um efeito *numinoso* e fascinante ou que impele à ação (JUNG, 2008, §109, p. 61-62, grifo do autor).

Devido ao efeito numinoso e fascinante dos símbolos, a partir da elaboração destes, ou seja, da integração dos conteúdos inconscientes na psique consciente, ocorre a ampliação da consciência. Este processo de autoconhecimento foi o que Jung (2011c) denominou de *individuação*:

Individuação significa tornar-se um ser único, na medida em que por “individualidade” entendermos nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que *nos tornamos o nosso próprio si-mesmo*⁵. Podemos pois traduzir “individuação” como “tornar-se si-mesmo” (*Verselbstung*) ou “o realizar-se do si-mesmo” (*Selbstverwirklichung*) (§266, p. 63, grifo do autor).

O processo de individuação é um processo de desenvolvimento psicológico que ocorre durante todo o período de vida do homem de modo que este integre os conteúdos inconscientes, tanto pessoais quanto coletivos, à consciência. Neste processo, o intuito é que o homem torne-se um ser único e integrado. Nas palavras literais de Jung (2011e), a individuação:

[...] é o processo de formação e particularização do ser individual e, em especial, é o desenvolvimento do indivíduo psicológico como ser distinto do conjunto, da psicologia coletiva. É, portanto, um processo de diferenciação que objetiva o desenvolvimento da personalidade individual (§853, p. 467).

O desenvolvimento da personalidade ocorre ao longo de toda a vida do indivíduo, sendo o processo de individuação dividido em duas partes: a primeira e a segunda metade da vida. A primeira metade da vida é caracterizada por Jung como um período de adaptação ao mundo externo, período este desde o nascimento até aproximadamente 35 anos, considerada a meia-idade do homem. Esta metade da vida tem como principal objetivo o desenvolvimento do ego e da persona. Neste sentido, o ego aprende a manipular o mundo externo com intuito de sobreviver e realizar seus desejos pessoais, desenvolvendo a persona. Já na segunda metade da vida, a tarefa

⁵ Si-mesmo é sinônimo de Self, significando na teoria junguiana tanto a totalidade quanto o centro desta, conforme mencionado anteriormente.

consiste na unificação da personalidade de modo a integrar os conteúdos inconscientes à consciência, tornando a totalidade mais diferenciada (STEIN, 2006).

Jung (2011e) deu o nome de *persona* para esta estrutura da psique por dizer respeito à máscara que desenvolvemos e utilizamos para nos adaptar ao mundo externo. “No fundo, nada tem de real; ela representa um compromisso entre o indivíduo e a sociedade, acerca daquilo que alguém parece ser: nome, título, ocupação, isto ou aquilo” (§ 246, p. 32). Para que seja desenvolvida, o ego necessita estar motivado em “[...] aceitar as características e os papéis da persona que a sociedade requer e oferece pois, caso contrário, serão pura e simplesmente evitados” (STEIN, 2006, p. 106), proporcionando assim que a persona relacione-se com os objetos e proteja o indivíduo que está no início do seu desenvolvimento.

A meta principal do processo de individuação está relacionada ao despojamento “[...] do si-mesmo dos invólucros falsos da persona, assim como do poder sugestivo das imagens primordiais” (§269, p. 64). Esta meta pode ser alcançada ao fim da segunda metade da vida, quando o indivíduo tem a possibilidade de realizar o Self, tornando-se único, diferenciado e integrado ao vivenciar todo seu processo de desenvolvimento.

5.2 O nascimento da consciência e seu desenvolvimento

Foram trabalhados até então alguns dos pressupostos básicos junguianos com intuito de ser mais bem aprofundada, neste momento, a questão de como ocorre o desenvolvimento infantil a partir de tais conceitos, contando com a contribuição de alguns analistas junguianos que focaram no desenvolvimento infantil.

O inconsciente é visto pela psicologia analítica como a matriz da consciência, ou seja, a consciência desenvolve-se a partir do inconsciente. Para melhor compreensão das diferentes extensões de ambos, Jung compara, na obra “O desenvolvimento da personalidade” (2011b), o inconsciente como o oceano e a consciência como uma ilha, sendo a relação entre eles instável devido às trocas e deslocamentos constantes dos conteúdos presentes em

cada um. Nesse sentido, no começo da vida, a criança é vista como um todo indiferenciado por ainda não ter uma consciência bem desenvolvida.

É na criança que se dá esse desenvolvimento da consciência. Nos primeiros anos de vida quase não se verifica consciência alguma, apesar de que já muito cedo seja evidente a existência de processos psíquicos. [...] percebe-se claramente na criança como a consciência vai se formando por um agrupamento gradual de fragmentos. Este processo propriamente nunca cessa no decurso da vida inteira (§103, p. 60).

Durante este estado de indiferenciação vivenciada nos seus primeiros dois ou três anos de vida, Jung (2011a) afirma que a criança é demasiadamente influenciada pela psique parental, sendo este período chamado de *participation mystique*. Assim, as perturbações que podem aparecer nesta fase são vistas como expressões das influências perturbadoras que os pais causam inconscientemente aos filhos, “[...] é como se (a criança) não tivesse ainda nascido inteiramente, mas se achasse mergulhada na atmosfera dos pais” (§ 756, p. 346-347).

A falta de consciência é que origina a indiferenciação. Ainda não existe o “eu” claramente diferenciado do resto das coisas, mas tudo o que existe são acontecimentos ou ocorrências, que tanto podem pertencer a mim como a qualquer outro (JUNG, 2011b, §83, p. 50).

Sendo assim, de acordo com a visão junguiana, a criança só dá início ao desenvolvimento de uma psique individual quando consegue dizer “eu”, período este entre aproximadamente três a cinco anos de idade, o que não significa que está totalmente livre da influência parental no decorrer do seu desenvolvimento.

Esta visão sobre a significativa influência dos pais nos primeiros anos de vida também é compartilhada por Frances Wickes (1978), uma das principais seguidoras de Jung. Para a analista, a criança é “[...] fortemente afetada no desenvolvimento ou retardo de crescimento pela atitude dos pais e pelas influências inconscientes das pessoas de casa” (p. 36). Tais influências podem desenvolver diversas produções inconscientes.

[...] as forças perturbadoras que se encontram abaixo do nível consciente da vida adulta são intuídas pelo inconsciente da criança e dão origem, em suas formas mais brandas, a medos vagos, fantasias apreensivas e sonhos perturbadores. Em últimas instâncias, podem dissociar da realidade ou resultar em atos anti-sociais (p. 36).

No entanto, Fordham, autor pós junguiano de referência na psicologia analítica em relação ao desenvolvimento infantil, trouxe novas contribuições a partir do seu trabalho com a observação de bebês. A criança é vista pelo analista como possuidora de um papel mais ativo no desenvolvimento em seus primeiros anos de vida. Este posicionamento mais ativo está relacionado ao modo como o bebê se relaciona com a mãe, mesmo ainda sem um ego estruturado até aproximadamente seus dois primeiros anos de vida (SOUZA, 2009).

Se mães e bebês são cuidadosamente observados, parece que ambos têm a capacidade de saber que o outro é uma totalidade. Sabemos que os bebês são dotados de comportamentos que visam ligá-los às suas mães. Entretanto, recentemente tornou-se evidente que eles também se comportam de forma a cativá-las e possuem um grande número de sinais que indicam suas necessidades; entre eles os sorrisos, olhares, choros, resmungos, aconchegos. A mais surpreendente capacidade é que eles parecem conhecer as capacidades emocionais de suas mães (FORDHAM, 2002, p. 53, tradução livre).

Neste sentido, Fordham não compreende a infância como um período em que a criança está totalmente mergulhada na psique parental, sem conseguir diferenciar-se do mundo externo pelo fato desta, ao nascer, possuir o *self*⁶ *primário*. Este self é compreendido por Fordham (2002) como uma mínima singularidade da criança que possui aspectos dinâmicos no início do desenvolvimento.

Ele (bebê) não funciona apenas num estado contínuo de identidade primitiva em que o sujeito e objeto não podem ser distinguidos e pensamento e ação são apenas um. Ele pode mostrar evidências de estar nesse estado mental, mas não de maneira contínua. Não existe apenas um estado mental característico, mas vários (p. 54, tradução livre).

Fordham não discorda da ideia junguiana de que o homem nasce uma totalidade. A criança precisa diferenciar-se do mundo externo, conforme citado anteriormente, e só terá êxito nesta tarefa ao se relacionar com os elementos presentes neste. O analista acrescenta à psicologia analítica os conceitos de *deintegrado* e *reintegrado*. Estes conceitos estão ligados ao fato do bebê entrar em contato com partes deste self primário chamadas por ele como

⁶ Quando mencionado Self em letra maiúscula, refere-se ao postulado por Jung e também utilizado por Fordham como sendo o centro estabilizador e centralizador da psique; quando em minúsculo, refere-se ao aspecto dinâmico do Self, o self primário desenvolvido por Fordham.

deintegrados, e realizar a integração de tais conteúdos, fazendo-o prosseguir na individuação (SOUZA, 2009).

Assim como Jung, Michael Fordham (2006) valorizou o papel desempenhado pela mãe para o desenvolvimento da criança, além da consciência materna por esta ser a possibilidade da criança diferenciar-se do mundo externo pela dinâmica de deintegração-reintegração. Os cuidados realizados pela mãe tornam-se atos deintegraativos do self à criança. Por exemplo, durante a amamentação, o bebê sente o seio materno como um objeto total para, posteriormente, a partir das deintegrações, organizá-los como bons ou maus ao sentir satisfação ou desprazer por suas necessidades não serem atendidas, respectivamente; reintegrando-os em ações como o sono. Assim, a mãe

[...] ajudará (o filho) a desenvolver o ego e, desse modo, sua capacidade de distinguir-se dela e de distinguir as fantasias da realidade. Cuidando com carinho e empatia pelo filho, a mãe cria a base para a sensação de confiança da qual nasce a noção de identidade individual do bebê. Esse cuidado está ao alcance de qualquer mãe, contanto que ela conte com apoio do ambiente e não sofra interferências (p. 106).

Não somente a mãe pode auxiliar no desenvolvimento do ego do filho, mas também os cuidados paternos são importantes para promoverem motivação de exploração e a autoafirmação na criança (JACOBY, 2010).

Os conteúdos então presentes no mundo interno e externo da criança estão relacionados ao inconsciente coletivo e ao inconsciente pessoal, respectivamente. Sobre os conteúdos coletivos ou míticos, Jung (2011b) diz que “Essas recordações de origem interna são muitas vezes extremamente simbólicas e têm grande importância para a vida psíquica ulterior da pessoa” (§207, p. 129). Já os elementos advindos do mundo externo nos primeiros anos de vida tornam-se inconscientes e dão origem ao inconsciente pessoal da criança.

Grande parte dos conteúdos externos os quais a criança entra em contato está relacionada aos complexos de seus pais devido o cuidado frequente que recebe destes nos primeiros anos de vida. Para Jung (2011b), não se pode exigir que os pais não tenham complexos por estes serem desenvolvidos de maneira inconsciente, porém, o ideal é que o casal parental

esteja consciente de suas dificuldades para poder beneficiar o desenvolvimento do filho.

Não só os complexos influenciam a psique infantil, mas também a sombra dos pais. Antes de explicar como esta influência ocorre, é importante ressaltar que a sombra é formada a partir dos conteúdos que são rejeitados pelo ego, encaminhando-os para o inconsciente e não tendo este o controle perante tais conteúdos quando projetados (STEIN, 2006). Sendo assim, a influência dos conteúdos sombrios acontece pelo fato da criança entrar em fascínio por estes de modo inconsciente. Para que tais conteúdos sejam menos prejudiciais ao desenvolvimento desta é preciso que os pais tomem iniciativa de resolvê-los, de modo que o filho tenha a possibilidade de livrar-se destas sombras (FORDHAM, 2006).

A individualidade da criança não está relacionada somente aos conteúdos pessoais que formam o inconsciente pessoal ou à consciência quando em processo de diferenciação, mas também aos conteúdos coletivos. Estes conteúdos são transmitidos pelos antepassados da família em que a criança está inserida.

[...] a verdadeira individualidade psíquica da criança é algo novo em relação aos pais, e não pode ser deduzida pela psique deles. Ela é uma combinação de fatores coletivos, os quais na psique dos pais se encontram apenas potencialmente presentes, e em geral nem são observáveis. Não apenas o corpo da criança, mas também sua alma, provêm da série dos antepassados, no sentido de que ela pode ser distinguida individualmente da alma coletiva da humanidade (JUNG, 2011b, §93, p. 54).

À medida que a criança cresce e adquire a capacidade de movimentar-se por si só, torna-se fisicamente mais independente dos pais, principalmente da mãe. Assim, a *participation mystique* nomeada por Jung vai dissolvendo-se aos poucos, fortalecendo o desenvolvimento da psique individual. É neste período de maior domínio sobre a realidade que a vida simbólica da criança começa, de fato, a se desenvolver. Desta maneira, é esperado que seus processos deintegrativos mais presentes no início da vida diminuam de frequência a partir do desenvolvimento de um mundo interno, proporcionando um período de maior integração a partir de então. (FORDHAM, 2006).

Com o que foi trabalhado até então sobre o desenvolvimento da consciência e do ego nos primeiros anos de vida, é possível perceber que a criança está voltada ao mundo externo para conseguir então diferenciá-lo do interno. Assim, a libido - caracterizada por Jung como energia psíquica neutra - está voltada para fora da criança, para o mundo, com intuito de cumprir o objetivo de diferenciação nesta primeira metade da vida, desenvolvendo um ego forte e formando a persona, o que a auxiliará na adaptação do mundo externo.

Jung (2011b) compreendia o período da infância como sendo a semente da personalidade que se desenvolve ao longo da vida.

A personalidade já existe em germe na criança, mas só se desenvolverá aos poucos por meio da vida e no decurso da vida. Sem *determinação, inteireza e maturidade*, não há personalidade. Essas três características não podem ser algo próprio da criança, pois por meio delas a criança perderia sua infantilidade (§288, p. 182, grifo do autor).

Fordham traz então a contribuição de que a criança não é apenas o germe da personalidade, ou seja, sua psique não é desenvolvida principalmente pela influência da psique inconsciente dos pais (SOUZA, 2009), mas pode também projetar seus próprios conteúdos no casal parental. Assim, não há um estágio de constante indiferenciação e “[...] essa é a razão que a ideia de individuação que aceitei previamente precisa de modificações” (FORDHAM, 2002, p. 54, tradução livre). Portanto, o processo de individuação pode ser visto em qualquer fase da vida, desde a tenra infância a partir do potencial que o indivíduo possui para o desenvolvimento.

5.3 Utilizando alguns conceitos psicanalíticos

Neste momento do trabalho, pode ser feito um diálogo mais preciso entre a psicologia analítica e a psicanálise no que se refere ao modo como algumas ideias psicanalíticas foram utilizadas pelos analistas junguianos.

É importante deixar clara a maneira pela qual estas duas abordagens entendem os eventos psíquicos. Para a psicologia analítica, tais eventos são compreendidos a partir de uma visão prospectiva, ou seja, têm uma razão e propósito, podendo o conteúdo inconsciente, manifestado pelos símbolos, indicar o curso do processo de individuação do indivíduo assim como as

soluções para seus conflitos psíquicos. Já para a psicanálise, o inconsciente é formado por material reprimido de cunho sexual, sendo importante para esta abordagem a compreensão do passado psíquico, partindo do pressuposto de que a investigação dos conteúdos manifestos revelam os conteúdos latentes destes (SOUZA, 2009).

Como já foi visto ao longo do trabalho, Jung não se aprofundou acerca do desenvolvimento da psique infantil. Este foi o motivo pelo qual os analistas junguianos buscaram o referencial psicanalítico para a compreensão e desenvolvimento da teoria analítica sobre como funciona a psique da criança, como foi o caso de Michael Fordham.

Fordham (2006) relacionou a teoria das relações objetais de Melanie Klein, dos objetos sentidos como parciais pela criança, com a teoria junguiana dos opostos presentes na psique e da dualidade que pode ser sentida nos arquétipos – o pólo positivo e negativo – de acordo com as vivências relacionadas à estes.

[...] nos primeiros anos o pioneirismo de Klein na psicanálise infantil foi para mim um estímulo especial; [...] muitas de suas formulações teóricas parecem-me, já em 1935, compatíveis com as ideias de Jung. Seu conceito de fantasia inconsciente e de objetos bons e maus, por exemplo, parecia destinado a ser incorporado na teoria dos arquétipos e dos opostos (p. 22).

Neste sentido, Fordham e seus seguidores utilizaram a teoria kleiniana no que se refere ao “[...] mapeamento das funções mentais iniciais que se desenvolvem a partir de aspectos do soma (polarizados entre bom e mau) sentidos no próprio indivíduo e no outro” (SOUZA, 2009, p. 21), proporcionando o crescimento psíquico da criança.

A deintegração traz condições de prazer e desprazer e isto resulta pela integração e assimilação de uma distinção, na mente de um bebê, entre o que é bom e o que é mau, o que está dentro dele e o que está fora. É o início da construção de estruturas psíquicas com base em opostos à serviço da adaptação (FORDHAM, 2002, p. 57, tradução livre).

Esta experiência dos objetos parciais é vista pela analista junguiana Dorothy Davidson (1988) como a tendência inata que o homem possui para criar imagens arquetípicas e de vivenciar o mundo de maneira polarizada, sendo semelhante ao modo como Fordham relaciona a teoria kleiniana. A

analista ainda relaciona o conceito de Winnicott de “mãe suficientemente boa” à esta tendência de criar imagens:

Embora Winnicott sublinhou repetidamente que as mães só precisam ser boas o suficiente [...] eu acreditava, no entanto, que esta assim chamada "mãe suficientemente boa" tende a ser idealizada, tornando maior do que na vida real, ela é ou mais do que humanamente boa, ou mais do que humanamente má, uma santa ou uma bruxa - o seio bom e ruim - e isso ocorre por causa da tendência inata que temos para criar imagens arquetípicas e experimentar o mundo em termos de suas polaridades [...] (p. 77, tradução livre).

Ainda sobre a teoria kleiniana, de acordo com a nova técnica psicanalítica, a psicologia analítica trouxe à psicoterapia infantil o brincar como recurso expressivo para acesso à psique inconsciente da criança, assim como os brinquedos e outros recursos passaram a fazer parte dos atendimentos como serão explicitados ainda neste capítulo. Neste sentido, a interpretação também está inserida neste contexto apesar da prática kleiniana diferenciar na maneira mais direta de realizá-la.

Em relação à Winnicott, Fordham (2006) concorda com a ideia winnicottiana de que a atenção materna em relação às necessidades que o filho apresenta, mesmo ainda dentro da barriga, é fundamental para o desenvolvimento deste.

Sem dúvida, a mãe, tendo carregado o filho dentro de si, é a pessoa que melhor pode administrar o período após o nascimento [...] Ela se mostra sensibilizada às necessidades absolutas do filho e, com efeito, imediatamente começa não apenas a satisfazê-las, mas a adivinhá-las (p. 123).

Como foi trabalhado anteriormente, o processo de diferenciação é necessário para que a criança desenvolva a consciência. Para isto, os analistas junguianos que trabalham com crianças utilizam o conceito winnicottiano de objetos transicionais. Além da ideia postulada por Winnicott, Fordham (2006) acrescenta o fato do objeto em questão também ser pensado como “[...] uma tentativa inicial de representação do *self* e, assim, pode ser a primeira de todas as simbolizações” (p. 109) da criança.

Apesar do uso de algumas ideias psicanalíticas, pode-se dizer que os analistas junguianos mencionados se diferenciam dos psicanalistas já pelo modo prospectivo de compreender os eventos psíquicos, o que modifica, conseqüentemente, o entendimento sobre o desenvolvimento infantil. Mais

especificamente sobre Fordham pode-se afirmar que sua ideia sobre o movimento da totalidade em deintegrar e reintegrar os conteúdos inconscientes no intuito de desenvolver a consciência também é relevante para diferenciá-lo dos psicanalistas. Neste sentido, mesmo sendo utilizados alguns dos conceitos psicanalíticos, estes são relacionados pelos analistas junguianos de acordo com a teoria da psicologia analítica.

5.4 O brincar na vida de Jung

Em sua biografia “Memórias, Sonhos e Reflexões” (2006), Jung escreveu sobre os períodos da vida em que o brincar teve importante função. Aproximadamente aos 10 ou 12 anos de idade, morando em Basileia, na Suíça, entrou em contato com os brinquedos de construção, sendo estes castelos e casinhas construídas com pedras, garrafas e terra argilosa.

Após o rompimento com Freud, Jung enfrentou um período de grande confronto com seu inconsciente, de desorientação e incerteza. Com esta perturbação inconsciente, lembrou-se deste período em que construía brinquedos, voltando à criança novamente que se entregava aos brinquedos. Jung passou então a colecionar pedras e construir casinhas, castelos e posteriormente uma cidade. O tempo disponível para brincar trazia benefícios no seu cotidiano.

Todos os dias depois do almoço, se o tempo permitia, eu me entregava ao brinquedo de construção. Mal terminada a refeição, “brincava” até o momento em que os doentes começavam a chegar; à tarde, se meu trabalho tivesse terminado a tempo, voltava às construções. Com isso meus pensamentos se tornavam claros e conseguia apreender de modo mais preciso as fantasias das quais até então tivera apenas um vago pressentimento. Naturalmente, eu cogitava acerca da significação de meus jogos [...] Eu não sabia o que responder, mas tinha a íntima certeza de trilhar o caminho que levava ao meu mito. A construção representava apenas o início. Ela desencadeava toda uma sequência de fantasmas que mais tarde anotei meticulosamente (JUNG, 2006, p. 209).

Assim, em todos os momentos de dificuldade e bloqueio, Jung usufruía das atividades lúdicas com intuito de estabilizar-se, como as esculturas, pinturas e desenhos que realizou principalmente no início da sua segunda metade da vida, podendo assim, entrar em contato e achar significado para os conteúdos do inconsciente que os perturbava.

5.5 O brincar para a psicologia analítica

O brincar para a psicologia analítica está totalmente envolvido com as imagens que o inconsciente da criança produz. Estas imagens possuem duas fontes principais: do inconsciente pessoal e do inconsciente coletivo. As imagens produzidas pelo inconsciente pessoal expressam sentimentos, emoções, ou seja, experiências pessoais devido ao conteúdo presente nesta camada inconsciente. Já o inconsciente coletivo, como foi discutido anteriormente, produz imagens coletivas, vivências primordiais que contém as mesmas ideias e efeitos apesar de poder revestir-se de maneiras diferentes de acordo com o contexto em que são manifestadas. Sendo assim, tais imagens são produzidas espontaneamente sem o controle da consciência (SILVEIRA, 1992).

Quando manifestadas, as imagens arquetípicas não estão relacionadas somente ao inconsciente coletivo pelo fato de não existir:

[...] uma distinção absoluta entre o pessoal e o coletivo pois a imagem arquetípica assinala a encruzilhada em que se integram o interno e o externo, o pessoal e o coletivo. Ela representa a interação dinâmica contínua entre o consciente e o inconsciente, entre o individual e o grupal (DOWNING, 1994, p. 12).

Tais imagens inconscientes podem desencadear um processo psíquico ou a criação de um novo, provocando associações que encaminham a outras imagens. Assim, um dos meios de acesso às imagens arquetípicas acontece por meio do brincar pelo fato deste expressar as fantasias e, consequentemente os símbolos que as compõem, despertando a percepção das possibilidades latentes e transformando a vida do indivíduo, neste caso, da criança (DOWNING, 1994).

Sobre a fantasia, esta é considerada sendo a origem de toda obra criativa, tendo o lúdico como seu princípio dinâmico. Neste sentido, Jung (2011e) critica o fato de a fantasia ser menosprezada por conta do seu conteúdo ser muitas vezes inaceitável. Em outra obra, Jung (2011b) trabalha com a ideia de que a fantasia é produção que proporciona análise do inconsciente e a compara com o sonho. Em outras palavras, a fantasia é como o sonho se pudesse ocorrer em estado de vigília, ou ainda como aspiração ou visão. Apesar da discussão sobre o tema, Jung deixou em aberto à questão de

quando a fantasia dá início na psique da criança por não ter lidado muito com a psicologia infantil (JACOBY, 2010).

Em uma nota de rodapé, Jung (2011b) menciona a função que a fantasia exerce no dinamismo da psique:

Sempre que a vida esbarra num obstáculo e se torna impossível a adaptação, estanca a transferência da libido para o mundo real [...] Neste caso, em lugar da atuação sobre o mundo real, aparece uma atividade acentuada da fantasia, que tende a afastar o obstáculo, ainda que por ora o afastamento se realize apenas na fantasia; a partir daí será encontrada a solução acertada com o passar do tempo (p. 22).

Neste sentido, a fantasia auxilia a criança a lidar com a realidade muitas vezes sentida como hostil durante seu desenvolvimento, possibilitando a elaboração dos conflitos pelo simbolismo contido nesta. Desta maneira, as fantasias, assim como os sonhos, “[...] ajudam a esclarecer períodos críticos dos anos de formação do desenvolvimento individual, persistindo e desembocando em características maduras do adulto” (FORDHAM, 2006, p. 63).

Em “Símbolos da transformação” (2011d), Jung diferencia dois tipos de pensamento que são desenvolvidos pelo homem durante sua vida: o pensamento dirigido e o pensamento-fantasia. O primeiro deles é caracterizado como um pensamento que se adapta à realidade, sendo um processo de assimilação psíquica. Por estas razões, este tipo de pensamento provoca esgotamento e é utilizado por tempo determinado pela psique. Um modo visível de utilização do pensamento dirigido está na ciência moderna e nas técnicas que utiliza.

Já o pensamento-fantasia é descrito por Jung como aquele que se manifesta nos momentos de ausência de uma direção no pensamento, sem determinada linha de raciocínio. Ou seja, é ativado espontaneamente quando há o cansaço do pensamento dirigido mencionado anteriormente, perdendo aos poucos a consciência do que está acontecendo no momento e possibilitando então que as fantasias dominem de modo que é anulada a adaptação ao mundo real. Este pensamento também está presente nos sonhos. Jung compara os dois tipos de pensamento da seguinte maneira:

Temos portanto duas formas de pensar: o pensamento dirigido e o sonhar ou fantasiar. O primeiro trabalha para a comunicação, com elementos lingüísticos, é trabalhoso e cansativo; o segundo trabalha sem esforço, por assim dizer espontaneamente, com conteúdos encontrados prontos, e é dirigido por motivos inconscientes. O primeiro produz aquisições novas, adaptação, imita a realidade e procura agir sobre ela. O último afasta-se da realidade, liberta tendências subjetivas e é improdutivo com relação à adaptação (JUNG, 2011d, §20, p. 39).

O pensamento da criança é baseado no pensamento-fantasia, principalmente nos primeiros anos de vida quando sua consciência ainda não está estruturada o suficiente para desenvolver o pensamento dirigido. Consequentemente, a brincadeira infantil também está relacionada à este pensamento, pois, de acordo com Jung (2011d), “Ela (a criança) anima suas bonecas e brinquedos e, em crianças dotadas de imaginação, vemos facilmente que vivem num mundo mágico” (§24, p. 41).

Jung relaciona o pensamento infantil ao pensamento arcaico. Ao longo do tempo, o homem passou a dar mais ênfase ao pensamento dirigido se comparado ao pensamento-fantasia por voltar-se cada vez mais à realidade material, deixando de lado a característica do pensamento fantástico muito usado na Antiguidade e que proporcionava a criação dos mitos. Assim, no período da infância e nos sonhos, o homem tem a possibilidade de entrar em contato com o modo arcaico de sentir e pensar, retomando o estado de espírito muito presente na Antiguidade.

Os cuidadores, principalmente a mãe, são aqueles que estão em contato direto com o mundo mágico construído pela criança e, assim, têm papel essencial em relação às fantasias desta. A mãe pode segurar, conter as fantasias primitivas e emoções do filho, como quando, por exemplo, acalma-o após um pesadelo (DAVIDSON, 1988), ajudando a criança na possível ansiedade causada por tais fantasias. De acordo com Wickes (1978), durante a brincadeira ou uma história, a criança geralmente escolhe uma fantasia que proporcionará pistas sobre a natureza da própria criança e o conflito interno ou externo que está enfrentando. Desta maneira, é importante que os responsáveis pela educação da criança estejam atentos às necessidades reveladas, na maior parte das vezes inconscientemente, durante tais atividades.

As primeiras brincadeiras realizadas pela criança geralmente acontecem com a mãe ou outra pessoa que exerça a função desta por ser quem a criança mais convive diariamente. Segundo Davidson (1988), o bebê começa suas primeiras explorações em partes do corpo da mãe: rosto, cabelos, passando os dedos na boca até sentir os dentes, comparando-as também com partes de seu próprio corpo. Estas explorações no colo materno permitem que a criança forme os limites de seu corpo e ego; “[...] são como as rochas ou pedras que formam a base a partir da qual a confiança do bebê em si mesmo é capaz de crescer, capacitando-o de se envolver de maneira mais rica nas brincadeiras” (p. 80, tradução livre). Além disso, estes comportamentos exploratórios desenvolvem um vínculo mais forte com a mãe a partir das respostas que esta oferece às brincadeiras, implicando no respeito pela individualidade da criança e auxiliando na integridade do seu self primário.

Os primeiros brinquedos adotados pela criança também possuem relevância para a perspectiva da psicologia analítica. Segundo Davidson (1988), os brinquedos de valores mais significativos são aqueles que a criança adotou de maneira especial, sendo sentidos como se fossem criados por si mesma. Tais brinquedos carregam as representações das experiências que ela possui com a mãe, aumentando o sentimento de ligação entre ambos de modo que a criança se sinta segura na ausência da figura materna. Com o tempo, a criança internaliza o significado do brinquedo em questão até que sua presença torna-se desnecessária. Ou seja, é o que Winnicott chamou de objeto transicional e que posteriormente foi também utilizado por Fordham.

O uso dos objetos transicionais revela que o brincar desenvolve a capacidade da criança simbolizar e internalizar uma imagem na sua mente. Mais do que isso, para Fordham (2006), esta atividade é uma das primeiras a serem realizadas pelo ego, acontecendo “[...] pela primeira vez quando o bebê está num estado próximo à integração” (p. 24) e seu ego próximo ao self por auxiliar na integração dos conteúdos presentes nas polaridades, possibilitando, a partir do brincar precoce, que o bebê dê o primeiro passo para encontrar a si mesmo e, conseqüentemente, possua maior consciência do Self.

Pode-se dizer que no brincar a criança depara-se com uma característica importante deste que é o luto. Para Dorothy Davidson (1988), a temática de perder e encontrar está presente no brincar:

Brincando, portanto, como qualquer ato criativo, tem em si uma característica de luto. Começa com algo que tem que acontecer em primeiro lugar e deixado de lado antes que algo mais possa ser criado, ou recriado. Perder e encontrar é o tema de muitas brincadeiras (p. 81, tradução livre).

Analisando o brincar infantil é possível perceber as projeções dos conteúdos inconscientes nos brinquedos uma vez que as projeções têm o objetivo de expressar tais conteúdos. Jung (2011a) conceitua a projeção como um processo de desassimilação em que o indivíduo se desprende dos conteúdos dolorosos, colocando-os no objeto. Desta forma, a projeção nos brinquedos oferece à criança uma melhor forma para lidar com seus conflitos uma vez que estão sendo colocados nos brinquedos os conteúdos que provocam seu sofrimento. Em outras palavras, durante a brincadeira, a criança projeta os conteúdos contidos no inconsciente de modo que os complexos têm a possibilidade de constelar, podendo então reintegrar as projeções o que permite seu desenvolvimento psíquico (SOUZA, 2009).

Importante ressaltar que muitas vezes a criança não brinca somente com brinquedos, mas conta histórias ou cria cenas para interpretar como, por exemplo, interpreta papéis de heróis ou de familiares. Neste sentido, as narrativas podem exercer a mesma função dos brinquedos no que se refere ao uso da imaginação e, conseqüentemente, ao uso de símbolos coletivos.

A semelhança entre as narrativas e o brinquedo simbólico da criança está, enfim, no fato de que no brincar a criança conta uma história, ou melhor, ela a encena, cria na ação de encenar. E essas histórias nos contam de heróis e heroínas, ou simplesmente representam situações cotidianas, mas quase sempre na forma de uma narrativa. Mas o importante é que no ato de contar estas histórias, a criança está, também, falando de si, de suas experiências e da forma como ela as vivenciou ou do modo como ela as interpretou (VIEIRA, 2007, p. 4).

Sendo assim, as projeções revelam o modo como a criança está se relacionando com o mundo e os conflitos vivenciados por esta. É fundamental para seu desenvolvimento, portanto, a elaboração dos símbolos que emergem em suas brincadeiras. Este processo do reconhecimento, de elaboração de um

símbolo manifestado no brincar pode levar algum tempo, “[...] pois a verdadeira reintegração depende de uma nova estruturação da psique com relação aquele complexo ou tema-afetivo [...]” (SOUZA, 2009, p. 45). Para Jung (2011a), compreender o que os símbolos tentam mostrar à consciência é de extrema importância, é sinal de sabedoria, podendo viver em plenitude.

Os símbolos e as imagens que aparecem são fontes da imaginação, sendo a fonte principal de cura. A imaginação cria, por meio dos símbolos, uma visão de saúde e integridade, sendo estas estimuladas pela energia que o símbolo possui. “Para a criança, a imaginação é inata [...] As imagens aparecem espontaneamente na fantasia, história e brincar, e são expressas na pintura, música e sonho” (SULLWOLD, 1984, p. 244, tradução livre). Quando aparecem durante a brincadeira, as imagens podem primeiramente

[...] apresentar uma oposição, ou divisão, ou bloqueio de energia, tais como aqueles causados por medo ou raiva - por exemplo, monstros, ou uma luta entre anjos e demônios. Quando [...] a tensão por trás delas é aceita e tornada consciente, um símbolo de cura ou de ação pode aparecer, transcendendo os opostos ou liberando a energia que foi bloqueada (SULLWOLD, 1984, p. 244, tradução livre).

Acontece, muitas vezes, das crianças não terem interesse em brincar ou alguma outra questão que as impede de realizar tal atividade. Considerando que, ao brincar, a criança tem a possibilidade de ser criativa ativando a imaginação e lidando com os conflitos de maneira lúdica e fantasiosa, pode-se dizer que, estando impossibilitada de realizar tal atividade, esta se distancia das forças inconscientes que também impulsionam o desenvolvimento rumo à individuação.

Sendo assim, o processo de elaboração simbólica que pode ser realizado através do brincar auxilia a criança na continuidade do processo de individuação. Relembrando que os símbolos são produtos da psique e que visam o restabelecimento da homeostase desta, a energia psíquica liberada neste processo de produção assim como na elaboração dos símbolos “[...] revitaliza e religa a criança a seu curso de desenvolvimento, a seu processo de individuação” (SOUZA, 2009, p. 14). Ou seja, ao brincar, a criança revive a relação do ego com o conflito ou afeto em questão, elaborando os símbolos que os representam e permitindo a continuidade em seu desenvolvimento.

5.5.1 Brincando na psicoterapia e os recursos expressivos

Jung não negou a relevância do processo analítico com crianças. No entanto, ao enfatizar a influência dos pais na psique infantil, focou seu trabalho analítico com estes, pois, uma vez sendo trabalhadas as perturbações existentes neles, a criança seria menos influenciada (SOUZA, 2009).

O processo analítico pode ser muito benéfico às crianças. A principal tarefa, de acordo com Sullwold (1984), é desenvolver um ego fortalecido e uma personalidade independente já que neste momento do desenvolvimento o ego ainda não está forte o suficiente devido às poucas experiências de vida, podendo este ser dominado tanto por forças internas quanto externas.

Neste sentido, a maneira de se comunicar com a criança dentro do contexto terapêutico ocorre por meio do brincar e outras atividades como desenhos, pinturas, entre outras. O intuito do brincar no trabalho analítico, assim como os demais recursos que serão posteriormente trabalhados, é de possibilitar o contato da criança com os símbolos e, conseqüentemente, com o Self.

[...] a brincadeira é um veículo para a comunicação significativa, um elemento que se revela extremamente útil ao analista. Em vez de falar, a criança irá brincar, exprimindo seus amores e ódios, medos e esperanças, às vezes de forma transparente, mas, em geral, de modo indireto (FORDHAM, 2006, p. 26).

Durante a brincadeira, a criança pode se comunicar de várias maneiras, sendo necessário que o terapeuta as observe atentamente por conta da criança muitas vezes só conseguir expressar os conteúdos dolorosos de forma imaginativa. Segundo Souza (2009), “Dada a característica de sua maturidade egóica, a criança traduz esse contato íntimo com o inconsciente de maneira altamente simbólica” (p. 37), sendo necessário que o terapeuta espere até que o símbolo mostre o significado que ele apresenta à criança, relacionando ao contexto em que este aparece.

Desta maneira, grande parte das interpretações do terapeuta deve ser realizada também no âmbito das representações, de acordo com a capacidade egóica da criança no momento presente do seu desenvolvimento, com objetivo de tornar consciente os conteúdos dos complexos constelados e fortalecer o ego no processo de deintegrações e reintegrações constantes sofridas durante

o amadurecimento (SOUZA, 2009; SULLWOLD, 1984). Sendo assim, “[...] o terapeuta fica de guarda e ajuda a criança a encontrar internamente as energias criativas necessárias para resolver os problemas de sua vida” (SULLWOLD, 1984, p. 235, tradução livre).

De acordo Sullwold (1984), os sentimentos da criança em relação ao ambiente terapêutico são fundamentais para o trabalho analítico. O ideal é que a criança se sinta protegida e segura o que, conseqüentemente, proporcionará maior liberdade na expressão de sons e movimentos durante o brincar, sentindo como seu ambiente de trabalho. Os símbolos que emergem durante o brincar devem ser acolhidos pelo analista, auxiliando a criança na elaboração destes.

A transferência e a contratransferência na psicoterapia infantil são fundamentais para a psicologia analítica, considerando a transferência como a relação que se estabelece entre paciente-terapeuta a partir das projeções dos conteúdos inconscientes do paciente ao terapeuta; e a contratransferência a reação que tais projeções causam no terapeuta a respeito do seu paciente.

O evento mais importante e valioso do ponto de vista terapêutico é o desenvolvimento da transferência, na qual o paciente faz projeções no analista. As projeções criam uma situação dinâmica que garante que a análise se torne um procedimento tanto afetivo quanto intelectual (FORDHAM, 2006, p. 142).

Considerando o brincar como o meio de acesso ao inconsciente da criança, como já visto anteriormente, o terapeuta pode então entrar em contato com as projeções transferenciais que a criança revela durante a brincadeira.

Para a psicoterapia infantil, os junguianos utilizam alguns recursos ou técnicas expressivas além do brincar, como argila, imaginação ativa, caixa de areia (*Sandplay*) e desenhos, necessitando de uma sala adequada para os atendimentos para que a criança expresse seu processo psicológico. Dentre os brinquedos, Michael Fordham (2006) cita alguns utilizados por ele além dos quais o próprio paciente pode trazer:

[...] alguns de pequenas dimensões, que representam a família – mãe, pai e irmão/irmã; um animal ou bebê macio; alguns animais selvagens e domésticos e cercas suficientes para criar um espaço onde pudessem ser colocados; alguns carrinhos ou veículos semelhantes e uma pistola de brinquedo; alguns brinquedos empilháveis do tipo Lego; argila ou alguma outra massa de modelas

que não se fixe excessivamente à mobília ou ao piso; papel, giz de cera colorido, lápis e borracha [...] barbante e uma tesoura; água [...]. Além disso, um pequeno recipiente e alguns barquinhos, embora qualquer brinquedo que flutue sirva (p. 149).

Em seu texto “Treatment of children” (1984), Sullwold menciona outros recursos terapêuticos, além dos já mencionados, com objetivo de atender finalidades específicas de acordo com a fase do desenvolvimento em que a criança está e o conflito internamente vivenciado. Por exemplo, ferramentas para trabalhar na madeira, fantoches e fantasias para contar histórias, instrumentos musicais e espaço para a criança dançar são também importantes no atendimento. Já os jogos de xadrez, de dardos e a bola podem ser utilizados quando a criança está explorando a competição, buscando expressão para agressividade ou ainda pode desenvolver a atenção. Neste sentido, é válido que o terapeuta esteja atento às necessidades particulares das crianças e adicionar novos recursos no atendimento.

A argila, esculturas, pinturas e desenhos utilizados pela criança no processo analítico possuem significativa relevância. Estes recursos podem ser usados como canais de transformação de energia por proporcionarem livre expressão dos símbolos que influenciam no desenvolvimento da personalidade. A energia deste processo inconsciente está então contida nas produções realizadas pela criança, possibilitando vínculo com as expressões do Self. Além disso, é possível o acesso às imagens arquetípicas com formas mais definidas quando expressas nas esculturas e desenhos como, por exemplo, as figuras de anjos ou monstros, expressões de medo, raiva, amor, permitindo que a criança vivencie os conteúdos envolvidos e lide com estes da sua própria maneira. “Monstros e anjos podem se tornar familiares, até mesmos amigáveis. Eles podem representar portadores de poderosas energias eficientes para a criança mover-se no mundo” (p. 251, tradução livre).

Mais especificamente sobre os desenhos, estes possuem relevante significado quando realizados pelo paciente. Os desenhos e rabiscos são formas de da criança comunicar-se e simbolizar, oferecendo informações importantes sobre a psicopatologia desta. Os desenhos e rabiscos circulares, por exemplo, são vistos por Fordham (2006) como completude, representando um integrado do self.

Já os recursos de histórias, danças, músicas e poesias são muitas vezes utilizados por crianças que preferem as palavras e sons para se expressar, sendo mais criativas em suas produções durante a psicoterapia. Isto não quer dizer que os recursos visuais contribuem menos para a expressão dos conteúdos inconscientes, assim como o contrário também não é verdade, apenas que cada criança utiliza o recurso que possui maior facilidade de expressão. Segundo Sullwold (1984), a poesia possibilita que a criança acesse conteúdos difíceis de serem elaborados como o tema da morte, nascimento, enfim, temas que podem ser abordados por imagens e metáforas da mesma maneira que as histórias ou contos de fada.

O Jogo de Areia, mais comumente chamado pelos junguianos como *Sandplay*, foi uma técnica terapêutica desenvolvida por Dora Kalff a partir do trabalho “World technique” da psicanalista Margaret Lowenfeld. Este recurso consiste em uma caixa padronizada com areia dentro e tendo a possibilidade de utilizar areia seca ou úmida. Perto da caixa são dispostas miniaturas que representam tanto o mundo interior – deuses, fadas, bruxas, entre outros – assim como miniaturas que representam o mundo exterior - pessoas, árvores, prédios, plantas, animais, etc. A criança monta então um cenário utilizando tanto as miniaturas quanto a areia que pode ser moldada da maneira que desejar. Alguns profissionais registram essas produções em fotos por revelarem a longo prazo o curso pelo qual o processo de individuação do paciente está caminhando, porém, esta opção é de acordo com a maneira pela qual o terapeuta trabalha.

O *Sandplay* é muito utilizado pelos terapeutas junguianos tanto no atendimento infantil quanto no adulto. É um recurso que “[...] fornece uma oportunidade para a mudança de velhas estruturas do mundo e a criação de novas [...]” (SULLWOLD, 1984, p. 250, tradução livre), exibindo as configurações arquetípicas do indivíduo, sendo o Self ativado e formando base para um novo movimento e crescimento psicológico. Quando o terapeuta compreende os significados dos conteúdos manifestados pela criança, esta é afetada de modo a surgir um movimento espontâneo para o seu crescimento.

Outro recurso utilizado no processo analítico, que não está relacionado diretamente ao brincar mas que é fundamental citar minimamente por ser de

grande importância aos junguianos, refere-se aos sonhos. Durante o atendimento infantil, a criança pode muitas vezes falar sobre seus sonhos. Neste sentido, o modo de análise dos sonhos dentro do contexto terapêutico infantil difere do atendimento realizado com adultos pelo fato da psique infantil não poder ser tratada como a de um adulto.

Há uma técnica psicoterapêutica utilizada no processo analítico que é o que Jung chamou de imaginação ativa. Jung desenvolveu esta técnica no momento de maior enfrentamento com seu inconsciente após o rompimento com Freud. O objetivo da imaginação ativa consiste em conversas imaginárias com as imagens que aparecem nas fantasias e sonhos a fim de chegar ao significado dos símbolos manifestados por estes (DAVIDSON, 1988). No entanto, tal técnica deve ser aplicada com muita cautela na psicoterapia infantil por conta do ego da criança ainda estar no início do seu desenvolvimento, diferentemente do adulto.

Os recursos mencionados, ao mesmo tempo em que são diferentes no que se refere às suas formas de manifestações, têm algo em comum: o Self é ativado e os conteúdos inconscientes são expressos, possibilitando ao terapeuta acessá-los por meio das produções realizadas pela criança e proporcionando que esta os elabore, dando continuidade ao seu processo de individuação. Mais especificamente sobre o brincar, a presença deste “Seja no tratamento analítico ou fora dele, [...] é parte essencial da vida de uma criança” (FORDHAM, 2006, p. 147).

5.5.2 Brincando na escola

Na obra “O desenvolvimento da personalidade” (2011b), Jung traz a contribuição da psicologia analítica para a educação, sobre qual a melhor maneira de se educar uma criança, a função da escola no desenvolvimento infantil, entre outras questões, fazendo a ressalva de que a teoria postulada por ele “Não se pode pressupor nem que ela seja conhecida de todos, nem que possa ser aplicada com facilidade aos problemas da educação” (§98, p. 57). Jung não trabalhou diretamente a ideia da função do brincar no contexto escolar, mas alguns paralelos podem ser traçados a partir do que desenvolveu a respeito da educação e da contribuição de alguns estudiosos.

Segundo Jung, a escola é de extrema importância para o desenvolvimento infantil por ser o primeiro ambiente fora da família no qual a criança é inserida. Neste sentido, a criança pode desprender-se dos laços familiares ao substituir o professor ou professora pelo pai ou mãe, respectivamente; os irmãos pelos colegas de sala, não tendo o papel apenas de ensinar conteúdos pedagógicos, mas auxiliando a criança no desenvolvimento da sua consciência e independência.

Dentro desta função da escola no desenvolvimento infantil, o professor é uma das figuras mais significativas por estar em contato constante com a criança, podendo substituir, como dito anteriormente, as figuras parentais. Ou seja, a criança identifica a personalidade da professora com a imagem da mãe, por exemplo, projetando tal imagem. Jung discute sobre a atitude ideal do professor para que a educação seja efetiva, necessitando que este:

[...] seja uma pessoa correta e sadia; o bom exemplo é o melhor método de ensino. Por mais perfeito que seja o método, de nada adiantará se a pessoa que o executa não se encontrar acima dele em virtude do valor de sua personalidade. A finalidade desta educação (psíquica) é conduzir a criança para o mundo mais amplo e desta forma completar a educação dada pelos pais (§ 107a, p. 65).

Jung coloca então o papel do professor como aquele que necessita olhar para a personalidade total de cada criança, auxiliando-a no desenlace dos vínculos familiares para que esta dê início ao convívio social e, conseqüentemente, desenvolva sua independência, não tornando a profissão de professor uma mera transmissão de conhecimento. Contudo, seu principal método de ensino deve ser pelo bom exemplo, estando consciente de suas dificuldades, erros e estado psíquico por conta da criança ter a percepção inconsciente dos seus atos.

Em relação ainda à percepção inconsciente das crianças, segundo Jung, o ideal é que os professores conheçam os métodos que a psicologia analítica oferece para a compreensão geral da psique infantil. Este conhecimento, entretanto, “[...] seria desejável não no sentido de ser aplicado na educação das crianças, mas no de ser aproveitado para a própria educação do professor [...]” (JUNG, 2011b, § 108, p. 66), revertendo em benefício das crianças já que estas percebem inconscientemente as atitudes conscientes e inconscientes do educador.

Jung focou na educação psíquica dentro do contexto escolar, entretanto, o professor pode utilizar o brincar como uma ferramenta para o aprendizado tanto cognitivo quanto psíquico. Segundo Almeida (2006), para muitos educadores atualmente, “O aprender foi desvinculado da curiosidade natural e espontânea da criança, do seu jogo de faz-de-conta, da sua imaginação e da sua realidade” (p. 2), tornando o ambiente escolar um local desinteressante e sem suporte físico ou psíquico para a criança interagir e aprender. Neste sentido, a autora faz crítica acerca do equívoco dos educadores usarem o brincar de modo errôneo: com regras, limites, horários, esquecendo da espontaneidade, característica principal do brincar. A maneira pela qual o brincar é aplicado na educação desfavorece, portanto, muitas funções deste ao desenvolvimento infantil.

É o não ter hora, programa ou material pré-estabelecido que faz com que a brincadeira cumpra o seu verdadeiro papel de elaboração de conflitos (cunho terapêutico), socialização (estruturação de regras, interações sociais), transmissão de cultura e o desenvolvimento da criatividade (pela imaginação)⁷ (p. 2).

O ambiente escolar é um excelente local para a criança potencializar suas capacidades, sendo um dos meios para esta potencialização o próprio brincar. Considerando que “O ponto de vista junguiano é de que o indivíduo ‘precisa’ do outro para atualizar seu potencial contido no Self” (SOUZA, 2009, p. 58), ao brincar na escola com os colegas, a criança está atualizando constantemente o potencial para desenvolver-se, assim como os pais, irmãos, entre outros parentes contribuem dentro do contexto familiar.

É importante que o educador compreenda a fase psíquica na qual a criança em idade escolar está. Como já foi visto anteriormente, nesta idade, a criança está em fase de estruturação do ego, adaptação ao mundo exterior, enfim, uma fase de muitos choques e vivências dolorosas. Por estes motivos, nas palavras de Jung (2008), “[...] algumas crianças nessa época começam a sentir-se muito diferentes das outras, e esse sentimento de singularidade acarreta uma certa tristeza, que faz parte da solidão de muitos jovens” (p. 218). Desta maneira, pelo brincar ser um dos meios de elaboração dos conflitos, de

⁷ O fato de não ter hora para brincar não significa que a escola não possa ter um período já estabelecido na rotina semanal da criança para tal atividade, mas que não obrigue quais materiais ou brinquedos o aluno deve utilizar ou do que deve brincar.

proporcionar o convívio com demais colegas fora do âmbito familiar, este pode auxiliar a criança no enfrentamento desta nova e difícil fase no desenvolvimento.

Portanto, é fundamental que o professor esteja atento aos conteúdos que a criança manifesta durante as brincadeiras, como ela se relaciona com os colegas; todas estas observações com intuito de compreender as dificuldades e conflitos vivenciados pela criança tendo consciência de que seus atos como educador influenciam em demasia ao desenvolvimento desta. O objetivo não consiste no professor substituir o terapeuta já que as funções de ambos são diferentes, mas que o conhecimento acerca da psicologia analítica ajude “[...] o professor a conseguir uma atitude compreensiva em relação à vida psíquica da criança” (JUNG, 2011b, § 100, p. 59), utilizando este conhecimento para análise do brincar e introduzindo este recurso ao contexto escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo a compreensão do brincar no desenvolvimento infantil a partir da perspectiva da psicologia analítica. Para isto, alguns assuntos foram desenvolvidos ao longo do trabalho com intuito de aprofundar sobre o brincar e, posteriormente, compreender como a psicologia analítica contribui para o tema em questão. Antes de refletir sobre tudo o que foi desenvolvido, é importante a retomada dos principais assuntos trabalhados ao longo da pesquisa.

O primeiro capítulo discutiu acerca da dificuldade da definição sobre o brincar, a brincadeira e os jogos por conta dos dois primeiros serem conceituados de modo semelhante, o que fez torná-los como sinônimos ao longo da pesquisa, aprofundando também o que alguns estudiosos de referência, como Huizinga, desenvolveram sobre os jogos e suas singularidades. Foi então possível perceber como durante a história do brincar, os jogos estiveram presentes de diferentes maneiras, sendo o período da Antiguidade, mais especificamente a sociedade grega, quem utilizou a espontaneidade por meio da mitologia envolvida nos jogos olímpicos. A valorização da espontaneidade está relacionada à concepção de infância, sendo as produções e brincadeiras infantis reconhecidas como criativas a partir do período romântico; antes disto, as crianças eram vistas como adultos em miniatura a partir dos sete anos de idade.

Foi problematizada a questão da perda do lúdico nos dias de hoje pela alta competitividade nos jogos como é o caso dos jogos olímpicos, assim como a influência da mídia no brincar infantil. A influência da mídia pode ou não ser benéfica dependendo do modo como interfere na brincadeira, sendo ideal que os conteúdos transmitidos estejam de acordo com o desenvolvimento da criança. Ainda neste capítulo, foi trabalhada a relação entre o brincar, brinquedo e cultura; podendo o brinquedo servir de instrumento para a brincadeira por criar ponte entre a fantasia e a realidade, sendo este produto da cultura e, conseqüentemente, possibilitando que a criança entre em contato com esta. O capítulo é então finalizado com o conceito geral do brincar

simbólico, sendo este uma situação em que o indivíduo, neste caso a criança, se relaciona indiretamente com o objeto que serve para evocar algo ausente.

No capítulo seguinte, foi trabalhada a visão da psicanálise sobre o brincar com intuito de oferecer o suporte necessário para a discussão posterior sobre as contribuições da psicologia analítica em relação à esta atividade. Sendo assim, foi percebido que a brincadeira proporciona prazer à criança estando este prazer também presente, mesmo que de modo diferenciado, quando a criança repete suas brincadeiras com a finalidade de elaborar os conteúdos dolorosos, o que estimula a continuidade da brincadeira em questão.

Em seguida, foi desenvolvida minimamente a teoria de Melanie Klein sobre o brincar infantil e de como este se tornou técnica psicanalítica, tendo como característica a interpretação. Para a psicanalista, as fantasias e ansiedades da criança são representadas no brincar, sendo as primeiras uma forma de a criança evitar frustrações. A partir de Klein, a brincadeira passou a ser vista como meio de comunicação para a criança manifestar seus conflitos uma vez que não é madura o suficiente para associar livremente como os adultos.

Para finalizar a respeito da visão psicanalítica, foi desenvolvida a questão da relação mãe-bebê postulada por Winnicott assim como alguns conceitos relacionados à esta. Neste sentido, a discussão sobre o papel da mãe no desenvolvimento da criança, atendendo as necessidades desta e sobre os objetos transicionais foram fundamentais para a compreensão winnicottiana de como a criança se diferencia do mundo externo assim como o papel do brincar está envolvido neste processo.

O próximo capítulo ficou então reservado para a compreensão da psicologia analítica sobre o brincar. Para isto, os pressupostos junguianos foram relevantes para aprofundar sobre o objetivo da pesquisa em questão, relacionando-os com o nascimento e desenvolvimento da consciência. Antes de tal relação, foi discutido sucintamente como os conceitos psicanalíticos foram relacionados pelos analistas junguianos, sendo, posteriormente,

discutido sobre o brincar e como este pode estar presente no contexto terapêutico e escolar.

O entendimento da psicologia analítica sobre o brincar está atrelado ao modo prospectivo de como compreende os eventos psíquicos. Enquanto brinca, a psique da criança se expressa simbolicamente. Considerando que o funcionamento psíquico acontece por meio da tensão entre os opostos, no momento da brincadeira, a psique tem a possibilidade de restabelecer sua homeostase ao manifestar os símbolos com intuito de síntese entre as polaridades em conflito. Neste sentido, pode-se dizer que os conteúdos expressos nesta atividade têm uma razão e um propósito, indicando o curso do processo de individuação que está sendo percorrido pela criança.

Por serem as primeiras pessoas com quem a criança se relaciona desde seu nascimento, os pais, mais especificamente a mãe ou quem exerce tal função, será a pessoa com quem a criança fará suas primeiras brincadeiras. Estas brincadeiras são essenciais para que a criança forme os limites do seu corpo e ego, construindo aos poucos a diferença entre o meio interno e externo. Para ocorrer tal diferenciação, os analistas junguianos também compreendem a importância dos chamados objetos transicionais de modo que as crianças transitem de um estado de fusão com a mãe para outro em que a mãe é considerada como algo externo e diferente da criança. Assim, a consciência da criança desenvolve-se e emerge aos poucos do inconsciente devido aos movimentos de deintegração e reintegração que podem ser realizados também por meio do brincar, sendo o primeiro passo para a formação de sua psique individual.

A influência da psique parental no desenvolvimento da criança é muito relevante. Por conta do ego não ser forte o suficiente para controlar alguns conteúdos inconscientes, ainda mais no momento do desenvolvimento em que se encontra, complexos podem ser constelados enquanto a criança brinca, estando estes muito influenciados pelos complexos dos pais. Ou seja, muitas das perturbações no período da infância estão relacionadas aos complexos parentais, apesar da contribuição de Fordham a respeito da criança já possuir uma mínima singularidade devido à existência do self primário.

Ao brincar, tem-se então a possibilidade de encontrar tais perturbações existentes na psique da criança. As escolhas de personagens ou de brinquedos, por exemplo, revelam muito do conflito psíquico vivenciado pela criança por conta das projeções que são realizadas nestes. Por meio destas, a criança pode reintegrar os conteúdos projetados, o que possibilita a transformação da sua personalidade que ainda está no início do seu desenvolvimento.

O acolhimento e auxílio na resignificação dos conteúdos projetados pela criança são tarefas importantes do terapeuta durante o processo analítico. A contribuição da técnica psicanalítica de Klein foi importante para o uso do brincar como um recurso expressivo na psicoterapia junguiana com crianças. Pelo objetivo principal da psicoterapia ser o de proporcionar o contato com os símbolos e, conseqüentemente com o Self, o brincar, assim como os demais recursos mencionados anteriormente, possibilita que a criança mantenha tal contato.

Muito pouco foi desenvolvido pela psicologia analítica acerca da educação escolar ainda mais em relação ao brincar neste âmbito. Contudo, brincando na escola a criança pode lidar com este período de difícil adaptação ao meio externo por este ser o primeiro ambiente fora do convívio familiar em que é inserida, desenvolvendo aos poucos sua persona. Neste contexto, o professor exerce papel fundamental por ser quem a criança projeta a imagem parental, sendo importante o exemplo dado por este. Quando então o professor estimula o brincar da criança e, conseqüentemente o contato com demais colegas, a criança está atualizando seu potencial de desenvolvimento, permitindo a continuidade no processo de individuação.

Desta forma, a partir de tudo o que foi desenvolvido no presente estudo, nota-se que o brincar pode acontecer do modo simples, com um objeto ou brinquedo ou ainda na dramatização, proporcionando que a criança ative sua imaginação expressando símbolos que indicam e potencializam seu desenvolvimento psíquico ao entrar em contato com o Self. No movimento de deintegração e reintegração dos conteúdos inconscientes, a criança tem a possibilidade de desenvolver e ampliar sua consciência ao elaborá-los simbolicamente, dando continuidade ao seu processo de individuação que está

apenas no início. No entanto, para se sentir segura e desenvolver sua identidade, de acordo com Fordham (2006), é preciso que os educadores direcionem sua capacidade de compreensão.

Durante o processo de pesquisa, algumas limitações foram encontradas, o que fez refletir acerca de alguns temas a serem trabalhados em futuras pesquisas, por exemplo, como o brincar está presente na educação brasileira, além de pesquisas de campo que podem ser realizadas sobre o assunto no sentido de aplicar a teoria da psicologia analítica no cotidiano. Tais ideias foram pensadas por conta da escassez dos recursos bibliográficos em relação ao desenvolvimento infantil e ao brincar, principalmente sobre tais temas dentro do contexto escolar, o que torna um campo fértil para futuros estudos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. F. **Imaginário e transdisciplinaridade em sala de aula: desafios para reencantar a educação**. Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia/UFRJ; LISE/FE/UFRJ, 2006. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/524.%20imagin%C1rio%20e%20transdisciplinaridade%20em%20sala%20de%20au.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- COSTA, D. F. C. **As imagens do inconsciente no brincar de uma criança em psicoterapia: um entendimento junguiano**. Rio Grande do Sul, 2004. 63 p. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário Franciscano.
- DAVIDSON, D. Playing and the growth of imagination. In: **Jungian child psychotherapy: individuation in childhood**. The Library of Analytical Psychology. London: Karnac, 1988, p. 73-92.
- DOWNING, C. Prólogo. In: **Espelhos do self: as imagens arquetípicas que moldam sua vida**. São Paulo: Cultrix, 1994, p. 9-17.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.
- FORDHAM, M. **A criança como indivíduo**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- _____. **Explorations in to the self**. The Library of Analytical Psychology. v. VII. London: Karnac, 2002.
- FREUD, S. [1920] Mais além do princípio de prazer. In: **Obras completas**, v. XVIII: Edição Standart Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. (1908 [1907]) Escritores criativos e devaneios. In: **Obras completas**, v. IX: Edição Standart Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. (1950 [1895]) Projeto para uma psicologia científica. In: **Obras completas**, v. I: Edição Standart Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JACOBY, M. **Psicoterapia junguiana e a pesquisa contemporânea com crianças:** padrões básicos de intercâmbio emocional. São Paulo: Paulus, 2010.

JUNG, C. G. **A Natureza da Psique.** O.C. 8/2. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011a.

_____. **Fundamentos da Psicologia Analítica.** O.C. 8/1. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **O Desenvolvimento da Personalidade.** O.C. 17. 19. ed. Rio de Janeiro: 2011b.

_____. **O Eu e o Inconsciente.** O. C. 7/2. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011c.

_____. **Memórias, Sonhos e Reflexões.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

_____. **Psicologia do Inconsciente.** O.C. 7/1. 18 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. **Símbolos da Transformação.** O.C. 5. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011d.

_____. **Tipos Psicológicos.** O.C. 6. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011e.

JUNG, C. G. et al. **O homem e seus símbolos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KLEIN, M. **A técnica psicanalítica através do brinquedo:** sua história e significado. In: Inveja e Gratidão e outros trabalhos (1946- 1963). Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. **Introdução à obra de Melanie Klein.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. [1929] Personificação no brincar das crianças. In: **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945).** Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 228-239.

KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, E. Sociogênese. In: **O enigma do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p. 68-84.

OLIVEIRA, V. B. (Org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

PENNA, E. M. D. Pesquisa em psicologia analítica: reflexões sobre o inconsciente do pesquisador. In: **Boletim de Psicologia**. v. 57, n. 127, p. 127-138. São Paulo: 2007.

_____. **Um estudo sobre o método de investigação da psique na obra de C. G. Jung**. São Paulo, 2003. 225 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PETOT, J. M. **A descoberta da técnica do brincar e suas consequências**. In: Melanie Klein I. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001, p. 79-127.

PIAGET, J. O nascimento do jogo. In: **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 117-136.

PITA, A. R. S. **A interação do brincar em um espaço escolar entre crianças de 6 a 10 anos de idade**: um estudo a partir da abordagem de Donald W. Winnicott. São Paulo, 2010. 124 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROCHA, R. C. L. **História da infância**: reflexões acerca de algumas concepções correntes. Revista Analecta. Paraná, v. 3, n. 2, p. 51-63, jul/dez. 2002.

SILVEIRA, N. **O Mundo das Imagens**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

SOUZA, L. P. P. **Individuação e elaboração simbólica na infância**: reflexões a partir das contribuições de Jung e Michael Fordham. São Paulo, 2009. 70 p. Monografia. Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica.

SULLWOLD, E. Treatment of children in analytical psychology. In: STEIN, M. **Jungian analysis**. Boston and London: New Science Library, 1984, p. 235-255.

STEIN, M. **Jung, o mapa da alma**: uma introdução. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

VIEIRA, A. G. **Brincar e os contos de fadas**. Revista Eletrônica da Ulbra São Jerônimo. Rio Grande do Sul, v. 1, A.1, 2007.

WICKES, F. G. **The inner world of childhood**. London: Prentice-Hall, 1978.

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

_____. O primeiro ano de vida: concepções modernas do desenvolvimento emocional. In: **A família e o desenvolvimento individual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 3 – 20.

_____. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **Tudo começa em casa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **O gesto espontâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.