O BRINCAR E A CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA

Mestrado em Fonoaudiologia

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SÃO PAULO
2005

CLÁUDIA FERNANDA POLLONIO

O BRINCAR E A CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Fonoaudiologia, sob a orientação da Profª. Drª. *Regina Maria Ayres de Camargo Freire*.

Mestrado
em
Fonoaudiologia

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2005

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação aos meus pais, grandes responsáveis pela minha existência e pelo incentivo profissional que sempre depositaram em mim.

AGRADECIMENTOS

O agradecimento maior, como não poderia deixar de ser, vai à Força que impulsiona caminhares. Esta Força permitiu vencer obstáculos, quebrar barreiras e chegar a este momento, difícil, sem dúvidas, mas muito compensador. Esta mesma Força permitiu que eu encontrasse as pessoas certas: aquele orientador acolhedor, o professor que acrescenta profissional e pessoalmente, o amigo que compartilha, a voz que direciona e diz “você vai conseguir”.

Dentre esses colaboradores, não se pode deixar de destacar o papel brilhante da Profª. Drª *Regina Maria Ayres de Camargo Freire* que, paciente, sábia e carinhosamente, orientou esta Dissertação, dizendo: “não é assim, refaça”; ou “é assim mesmo, continue”.

É também tempo de agradecer à Banca Examinadora: à Drª. *Michele Roman Faria* pela polidez, respeito e colaboração; à Drª. *Ruth Ramalho Ruivo Palladino* que fez parte da minha formação acadêmica e, mais uma vez, esteve presente auxiliando na construção e delineamento desta Dissertação.

Também não poderia esquecer de agradecer a outros colaboradores: meus pais, *Wanderley* e *Ana Maria,* grandes incentivadores da minha vida; *Perla*,

irmã paciente e participativa nas digitações; *avós*, que entenderam minhas ausências nos almoços de domingo; *Patrick*, que compreendeu “os abandonos” e aos amigos Kátia Sonsin, Cláudia Tumiate, Talita Donine, Ariane Moulin, Maysa Ubrig, Ana Martha, Adriana e Fava.

SUMÁRIO

PÁGINA

INTRODUÇÃO 01

NOTAS PRELIMINARES: A CRIANÇA E O BRINCAR 06

PARTE I

CAPÍTULO 1

O BRINCAR PARA A PSICOLOGIA 14

1.1 - Os estudos de Jean Piaget 18

1.2 - As pesquisas de Henri Wallon 28

1.3 - Postulações de Liev Semiónovitch Vygotsky 35

CAPÍTULO 2

O BRINCAR PARA A PSICANÁLISE: O ATENDIMENTO

DE CRIANÇAS 46

PARTE II

CAPÍTULO 3

O BRINCAR PARA A FONOAUDIOLOGIA 79

3.1 - Delineamento Histórico da Clínica Fonoaudiológica 79

3.2 - Brincar: Formas de Presença na Clínica Fonoaudiológica 84

CAPÍTULO 4

REDIMENSIONAMENTO DO ESTATUTO DO

BRINCAR NA FONOAUDIOLOGIA 108

4.1 - Psicanálise e Lingüística: inspirações à Fonoaudiologia 111

4.1.1 - A Estrutura Clínica Psicanalítica e Seus Conceitos Nodais.... 113

4.1.2 - Lingüística: a posição Interacionista em Aquisição

de Linguagem 124

4.2 - Proposta de Redimensionamento do Brincar na Fonoaudiologia:

Análise de Dados 129

CONSIDERAÇÕES FINAIS 146

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 150

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o estatuto do brincar na Fonoaudiologia. Para seu cumprimento optou-se por, primeiramente, voltar os olhos para aquelas áreas que colocaram o brincar no centro de sua problematização, como a Psicologia e a Psicanálise, campos que serviram de apoio para a relação que se estabeleceu entre a Fonoaudiologia e o brincar. Procurou-se, sobretudo, esclarecer como o brincar vem sendo tomado pela Fonoaudiologia, sem perder de vista que diferentes influências teórico-metodológicas conduziram a modos divergentes de inserção do brincar na cena clínica. Por essa razão, fez-se necessário estruturar uma proposta, no interior da clínica fonoaudiológica, que esclarecesse o estatuto do brincar nessa área. Nesse sentido, o quadro de referências teórico-metodológicas valeu-se de um lado, da Psicanálise, sob a égide de um funcionamento particular de clínica que concebe o sujeito enquanto inconsciente e capturado pela ordem simbólica. De outro lado, da Lingüística, sob o relevo das discussões de que o processo de aquisição de linguagem, pela criança, está na dependência das relações estabelecidas com a língua enquanto Outro, e nos apontamentos de que é via fala que emerge *uma criança*, estando esta alienada, de modo singular, à língua/Outro. Assim, o estatuto do brincar foi redimensionado dentro de um arcabouço clínico-estrutural que contempla inspirações advindas destas duas áreas. Acredita-se que, por fim, se pôde redefinir um estatuto ao brincar na Fonoaudiologia: a atribuição de que seja um instrumental técnico que o fonoaudiólogo utiliza na lida com a terapêutica infantil, cuja razão de ser alçado pelo terapeuta é propiciar que o método clínico – lingüístico discursivo – seja disparado.

ABSTRACT

This research has the main objective to investigate the playing statute in Speech Language (SLP). First of all, for the execution I did the option to guide this work in those areas that put “playing” as the focal point of its problamatic, like psychology and psychoanalysis, fields which were the support to stabblish relation between SLP and playing. I try to make clear as playing has been dealt by SLP and not omitting that different influences theorical methodologic deal to divergent ways of playing the clinical scene. By reason of those influences that I structured a proposal inside SLP that could clarify the statute of playing in that area. The references about methodological theory made use in one side of psychoanalysis, concerning a private working in practice that gives the subject while unconscious and captured by symbolic order and in the other side, from linguistic point of view, based in those discussion that the process of language acquirement for children, it is indeed of the stabblished relations with the Language while the “other one” and in the notes that it is by speech that rises a child, being alienated to the “other one”. So, the statute of playing was remeasured inside a structural clinic framework that contemplate the inspirations from both areas. I belive that it is possible to redefiny a statute in playing SLP: the assignament can be a technical instrument that the speech pathologist deals to children therapeutic, whose aim to be reached by therapist is to accomplish the discursive linguistic clinical method.

INTRODUÇÃO

O fato de a maioria dos meus atendimentos clínicos, durante a graduação, ter sido dirigida a crianças com alterações da/na linguagem e de ter sido alertada para a possibilidade de o brincar ser um instrumento terapêutico eficaz, levaram-me a questionar seu estatuto frente a outros brincares terapêuticos ou, mesmo, não-terapêuticos. Eu me perguntava: o que haveria de particular no brincar do fonoaudiólogo que levaria a mudanças na linguagem da criança?

Interessava-me entender por que o brincar integrava o atendimento de crianças na Fonoaudiologia e, ainda, se sua introdução no tratamento ocorrera por ser uma atividade sedutora à criança ou por ter sido alçado, pela clínica fonoaudiológica, ao estatuto de instrumento fundamental no trabalho terapêutico.

Após a graduação, meus atendimentos clínicos continuaram sendo, majoritariamente, com crianças, o que fez retornar as problematizações anteriormente colocadas. Pelo exposto, vê-se que o tema desta pesquisa – o brincar - teve sua origem nas inquietações e indagações suscitadas pela própria prática clínica fonoaudiológica e que têm sido deixadas em suspenso. Assim, a questão que aqui se pretende abordar refere-se à função que o fonoaudiólogo atribui ao brincar, haja vista que a clínica de linguagem que se dedica ao atendimento de crianças faz uso deste instrumento como promissor para o

processo terapêutico. No entanto, *que brincar é esse? A que ele se presta?* Essas são pontuações primordiais a serem alçadas e trazidas para discussões dentro da clínica fonoaudiológica, pois a partir do instante em que se utiliza um instrumento há a necessidade de teorizar sobre ele.

Vê-se que o fonoaudiólogo assenta-se na premissa de que o brincar possibilita efeitos na cena clínica (uma vez que se utiliza dele), mas ao mesmo tempo não se propõe a discorrer sobre eles, deixando à revelia a(s) base(s) que fundamenta(m) esse fazer. Sem tal reflexão, abre-se um espaço intervalar, ou seja, uma lacuna que ora polemiza questões, ora não. Qual será o critério, se é que existe algum, que leva a esse apagamento de problematizações tão importantes para a clínica fonoaudiológica? A Fonoaudiologia é uma área em que as teorizações sobre a prática terapêutica vêm crescendo. De acordo com Kokanj (2003), o método e a técnica aos quais o fonoaudiólogo lança mão em sua clínica não devem deixar de ser tocados e polemizados. Nessa acepção, a autora destaca que a Fonoaudiologia é

> "*[...] um campo que suporta teoria e prática. Embora se pretenda uma disciplina teoricamente sustentada, a Fonoaudiologia possui uma prática, mas não possui uma teorização aprofundada sobre o método clínico. Essa teorização tem razão de existir, já que o comprometimento com uma prática também traz consigo o comprometimento com o caminho que permite instaurar esta prática"* (Kokanj, 2003, p.01).

Nessa linha de pensamento, para que se questione o método clínico fonoaudiológico e os instrumentais técnicos vigentes, o terapeuta não pode se esquivar da necessidade de dizer sobre a própria clínica em funcionamento. Ou melhor, o fato de o brincar comparecer na instância diagnóstica ou terapêutica

como instrumento alçado pelo fonoaudiólogo, exige sua problematização a partir do paradigma clínico adotado. Ao mesmo tempo, a dificuldade de o fonoaudiólogo tecer considerações sobre seu método de intervenção e as técnicas utilizadas impõe-lhe um dilema: saber atribuir um estatuto ao brincar, assim como a outras técnicas presentes em seu terreno.

Nota-se, quando se vai à busca de literalizações a respeito do brincar, que há diversos materiais na Fonoaudiologia que se dedicam a explorá-lo. No entanto, esses materiais partem de uma posição teórica rígida, centrada na perspectiva cartesiana, uma vez que o enfoque volta-se ao brincar de modo a favorecer o aprendizado ou recompensar a criança por ter realizado "adequadamente" a tarefa solicitada. O que se pretende com esta pesquisa é poder avançar esta visão positivista que permanece em geral encarnada na Fonoaudiologia, e que tem razão de ser, uma vez que a área alçou para si bases teóricas advindas da Psicologia e Pedagogia em sua estruturação enquanto disciplina. Nesse sentido, essas aproximações acarretaram uma problemática: a Fonoaudiologia, dados os inúmeros empréstimos teóricos realizados, inicia uma prática sem bases teórico-metodológicas próprias para discorrer sobre sua clínica.

Pode-se dizer que um movimento contrário a esse paradigma cartesiano vem sendo teoricamente sustentado dentro do curso de Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que prioriza uma abordagem que ancore a clínica sob outras áreas de inspiração que a médica, psicológica ou pedagógica: caminha-se no aprofundamento de áreas que se

ocupam por entender a constituição do sujeito em sua estrutura simbólica, entendendo a linguagem não apenas como reflexo de um funcionamento cerebral ou mecânico, mas como emergente das relações da criança com os que a circundam. Entram em foco, então, estudos sobre a subjetividade.

Assim, verifica-se que literaturas que contemplem esta nova perspectiva de atuação clínica fonoaudiológica estão avançando na área, mas exigem ainda novos esforços para que se consiga dar solidez ao método fonoaudiológico. Ao optar por um percurso na contramão do que tradicionalmente se faz em Fonoaudiologia, assume-se o compromisso de romper barreiras com o tradicionalismo e enfrentar terrenos outros de aproximação, como a Psicanálise e a Lingüística. Estas áreas são importantes para que a Fonoaudiologia mantenha um diálogo, pois envolvem, respectivamente, uma discussão clínica sobre o processo de humanização – via simbólico – e um aparato teórico sobre língua e fala. É nesse outro sentido que esta dissertação caminhará, principalmente quando o que está em jogo é a clínica com crianças, cenário que instiga o fonoaudiólogo a buscar sempre novos caminhos e teorizações.

Definem-se, portanto, os objetivos desta pesquisa: organizar um levantamento histórico de como o brincar vem sendo significado no interior da Fonoaudiologia, mas sem perder de vista que as discussões preliminares sobre o tema partiram da Psicologia e da Psicanálise, daí a justificativa de a primeira parte desta pesquisa dedicar-se a delinear o estatuto que estas duas áreas atribuem ao brincar. Pretende-se, assim, iniciar esta pesquisa com um percurso histórico pela

Psicologia, baseado em três de seus representantes - Jean Piaget, Vygotsky e Henri Wallon - aos quais interessou o brincar para, em seguida, dirigir o foco à Psicanálise, partindo de alguns apontamentos em que Freud já mencionava o brincar e seguir com as postulações de linha kleiniana, winnicottiana e lacaniana.

Feito isso, a segunda parte desta dissertação é dedicada ao campo fonoaudiológico e ao modo como tal disciplina vem teorizando sobre o tema, visando identificar as influências de outras áreas de saber sobre a Fonoaudiologia.

Portanto, está-se diante do avanço que esta pesquisa busca trazer para a clínica fonoaudiológica: uma viagem por esses terrenos vizinhos e pelo da própria Fonoaudiologia, com o objetivo de organizar a história do brincar, haja vista o interesse por uma análise crítica da função que ele adquire na clínica fonoaudiológica. Mais: acredita-se que será essa retomada das áreas supracitadas que permitirá à Fonoaudiologia (re)definir qual o estatuto do brincar em sua área.

Por fim, acredita-se que esta dissertação versa sobre uma questão quase inexplorada na clínica fonoaudiológica de crianças - *o brincar* -, que por não ser problematizada denota um fazer assentado em frágeis alicerces. Deste modo, pretende-se que as indagações suscitadas por esta pesquisa gerem discussões, agucem teorizações e viabilizem ações clínicas mais éticas no que concerne ao brincar, para a clínica fonoaudiológica.

NOTAS PRELIMINARES: A CRIANÇA E O BRINCAR

Antes de iniciar um percurso pelas particularidades do brincar, mostra-se conveniente discutir, sócio-historicamente, as relações entre a criança/infância e o brincar, pois aí reside um ponto preliminar desta dissertação: compreender como o brincar foi extrapolando a função de um instrumento meramente de lazer e pôde, paulatinamente, tornar-se instrumento integrante do trabalho clínico e/ou educacional.

Alguns estudos apontam que as primeiras discussões sobre a infância foram produzidas na Antigüidade Clássica, em especial por Aristóteles, que descreve o modo de presença da criança frente à *polis* grega, quando a sociedade era marcada por uma política descentralizada e os poderes de decisões ficavam nas mãos dos próprios cidadãos. Neste contexto, havia na família a presença do homem como aquele que comandava e ditava o que deveria ser seguido, restando às esposas e crianças a função de obedecer às regras. Em virtude disso, a criança era vislumbrada enquanto um indivíduo em desenvolvimento que necessitava da presença de uma figura modelo para vir a adquirir novas habilidades. Este modelo, sem dúvida, era representado pela figura paterna (Abrão, 2001).

Um reforço a tais afirmações foi exposto por Ariès (1981), ao afirmar que "[...] tudo indica, de fato, que a representação realista da criança, ou a idealização da infância, de sua graça, de sua redondeza de formas tenham sido próprias da arte grega [...]" (p.52). Este historiador francês também dedicou pesquisas ao entendimento da formação social da infância, tendo como ponto de partida o estudo das expressões artísticas de cada período histórico para a aquisição de tal compreensão.

Segundo Ariès, na Idade Média, até por volta do século XII, as sociedades praticamente não atribuíam à criança uma representação social, razão justificada pela valorização centrada especificamente na parcela jovem. Nota-se, neste cenário, que o período denominado "infância" era restrito, uma vez que adquiridas algumas habilidades a criança já penetrava no universo adulto. Ao mesmo tempo, a Idade Média era marcada por um índice extremamente alto de mortalidade infantil, mas que, no entanto, era visto como algo natural pela sociedade, como se não fosse possível lutar contra ele.

Um olhar dirigido à infância inicia-se de modo mais acentuado no início do século XIII. Neste instante, a arte começa a ser a grande reveladora deste sentimento. Emergem, então, as primeiras iconografias que retratam imagens de anjos, Menino Jesus e Nossa Senhora Menina, assim como crianças nuas, as quais, implicitamente, contribuíram de modo progressivo para o fortalecimento desta etapa da vida, haja vista que até o momento crianças não eram referendadas artisticamente.

Nas palavras de Abrão, é no transcorrer do século XVII que surge "*uma vasta literatura dedicada ao tema da infância"* (p.25), obras que primavam pelos cuidados que foram renegados ao longo dos anos às crianças e que não poderiam se perpetuar. Este movimento estampa, assim, a nascente emergência do sentimento de afetividade tanto do adulto quanto da sociedade para com a criança.

O mesmo autor prossegue indicando que a Medicina e a Educação se envolveram de forma considerável a fim de que a visão da infância sofresse alterações. Iniciaram-se movimentos que defendiam a necessidade de a criança poder vivenciar um ambiente social em que funcionasse como sujeito participativo - e não mais como um ser pitoresco-, em que recebesse cuidados básicos de higiene e alimentação, ações que desencadearam a aceleração das instituições educacionais. Ao mesmo tempo, crescia em ritmo acelerado a convicção de que a família não negligenciasse o cuidado e a educação das crianças, ao contrário do que anteriormente se fazia ao delegar a adultos extra-familiares tal tarefa.

Para Ariès (1981), a arte pôde também expressar essa ascensão do seio familiar. O autor salienta que "[...] *foi também nesse século* (XVII) *que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição"* (p.65). A criança passa apenas a distanciar-se da família nos momentos em que freqüenta as instituições escolares, fato este que culmina na prorrogação do período intitulado "infância".

Concomitantemente, reforçam-se as atenções para que fossem garantidos bem-estares sociais, psíquicos e físicos à criança, que mais adiante, no século XIX, tornam-se preceitos obrigatórios da infância. Com isso percebe-se, no decorrer dos séculos, a introdução de uma preocupação psicológica para com a criança, decorrente da assunção do pressuposto de que esta era a fase que delimitaria a formação das condutas futuras do indivíduo.

Após estas breves considerações, torna-se conveniente retomar o objetivo desta pesquisa, a saber, o brincar. Ele será enfatizado a seguir com base em suas relações históricas com a infância.

Importante registrar, no que se refere ao brincar, o quão diversos são os caminhos teóricos tomados pelos estudiosos que versaram suas pesquisas sobre o tema. Mostra-se premente, neste momento, discorrer sobre os que delinearam seus estudos pautados num processo evolutivo, histórico e social, a respeito do brincar. Dentre os vários autores cujas obras enquadram-se nessa perspectiva sócio-histórica, destacam-se três grandes representantes: Philippe Ariès, já citado anteriormente, Walter Benjamin e Daniel Elkonin.

O modo de conceber o brincar nesse tipo de enfoque salienta a evolução dos brinquedos e brincadeiras paralelamente às transformações sofridas pelo conceito de infância no decorrer dos tempos. Para Ariès (1981), o século XVII revelava uma forma semelhante de brincadeiras e jogos entre crianças e adultos. Ou seja, não se delimitavam, ainda, as brincadeiras reservadas às crianças e às

destinadas aos adultos, o que favorecia o entretenimento de ambos com as mesmas atividades.

O autor destaca que o brinquedo passou a reservar-se essencialmente à criança pelo fato que

> "*existia uma estreita relação entre a cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira que compunha seu rito essencial. Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças [...]*" (p.89).

No mesmo sentido, compreende-se que a sociedade antiga, em razão do período menor dedicado ao trabalho, dispunha de mais tempo livre para se entreter com jogos e divertimentos. Como se vê, tal fato responde por uma aproximação maior entre crianças e adultos, e destes com a coletividade que os cercavam. No entanto, o decorrer dos anos e o ritmo cada vez mais acelerado de desenvolvimento do trabalho e de sua carga horária modificaram essas relações, ficando, assim, o brincar reservado estritamente à criança.

Para Ariès, é no fim do século XVIII que a educação começou a notar que o brincar poderia fazer parte da esfera escolar. A gênese defendida era a de ser necessária uma preocupação psicológica e moral para com a criança, reservando, deste modo, aos educadores esta função, pois como já foi dito em outro instante, o crescimento das instituições escolares acelerava-se e este era o cenário em que a criança permaneceria ao longo de sua infância. Assim, o brincar

insere-se nas práticas educativas como meio de cativar a criança e exercitá-la para desenvolver habilidades em geral.

Benjamin (2002), em um livro que reúne reflexões por ele tecidas durante os anos de 1913 e 1932, discute que o brincar representa o modo de o adulto introduzir-se no mundo da criança, razão pela qual sofisticam, com o tempo, os brinquedos. Para o autor, os adultos jamais conseguem realizar as modificações dos brinquedos, uma vez que somente a criança, ao brincar, transfere seus desejos aos objetos, criando aquilo que deseja. Diante de uma boneca simples, quebrada, afirma Benjamin, a criança rapidamente a transforma em uma companheira proletária e vultosa, posto que *"não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio"* (p.85).

Ao analisar a função educacional exercida pelas cartilhas, Benjamin destaca, concomitantemente, o brinquedo como mecanismo inicial de sedução da criança, assim como o desenho, auxiliadores da alfabetização. Aponta que através dos jogos há um *"treinamento inconsciente [...], cujos resultados devem revelar-se aqui superiores aos obtidos pelo treinamento consciente, determinado por uma prescrição"* (2002, p. 146). Porém, ressalta que a utilização institucional do jogo só foi efetivada mediante o conhecimento da teoria freudiana sobre o inconsciente. Antes de tal descoberta, o jogo não era visto como promissor ao ensino infantil.

Outro representante desta perspectiva histórica foi Elkonin. Em 1987, afirmou que a brincadeira infantil teve como origem histórica a função de educar as crianças, por meio de objetos, da imaginação ou da ação do próprio corpo. Defendia que as sociedades primitivas, para garantir o sustento, contavam com a força de produção infantil, razão pela qual a brincadeira não marcava presença assídua na rotina social. Acontece que para atuar na produção, a criança precisava aprender a manusear instrumentos, sendo estes inicialmente simples e tornando-se, por fim, mais especializados. Os adultos permaneciam ao lado das crianças para certificarem-se de seu aprendizado, preparo este que já permitia à criança vivenciar o que, futuramente, seria o trabalho.

O autor faz menção ao fato de esses instrumentos miniaturizados terem estreita relação com o que viria a ser "brinquedo", embora não pudessem ser intitulados como tais. Considerava que os instrumentos utilizados pelas crianças já apontavam para o surgimento do brinquedo como algo simbólico que viria a integrar-se à esfera educacional não institucionalizada.

Para Elkonin, devido a mudanças econômicas e sociais, a imagem da criança pôde sofrer modificações com o decorrer dos tempos. Dentre elas, veio à tona a necessidade de a criança adquirir algumas habilidades e domínios que contribuíssem para seu desenvolvimento visomotor, movimentos finos e precisos, entre outros, corroborados por meio de instrumentos criados pelos adultos. Pôde-se, deste modo, atribuir a esses instrumentos o título de "brinquedos", haja vista o exercício proporcionado por eles. Outra mudança que merece alusão diz respeito

ao aparecimento dos brinquedos simbólicos, com a inerente função de permitir às crianças que revivessem acontecimentos de seu cotidiano.

Cabe ressaltar, assim, que o brincar engendra um outro modo de a criança assimilar a realidade, a cultura e as relações estabelecidas com as pessoas, assumindo, para Elkonin, a função de significação. Nesse sentido, ao brincar, a criança vivencia papéis diferentes, desenvolve a memória, a autonomia, uma vez que precisa aprender a tomar decisões, além de propiciar a imaginação, elemento indispensável para resolução de problemas que a aflige.

Enfim, o objetivo dessas breves pontuações foi constituir um panorama histórico de como o brincar foi, ao longo dos anos, deixando de ser uma atividade puramente de lazer ao transferir-se para outras esferas, como a educacional e clínica. Isso se deu em função de uma guinada em sua representação social: primeiramente, apenas um entretenimento para a criança; posteriormente, um instrumento educacional imprescindível para seu desenvolvimento. Somente a partir dos séculos XIX e XX, as clínicas psicológica e psicanalítica passam, cada uma a seu modo, a encarar o brincar como um instrumento clínico primordial na lida com crianças o que justifica a retrospectiva realizada nas áreas da Psicologia, Psicanálise e, obviamente, Fonoaudiologia, que seguirão nos capítulos adiante.

CAPÍTULO 1 - O BRINCAR PARA A PSICOLOGIA

O alçamento da Psicologia neste trabalho é justificado por sua condição de espaço precursor de estudos sobre o brincar e sua relação com a criança, especialmente sob a perspectiva do desenvolvimento dos processos mentais. Interessa, em particular, os estudos que se detiveram em definir o brincar e discutir sua função. Pode-se afirmar que o esforço dos psicólogos em atribuir um papel ao brincar foi o que possibilitou a sua configuração e contribuiu para a ressignificação de seu estatuto até então restrito à esfera do lazer e entretenimento.

Começar-se-á por apresentar os pressupostos teóricos que regem as discussões no campo da Psicologia, uma vez que a teoria que subjaz uma prática norteia o método e as técnicas de trabalho. Das várias correntes que se desenvolveram durante o século XX, a que obteve maior destaque e reconhecimento foi a Behaviorista. O fundador desta vertente, John Watson, apregoava o comportamento humano como objeto de estudo da Psicologia. O método de análise era inteiramente objetivo e tudo que pertencia à ordem subjetiva deveria ser descartado. A preocupação maior da Psicologia centrava-se em manter a predição e o controle nas investigações. Watson preocupava-se com as noções de "estímulo" e "resposta", por acreditar que o comportamento humano seria controlado por esses dois aspectos. Valorizava, ainda, os estudos

laboratoriais mediante o uso de técnicas e aparelhos sofisticados a fim de que as observações pudessem ser sistemáticas e descritivas do comportamento dos indivíduos (Keller, 1974).

Neste cenário, em que o controle de variáveis que interfiram na descrição dos comportamentos observados é impreterivelmente buscado, o brincar aparece como "*locus"* para a observação da criança. O fato de se objetivar a modificação de comportamentos, como afirmou Keller (1974), faz com que o brincar funcione como disparador de ações que, sendo reforçadas, podem produzir outros comportamentos. Chega-se, deste modo, ao que se pretende: um comportamento indevido assume o lugar de outro, tido como benéfico, ou se extingue, mudança esta possibilitada pela satisfação que a criança vivencia ao brincar. Ao partir para a observação e descrição das ações da criança, o interesse do investigador é o que a criança "expressa", uma vez que toda expressão é tomada enquanto manifestação do que a criança domina, que já sabe executar sozinha. Ao mesmo tempo, um método objetivo de análise garante o direcionamento do olhar do investigador a um comportamento específico e à manutenção do controle das variáveis para que o objeto de observação não sofra influências do meio externo.

Pode-se averiguar que com a rigidez imposta pelo Behaviorismo, o brincar funciona como um meio de aproximação da criança e facilita a observação de ações motoras, expressões de conduta e fixação de comportamentos. Isso permite afirmar que não há outro estatuto dentro desta perspectiva, dado que o

psicólogo visa defrontar a criança com uma situação previamente planejada e que, preferencialmente, lhe agrade para, em seguida, examinar as respostas e tentar modificá-las, se necessário.

Segundo Planchard (1975), o jogo seria apenas uma entre as várias atividades desenvolvidas pelas crianças. Não há menção ao termo "brincar" em seus estudos, mas à terminologia "jogo" ou "jogar", que servem como co-relatos ao brincar. Vale uma atenção para a citação abaixo:

> "*para se saber quais os interesses dominantes duma idade ou dum período, bastou observar, em condições naturais e numa larga escala, as ocupações, jogos, desenhos, linguagem, leitura, numa palavra, todas as actividades desenvolvidas pelas crianças nas diversas épocas da sua evolução. Em seguida, repartiram-se por idades os resultados obtidos, para poder estabelecer-se o caráter dominante da actividade mental em cada período"* (p. 236).

Nota-se nesta citação que o jogo está presente, entre outras atividades, como promissor por fornecer indícios sobre a mentalidade preponderante na infância. Constata-se que a referência aqui assumida é um período, uma fase, e não uma criança em particular. Pode-se depreender que o que interessa a esta disciplina é compreender como "as crianças brincam" ou como "falam", de modo a tentar reconhecer as que se distanciam da média e apresentam um desvio de caráter ou conduta.

Planchard postula, ainda, que "*o jogo tem na vida da criança um valor funcional. Prepara numerosas adaptações e fixa as aquisições sucessivas da criança*" (p. 261). Nesse sentido, atribui-se aos primeiros jogos infantis um caráter

sensorial e motor, pois eles têm uma única finalidade, satisfazer suas vontades. Com o decorrer do desenvolvimento infantil, os jogos vão adquirindo outras funções, entre as quais predomina a finalidade educativa (aprendizagem), haja vista que modifica comportamentos e auxilia o aparecimento de novas condutas.

O Behaviorismo usa parâmetros da observação e descrição minuciosos de dados gerais da criança como idade, sexo, raça, lugar, entre outros e, a partir daí, trabalha com a correlação destes achados frente às ações motoras e comportamentais mantidas no brincar. As experiências descritas por Planchard (1975) mostram que enquanto as crianças brincam, os psicólogos observam e registram suas condutas. O ato de brincar serve então como um "*locus*" de observação de comportamento, cujo objetivo posterior, quando necessário, é modificá-lo. Não se problematiza quer comportamentos singulares, quer qualidade do comportamento. Na contramão do Behaviorismo, emergiram muitos outros estudos que tentavam distanciar-se desta visão de que o brincar servia apenas como forma de observação e cujo treinamento repetitivo levaria a novos aprendizados.

Passar-se-á a um aprofundamento maior quanto ao estatuto do brincar nas perspectivas de Piaget, Wallon e Vygotsky, importantes representantes da chamada Psicologia Genética. Destaca-se que a proposta desses profissionais caminha além do descrever, ou seja, busca compreender e explicar as mudanças envolvidas nos processos de estruturação psicológica da criança.

Deve-se enfatizar que a leitura das obras destes estudiosos preocupou-se em investigar, em particular, os de interesse desta dissertação, quais sejam: a) conceitualização de brincar; b) função atribuída ao brincar frente ao objeto de estudo de cada autor; c) a relação do brincar com a linguagem; d) a interface do brincar com a clínica.

1.1 - Os estudos de Jean Piaget

Piaget dedicou-se a entender como o sujeito alcança o conhecimento, visto por ele como a capacidade de o homem organizar, estruturar e explicar o que experiencia. Seu trabalho teve como norte a chamada Epistemologia Genética, cujo objetivo era averiguar como o ser humano passa de estados inferiores de conhecimento para os mais complexos. Sua premissa era que o conhecimento não seria predeterminado desde o nascimento, como afirmavam os estudos inatistas, nem resultante do registro de percepções e informações recebidas conforme definiam os empiristas. A seu ver, o conhecimento derivaria das ações e interações do sujeito com o mundo físico ou cultural, cuja construção vem sendo elaborada desde a infância. Destaca, então, as possibilidades genéticas do sujeito para atualizar o saber, assim como as trocas mantidas com o meio - objetos, natureza, idéias, relações humanas, valores - como precursoras para a ampliação dos esquemas cognitivos. Neste viés, o sujeito de sua pesquisa é o epistêmico, aquele ideal e universal que se constrói por meio de sua própria atividade-ação, através de um processo de descentração que lhe possibilita a compreensão do mundo e de si mesmo (Piaget, 1977).

A teorização de Piaget aponta que o desenvolvimento da criança passa por fases ou períodos que têm estruturas com características próprias e ordem de sucessão constante e hierárquica. Nesta acepção, objetiva desenvolver estudos sobre o comportamento ou condutas apresentadas pela criança sem excluir a importância dos fatores genéticos e maturacionais, que são dependentes da execução de ações pela criança para que sejam impulsionados. Em sua teoria, a ação funciona como elemento nuclear e estruturante da inteligência, e é a ação individual da criança que permite sua organização mental, dado que a socialização não é destacada como fundante à inteligência. É sob este prisma da ação que entram em cena os seus estudos sobre o brincar.

O autor teceu minuciosas descrições do brincar e o delimitou como lugar para se investigar a inteligência infantil em progressão. Pode-se entender que brincar, para Piaget (1978), é uma atividade que, por permitir à criança se relacionar com objetos ou pessoas, cede espaço para o representar, para a liberação de emoções e aflições e re-vivências de situações da vida real, além de promover avanços de linguagem e inteligência. O autor fala em alguns tipos de brincar, como o jogo simbólico, a brincadeira e a representação. Afirma em seus estudos que estes tipos de brincar, dada sua proximidade, se misturam e chegam a ser justapostos, por isso a justificativa para utilizar uma nomenclatura variada como forma de se referir a esta atividade.

Piaget (1978) aponta para a necessidade de observação da ação da criança no brincar, dado ser reveladora de suas estruturas comportamentais, sociais e lingüísticas. Entende que antes de a criança ser capaz de brincar no sentido de representar, ela necessita passar pormenorizadamente por períodos que, se não forem bem sucedidos, causarão alterações em seu processo de desenvolvimento. Estes períodos serão anunciados brevemente, pois em cada um deles há menção a um modo distinto de brincar e ao seu papel nas mudanças estruturais da cognição da criança.

O primeiro deles é conhecido como *sensório-motor*, e persiste aproximadamente até os dois anos de idade. O brincar presente neste período refere-se às ações/atividades do corpo da criança (seus movimentos) diante de objetos - definidos por Piaget como "brinquedos" - e não a uma atividade que se dê no intercâmbio com o outro. Porém, esse modo primitivo de brincar permite que as percepções tornem-se aguçadas e a criança, diante de situações que exijam dela soluções, use seus movimentos corpóreos, aliados à manipulação de objetos, para impulsionar e orientar seu pensamento e sua inteligência. É o momento anterior ao "aparecimento" da linguagem, o que faz com que a criança, nesse período, não vivencie a função simbólica[1] e não opere com representações e formulações. Pode ser entendido como o instante em que as aquisições se dão de maneira mais acentuada, com um caminhar para a construção do pensar e do falar.

[1] Denominada posteriormente em suas obras de ”função semiótica".

Para Piaget & e Inhleder (1982), a inteligência desenvolve-se porque as pessoas que rodeiam a criança começam impor a ela finalidades prévias que deverão ser cumpridas, independentemente dos meios que ela utilizará para alcançá-las. Somente a partir dos três anos que a criança já conseguirá discernir, entre os esquemas internos disponíveis, a melhor maneira de solucionar problemas e a controlar/coordenar suas ações.

Esse momento marca a transição do período sensório-motor para o seguinte, caracterizado pelo aparecimento da função semiótica e conhecido como *pré-operacional ou simbólico*, que persiste dos três até os sete anos aproximadamente. Também é nesse momento que o brincar começa a se manifestar como uma "atividade" que se dirige ao outro. O que viabiliza essa ação da criança em direção ao outro é o fato de a linguagem estar presente. O brincar desse período já sustenta o faz de conta e a representação. Merece alusão que a criança faz uso de meios novos interiorizados para realizar o que deseja, já tem *insights* e compreende as situações que vivencia.

É válido ressaltar que por volta dos três ou quatro anos de idade, Piaget (1978) destaca que a criança começa a brincar/representar coisas (objetos, acontecimentos, esquemas) por meio da linguagem, imagem mental, gesto simbólico, entre outros modos, graças à atuação da função semiótica, sem a qual a representação não seria possível. Há como pauta, ainda, na obra de Piaget, a idéia de que a inteligência regulará e subordinará a linguagem. Para Piaget que compreende linguagem como meio de comunicação e expressão em extrema

dependência da cognição, a linguagem da criança certamente seria marcada por alterações se não contasse com uma inteligência em progressão.

Segundo Piaget e Inhleder (1982),

> "*o jogo simbólico assinala, sem dúvida, o apogeu do jogo infantil... a criança não consegue, como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu... É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário, a assimilação do real ao eu...*" (p.51).

Para Piaget, os jogos têm a função de facilitar ou ainda motivar a criança para a execução de alguma tarefa, ao mesmo tempo em que as auxiliam na descarga afetiva e a aprimorar-se intelectualmente. No decorrer do desenvolvimento, os primeiros jogos que aparecem são os simbólicos e, mais tardiamente, as crianças são capazes de lidar com os jogos de regras. Afirma que os jogos simbólicos voltam-se, muitas vezes, para a resolução de conflitos inconscientes, à defesa contra situações angustiantes ou fobias vividas que, pelo brincar, podem ser re-elaboradas pela criança.

Menciona que, em várias circunstâncias, os jogos se tornam "rituais", sendo compulsivamente repetidos pelas crianças, como forma de solucionar ou apaziguar algo. Piaget (1978) considera que a criança "*diverte-se a combinar gestos sem relações mútuas e sem tentar realmente experimentar, para em seguida repetir esses gestos ritualmente e com eles fazer um jogo de combinações motoras"* (p.123), combinações novas e lúdicas que, além de contribuírem para avanços cada vez mais acentuados no simbolismo, levam ao

"fazer de conta", ao "como se", distanciando-se dos jogos iniciais, estritamente motores. Sustenta a idéia de que a ficção gradativamente trilhada comporta, em paralelo, mudanças na linguagem.

Piaget (1975) destaca a persistência, até por volta dos quatro anos de idade, de algumas etapas do jogo simbólico, importantes de serem examinadas, pois o simbolismo envolvido nas situações descritas contribui para avanços na linguagem - para o surgimento inicial da fala egocêntrica, como afirma -, e na criatividade.

Dentre algumas possibilidades, menciona: a) projeção de esquemas simbólicos a objetos com os quais brinca, em que se observa que a criança, após chorar, manipula uma boneca e projeta-lhe o ocorrido, ou seja, faz de conta que ela chora; ou a projeção de esquemas de imitação a objetos quando, por exemplo, a criança usa uma folha de papel imitando a ação do pai ao ler um jornal); b) combinações simbólicas simples, situadas entre a transposição da vida real e a invenção de seres imaginários, como representar a cena de um banho, seguidas por combinações compensatórias, que visam a reação contra um medo ou a fazer o que, na realidade, não se faria, observável quando a criança faz de conta que brinca com água quando tal ação já lhe foi proibida; c) combinações liquidantes, em que a criança elabora as situações ruins que presenciou por meio de uma brincadeira; e combinações antecipatórias, quando antecipa as conseqüências de uma ação proibida, como subir em pedras, por exemplo, pois sabe que pode cair.

Trata-se, portanto, de momentos em que o brincar é acompanhado de uma fala egocêntrica, em que a criança fala de si e de seu ponto de vista. O diálogo com o outro, presente no brincar, ocorrerá mais tardiamente e, por ser mais elaborado, permitirá que a criança passe a manter um dizer que respeite a opinião alheia uma vez interiorizada as noções de socialização.

Nas demais fases, a das *operações concretas* (sete a doze anos) e *operações formais* (doze a dezesseis anos), a criança sofre uma perda progressiva da deformação lúdica do símbolo. Inicia-se, assim, um simbolismo coletivo, pois a coerência aumenta, da mesma forma que a socialização. Nesse sentido, a criança brinca assumindo um papel, agindo com reciprocidade nas relações interindividuais, e não requer tanto o simbolismo para resolver seus problemas, uma vez que conta com a inteligência estruturada. Por fim, Piaget considera que, em crianças maiores, a atividade lúdica se transforme em jogos de regras ou construções simbólicas próximas do "trabalho", termo que o autor utiliza para explicar que, na vida adulta, os jogos sobrevivem, mas guiados por regras e posições mais sérias de condutas, como as que o adulto mantém nas relações de trabalho.

É notório que quando Piaget (1978) endereça espaço em suas obras para a teorização do brincar, emerge, concomitantemente, um olhar para o pensamento e a linguagem da criança. O próprio autor defendeu que a aquisição da linguagem estaria subordinada ao exercício de uma função simbólica. Os estudos de Piaget apontam ainda que o brincar auxilia o desabrochar das funções

mentais e relaciona-se à aprendizagem, pois, ao brincar, a criança executa atividades que favorecem a aquisição, dentre elas a da linguagem e, posteriormente, as próprias atividades escolares. Como se trata de uma visão de desenvolvimento por apreensões hierárquicas, é evidente que o cumprimento das etapas de desenvolvimento ocorra sem interferências, caso contrário, a criança não construiria a inteligência. Assim, o brincar aparece como fruto do desenvolvimento da inteligência e não na dependência estrita das relações que a criança mantém com o outro. O outro, na perspectiva do autor, é quem já detém o saber que ainda é faltante na criança e, por isso, lhe apresenta o mundo, lhe conduz às ações, lhe oferece possibilidades de aprendizagem, mas cabe à criança, por si só, ir delineando, com base no que presencia, o seu aparato cognitivo.

No que diz respeito ao papel do brincar na aprendizagem, Piaget (1976) afirma que

> "*o jogo é portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil*" (p. 160).

Um outro ponto de destaque nos estudos de Piaget é a imitação, por conceber que através dela a criança iniciará sua construção de conhecimento. O autor afirma ainda que a imitação mantém um elo com o brincar. Nesse sentido, pode-se resumir a questão da imitação para o autor da seguinte forma: para que o

saber possa ser construído, é necessário que a criança se ampare na imitação do modelo adulto; ao imitá-lo, a criança executa as ações que presenciou e, no decorrer de seu desenvolvimento, passa a desenvolver esquemas interiorizados para agir sem a dependência do outro. Ao pensar na imitação como precursora para as tomadas de iniciativa da criança, Piaget destaca seu papel para a emergência do brincar e para a apropriação da linguagem. O autor menciona que as primeiras ações da criança são como uma espécie de jogo funcional, dado o prazer que os movimentos corpóreos geram. São ações arraigadas ao que se observa no adulto, mas, pela ausência dos mecanismos de inteligência, não passam de simples jogos de exercícios que satisfazem a criança. Posteriormente, a criança vai construindo símbolos e pré-conceitos para que se adapte frente às situações impostas pelo meio e já é capaz, dado o avanço da linguagem e da compreensão, de se afastar da imitação e usar suas próprias possibilidades cognitivas.

Piaget destaca que caso haja alguma interferência no processo de desenvolvimento das fases pelas quais a criança passa a fim de que estruture seu aparato cognitivo, isso pode ser visível pelo modo como a criança brinca e se relaciona com objetos ou pessoas, ou ainda não brinca. Esta alteração no curso do desenvolvimento será, para o autor, fruto de uma sociabilidade precária ou de alterações orgânicas.

Para Piaget (1978), a lida terapêutica com crianças que apresentam alguma alteração de conduta tem algumas restrições. Nesse sentido, o autor afirma que

> "*graças à experiência das pesquisas realizadas segundo o método de livre conversação (método clínico), é quase impossível interrogar sujeitos de 3 anos, por falta de continuidade das idéias durante o diálogo; a partir dos 4 anos, pelo contrário, é possível manter um interrogatório, o que não significa, naturalmente, que tenha o mesmo valor dos que se fazem depois dos 7 aos 8 anos"* (p.175).

Impera, neste parecer, a visão de que o trabalho clínico com crianças pequenas não seja tarefa simples. Ao partir de tal pressuposto, destaca que, terapeuticamente, decidir pelo atendimento de crianças muito jovens não seria a melhor opção. Acredita Piaget que se deveria esperar que essas crianças, já maiores e portadoras de um diálogo mais "coerente", iniciem o tratamento. No entanto, deve ser frisado que em seus estudos Piaget não se propôs a discorrer sobre o trabalho clínico-terapêutico com crianças, o que faz não haver menção em suas pesquisas ao papel do brincar na terapêutica. Seu objetivo centralizava-se em explicar o processo de desenvolvimento cognitivo infantil.

Ressalte-se, a partir do exposto, que Piaget configura um estatuto para o brincar quando o retira da esfera do lazer e o concebe como atividade a serviço da estruturação cognitiva e das novas aquisições. O fato de ser apresentado como revelador do desenvolvimento mental, faz do brincar uma atividade de grande importância na Psicologia piagetiana. Se o objeto de estudo de Piaget é a construção de conhecimento na infância, pode-se dizer que o brincar, ao mesmo tempo em que se origina da inteligência em ascensão, adquire uma função

particular nas diferentes etapas de desenvolvimento e da própria linguagem, sob formas distintas de presença - ora como jogos corporais, ora como jogos simbólicos e até mesmo como jogos de regras e reversibilidade para com o outro.

1.2 - As pesquisas de Henry Wallon

Em sua maioria, as pesquisas de Wallon procuravam vislumbrar o desenvolvimento infantil tendo como foco o psiquismo e seus processos transformacionais. Suas teorizações primavam por esclarecer a formação dos processos psíquicos, dos mais simples aos mais complexos, responsáveis pela construção da inteligência. Assim, não acreditava que o psiquismo coexistisse na criança desde sempre, pelo contrário, este se desenvolveria ao longo de uma evolução. Para Wallon (1986), a compreensão dos avanços cognitivos estaria em estreita relação com a relevância dos aspectos afetivo, motor e cognitivo. Numa interface entre esses três elementos, o investigador compreende o contexto de desenvolvimento da criança.

Em seus trabalhos, constituídos na perspectiva da Psicologia Genética, a visão imperativa era a de que a criança sofreria uma determinação “geneticamente social”, ou seja, estaria sujeita tanto às disposições internas, quanto às situações advindas do exterior. Assim, para Wallon era importante relevar a função social como precursora ao desenvolvimento da criança. Isso o distingue de Piaget, pelo fato deste discutir, em primazia, que o desenvolvimento cognitivo não dependeria da relação da criança com as pessoas que a cercavam.

O método adotado por Wallon para entender esse desenvolvimento era o da observação. Neste prisma, Wallon (1979) afirma que "*observar é, evidentemente, registrar o que pode ser constatado*" (p.15), complementando que "*a observação é um método cujo contributo é dos mais ricos na Psicologia da criança"* (p.15/16). Seguindo este raciocínio, Wallon (1984) acrescenta para aquele que se dedica a estudar a evolução infantil que não se pode deixar de verificar alguns critérios, como anotar cuidadosamente a idade da criança em meses e dias e as manifestações/atividades que desenvolve. As reações observadas apontam como se manifesta a inteligência infantil. Ressalta que a experiência tem-lhe mostrado que ocorrem comumente os mesmos comportamentos nas crianças de uma mesma faixa etária, o que significa dizer que as que fogem, em geral, à média, apresentam condutas desviantes. No entanto, sob qual condição se faria a observação da criança? É neste momento que há a introdução do brincar em seus estudos.

Muitas pesquisas foram desenvolvidas por Wallon para discutir o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo da criança. Em seus escritos, há a preferência dos termos "jogo" e "ação lúdica" a brincar. Define jogo como qualquer ação ou atividade da criança "ao mergulhar na ação lúdica", visando concretizar algum objetivo. Destaca que essa concretização de ações é possibilitada pelos brinquedos, objetos que funcionam como suporte material das ações (Wallon, 1979). Trata-se, sobretudo, de uma atividade inerente ao desenvolvimento da criança que sofre modificação ao longo de sua evolução.

Ao partir do pressuposto de que a criança é um ser que se desenvolve por etapas, Wallon (1984) descreve os estádios sucessivos dessa evolução. Retomá-los é imperativo para compreender o papel dos jogos infantis no desenvolvimento da criança. É necessário destacar de antemão que, diferentemente de Piaget, estes estádios são interpostos e não lineares, pois o ritmo de sucessão das etapas do desenvolvimento é descontínuo, marcado por rupturas e retrocessos. Sendo assim, a passagem dos estádios se dá por reformulações cujo movimento afeta a criança, propiciando-lhe avanços cognitivos.

A primeira etapa de desenvolvimento é a *sensório-motora*, em que a criança realiza "atividades funcionais" por meio da exploração do ambiente e dos objetos, sendo que movimentos reflexos podem estar presentes. Neste mesmo período começa a emergir a linguagem, tida como função simbólica. O pensamento caminha para estruturar-se, mas para isso é estritamente dependente da ação, que Wallon define como "movimento". Inicialmente, a criança depende da imitação dos movimentos do outro para que, de modo progressivo, adquira maior independência. Emerge, nesse contexto, o brincar de imitar os movimentos alheios, forma mais primitiva de brincar.

Nesta etapa de desenvolvimento, marcam presença os *jogos funcionais*, em que a criança realiza movimentos simples como estender e encolher os braços ou as pernas, produzindo ruídos durante a movimentação. Nestes jogos, a criança

aprende a dominar a lei causa-efeito, descrita por Wallon da seguinte forma: para adquirir um gesto, a criança primeiramente faz ensaios e, aos poucos, elimina os erros cometidos. Um efeito favorável induz à repetição; ao contrário, um efeito negativo leva à supressão do gesto.

Neste sentido, a criança age quando vê que o efeito que sua ação produz a agrada (ou agrada o outro), razão que favorece a formação de estruturas e um ajuste cada vez mais coordenado e diversificado da movimentação. Vê-se, num primeiro momento, que esses jogos funcionais são tomados como instauradores de ações corporais ou gestos mais aperfeiçoados, como elementos permissivos ao desenvolvimento infantil. Esses jogos são apenas equivalentes à exercitação física. É de extrema valia apontar que através da imaginação em ação, expressa pelo corpo na forma de jogo simbólico, a criança a partir de meados do segundo ano de vida conquista a dimensão simbólica do pensamento, o que lhe abrirá caminhos para as relações sociais com o mundo e com a cultura. Aos poucos, a criança conduz seu pensamento - através dos ideomovimentos - e ultrapassa os limites sensório-motores do comportamento.

Dando seqüência às etapas de desenvolvimento, há o *estádio personalista*, que se caracteriza por um período em que a criança vivencia subjetivamente situações, ou melhor, já consegue se inserir em um contexto e extrair sensações dele. Nota-se que o estádio anterior libertou a criança da total dependência dos adultos que a rodeiam dada a possibilidade de fala que permite à criança conquistar novas descobertas e, principalmente, construir sua

personalidade. Este momento é de extrema importância, pois há o aparecimento das primeiras ações lúdicas que envolvem os "jogos de alternância", e sua vivência leva a criança a descobrir-se e reconhecer-se, assim como a ampliar as relações de reciprocidade e interação com o outro. Nota-se, assim, um intercâmbio social em alta e a presença do outro nos jogos como figura importante para facilitar o desenvolvimento da inteligência da criança.

A criança costuma, neste estádio personalista, passar progressivamente aos jogos alternados e a fala, que até então mantinha consigo própria (fala egocêntrica), expande-se. Vê-se, deste modo, que há uma estreita relação entre os jogos e o desenvolvimento da linguagem. A inclusão no discurso infantil do *eu* e do *mim* faz valer as suas vontades, que serão agora manifestadas verbalmente. Tal fato conduz a uma fase de reivindicação, ao mesmo tempo em que precisa contar com modelos daqueles que admira para imitá-los. A imitação, para o autor, além de permitir a modelagem das condutas da criança, possibilita a evolução mental. Daí em diante a criança já consegue manter relações mais diversificadas com o meio, tendo como auge as relações mantidas na idade escolar.

Nesse período do desenvolvimento, Wallon ressalta outras formas de jogos, essenciais à linguagem e à construção da personalidade. Elenca os *jogos de ficção*, conhecidos como o "fazer de conta", em que a criança libera a imaginação e cria acontecimentos que lhe satisfaz. Há também os *jogos de aquisição*, que levam a criança a apurar os sentidos, a perceber e compreender as situações, haja vista as encenações, a música, que favorecem o aprendizado de

novas capacidades. Por fim, aponta os *jogos de fabricação*, em que a criança acopla, combina gestos, modifica-os, transforma-os em novos, sendo ela própria a produtora de algo.

Para Wallon (1984), o jogo pode exigir e liberar na criança energias maiores que uma tarefa obrigatória qualquer. Portanto, trata-se de uma atividade que requer esforço, conclama um trabalho mental e, de acordo com a idade da criança, marca o aparecimento de diferentes funções. O autor faz a seguinte menção:

> "*... funciones sensoriomotrices, com sus pruebas de habilidad, de precisión, de rapidez, y también de classificación intelectual y de reacción deferenciada, como en el juego de prendas. Funciones de articulación, de memoria verbal y de enumeración, como las fórmulas y frases que utilizan los niños en sus juegos y que aprenden unos de otros con gran avidez. O tanbién funciones de sociabilidad, que se manifiestan en los equipos, los clanes y las bandas que se enfrentan, y en los que se distribuyen los papeles para lograr una colaboración eficaz que eleve a la victoria coletiva sobre el adversario*" (1984, p. 55).

O autor não considera que o jogo seja visto como distração ou recreação apenas, uma vez que ele possibilita a exercitação de funções e adaptações ao meio físico e social. Nessa via de pensamento, ressalta que por meio das simulações que a criança vivencia durante a ação lúdica, a ficção se introduz na vida mental e auxilia a evolução psíquica. Considera que a criança repete em seus jogos as experiências pelas quais passou, como se estivesse imitando a vida. Postula que em crianças pequenas a imitação é a regra dos jogos, pois elas não conseguem superar modelos concretos para alcançar a

abstração e necessitam experimentar e reproduzir as suas vivências para satisfazerem-se.

Observando a criança que ainda não fala frente aos jogos, o foco se volta para os movimentos executados diante das exigências impostas pela situação e a forma como a criança buscou solucioná-la. Ao atentar-se para os movimentos da criança, pode-se ter indícios sobre o desenvolvimento de sua inteligência. Wallon (1984) considera o movimento como responsável pela estrutura da relação da criança com o meio, esteja diante de objetos ou pessoas. É esse próprio movimento que acelerará as estruturas cognitivas e permitirá a edificação da inteligência. Ao mesmo tempo, destaca que os movimentos são uma forma de expressão emocional e de comportamento e não simples deslocamentos ou ações puramente desprovidas de funções. Através do movimento, a criança exprime as suas necessidades como se estas pudessem ser expressas antes mesmo da presentificação da linguagem.

Wallon afirma que a linguagem é "recebida" pela criança por meio da sociedade que a cerca, e é um dos elementos que contribui para a estruturação de seu raciocínio. Dito isso, vê a linguagem como um agente externo, que em certo momento, dada a capacidade da criança em imitá-la, leva-lhe a outras formas de pensamento. Os jogos têm a função de oferecer à criança a possibilidade de vivenciar situações imaginárias, de fazer uso da criatividade e, desta forma, se tornam permissivos ao desenvolvimento da linguagem.

Os estudos do autor quanto ao papel do brincar na clínica psicológica também não foram explorados em suas obras, dada a extrema preocupação em explicar como o desenvolvimento psíquico se configura e sob quais parâmetros (afetivos, cognitivos e motor) o observador deve amparar-se para compreendê-lo.

Cabe, neste momento, trazer algumas considerações gerais sobre as idéias do autor quanto ao brincar. Nota-se que a configuração de um estatuto ao tema foi delineado mediante a afirmação de Wallon de que o jogo tem a função de retratar, revelar a inteligência da criança - daí a razão de servir ao método de observação -, bem como impulsionar a construção da inteligência. Ao se referir aos jogos, Wallon os associa às etapas de desenvolvimento da criança e faz isso por entender que é com a maturidade vigente que o psiquismo caminha para a estruturação, permitindo que os jogos se modifiquem e adquiram funções. Este amadurecimento está em estreita relação com o meio e com as pessoas que rodeiam a criança. Vê-se ainda que, conforme a "personalidade" se emoldura, a criança altera suas relações com os outros e adquire novas formas de pensamento e linguagem, características estas determinantes do papel desta atividade no âmbito cognitivo.

1.3 - Postulações de Liev Semiónovitch Vygotsky

Dedicando-se a pesquisas a fim de compreender a formação dos processos cognitivos, Vygotsky, grande estudioso bielo-russo, construiu teorizações que muito enriqueceram o universo psicológico e tiveram,

posteriormente, importantes desdobramentos no âmbito pedagógico, principalmente quanto ao papel do brincar na aprendizagem. Para Vygotsky (2003), a formação das funções psicológicas superiores estaria na dependência das interações sociais vivenciadas pela criança, haja vista o desenvolvimento humano como resultante de um processo histórico-dialético. Ressalta que o desenvolvimento conta, sobretudo, com a linguagem como um núcleo responsável pela aquisição de conhecimento - ao mesmo tempo em que se torna reveladora do pensamento -, inclusão revolucionária nos estudos de Psicologia, tendo em vista que a linguagem, até então, era vista como conseqüência de um funcionamento biológico em vias de integridade e não como resultante da relação da criança com a cultura e a sociedade.

Assim como Piaget, Vygotsky defendeu um raciocínio centrado na trajetória ontogenética do indivíduo para explicar o desenvolvimento e a aprendizagem, embora suas postulações em muito se diferenciem das do autor genebrino. Vygotsky acrescentou que embora o sujeito tenha uma herança biológica que influencie na internalização de suas estruturas cognitivas, sem integrá-la ao contexto histórico e cultural no qual a criança vive, essencialmente às relações sociais mantidas, não seria possível compreender o desenvolvimento. Nota-se que, diferentemente de Piaget, Vygotsky delimitou que o que pertence à ótica social não pode ser descartado, e o processo de socialização, a seu ver, é determinante por conceber que o solipsismo proposto por Piaget não auxilia as conquistas da criança. São estas divergências que permitem localizar seus postulados no "sócio-construtivismo", enquanto Piaget mantém-se "construtivista".

Em seus escritos, a teorização sobre o brincar foi elaborada tendo por base o papel do outro para sua emergência e, as conseqüências de seu aparecimento na aprendizagem e na formação dos processos psicológicos superiores. Neste prisma, antes de delinear o campo de teorização sobre o brincar, é relevante apontar alguns aspectos teóricos para a compreensão do contexto no qual Vygotsky o problematiza.

Ao atribuir ao meio social papel promissor para aprendizagem, Vygotsky (2000) destaca tanto a importância da função do outro, quanto a dos instrumentos existentes na cultura - ferramentas, conforme nomeia -, como mediadores da aprendizagem. Concebe que o homem não tem acesso direto ao conhecimento, este é mediado pelas relações ou circunstâncias experienciadas. O conceito de mediação é fundante de seus estudos, e vem justificar a valia do meio para o desenvolvimento da criança, em que tanto as pessoas como os instrumentos presentes na cultura - destaca aí o brincar como um instrumento fundamental -, podem auxiliar a criança a construir conhecimento.

Segundo o autor, o desenvolvimento da criança se processa "de fora para dentro", uma vez que ela realiza ações externas que são interpretadas pela sociedade. Frente a essas interpretações, a criança passa a perceber que suas ações têm significados e, conseqüentemente, começa a desenvolver processos internos (a consciência desenvolve-se gradativamente) que lhe possibilitam, posteriormente, interpretar seus próprios gestos.

Em termos conceituais, encontram-se em seus escritos os termos "jogo", "situação lúdica", "brincadeira" ou "brinquedo". Todos são tomados como sinônimos, cuja definição é: atividade espontânea da criança que se origina de acordo com suas necessidades subjetivas e não requer a imposição do outro; o cerne se volta ao respeito de regras de comportamento, uma vez que é atrelada à cultura e subordinada a ela; bem como uma atividade pertinente para exercitar a imaginação, a criatividade, o planejamento e elaboração de papéis, o que auxilia no desenvolvimento da função simbólica.

Vygotsky (2003) vê como um reducionismo tratar o jogo apenas como uma atividade prazerosa usada com e pela criança. Para o autor, o brinquedo é capaz de conduzir a criança a modificações internas, possibilitando o desenvolvimento nas ações imaginativas, criação de intenções voluntárias, formação dos planos de vida e motivações. Afirma que *"a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo"* (p.135).

O autor coloca que a criança muito pequena não é capaz de criar uma situação imaginária, pois não tem recursos psíquicos capazes de extrapolar o plano da realidade. Desta forma, suas brincadeiras refletem quase sempre suas vivências ou ainda, o jogo *"é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais memória em ação do que uma situação imaginária nova"* (Vygotsky, 2003, p. 135). É no decorrer do desenvolvimento, principalmente na fase pré-escolar, que a imaginação se

expande e a criança recria, por meio dos jogos, situações que lhe afligiram para descarregar suas pressões internas. A criatividade permite o uso pela criança de quaisquer objetos a serviço da imaginação presente em um jogo; o jogo leva a criança além da imaginação: ela age enquanto imagina.

Para Vygotsky (2003), as exercitações ou ações corporais que permeiam os jogos promovem avanços na motivação de crianças pequenas, ao mesmo tempo em que incentivam suas aquisições. O discernimento que progressivamente a criança faz entre real e imaginário, mostra que seu pensamento abstrato se desenvolve, tendo como conseqüência a possibilidade de dispor-se também aos jogos de regras, permeados por disputas e premiações, sem, contudo, abrir mão dos jogos simbólicos, entendidos como os que despertam o imaginário.

Ressalta, sobretudo, que nas brincadeiras a criança apreende a definição funcional de conceitos e objetos, o que é propício para que as palavras sejam algo concreto e para que a cognição se expanda. É comum observar, segundo o autor, que crianças pequenas queiram satisfazer suas vontades de modo imediato. Daí as ações em que predominam mais as vivências baseadas no plano real, no que a criança vivenciou. Posteriormente, na fase pré-escolar, há resquícios de desejos a serem imediatamente realizados ao mesmo tempo em que emergem aqueles que não se satisfazem conforme a criança deseja e que, tampouco, são esquecidos por ela. Nesse cenário, verificam-se mudanças no comportamento da criança, que para solucionar essa tensão, envolve-se em jogos

imaginários. O autor discute que *"a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente [...] e surge originalmente da ação"* (2003, p.122).

Vygotsky (2000) destina à brincadeira ou a quem brinca com a criança a responsabilidade de mediador, e explicita que essa aproximação traz como reflexo o fato de a criança conseguir alterar seu desempenho em uma atividade, a executar uma tarefa que, por si só, não realizava. Com isso, a criança extrapola o que o autor nomeia de "nível de desenvolvimento real" e, pelo auxílio de algo ou alguém, consegue alterar suas potencialidades e alcançar novas aquisições. Sendo assim, a interação social ou relacional seria a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. O jogo funcionaria, então, a partir de um determinado momento de desenvolvimento da criança, como mediador desse desenvolvimento e propiciaria a aquisição de linguagem.

Nota-se que o autor delimitou a função imperativa do jogo para que a estruturação do pensamento e da linguagem se processasse. Ainda menciona que as ações da criança, em uma brincadeira, precisariam passar pela atribuição de significado do outro para que o sentido de suas ações fosse internalizado e, paralelamente, expandisse seu universo lingüístico.

Vygotsky (2003) relaciona a emergência do jogo antes de a palavra significar por si o que a criança quer dizer, pois num primeiro momento a imaginação e a criatividade ainda não se expandiram e a brincadeira é quase

imitação do que foi vivenciado e, posteriormente, quando a criança consegue elaborar situações imaginárias, a fala acompanha suas ações. Quanto a essa possibilidade o autor tece o seguinte parecer:

> "*a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão"* (Idem, p.34).

Vygotsky ainda complementa esta idéia afirmando que, de acordo com a complexidade de uma situação e maior exigência para a criança de resolucioná-la, a fala adquire maior importância. Pontua que "*às vezes, a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação*" (Ibid, p.34).

Há ainda uma outra referência à fala que indicia como ela serve à brincadeira e para que a imaginação possa avançar cada vez mais na criança:

> "*... esse instante crucial, em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova ("O que é isto?"); e (2) a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos"* (2000, p.53).

Antes da presentificação da fala, considera que os comportamentos, movimentos, gestos que acompanham as ações lúdicas podem transmitir o que a criança deseja. Muitas vezes, são os movimentos da criança que dão significado ao objeto e lhe atribuem alguma função. Estes movimentos são conhecidos como "gestos representativos", sendo a chave da função simbólica. Quanto a isso, o

autor ressalta que no jogo simbólico a criança "fala" através dos gestos, sendo sua linguagem ainda precoce. Quanto a essa idéia, explica que

> "*a relação entre a fala e a ação é dinâmica no decorrer do desenvolvimento das crianças. [...] num primeiro estágio, a fala* acompanha *as ações da criança e reflete as vicissitudes do processo de solução do problema de uma forma dispersa e caótica. Num estágio posterior, a fala desloca-se cada vez mais em direção ao início desse processo, de modo a, com o tempo,* preceder *a ação"* (2003, p. 37).

O autor exemplifica tal pressuposto fazendo referência a crianças de diferentes idades durante uma atividade de desenho. Aponta que as crianças pequenas costumam nomear seus desenhos após terminá-los, uma vez que precisam vê-los antes de dizer o que são. Ao contrário, crianças maiores têm a capacidade de, previamente, saber o que desenharão. Tal deslocamento denota uma modificação na função da fala.

Diante desse apontamento, Vygotsky destaca que a imitação é precursora de novas aquisições. Completa que imitando ações dos que a cercam, a criança aprende tanto conceitos quanto a fala. Explicita em seus estudos que imitar não significa a mera cópia do que se vê no outro, mas a reconstrução individual daquilo que é observado. Segundo o autor, a criança constrói algo novo a partir do que visualiza no outro e só imita aquilo que está dentro de suas possibilidades cognitivas. Vê-se abaixo a afirmação de Vygotsky (1999) sobre a relação dos jogos com a imitação:

> *"todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita freqüência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutaram aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O*

> *jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança"* (p.12).

Não há discussões de Vygotsky a respeito da clínica. Seu intuito foi esclarecer a dependência do desenvolvimento cognitivo da criança em relação ao meio sócio-cultural onde o brinquedo, por excelência, funciona como um mediador da aprendizagem e serve para a linguagem e o pensamento organizarem-se mutuamente.

Pode-se concluir deste capítulo que Piaget, Wallon e Vygotsky delinearam um objeto de investigação para a Psicologia: a criança e seu processo de aquisição de conhecimento. Para concluir este capítulo, faz-se conveniente aludir, brevemente, sobre a função do brincar para cada autor mencionado.

Para Piaget, o brincar seria o lugar para se investigar a inteligência infantil em progressão, razão que valida a necessidade de observação das ações da criança no brincar, uma vez que as compreende como reveladoras de suas estruturas comportamentais, sociais e lingüísticas. Pôde-se ainda observar que o autor prioriza a própria iniciativa da criança em executar uma tarefa, o que lhe permite progredir em termos cognitivos. Ao mesmo tempo, descreve o brincar como uma atividade facilitadora para que a criança realize alguma tarefa, importante para o desabrochar de novas aquisições.

Na obra de Wallon, nota-se que seu intuito é esclarecer a formação dos processos psíquicos responsáveis pela construção da inteligência na criança. Tendo esse objetivo em vista, o autor defende a posição de que para alcançá-lo seja necessário observar as manifestações ou atividades desenvolvidas pela criança, uma vez que apontam para sua capacidade cognitiva. Postula que o alçamento do brincar é feito pelo fato de se tratar de uma atividade disseminada e prazerosa à criança, por isso pode remeter-se a como ela brinca para apreender sua inteligência. Menciona, paralelamente, que a presença do outro é fundamental para facilitar o desenvolvimento da inteligência da criança, haja vista que este outro pode estimulá-la a aprender por meio do brincar.

Os estudos de Vygotsky visavam compreender a formação dos processos cognitivos infantis. A emergência do brincar é vislumbrada pelo autor como dependente das relações sócio-culturais as quais a criança vivencia. Há a ressalva em seus escritos de que "*a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo*" (2003, p.135), o que põe em destaque o seu papel para o desenvolvimento e sua importância para o incentivo de aquisições.

Portanto, ao apontá-lo como promissor, o brincar ganha um estatuto científico. Antes de a Psicologia tecer atribuições ao brincar, sua valia atrelava-se à esfera de lazer, sob a forma de entreter e distrair a criança. Nesses moldes, não havia razão, para a Psicologia, de situá-lo na área. Sua inserção pôde ser delimitada a partir do instante em que os referidos estudiosos conseguiram identificar que o brincar seria uma atividade de êxito para compreender os

processos de desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo em que se definia como uma atividade que agradava as crianças.

Há unanimidade do pressuposto de que a função cognitiva ou o desempenho intelectual da criança poderia ser revelado pelo brincar, e isso permitiria o delineamento de qual etapa ou fase de desenvolvimento a criança se enquadraria. Define-se, portanto, a razão de funcionar como um *"locus"* de observação da criança. A Psicologia pôde ainda apontar que a criança, em fase de desenvolvimento, perpassava pelo brincar de diferentes modos e, ao fazê-lo, propiciava a estruturação de seu aparato cognitivo. Vê-se, portanto, que ao mesmo tempo em que se vale à observação infantil, o brincar é uma atividade que possibilita tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o de linguagem, como defenderam os autores.

Se por um lado as digressões sobre o brincar implicaram em sua definição em relação ao desenvolvimento infantil, por outro não atingiram a esfera clínica, ponto de extremo interesse para a Fonoaudiologia. Dando prosseguimento à busca de um estatuto para o brincar no espaço clínico, o próximo passo será uma consulta à Psicanálise, área clínica que tem dedicado estudos ao brincar tomado enquanto modalidade terapêutica e tem desenvolvido um conjunto teórico extenso sobre o tema.

CAPÍTULO 2 - O BRINCAR PARA A PSICANÁLISE: O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS

Este capítulo tratará do brincar no interior da Psicanálise, área em que emerge como técnica e/ou método na clínica de crianças. A Psicanálise promove um diálogo entre a clínica do brincar e sua teorização à semelhança do movimento que a fundou enquanto campo teórico.

A visita começa com estudos de Sigmund Freud, seguido por Anna Freud, Melanie Klein e D. W. Winnicott. Na seqüência, serão trazidos os trabalhos de Françoise Dolto, Maud Mannoni, Ricardo Rodulfo, Ângela Vorcaro, Eliza Santa Roza e Alfredo Jerusalinsky. Estes últimos percorreram um sentido diferente dos primeiros ao demarcar um deslocamento teórico-metodológico de inspiração lacaniana, cujo atributo maior é a concepção de linguagem enquanto instância simbólica, enfatizada, sobretudo, como estruturante do sujeito. Linguagem esta que, no brincar, teria o atributo de permitir a emergência dos conteúdos inconscientes infantis.

De antemão, vale enfatizar que a re-visita, em especial a essas obras, atribui-se ao fato de que elas foram fundantes nas teorizações sobre a Psicanálise Infantil e sobre como o brincar é alçado a um estatuto teoricamente demarcado no processo de análise. A revisão da literatura teve como norteador a busca de

resposta a algumas questões: a) como o brincar é definido; b) como e por que o brincar marca presença na clínica; c) qual a relação do brincar com a linguagem da criança.

Merece alusão Freud ter sido o primeiro a teorizar sobre o brincar infantil, embora não tenha se dedicado, ao longo de sua carreira, a analisar crianças. Um dos primeiros momentos em que Freud menciona o brincar em suas obras, atividade que também nomeia de "fenômeno lúdico", "jogo" ou "brincadeira", foi em 1908. O autor, em artigo denominado "O poeta e os devaneios", discorre sobre o conceito de fantasia e, ao destacá-lo, toca na questão do brincar. A fantasia expressar-se-ia no fenômeno lúdico, bem como nos sonhos, devaneios e criações artísticas. Compreende que os jogos infantis são marcados por uma irrealidade e aponta para o estabelecimento de um elo entre esses jogos, os devaneios do adulto e a criação literária.

Tal entendimento permite dizer que as primeiras manifestações da fantasia são definidas por Freud como “brincar”, sendo assim precursor para a criação imaginária, cuja importância futura reside na possibilidade de o sujeito lidar com a produção poética e artística. Segundo as palavras do autor:

> "*a ocupação preferida e mais intensa da criança é o* brincar*. Teríamos então o direito de dizer: toda criança que brinca se comporta como um poeta, pois cria um mundo próprio, ou, melhor dizendo, insere as coisas de seu mundo em uma nova ordem que lhe agrada"* (1908, p.127).

Para o autor, a fantasia é uma característica do ser humano e pode ser vislumbrada desde os “jogos” infantis. Destaca ainda:

> "*a criança diferencia muito bem da realidade o mundo da brincadeira, apesar de todo o seu investimento afetivo; e tende a apoiar os objetos e situações imaginárias em coisas palpáveis do mundo real. É somente esse apoio que diferencia seu 'brincar' do 'fantasiar'*" (Idem, p.128).

Os devaneios, para Freud, têm algumas características, como a realização de desejos inconscientes, em concordância com um fantasiar sob vigência de uma temporalidade. Assim, ligam-se tanto ao passado, quanto ao presente e o futuro, e são imaginações oriundas de acordo com as impressões que o sujeito evoca de suas vivências. Nas criações literárias, por sua vez, Freud defende que os poetas chegam a reproduzir algumas situações particulares que, logo evocadas, produzem outras, e se atrelam às suas próprias vivências infantis, repletas de figuras heróicas ou narrações egocêntricas. Vê-se, portanto, que tanto nos devaneios, quanto nas criações literárias, há por detrás uma estreita imbricação com o brincar, daí o paralelo desenvolvido por Freud. Em qualquer um destes três acontecimentos, há a manifestação da realidade psíquica, que o desejo inconsciente e a fantasia perpassam.

Dentre suas obras, pode-se destacar também um caso de grande valia para se entender o brincar. Trata-se da história do *Pequeno Hans*, em que Freud (1909) retrata o percurso da análise de uma fobia em um garoto de 5 anos de idade, apontando que não participara diretamente do seu tratamento, já que o vira apenas uma única vez. Assim, o tratamento fora efetuado através do pai da criança, visto por Freud como figura indispensável, uma vez que "[...]*sem ele as dificuldades técnicas no caminho da aplicação da Psicanálise numa criança tão jovem como essa teriam sido incontornáveis [...]*" (p.09). Na retratação deste caso,

Freud evidencia como algumas brincadeiras de *Hans* poderiam representar algo que lhe incomodava e que retratavam a fobia que se instaurava, apontando para a necessidade de se investigar para além do ato do brincar.

De forma mais explícita, frente ao motivo que leva crianças a brincar, Freud (1920) cita também uma observação que efetuara de seu neto, um menino com um ano e meio de idade. Manipulando um carretel de madeira amarrado por um pedaço de cordão, ele o lançava para longe de si de modo que este desaparecesse entre as cortinas, ao mesmo tempo em que dizia "*fort*", uma palavra alemã que significa "*vá*". Em seqüência, puxava o carretel em sua direção e saudava seu aparecimento proferindo "*da*", com sentido de *"venha*".

Freud interpreta essas ações do menino como uma forma de brincar, cuja representação parecia significar uma "renúncia instintual" do garoto diante do ato de sua mãe afastar-se dele sem que ele se manifestasse. Em razão disso, compensava essa experiência que lhe era aflitiva brincando com objetos que ora sumiam, ora retornavam ao seu campo visual e que, a seu ver, significavam a presença e a ausência da mãe e satisfaziam uma pulsão: a certeza de que a mãe, embora se ausentasse, voltaria para ele. Assim, Freud entende que através do brincar o menino repetia as experiências que lhe eram desagradáveis, sentindo prazer no ato do brincar.

Interessante atentar-se ao fato de que Freud engendra um novo passo na Psicanálise ao discutir que a análise poderia ser também aplicável às crianças.

Isso porque o brincar infantil vem significar uma forma de a criança representar as questões que lhe são aflitivas. No brincar, a criança permitiria ao analista vislumbrar que seus atos têm significação e, por essa razão, ofereceriam a possibilidade de leitura. Conclui, portanto, que os sintomas psíquicos infantis, assim como os dos adultos, poderiam ser compreendidos e interpretados por meio da utilização do método psicanalítico.

Posteriormente, outros psicanalistas surgem para dar contribuição à questão do brincar, dentre os quais destacam-se Anna Freud e Melanie Klein, grandes impulsionadoras do trabalho efetivamente clínico-analítico com crianças. Anna Freud e Melanie Klein instituíram a prática realmente de análise em crianças e ambas detinham opiniões distintas sobre como o uso do brincar, também denominado por elas de "técnica lúdica", contribuiria para o processo terapêutico.

Anna Freud (1971), uma das pioneiras em se dedicar à Psicanálise de crianças, considera que o brincar é uma atividade de grande interesse para a criança, o que a faz defender a premissa de que se trata de uma "*técnica especial da análise de crianças"* (p.21). A autora aponta que não é corriqueiro deparar-se com crianças que chegam ao consultório com consciência (denomina *insight*) de sua enfermidade e que, em função disso, a análise infantil exige do analista um período inicial de preparação, a fim de que se possa fazer com que o paciente se torne "analisável", ou seja, esteja em condição para que a interpretação analítica tenha vigência. Isso implica dizer que, a princípio, o trabalho não tem relação com

a teoria analítica, mas sim com uma vinculação emocional junto à criança. É, portanto, para favorecer essa aproximação inicial que o brincar é inserido.

Nesse sentido, no que tange à questão do tratamento psicanalítico infantil, Anna Freud defende a premissa de que o brincar é inicialmente um agente facilitador para a formação de um vínculo entre paciente e terapeuta, uma vez que abre a possibilidade de a criança sentir-se mais seduzida pelo tratamento. Iniciada a análise, o brincar passa à função de revelar os conteúdos psíquicos infantis, por ser um meio de a criança dizer sobre o que lhe aflige. Deste modo, abre-se ao analista a possibilidade de conduzir o processo de análise, uma vez que este se encontra apto para assegurar a tarefa de se pôr no lugar do Ego-ideal, controlando o relacionamento entre o Ego da criança e os instintos existentes. Ressalta, por fim, que o trabalho com crianças pequenas deve vigorar entre o analítico e o educacional.

Outra psicanalista que elaborou teorizações sobre o brincar foi Melanie Klein (1982). Ao refletir sobre alguns de seus primeiros atendimentos infantis, afirma que, num primeiro momento, entendia como atitude benéfica atender as crianças em seu próprio lar e com a utilização de seus próprios brinquedos. No entanto, pôde perceber que a presença dos pais parecia-lhe ambígua: ao mesmo tempo em que desejavam o atendimento, voltavam-se a ela com um olhar vigilante. A partir disso, propõe que

> *"[...] a situação de transferência - a espinha dorsal do processo psicanalítico - pode apenas se estabelecer e se manter se o paciente é capaz de sentir que o consultório ou a sala de brinquedo, na verdade,*

> *toda a análise, é algo separado de sua vida doméstica corrente. Pois só nessas condições pode superar suas resistências [...]"* (Klein, 1921, p.29).

A respeito do trabalho da análise com crianças, Klein (1921) faz menção à “técnica lúdica” como indispensável. Para que o brincar possa se desenrolar, a autora aprofunda seus estudos privilegiando certos “brinquedos” como necessários: de preferência os pequenos e não-mecânicos, que possibilitam uma ampla variedade para expressar idéias e fantasias pelo fato de serem simples, além de figuras humanas, a fim de que a criança possa utilizá-las como forma de assumir um papel, retratando alguém ou a maneira como se comportam em relação a ela.

Sob o prisma terapêutico, Klein (1921) considera que oferecer à criança a possibilidade de brincar faz com que se originem daí expressões de seu inconsciente, de sua experiência e, a partir disso, abre-se um caminho profícuo ao analista: o da interpretação. Segundo a autora, tal método lúdico corresponde ao princípio da associação livre do adulto, pois ao interpretar aquilo que a criança diz enquanto brinca e expor-lhe o seu conteúdo, algo pode ser promovido em sua mente. Ressalta, todavia, que isso só poderá ocorrer caso seja estabelecida a transferência.

Como se pôde verificar, Klein postula que o brincar permite ao analista acessar aquilo que aflige a criança e, nesse tempo, é possível desvendar os sentidos ocultos que estariam por trás daquilo expresso por ela. Segundo Klein, é

preciso que o analista seja observador e não interfira no fazer-brincar da criança visto que, só assim, conseguirá compreender o simbolismo que daí advém.

Klein critica a postura de Anna Freud ao atribuir que o brincar seja uma estratégia para que o vínculo criança-analista se estabeleça. Julga que sua importância vai além de ser um meio facilitador, já que enquanto brinca, a criança experimenta emoções e fantasias. Da mesma forma, menciona que Anna Freud tem uma postura bastante pedagógica para com as crianças por conceber que elas têm um Superego fraco, o que as torna incapazes de controlar impulsos provenientes de seus conflitos internos, caso seja aprofundada a análise. Essa "fragilidade" infantil exigiria, portanto, uma ação educativa do analista frente ao seu paciente, o que para Klein é inconcebível (Apud in Simon, 1986).

Embora a teoria de Melanie Klein tenha influenciado as postulações de Winnicott, esse foi o estudioso que mais teorizou sobre como a criança inicia o brincar. Ao mesmo tempo, apontou qual a função do brincar no atendimento infantil, defendendo-o como técnica necessária para a lida terapêutica com crianças. Em suas obras, o autor alude ao brincar como "brincadeira" ou "jogo".

Para se compreender como se inicia o brincar, Winnicott (1975) retoma as fases iniciais da vida da criança. Introduz, a partir da observação de que a criança ao dormir leva consigo uma fralda, um lençol ou um brinquedo – considerados como substitutos afetivos em função da ausência da mãe – a noção de objeto transicional. Ou seja, o define como um objeto que a criança utiliza a fim

de se defender da ansiedade de tipo depressivo. Acrescenta que o uso que a criança faz desse objeto seria a primeira possessão “não-eu”. No entanto, o autor destaca que "*não é o objeto, naturalmente, que é transicional. Ele representa a transição do bebê de um estado em que este está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado"* (p.30).

Por meio da primeira possessão "não-eu", refletida pelo objeto transicional, a criança desenvolve a capacidade de reconhecer que ela e sua mãe são seres distintos, percepção que, por conseguinte, constitui a matriz da experiência do *Self (*Eu).

Winnicott aponta que conforme a criança cresce, há uma substituição dos objetos transicionais por fenômenos mais abstratos, como canções de ninar, ritmos corporais, os sons expressos pelo bebê. A esses fenômenos ele nomeia transicionais. Segundo o autor, a observação do uso que a criança faz desses fenômenos indica tanto a forma como ela lida com a simbolização como também a experiência da “brincadeira” que se inicia. Isso é possibilitado pelo espaço potencial que a mãe cria para o filho, isto é, trata-se de um espaço intermediário, em que circulam experiências e ilusões.

Assinala também que o que torna possível à criança experimentar essas sensações é “*a capacidade da mãe oscilar entre ser o que o bebê tem capacidade de encontrar e ser ela própria aguardando ser encontrada*” (1975, p.70). Ou seja, se a mãe cumprir com a difícil tarefa de ser suficientemente boa e agir conforme

as necessidades do bebê, ela lhe possibilitará o transitar num *setting* mágico, de ilusão, que leva a criança a vivenciar a onipotência.

Importante registrar o valor que Winnicott atribui à mãe (ou a quem desempenha esta função) para que a criança consiga se constituir. Considera que não há possibilidade de o bebê avançar do princípio do prazer para a realidade se a mãe não for suficientemente boa, ou seja, se esta não se portar como devota a seu filho, adaptando-se às suas necessidades. Portanto, a experiência íntima entre mãe e bebê, denominada na teoria winnicottiana *holding*, propicia o desenvolvimento da noção do "eu".

De acordo com Winnicott, essa experiência da onipotência é o que origina a brincadeira. Seu entendimento é que a confiança que a criança adquire em sua mãe cria um

> "[...] *playground intermediário onde a idéia de magia se origina, visto que o bebê, até certo ponto, experimenta onipotência [...]. Chamo isso de playground porque a brincadeira começa aqui. O playground é um espaço potencial entre a mãe e o bebê, ou que une mãe e bebê*" (Winnicott, 1975, p.71).

A partir de tal compreensão, Winnicott pontua que a criança, num primeiro momento onipotente, brinca com a mãe por meio da alucinação e que, depois de passar pelo estágio dos fenômenos transicionais, inicia um brincar compartilhado e, portanto, criativo. Para o autor, é certo que se a mãe der a possibilidade à criança de experimentar a criatividade nas relações interpessoais e também através do uso de objetos, permitirá que ela cultive o gosto pelo brincar.

Por intermédio desse brincar, as experiências que daí advêm possibilitarão a construção da personalidade da criança, favorecendo tanto seu desenvolvimento emocional quanto seus contatos sociais / inserção cultural.

Winnicott afirma ainda que brincar "*[...] facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação [...]*" (p.63). Concebe ainda que esta atividade satisfaz e é terapêutica em si, uma vez que a criança tem a chance de ser criativa e tomar contato com sua personalidade. Em 1984, Winnicott destacou que assim como os jogos, os rabiscos/desenhos ou o que as crianças dizem enquanto dedicam-se a essas atividades, estão repletos de significados e por isso são materiais valiosos ao psicanalista.

Reconhece que o analista deva deixar a criança livre para expressar suas emoções, sentimentos, idéias e que é na interação terapeuta–paciente que esse profissional deverá reconhecer e realizar conexões (interpretar) baseadas naquilo que for expresso. Nessa acepção, Winnicott aponta para o fato de que o brincar na Psicoterapia é mais importante em si do que sua interpretação. As interpretações, quando feitas precipitadamente, podem ser fruto de uma doutrinação. O autor compreende que é mais satisfatório que a criança tenha seus próprios *insights* ao longo da brincadeira, surpreendendo-se consigo mesma, do que o analista voltar-se a argutas interpretações, que podem não lhe ser significativas.

Quanto à questão do interpretar, Winnicott critica a postura de Melanie Klein. Considera que ela está mais interessada em compreender o método da brincadeira e determinar os significados dos conteúdos “expressos” (no sentido de evidentes) pela criança do que se ocupar em observar a criança enquanto brinca, escrevendo sobre como se dá esse momento, ou seja, apontando como a criança se comporta diante do brincar e quais os conteúdos inconscientes que podem ser aferidos.

Nesse sentido, o autor salienta que quem se propõe a lidar com criança deve, obrigatoriamente, saber e querer brincar. Julga que o terapeuta que não brinca não é um bom terapeuta. Contudo, se for a criança quem não brinca, é função do analista apresentar-lhe esse mundo de magia, mundo que liberta e expande a criatividade, além de veicular comunicação.

Além das abordagens apresentadas, mostra-se fundamental discorrer sobre a vertente lacaniana da Psicanálise no atendimento de crianças e o que esta tem a dizer sobre o papel do brincar no ambiente terapêutico. Dentre os vários autores visitados, destacam-se Françoise Dolto e Maud Mannoni além, é claro, de psicanalistas brasileiros como Rodulfo, Vorcaro, Santa Roza e Jerusalinsky, figuras de importância pelas teorizações e, sem dúvida, contribuições que realizaram sobre tal questão.

Merece registrar que a abordagem lacaniana trouxe novas contribuições à esfera psicanalítica a partir da discussão do conceito de gozo. Segundo

Roudinesco & Plon (1998), a questão do gozo é revisitada por Lacan e articulada à função do Outro. Diante da satisfação que a criança obtém dos cuidados advindos daqueles que a rodeiam, a criança consegue "*ultrapassar os limites do princípio do prazer*" (p. 300). Compreender esse conceito permite o entendimento de que a criança não repete situações vivenciadas anteriormente apenas porque elas têm determinados sentidos e significações. A repetição emerge porque se constitui como uma forma de gozar, sendo o gozo um dos componentes estruturais do funcionamento psíquico. O gozo leva à repetição de algo que a criança ainda não elaborou.

É importante ressaltar que Lacan não se dedicou a estudos sobre o processo de análise infantil, uma vez que não atendeu crianças. Porém, muitos seguidores desta vertente francesa lidavam com a análise infantil e puderam construir suas teorizações sob o aparato dos postulados lacanianos. Cada autor, no caso, fazendo suas próprias considerações sobre a criança e como o brincar adentrava na clínica e servia à terapêutica.

Na década de 60, na França, surgiram as postulações de Françoise Dolto. Em 1980, ao discorrer sobre o método vigente na terapia analítica infantil, Dolto aponta que com a *"criança, não é possível o método das livres associações; emprega-se nas análises o método de brinquedo (play-technique), do desenho espontâneo, da "conversação"* (Idem, p. 131). Coloca que o psicanalista deva se voltar à criança servindo-se das mesmas palavras que ela, a fim de apresentar-lhes os seus pensamentos inconscientes. Para a autora, portar-se deste modo

permite ao paciente confiar suas questões ao analista, sendo a confiança a base de quaisquer ações terapêuticas.

Segundo a autora (1981), até mesmo em uma criança pequena, que pouco se comunica, pode-se observar os seus desejos inconscientes. Ressalta que um bebê "*através da linguagem e mesmo sem pronunciar ele próprio as palavras, [...] é capaz de brincadeiras motoras e verbais em harmonia com outro ser humano"* (Idem, p.10). Na brincadeira, há um "jogo de sujeitos" - a criança e seu companheiro - que leva ao "jogo de palavras", uma vez que submetidas à função simbólica. Fica demarcada, assim, a função do brincar como atividade que se endereça a um outro e que propicia a estruturação da linguagem.

Em 1988, a autora considera que no trabalho psicanalítico infantil é importante que o terapeuta permita que a criança represente, faça mímica, invente, utilize lápis de cor e modelagem entre outras atividades, a fim de “liberar a verbalização” de sentimentos, expressar suas angústias e tensões. Ao analista, cabe a tarefa de intervir o mínimo possível, apenas o necessário para que as expressões inconscientes da criança venham à tona. A esse propósito, ressalta porque o brincar - ou ainda "brinquedo", "brincadeira" ou "jogo" - é importante para a criança: enquanto brinca, a criança fala e, com isso, o trabalho analítico pode se desenvolver.

Nota-se que Dolto enfatiza que a “fala” que acompanha o "brincar" pode ser uma forma de a criança dizer sobre suas questões. Atribui, nesse sentido, uma

estreita relação entre o brincar e a possibilidade de o analista ter acesso aos conteúdos inconscientes. O brincar seria uma forma de “descarga” das energias aflitivas infantis, ressalta a autora, o que o torna uma atividade que deve ser permitida à criança e estar presente em qualquer trabalho analítico.

No entanto, Dolto destaca que não oferecia à criança objetos fabricados para utilizar na sessão analítica, mas sim papel, lápis e massa de modelar, por acreditar que estes permitiriam a "*reevocação libertária de emoções inconscientes"* (1981, p. 61). Compreendia que esses materiais disponibilizados favoreciam que a criança representasse sobre seu corpo, sobre a imagem que tinha de si. Postulou, nesse sentido, que por trás das composições livres infantis, bem como as plásticas e gráficas, havia algo simbolicamente incluído. Para que o material inconsciente pudesse assim emergir, Dolto se voltava às crianças dizendo: "*Diga em palavras, desenhos ou modelagens tudo o que você pensar ou sentir enquanto estiver aqui, até mesmo aquilo que, com outras pessoas, você sabe ou acha que não se deve dizer"* (Idem, p.60).

O analista, segundo Dolto, deveria se abster de qualquer ação pedagógica, ideal este que acentua, mesmo anos mais tarde, que o discurso psicanalítico continuava a responder pelo antagonismo estabelecido entre Melanie Klein e Anna Freud. Assim como Klein, Dolto salientava a necessidade de a interpretação do brincar se estabelecer na relação transferencial, sob distância de um discurso educativo na análise.

No mesmo sentido dos estudos de Dolto, Maud Mannoni (1990) elaborou suas considerações sobre o brincar. Para Mannoni, o brincar é uma atividade que possibilita à criança lidar com a criatividade, vista por ela como a base para uma infância saudável. Acrescenta que sejam importantes atividades de brincar com a terra, com papéis, desenhar e escutar contos, histórias, pois essas atividades levam a criança a aprender a "dominar a vida". Considera nesse sentido que "*a partir daí, acontece que, em um outro lugar, a criança, em referência ao ouvido, passa a pôr em palavras um certo não-dito relativo a um drama que lhe é próprio"* (Idem, p. 91).

Em 1999a, Mannoni discorre sobre o tratamento psicanalítico de crianças e prioriza, assim como Dolto, que seja disposto à criança, em sessão analítica, materiais como papéis e lápis para que possam vir à tona expressões inconscientes. A interpretação dos desenhos permite inferir acerca dos sofrimentos da criança e a compreender como estão atrelados à esfera familiar. Faz ainda a ressalva de que a criança que tem dificuldade de expor suas questões, até mesmo por meio do brincar, certamente terá comprometimentos de linguagem. Assim, situa ainda a necessidade de o analista estar atento às criações a partir de massas de modelar, que podem indiciar a imagem do corpo que a criança inscreve na relação com Outro, bem como as narrativas que proferem. Acredita que através das fábulas, as crianças empregam uma linguagem imaginária e isso lhes permite falar livremente, já que tentam mostrar ao analista que *"as coisas não lhes dizem respeito"* (Idem, p. 185). No entanto, o

analista entende que há, nas palavras emergentes, algo relativo à história da criança.

Mannoni (1999b) complementa que as vivências infantis muitas vezes incomodam a criança, e ela, pelo simples fato de ainda não ser capaz de elaborá-las, consegue encontrar no brincar uma via para descarregar suas aflições e reordenar o seu mundo baseado em seu desejo.

Pelo fato de um dizer emergir durante o brincar, Mannoni defende que é papel do analista escutar o que aquela fala tem a dizer sobre o sintoma da criança. A autora depreende que "*[...] o brincar, em uma análise, deve ser compreendido não ao nível de uma experiência vivida [...], mas como um dos elementos ou acidentes do discurso que é mantido"* (1999b, p.19). Ou seja, enfatiza que o discurso que é gerado na “atividade lúdica” é revelador, para o analista, dos sentimentos infantis e, por essa razão, não se tornam simples dizeres. O dizer da criança comporta elementos que dizem de seu sintoma e é no brincar que o analista consegue inferir quais os sentidos atrelados a ele.

Para Mannoni, portanto, o brincar passou a ser o meio através do qual as relações ruins da criança seriam recriadas, "consertadas". Através dos “jogos” e “brincadeiras infantis”, a criança poderia simbolizar seus problemas, resolvendo-os em um contexto que seria mais agradável se lhe fosse dada a oportunidade de brincar livremente.

Outro parecer de grande valia para a Psicanálise Infantil foi o desenvolvido por Rodulfo (1990). Para o autor, o papel do brincar (ou das "situações lúdicas" conforme nomeia), como atividade cabível de estar presente ao longo do processo terapêutico infantil, é o de permitir que a criança consiga curar-se dos sentimentos que lhe causam sofrimento. Por essa razão, aponta o brincar como algo *essencial* de ser teorizado por psicanalistas que se voltam ao atendimento de crianças.

Acrescenta que quando o paciente vive em um ambiente familiar muito "deteriorado", em que presencia circunstâncias conflituosas entre aqueles que convivem com ela, suas chances de não conseguir brincar aumentam em grande proporção. Um ambiente que não seja "saudável" para a criança, cria a possibilidade de ela não conseguir se expressar, falar sobre si, elaborar aquilo que presencia. Nessa perspectiva, crianças com dificuldade de se manifestarem pela fala terão também menos propensão em se inserir numa "situação lúdica", afirma o autor, e isso prejudicará o seu processo de estruturação enquanto sujeito.

Em razão disso, assevera que

> "*ao longo do processo de estruturação [...] o brincar vai se ressignificando, o que devemos recordar, para não interpretar mecanicamente situações lúdicas sobre a base do que 'vemos', quer dizer, sobre uma base de um reducionismo condutista do significado, que isola seqüências do contexto que as esclareceria"* (Rodulfo, 1990, p.113).

Nota-se, portanto, que Rodulfo concerne ao analista a tarefa de atentar-se para além da materialidade dessa atividade, sem a qual sua compreensão se

centraria apenas no ato de brincar (nas ações, gestos) e não naquilo que o brincar propicia como material de análise por trazer à tona a fala do paciente imbricada às suas questões.

Sob vigência da mesma perspectiva, pode-se considerar que as postulações de Vorcaro (1997) foram de grande valia àqueles interessados no atendimento psicanalítico de crianças pelo fato de a autora partir do pressuposto de que é pelo viés da linguagem que o sujeito revela sua subjetividade. Nesses preceitos, compreender as manifestações da criança, de modo a decifrá-las, é tarefa imprescindível e exige ir além da imediaticidade do dito, para que a opacidade não perturbe a apreensão de sentidos. A autora particulariza essa questão afirmando que

> "*[...] ao tratar a criança sob a vigência da linguagem, este trabalho pode ser tomado como uma espécie de preliminar a toda consideração de Psicanálise com crianças. Afinal, espera-se diferenciar as armadilhas do que nós supomos transparente, quando supomos sentidos e registramos as manifestações de crianças, e avançar nas conseqüências da consideração da linguagem em suas incidências na aproximação à criança, questão imprescindível para que uma clínica psicanalítica de crianças seja possível"* (Idem, p.12).

Quanto à questão do brincar, Vorcaro anuncia que o “jogo” da criança é uma atividade simbólica distinta e anterior à linguagem verbal, porém imbricada nela. Ao brincar, a criança utiliza seus conhecimentos de mundo para criar a significação de uma nova realidade. Para a autora, essa criação não pode funcionar como signo, pois os sentidos ficariam solidificados.

Defende, portanto, que a significação pode ser acessada quando se volta o olhar ao significante, uma vez que essa instância sugere a abertura para a apreensão de sentidos. Em função disso, ressalta que a intervenção analítica pode permitir inserção quando o sujeito põe em funcionamento o "jogo" e a fala, intervenção que somente pode ser efetuada a partir da condição de estruturação da criança, sem o qual as interpretações seriam, para a autora, frutos da imaginação do analista. O "jogo", ao seu ver, acompanha a fala da criança e somente articulando ambos que o analista toma contato com aquilo que diz sobre a condição subjetiva de seu paciente.

Em obra de Santa Roza (1999), vê-se que é defendida a noção de que a criança mostra-se incapaz de seguir a regra da associação livre em análise, haja vista que a capacidade de verbalização sobre si é restrita. Neste sentido, lança como proposta a importância de o analista deixar a criança livre durante a sessão, dispondo-lhe diferentes brinquedos, para que ela os utilize de acordo com seu interesse. Destaca, também, que raramente as expressões infantis vêm dissociadas do "brincar" ou "jogo", termos sinônimos para ela. A autora concorda com o seguinte parecer de Henriot[2]:

> "*com seu brinquedo a criança pode estabelecer inúmeras brincadeiras em que não estejam implicadas nem a estrutura do brinquedo, nem a maneira de empregá-lo. Portanto a criança é capaz de utilizar quaisquer objetos para brincar, pois o essencial não tem relação com o objeto, que serve apenas como um mediador entre a realidade e a imaginação. O essencial é o valor simbólico que ele configura, representa...*" (1976, p.70/71).

[2] Jacques Henriot - *Le Jeu*. Paris:Presses Universitaires de France, 1976.

A autora assume, como se pôde notar na citação acima, a idéia de que no brincar importa mais o valor simbólico que o brinquedo adquire do que o objeto em si. O brinquedo funciona a serviço da imaginação, pois é apenas o agente que permite a concretização do brincar e, por conseqüência, abre a possibilidade de a criança “dizer sobre si”.

Acrescenta que o brincar tem um caráter significante. Uma vez atrelado à estruturação subjetiva da criança, torna-se uma prática simbólica que auxilia na ordenação, pela criança, de seu mundo, além de que, dadas as relações sustentadas por aquele que brinca com ela, propicia o advento da linguagem. Há, portanto, um enlaçamento entre brincar e linguagem que responde, para a autora, pelo pressuposto "brincar é linguagem". Santa Roza menciona ainda que o brincar tem função significante em razão da articulação entre as imagens (signos) e os significantes lingüísticos. Explicita melhor esta idéia a partir da assunção de que no brincar, "*seus elementos circulam na combinatória das trocas entre os sistemas inconscientes e pré-conscientes (representação-coisa superinvestida pela representação-palavra)"* (1999, p. 66).

Com efeito, Santa Roza vai aos estudos da Semiótica, Filosofia e Sociologia, para poder defender a sua premissa de que "brincar é a linguagem da criança”. Para legitimá-la, a autora põe em discussão o fato de muitos psicanalistas se apoiaram no dito lacaniano de que “o inconsciente se estrutura como uma linguagem”. Embora seja seguidora dos pressupostos oriundos da obra de Lacan e defenda pontos cruciais de suas teorizações para a clínica, nota que

muitos psicanalistas usufruíram ingenuamente dessa idéia, uma vez que em cena analítica, o foco voltava-se ao que era dito, “posto em palavras”. O brincar, sob esta ótica, funcionava como garantia de o analista se deparar com a linguagem da criança o que, por sua vez, permitiria o acesso aos conteúdos psíquicos subjacentes ao dizer.

Segundo Santa Roza, a abertura do analista para a linguagem da criança é necessária, mas traz como conseqüência um olhar centralizado para a palavra em cena, isto é, para aquilo que é verbalizado pela criança. *E quando se está diante de crianças que não falam?* Nesse prisma, valoriza que “brincar é linguagem” e que por isso não é preciso uma dependência absoluta do que é dito (das palavras) para que se possa atuar terapeuticamente.

A autora discute que se o brincar ultrapassa as necessidades imediatas do ser humano devido ao seu poder de recriar metaforicamente a realidade, é porque ele equipara-se à linguagem, que tem os mesmos poderes. Aponta que

> "*seguindo essa linha de pensamento, portanto, podemos discutir o jogo não como um fenômeno paralelo à linguagem, mas sobretudo como sendo em si mesmo linguagem, uma protolinguagem não-verbal, que já é estruturalmente linguagem"* (1999, p. 45).

Segundo a autora, é imprescindível situar o brincar no campo da linguagem, apoiando-se no fato de que o sujeito e o sentido envolvidos no brincar não existem fora da esfera da linguagem. Assim, é no discursivo que os efeitos destes ocorrerão.

Uma outra referência interessante feita pela autora é a de que o campo da Semiótica, área preocupada com o estudo dos signos, comporta o brincar enquanto uma "linguagem analógica". Dizer isso significa considerar os gestos, posturas, expressões, inflexões, imagens, enquanto elementos não-lingüísticos, mas que portam um sentido a ser revelado e considerado. Sendo assim, acredita que negligenciar a associação verbal à não-verbal é perder de vista a significação, ou seja, a articulação das imagens com as palavras. Para Santa Roza, as situações em que o não-lingüístico está presente requerem a atenção do analista para uma pluralidade de sentidos sobre ao que se referem. Neste prisma, não há como desconsiderar que "*o campo de interpretabilidade seja inteiramente determinado pelas relações contextuais, a partir de sua associação com outros signos, lingüísticos ou não-lingüísticos, de sua posição em um determinado discurso"* (1999, p. 119).

Quanto ao papel do analista frente à criança, destaca que a palavra deste tem um valor significante, permite abrir sentidos, levar o sujeito a outros modos de funcionamentos. Assim, o brincar tem seu valor tanto na constituição do sujeito quanto na construção de sua realidade psíquica, além de permitir as trocas entre os sistemas consciente, pré-consciente e consciente.Também ressalta que o analista deva permitir à criança que o brincar cumpra seu papel, isto é, que os significantes circulem na linguagem, "*desatrelando os significados constituídos pelo ego, mobilizando a fixidez que configurou o quadro sintomático"* (Idem, p. 127).

Um outro ponto defendido por Santa Roza diz das intervenções do analista. Para a autora, o analista não deve restringir suas ações ao plano das palavras, mas a interpretação deve incidir também através do modo como o analista brinca, que diz da "linguagem analógica". Para que os bloqueios da criança sejam disseminados, acredita que seja necessário ao analista atuar via simbólico, a fim de que a criança recorde, repita e elabore.

Por fim, aponta a necessidade de o brincar ser tomado enquanto um método terapêutico psicanalítico. Porém, Santa Roza apregoa que tomá-lo enquanto método não implica que as regras básicas de condução da terapêutica sejam modificadas.

O próximo representante desta vertente lacaniana a ser discutido é Jerusalinsky. Em meados de 1992, ele expõe a urgência de se afastar do brincar a imagem de "fenômeno ingênuo", sobretudo eliminando "*a crítica superficial induzida por certo saber suposto psicológico"* (p.06) que atribui às histórias criadas pelas crianças a origem da delinqüência juvenil, da violência social, do suicídio.

O autor fundamenta que antes mesmo de a criança ser capaz de sustentar uma posição subjetiva, são os próprios pais que lhe obrigam a assumir, "prematuramente", uma posição. Nesta perspectiva, para que a criança consiga "*responder a esse Outro, não lhe resta senão brincar do que ainda não é, ou seja, brincar de* vir-a-ser" (p.06). Por conseguinte, acrescenta que "o brincar é a realidade", uma vez que a tentativa da criança ser realmente de acordo com aquilo

que exigem dela produz um nível de tensão, que será apaziguado através das elaborações dos "fantasmáticos personagens" imaginados.

A criança, enquanto brinca, realiza uma vasta gama de identificações, em sua maioria a "super-heróis". Isso responde, para Jerusalinsky, pela sensação de "impotência" infantil caso não consiga vir a ser o que esperam dela. Compreende o autor que através das articulações das cadeias significantes da criança se é possível entrever sobre seu modo de ser sujeito.

Em 1999, noutra reflexão, Jerusalinsky aponta ser necessário, para compreender o brincar, esclarecer alguns pontos importantes da Psicanálise. Nesta clínica, afirma, não há espaço para discutir o processo de subjetivação da criança como atrelado a um ritmo. O psiquismo não se sustenta por um ritmo, e isso deixa renegada a noção de desenvolvimento. O autor discorre que "*o que se desenvolve são as funções articuladas em torno do objeto faltante, como cadeias significantes que lhe dão seu contorno"* (p. 76). Contraria, desta forma, os preceitos piagetianos, propondo o afastamento da noção de desenvolvimento e, sobretudo, enfatizando que a matriz subjetiva se constitui na alteridade mantida entre criança e Outro, e não nas ações exercidas por ela.

Explicita também que a criança necessita, para se tornar sujeito, ser invadida pelo campo do desejo e não pelo saber lógico. Faz ainda o seguinte apontamento: "*o que marca o ritmo do desenvolvimento é o desejo do Outro que*

opera sobre a criança através de seu discurso. O maturativo se mantém simplesmente como limite, mas não como causa" (p. 29).

Embora a criança pequena ainda não fale, ela está no campo da linguagem, não há como escapar a isso, ressalta Jerusalinsky, uma vez que não se é sujeito fora da linguagem. Nesse sentido, é o fato de estar no campo da linguagem que permite que a fala se constitua. As crianças, na verdade, falam porque esta é a maneira de ser em uma cadeia significante. Destaca que "*a maturação por si só não conduz ao campo da linguagem"* (p. 57), sendo necessária a entrada do Outro na relação com a criança para a emergência da linguagem:

> "*o papel do semelhante não é puramente imaginário, como no caso das outras espécies animais, mas é significante. [...] Outro que, então, não opera uma imagem sobre ele (*sujeito*), mas sim um discurso"* (1999, p. 26).

A partir do instante em que situa a importância do campo da linguagem como matriz necessária para o processo de subjetivação da criança - portanto se atém na premissa de que o sujeito é efeito da linguagem - é que Jerusalinsky discute o brincar. Esse modo como o autor constrói suas teorizações deixa transparecer a importância do brincar como atividade de linguagem, cujo maior papel é emoldurar a subjetividade infantil.

Em termos conceituais, Jerusalinsky define brincar como a atividade em que a criança tem a possibilidade de extrapolar o plano real e instalar-se na ordem

imaginária, mas sem perder de vista a realidade. Depara-se, em sua obra, com outros dois sinônimos para o termo brincar: "brinquedo" ou "jogo".

O brincar tem uma importância extrema para a criança, pois é através das significações inerentes a esta atividade que a criança se apropria, de forma imaginária, da realidade. As crianças encontram energia para brincar porque se deparam, nessa atividade, com uma forma de re-elaborar aquilo que sentem, principalmente as questões atreladas à realidade em que convivem.

O autor ressalta que os brinquedos não solucionam os sintomas psíquicos infantis, mas cedem espaço para que as crianças possam se constituir como sujeito. Assim, a função "ética" do brinquedo se presentifica quando o terapeuta permite que a criança o utilize livremente, e não quando se pretende ensinar algo por meio dele. O intuito é o de que as articulações que são criadas com o brinquedo passem pela via do discursivo e impliquem a criança em assumir posições. Critica a imposição educativa do brinquedo - atrelada a ranços pedagógicos -, afirmando que o que deve haver é *"a colocação em ato de uma inscrição"* (p.159). Entende-se por inscrição o fato de a criança poder apreender, por conseqüência de um jogo, algo, sem que haja uma imposição como a que acontece no ambiente escolar, permeada pelo padrão de saber daquele que brinca com a criança.

Destaca ainda que no brincar existem dois "corpos brincando", mas no entanto há um só sujeito: *"o sujeito da transferência".* O que está em pauta é a

imagem corporal da criança e cabe ao terapeuta situar-se em função deste corpo. Nesse prisma, o corpo do terapeuta torna-se o outro imaginário, empresta o seu corpo ao paciente, permitindo à criança que se presencie neste corpo alheio, o que lhe conduzirá a um processo de simbolização e a uma constituição da imagem de si.

Jerusalinsky adianta duas atividades envolvidas no brincar que considera estruturantes para a criança. Retoma, assim, o *"fort-da"* de Freud e os "*objetos transicionais"* de Winnicott, acrescendo os *"jogos de borda"* ou *"queda"*. Considera que os dois primeiros favoreçam, respectivamente, a inscrição no campo da linguagem, por trabalharem com a descontinuidade significante do "aqui-ali", e a insistência, gozo e repetição, por permitir que o sujeito se "desligue" da mãe e possa inserir-se na cultura, assumindo o discurso social. No que diz respeito aos terceiros jogos, os de ”borda” como, por exemplo, lançar coisas para longe, espiar por frestas, andar por beiradas, ou “queda”, como brincar de cair em uma piscina, da poltrona, saltar de uma altura "impossível", Jerusalinsky os descreve como possibilitadores da estruturação do espaço e de separação, abrindo oportunidades para que o sujeito articule o *"corpo escópico e o corpo significante"* (1999, p. 158).

Brinca-se porque não se é algo e se pretende sê-lo, afirma o autor. Baseado nisso, todo brincar não se desvencilha do simbólico. Diante de repetições de ações, durante os jogos, a criança consegue reatualizar uma imagem corporal reprimida, investida simbolicamente e que, ao longo das ações, se modifica. O

autor complementa dizendo que as repetições da criança vão "*produzindo modificações no corpo, na postura, em seu tônus, em sua gestualidade, em suma, em sua produção corporal, ou seja, em seu ser Sujeito"* (1999, p. 208).

Diante das resistências ao brincar, Jerusalinsky aponta que o terapeuta deve rompê-las através da palavra, do gesto ou de uma ação. Crê que a linguagem corporal seja importante, mas ressalta a necessidade de maior atenção para os pontos, as vírgulas, ponto-e-vírgula, e metáforas corporais, elementos essenciais na linguagem.

Pensando na esfera clínica, aponta que se a atenção não for dada à subjetividade da criança ao brincar, pode-se, com a técnica, apagá-la. Assim, a criança nada dirá e esse silêncio auxiliará em uma formação sintomática no corpo, "*porque o que não se diz, de alguma maneira, se manifesta"* (1999, p. 62). Entende que aquilo que não se manifesta pelo simbólico, manifesta-se no corpo. Por isso, complementa que o inconsciente pode ser, muitas vezes, "ouvido" naquilo que não se diz, daí a importância de se estar atento para o corpo da criança ao brincar. Depreende, por fim, que o corpo, na Psicanálise, é simbólico e discursivo, o que justifica a atenção que a ele deve ser enfatizada, principalmente ao longo dos jogos infantis.

Após esse panorama bibliográfico, pode-se identificar a existência de linhas teóricas distintas dentro da Psicanálise. A partir de Freud, verifica-se um envolvimento cada vez maior dos psicanalistas para esmiuçar o que é a

Psicanálise de crianças e como, neste cenário, o brincar é norteado. Cada uma das proposições defendidas pelos autores visitados remeteu-se ao brincar pautando-se nos princípios teóricos regentes de sua clínica.

Anna Freud e Klein, respectivamente, utilizam o brincar como instrumento pedagógico com vistas à estruturação do ego "fraco" infantil, ou como inferência sobre os conteúdos inconscientes, frente a interpretações (decodificações) ininterruptas. O brincar na terapêutica define-se como objeto facilitador para que o psiquismo possa vir à tona. Não se observa um destaque para a linguagem durante o brincar.

Em outro sentido, as teorizações de Winnicott promoveram avanços no campo psicanalítico. O autor demarca a importância de se aprofundar na díade mãe-bebê como meio de compreensão da origem do brincar. Vê-se que o brincar passa a ser dependente dos cuidados que a mãe oferece ao filho, tendo como ápice o fato de que uma relação sadia entre ambos permite que a criança vivencie a fantasia e amplie o seu brincar social. Do mesmo modo, o autor aponta que, terapeuticamente, o brincar mostra-se como um instrumento indispensável, por ser "terapêutico em si", permitir a liberação dos conflitos infantis e conduzir às relações sócio-culturais. Verifica-se, também, que seus estudos não fazem referência à linguagem da criança ao brincar.

Por fim, a vertente seguidora de pressupostos lacanianos é a que abre espaço para discussões sobre o entrelaçamento da linguagem com o brincar. Os

diferentes autores que desenvolveram seus trabalhos sob alicerce dos postulados de Lacan foram unânimes ao defender que o brincar é um meio de a criança "poder dizer" sobre si, isto é, de retratar-se. Assevera, ainda, que o brincar atrela-se à estruturação subjetiva, à constituição do sujeito, cujo aporte necessário é a alteridade mantida com o Outro, que é estruturante da criança. Ao mesmo tempo, há a inserção da noção de que a ordem simbólica invade a criança antes mesmo de ela vir ao mundo, e a acompanha ao longo da vida, não "aparecendo" ao longo do desenvolvimento, como propõem estudos da Psicologia.

Nota-se, no entanto, que todas as discussões sobre o brincar neste capítulo foram encaminhadas sob relevância da clínica, ou seja, a partir do que o analista, em cena terapêutica, averiguava. O que em primazia foi destacada é a necessidade ética de um olhar para a criança em sua singularidade, o que circunscreve um outro diferencial entre a Psicanálise e a Psicologia. Para a Psicanálise, o que interessa é o particular e não o universal ou generalizações demarcadas pelos estudos laboratoriais, de observação e descrição de comportamentos. Desde Freud a Psicanálise ressalta a condição ímpar presente em cada enunciação, isto é, não haveria como padronizar nem o sujeito, repleto de especificidades, muito menos o que este enuncia, daí o processo de análise ser redefinido a cada novo caso.

A grande maioria das obras psicanalíticas se predispõe a discutir o processo de análise, a registrar dados clínicos e trechos de sessões. Há, portanto, o privilégio de pôr em relevo as relações singulares que cada caso engendra. Foi

nesses moldes que se pôde observar como o brincar marcava presença no atendimento de crianças.

No mesmo sentido, vê-se a linguagem assumida como presente no sujeito desde sempre, pois é simbólica, e não atrelada a um processo de desenvolvimento cujo brincar serviria como auxílio para sua "aparição". A linguagem, quando abordada, funciona aos psicanalistas como forma de acessar os conteúdos inconscientes infantis. Seria um meio pelo qual o que incomodasse a criança pudesse ser suposto pelo analista.

Nota-se que a linguagem, embora fundante do sujeito, não é o objeto de estudo dos psicanalistas, mas sim o que, por intermédio dela, se pode inferir sobre o paciente. Não importa à Psicanálise apreender o sentido do dito ou da estrutura da palavra da forma como ela emerge, pois o que se objetiva é o acesso à estrutura psíquica do sujeito. Interessa, pois, o deslocamento subjetivo que a intervenção do analista – seja verbalizada ou por suas ações -, durante o brincar, provoca na criança.

Este capítulo finaliza ao pôr em destaque que o que mais importa para a Fonoaudiologia ao aproximar-se destes escritos psicanalíticos é o fato de relevar uma escolha epistemológica sobre o processo de humanização. Ou seja, a compreensão de funcionamento simbólico como instaurador do sujeito. Importante registrar também a necessidade de compreender a linguagem como manifestação simbólica, e não apenas como produto de um arcabouço orgânico ou mecânico.

Ao mesmo tempo, se abre a oportunidade de compreender como é atribuído, pela clínica psicanalítica, um estatuto clínico, e não apenas teórico, ao brincar: um meio de a criança endereçar uma demanda de análise ao terapeuta.

Interessante frisar uma questão preliminar mencionada no início deste capítulo: os autores ora situaram o brincar na dimensão da técnica, ora na do método. Essa é uma problemática, uma vez que método e técnica, pelo que se pôde notar, não foram diferenciados nas obras trabalhadas. Sabe-se, porém, que não é possível atribuir um caráter homogêneo, uma simetria entre ambas dimensões clínicas.

Por essa razão, antes de se lançar a uma teorização que abarque essa necessária e pertinente distinção, é prioritário que se visite a Fonoaudiologia a fim de compreender como esta traçou, ao longo de sua história como disciplina, um papel ao brincar. Nesse sentido, o que importa é realizar as discussões/distinções entre método e técnica no interior da clínica fonoaudiológica.

CAPÍTULO 3 - O BRINCAR PARA A FONOAUDIOLOGIA

Para situar o modo de presença do brincar na Fonoaudiologia, será conveniente retroceder historicamente ao início das práticas fonoaudiológicas em nosso país. Trabalhos sobre a história da Fonoaudiologia que apresentam propostas de atuação clínica com crianças permitem inferir que desde o nascimento da profissão, o brincar ocupa um lugar na cena clínica. Lugar este sob o efeito de constantes modificações geradas pelos diferentes aportes teórico-metodológicos ao qual a Fonoaudiologia vem sendo veiculada ao longo dos anos, e em que se pode notar o brincar em suas várias nuances. Por essa razão, serão apresentados, inicialmente, alguns marcos importantes da história da Fonoaudiologia para que, adiante, o estatuto do brincar possa ser aprofundado.

3.1 - Delineamento Histórico da Clínica Fonoaudiológica

A partir de alguns estudos que buscaram situar o início das práticas fonoaudiológicas no Brasil, verifica-se que, mesmo antes da implantação dos primeiros cursos universitários em Fonoaudiologia, por volta da década de 60, algumas ações já eram implementadas a fim de suprir as dificuldades que as crianças apresentavam no âmbito da linguagem, intituladas, na época, de

"distúrbios da comunicação[3]". De acordo com Berberian (2000), enquanto a Fonoaudiologia não foi oficializada, os próprios educadores, na esfera escolar, dedicavam-se à resolução de distúrbios de fala e, segundo se supunha, tais distúrbios levariam as crianças a defasagens no aprendizado se não fossem sanados precocemente. Como se pode observar na obra de Berberian,

> "*a eliminação de tais distúrbios incorporou-se ao papel de alguns professores que, auxiliados por outros profissionais, foram gradativamente alterando sua imagem de educadores para terapeutas. Através de um processo de aperfeiçoamento das estratégias de normatização dos desvios da língua, configurou-se o perfil de um especialista ...."* (2000, p. 61).

Era evidente que nem todos os alunos prosseguiam com êxito a fase escolar, e isso levou diferentes profissionais, como médicos e psicólogos, a adentrarem a escola e debaterem com os educadores qual o melhor modo de identificar os alunos que apresentavam "desvios" de desenvolvimento, de conduta, de cognição, ou de outras esferas. Assim, a escola alçou alguns critérios de avaliação apoiados em medidas antropométricas e fisiológicas e, auxiliada por exames objetivos, pôde estabelecer dados que permitissem generalizar "sinais" comuns de dificuldades de aprendizagem entre os alunos. Merece alusão, portanto, que esses instrumentos avaliativos foram importados dos terrenos médico e psicológico e implementados pelos educadores.

Berberian afirma que a maioria dos critérios utilizados para selecionar os alunos que apresentavam dificuldades escolares apoiava-se no nível intelectual

---

[3] Merece ser ressaltado que nesta dissertação não se tem por objetivo aprofundar a questão do que seriam os "distúrbios da linguagem" ou os chamados "distúrbios da comunicação".

(cognitivo), e os achados eram sempre remetidos a um fator de predisposição orgânica ou genética, a partir do qual os alunos eram classificados como indivíduos “capacitados” ou “débeis”.

A partir da “classificação” que o aluno obtinha nos testes para averiguar seu nível intelectual, criavam-se métodos de trabalho diferenciados para cada alteração apresentada, ou seja, para cada tipo específico de dificuldade elaborava-se uma forma de tratá-lo. Segundo Berberian, a intervenção dos educadores estava impregnada pela "*psicologização e medicalização"*, e isso reforçava o cunho *"moralizador e higiênico"* da Pedagogia. Compreende-se, portanto, que os professores, diante de crianças com "distúrbios de linguagem", que abrangiam desde variações dialetais até problemas mais severos, almejavam corrigi-las e ensiná-las, de preferência o mais rápido possível, para evitar futuras defasagens na aprendizagem.

Neste prisma, afirma a autora que os professores seguiam uma linha de trabalho hierárquica, do mais simples ao mais complexo, para que a criança superasse suas dificuldades de fala. Inicialmente, visavam "*eliminar os vícios das pronúncias dos alunos, pois só depois de realizar o trabalho de uniformização da fala é que se poderia começar a pensar no de atingir uma correta e bela locução"* (2000, p. 97). Conforme se observa na citação acima, Berberian discute que os educadores tinham como objetivo possibilitar às crianças, o mais precocemente possível, uma fala regida pela norma culta, uma vez que o momento histórico-

político vigente assentava-se sobre o nacionalismo exacerbado, no ideal de que uma pátria só teria êxito e progresso a partir de uma sistematização da língua.

Para Berberian, os educadores consideravam a linguagem como um "comportamento mecânico", e o falante como receptor e reprodutor da língua culta. Afirma a autora que *"a linguagem passou a ser analisada enquanto fala-objeto, e o homem, como um corpo-máquina"* (Idem, p. 105). Era, portanto, para a fala e não à linguagem que a atenção do educador se dirigia.

Berberian faz ainda referência a um fato importante sobre a forma como os professores trabalhavam as dificuldades de linguagem das crianças. Relata que os educadores elaboravam "brincadeiras" distintas para tornar mais interessante as atividades propostas. Dentre elas, menciona a ginástica respiratória, usada com o intuito de melhorar a voz da criança; a música, para auxiliar na "educação dos ouvidos"; encenações de peças de teatros a fim de corrigir a fala e a voz, além de atividades de canto e oratória, para se obter uma melhor pronúncia.

A partir deste breve levantamento, nota-se que em decorrência das alterações de linguagem apresentarem-se cada vez mais freqüentes, houve a necessidade de surgir profissionais cada vez mais especializados. Por essa razão, ocorreu um movimento histórico-dialético que culminou no desmembramento das ações “curativas”, executadas na esfera escolar, das ações clínico-terapêuticas. Isso foi possível, contudo, a partir da legalização da profissão do "fonoaudiólogo", que destitui o professor de executar ações que seriam da ordem da reabilitação.

Vê-se, deste modo, que mesmo antes de a Fonoaudiologia emergir como uma área particular à esfera pedagógica, o brincar se fazia uma atividade presente, sob a perspectiva de funcionar como um elemento favorecedor da aquisição de conhecimento, de saber. Idéia esta, como se pode observar, resgata os preceitos defendidos pela Psicologia. Verifica-se, portanto, que a Pedagogia assumiu os estudos psicológicos como suporte de sua área, e isso acarretou em uma tomada de função para o brincar semelhante à da Psicologia. Pode-se deduzir isso diante da seguinte menção de Planchard:

> "*o jogo tem na vida da criança um valor funcional. Prepara numerosas adaptações e fixa as aquisições sucessivas da criança. [...] o que explica a sua utilização de maneira tão variada para os fins educativos"* (1975, p.261).

Deste panorama, se destaca também que a Fonoaudiologia nasce das ações advindas da Pedagogia e esta, por sua vez, alçou da Psicologia preceitos teórico-metodológicos para constituir-se enquanto disciplina. Confirma-se isso por meio da afirmação de Mialaret (1959) de que "*cada vez mais, firmou-se a idéia de que a Psicologia e a Pedagogia estão estreitamente ligadas e, mesmo, de que toda Pedagogia repousa-se na Psicologia*" (p.132/133).

Portanto, o fonoaudiólogo não acessou diretamente as bases psicológicas e as introduziu em sua clínica. Pelo contrário, o fez por intermédio da Pedagogia. Nesse sentido, a Fonoaudiologia, por ter origem no âmbito educacional, não pôde facilmente se desvencilhar de uma atuação clínico-terapêutica imbricada ao viés pedagógico. Deste modo, a prática fonoaudiológica

emergente sustentava-se pelo terapeuta que apresentava à criança o que era de cunho normativo, sempre atrelado à norma culta, corrigindo-a, a fim de que ela pudesse sistematizar sua fala e aprender a forma correta de pronúncia. Isso justifica a dificuldade de, ainda nos dias vigentes, a Fonoaudiologia se afastar de uma atuação sob o paradigma pedagógico.

Verifica-se, portanto, uma linearidade quanto ao comparecimento do brincar nas três áreas - Psicologia, Pedagogia e Fonoaudiologia: a Psicologia discute preliminarmente o brincar; a Pedagogia o insere em seu espaço com a mesma função de instrumento facilitador de aprendizagem; a Fonoaudiologia acessa o brincar pelo prisma pedagógico e inicia um trabalho de "reeducação de fala". Se a Psicologia não dedicou ao brincar um lugar na terapêutica, isso também ocorreu na Fonoaudiologia, que lidou com esse instrumento de maneira descompromissada.

Disso decorre a questão de como ficar à margem da instância clínica, justamente o que sustenta a Fonoaudiologia? Sabe-se que essa é uma problemática que produz efeitos nas discussões sobre a técnica e o método terapêutico alçados pelo fonoaudiólogo quando não aferida.

3.2. Brincar: Formas de Presença na Clínica Fonoaudiológica

Pôde-se verificar, com o breve panorama acima, a razão de a prática clínica fonoaudiológica ser marcada, até os dias de hoje, por um cunho

pedagógico, cujas intervenções focalizam-se no corpo-biológico, baseadas na crença de que apenas estas podem determinar modificações na linguagem do sujeito.

Saliente-se que os educadores que tratavam as questões de linguagem nos centros escolares, já faziam uso do brincar para favorecer a aprendizagem ou como prevenção de futuros problemas de linguagem, por meio da exercitação dos órgãos envolvidos na fala.

Nesta altura, faz-se conveniente recorrer a duas obras internacionais que, dado seu estatuto no campo da Fonoaudiologia, são de capital importância como precursoras em suas referências ao brincar. Ambas as obras, de Sánchez (1949) e de Johnson (1959), indicam como os "mestres" devem agir frente aos "defeitos de fala" ou na prevenção dessas alterações em crianças. Os autores consideram o brincar como uma estratégia a ser utilizada para que o trabalho com a linguagem seja eficaz. Nesse sentido, concebem as dificuldades da linguagem como provenientes de alterações no corpo e, por isso, apontam a necessidade de exercitação dos órgãos da fala para que os problemas possam ser superados. Exercitações que, atreladas ao brincar, serão menos "monótonas".

Para Sánchez (1949), saber pronunciar adequadamente é condição *mor* para se saber falar. Aponta que a criança é capaz de pronunciar poucas séries de consoantes no princípio da aquisição de linguagem, e que será, a partir de

exercitações sistemáticas e balanceadas de acordo com a dificuldade fonética, que ela alcançará o "bem falar". Discorre que

> "*quando uma criança está adquirindo linguagem não fala corretamente porque não sabe como nem onde tem que colocar os órgãos da articulação, que esforço deve realizar, nem é capaz de medir o gasto de sua corrente aérea [...] é evidente a necessidade de seguir uma técnica para realizar essas correções, e que ela tem que ser a mais simples possível"* (1949, prólogo s/p).

A fim de que na escola a criança possa iniciar uma fala correta, é necessário, segundo Sánchez, que o mestre tenha uma "dicção pura e imponha disciplina", sem as quais o trabalho não será eficiente. O trabalho voltado para a correção dos "defeitos de fala" deve ser iniciado com as crianças pequenas para que, futuramente, não apresentem dificuldades.

No que diz respeito às dificuldades de linguagem, Sánchez aponta que elas ocorrem por desordens na articulação, respiração, voz e em função de disartrias, tartamudez, entre outros problemas. Nesse prisma, as "ações lúdicas", como se refere ao brincar, realizadas na escola, podem auxiliar as crianças em suas dificuldades, uma vez que a deixarão mais empenhada para executar o que lhe for designado. O brincar é assumido, portanto, como um objeto sedutor e, por conseqüência, facilitador na realização de tarefas.

No mesmo sentido, Johnson (1959) discute que crianças com peculiaridades lingüísticas costumam não reproduzir bem os sons que ouvem. Mediante a exploração da natureza da anomalia, o mestre deve elaborar um método de ensino para as correções lingüísticas. Considerando que o trabalho de

correção seja efetuado em sala de aula, o mestre precisa corrigir o "defeito de fala" da criança tomando os devidos cuidados para não envergonhá-la diante dos demais. O brincar, portanto, mostra-se uma alternativa viável para que a correção seja feita. No entanto, não há, para o autor, como a criança melhorar sem que antes do trabalho ela esteja convencida de que precisa mudar, o que exige um trabalho de conscientização das dificuldades.

Na seqüência, Johnson concebe que seja necessário desenvolver com a criança um trabalho de exercitação dos órgãos da fala e recomendar aos pais também fazê-lo em casa. O trabalho deve se voltar à higiene física, mental e da fala da criança. Porém, requer que antes do tratamento a criança passe por testes a fim de se delimitar quais são os erros e seu nível de gravidade. Nesse momento, o autor também alça o brincar como facilitador para que o teste seja inteiramente realizado.

Os testes são de *estímulos*, em que o mestre diz sons e palavras e solicita a repetição por parte da criança; e de *discriminação*, para que se verifique se ela diferencia ou não os sons "parecidos", necessitando que, de antemão, sejam ensinados os significados de "igual" e "diferente". Caso a criança não tenha êxito nessas provas, tem-se um indicativo de que ela necessita de exercícios auditivos no tratamento da fala, devido a um problema de discriminação auditiva. Durante esses testes ou até mesmo após os resultados obtidos, são feitas brincadeiras a fim de que a criança assimile sons, aprenda a discriminar entre aqueles de sonoridade semelhante ou não e possa assumir formas cultas de fala

determinadas pelo professor. Destaca Johnson que "*quando realiza com êxito os exercícios lingüísticos, o pequeno merece ser recompensado*" (Idem, p. 24).

Os "programas reeducativos" contam com ações auditivas, visuais e cinestésicas, em que o enfoque se volta ao modelo do mestre, que estimula a criança a imitá-lo e a repetir movimentos. Para que o trabalho se torne mais interessante, o autor propõe que sejam utilizados famílias de bonecas, modelagem em argila, pintura com os dedos e o Psicodrama. O objetivo é que se associe o som no qual a criança tem dificuldade a uma "atividade lúdica", para que um trabalho de nomeação seja feito e facilite sua automatização. O brincar para Johnson é uma forma de facilitar à criança uma dicção correta e, cada vez que obtiver um bom desempenho, merecerá um prêmio. Interessante transcrever o parecer de Claparède sobre o papel do terapeuta quando a criança realiza de forma satisfatória o que foi solicitado. Afirma ser necessário

> "*estimular o paciente, suscitando, no cumprimento da prova, um de seus interesses naturais. Dir-se-lhe-á, por exemplo, que, se alcançar o resultado que se procura, será recompensado com uns bombons de chocolate; ou então se recorrerá à emulação, incitando o paciente a sobrepujar os resultados de outro"* (1956, p. 239).

Pode-se notar que os trabalhos citados tinham como objetivo associar o brincar à facilitação do treinamento de fala e, ao mesmo tempo, servia como recompensa diante do empenho da criança na realização do que foi proposto. Vê-se, assim, que o estatuto terapêutico do brincar não chegou a ser polemizado nesses escritos, que datam da década de 40 e 50, atrelando-se apenas a um agir mecanicista e pedagógico e não a um viés terapêutico.

Ainda como reflexo dessa postura, data de 1976 a obra de Piccolotto e colaboradores, conhecida como "A Comunicação em Jogo", em que as autoras propõem uma listagem de "atividades lúdicas" ou "jogos" destinados ao trabalho de compreensão, leitura, expressão oral e expressão escrita, com o interesse de sanar as desordens de comunicação, já que as consideram como elementos facilitadores para a aprendizagem.

Segundo as autoras, o fato de o jogo exercer influência na personalidade humana, justificaria sua transferência da esfera do lazer para a terapêutica. Ressaltaram a ampliação da função educativa do jogo, entendendo que os jogos mencionados serviriam tanto para ser usados pelos educadores, na escola, quanto pelos fonoaudiólogos, em suas clínicas. Foram propostos 104 jogos em que as autoras destacam o objetivo a que se prestam, quais os materiais necessários, como preparar as atividades, desenvolvê-las, bem como avaliar o desempenho final do aluno ou paciente.

Interessante pôr em relevo que a proposta das autoras é que o jogo favoreça a aquisição de habilidades por funcionar como elemento facilitador e que poderia ser tanto utilizado por fonoaudiólogos quanto por educadores. Surge então a questão: se ambos profissionais podem utilizá-los, como explicitar quais as especificidades entre esses dois universos? As autoras não respondem a isso, o que mais uma vez fragiliza a Fonoaudiologia e evidencia como o fazer entre esses dois profissionais seguia atrelado na década de 70.

Somente a partir dos anos 90, uma parcela de fonoaudiólogos passa a encarar de outra forma o brincar, criticando o modo como ele vinha sendo lidado até então pela área e propondo novas teorizações.

Em decorrência de uma aproximação ao modelo lingüístico de Aquisição de Linguagem, regido pelo princípio do Sócio-Construtivismo, Freire (1990) considera como recurso para a compreensão do funcionamento de linguagem da criança em processo de aquisição, tanto os processos de especularidade, complementaridade e reciprocidade[4], quanto os "jogos interacionais". Esses, descritos por Lier-De Vitto, correspondem a jogos executados pela criança na presença do outro e são, portanto, precursores para a emergência da linguagem.

Explicita Lier-De Vitto[5] que existem cinco jogos que regem o aparecimento dos sons da fala. O primeiro é o rítmico, em que há uma marcação temporal e o som da fala se dá numa pulsação específica. O segundo é o jogo de nomeação e de reconhecimento de objetos em função do desenvolvimento da audição e da articulação. O terceiro é o jogo fonético, em que aparecem as dimensões segmentais e supra-segmentais da língua. Na seqüência, emerge o jogo fonológico, momento de integração das faces rítmicas, articulatórias,

---

[4] Estes processos foram descritos por Lemos (1982) em "Sobre a Aquisição de Linguagem e seu Dilema: Pecado Original".

[5] Este artigo de Lier-De Vitto data de 1985 e é intitulado "O jogo como unidade de análise". Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, Série Estudos, nº 11: 45-55.

auditivas, de combinatória arbitrária de segmentos lingüísticos, além da síntese paradigmática e sintagmática do objeto lingüístico (Apud Freire, 1994).

O quinto jogo seria a alternância dos jogos supracitados, dado que a criança encontra-se em processo de aquisição de linguagem e circula no movimento da língua. Quando a criança torna-se capaz de analisar e articular as diferentes faces, passa ao que se denomina "jogo de contar" o que, no entanto, ainda é anterior às narrativas. Diante do discurso que o adulto mantém com a criança, vê-se que pode haver simetrização ou não entre os dizeres, o que impulsiona a criança a ajustar o seu dizer, transformando-o.

Esses jogos mostram que o

> "*... enunciado ou vocalização da criança é interpretado e retomado pela fonoaudióloga, que ao reformulá-lo propicia a seu parceiro ver de fora de si o que produziu, para poder agir sobre isto como objeto externo, desligado de si próprio"* (Freire, 1990, p. 137).

Pode-se dizer que o jogo, a que se faz referência nesta perspectiva, possibilita "avanços dialógicos". Insere-se aí o pressuposto de que o jogo, como ação discursiva da criança frente à interação com o outro, aponta para a relação da criança com a língua, um indicador de como o sujeito relaciona-se na/pela linguagem. O outro, no caso o próprio terapeuta, tem função estruturante na linguagem da criança, ora devolvendo o que foi dito, reorganizando este dizer, ora pontuando, por meio de um estranhamento, o que não compreendeu.

Vê-se neste estudo alguns apontamentos sobre o jogo que ultrapassam a idéia de jogar para ensinar, modo tradicionalmente utilizado pelo fonoaudiólogo. O jogo é tomado enquanto indicativo de um processo de aquisição, permeado pela troca interacional de turnos "dialógicos" entre a criança e o adulto. Assim, iniciam-se reflexões que o transpõe para ser pensado no âmbito terapêutico, embora seja possível entrever que, nesta obra, seu estatuto não chegou a ser polemizado, uma vez que as análises dos fragmentos de sessão partiam do que a Lingüística (Lier-De Vitto, 1995) havia estabelecido. No entanto, um direcionamento maior à linguagem e seu funcionamento foram sendo configurados, isso porque

> "*nesta abordagem não há planejamento prévio, o trabalho terapêutico se desenvolve a partir do que vai sendo falado, recortado, discutido. Por outro lado, a dialogia necessária para o desenvolvimento da terapia prescinde dos chamados materiais didáticos. Ao contrário, estes são considerados inadequados na medida em que colocam os parceiros em lugares fixos, impedindo a constituição de conhecimento e interferindo no desenvolvimento da linguagem que a mobilidade de papéis propicia"* (Freire, 1994, p. 145).

Ao mesmo tempo, ao tomar a linguagem como indeterminada, vê-se que as primeiras palavras da criança resultam de um recorte de uma situação interacional dela com o adulto, permitindo que a criança vá significando a linguagem e o mundo, constituindo-se como sujeito.

Anos mais tarde, Lemos (1992) reformula seus estudos sobre os processos de especularidade, complementaridade e reciprocidade, que cedem lugar a novos pressupostos em que a relevância centra-se nos processos

metonímicos e metafóricos, advindos das teorizações de Jakobson[6]. Estes passam a servir para uma compreensão sobre as cadeias discursivas da criança com o outro, outro que extrapola a idéia de interlocutor para a de quem interpreta o que a criança fala ou faz. Este novo modo de tomar e entender o processo de aquisição de linguagem produz mudanças na forma de a clínica fonoaudiológica tomar o brincar, uma vez que se as bases de análise da linguagem modificam-se, o modo de encará-las também se altera.

Visto desta maneira, nota-se um movimento particular de certos fonoaudiólogos em teorizar sobre o brincar de forma distanciada à proposta enraizada no viés pedagógico. A ênfase, em meados dos anos 90, era problematizá-lo a partir dos efeitos na linguagem da criança que este instrumento produzia na cena clínica.

Segundo Pisaneschi (1997), nos primórdios de sua atuação, o fonoaudiólogo guiava a terapia de linguagem através do uso de técnicas e exercícios específicos visando a supressão do sintoma. Nesse contexto, o papel do "brincar" ou "jogo" era o de “motivar” ou “descontrair” a criança para que, posteriormente, ela se mostrasse disposta para “trabalhar”, ou seja, para efetuar realmente uma atividade terapêutica séria.

A autora postula, dessa forma, que brincar significava

---

6 No capítulo 4, essa questão será retomada.

> "*[...] sedução ou instrumento de conquista do paciente na cena clínica. Era também utilizado como mecanismo de facilitação para a execução dos exercícios, quer dizer, como uma "máscara lúdica" que tornava o trabalho mais "interessante" aos olhos da criança*" (p. 62).

Neste prisma, Pisaneschi afirma que a Fonoaudiologia não assumia a linguagem como objeto de sua clínica, pois os feitos se davam sem uma apurada reflexão que incluísse a criança e seu funcionamento de linguagem. Destaca ainda que o uso que o terapeuta fazia do brincar também vinha desacompanhado de problematizações, o que assegurava à clínica uma noção leiga de brincar, isto é, de senso comum, haja vista que era entendido como atividade inerente à criança, natural, e como meio de o adulto aproximar-se dela.

Em uma retomada histórica, Pisaneschi defende que brincar (entendido como recreação) e trabalhar (a atividade séria terapêutica) eram vistos como atividades distintas, o que justifica o fato de o brincar não ser incluso e assumido na terapia como uma atividade promissora. Assim, seu papel era apenas "distrair" e "motivar" a criança para que se alcançassem os objetivos pretendidos pelo terapeuta. Segundo a autora, "*o "terapêutico" excluía o "brincar" "* (p.62), o que era plausível pois a linguagem estava também à revelia da cena clínica: a primazia era dada à fala, ou ainda, à articulação de sons.

Neste viés, aponta que o objeto da Fonoaudiologia - a linguagem - não havia ainda sido tocado, o que gerava um fazer sem polemização. Somente com a aproximação aos modelos da Lingüística que o fonoaudiólogo pôde tomar outros direcionamentos, embora a autora considere que o apoio a esta área não trouxe

avanços clínicos num primeiro momento, "*apenas conferiram uma cientificidade aparente ao dizer da área*" (p. 63), uma vez que a Fonoaudiologia tomou para si o modelo de *descrição* para dizer sobre a linguagem do paciente, o que deixava a linguagem e seu funcionamento fora de cena. Foi, na realidade, a posterior aproximação às Teorias de Aquisição de Linguagem que possibilitou um outro posicionamento do fonoaudiólogo frente ao brincar.

A crítica tecida por Pisaneschi é a de que o Interacionismo, inspiração fortemente presente na Fonoaudiologia a partir do início da década de 80, criou armadilhas para a clínica, uma vez que este modelo muito se aproximava da Psicologia do Desenvolvimento, atribuindo ao brincar um caráter impregnado pelas noções piagetianas e vygotskyanas. Deste modo, "*o jogo invadia a cena clínica, autorizado pela superfície do título "Interacionismo". Quer dizer, interagir é brincar*" (p.64). Nota-se, nessa postura, a continuidade do uso do brincar sem uma reflexão, uso de senso comum.

Assim, a autora aponta que o Interacionismo propunha ao jogo um lugar de construção da linguagem, sustentado pela alternância de turnos e de papéis entre terapeuta e paciente. Porém, o fonoaudiólogo que guiava sua terapêutica sob este viés não conseguia apontar *como* e *por que* o jogo operava esta construção. Vê-se que para o terapeuta o que prevalecia era o "brinquedo" e as ações oriundas dele e não se dava um enfoque à linguagem enquanto funcionamento simbólico. Pisaneschi entende que, mediante o brincar na terapêutica, cria-se um "*espaço social simbólico*", visto como a possibilidade de

encontro entre o *eu* e *tu*, mas que este espaço só seria possível de se constituir se o fonoaudiólogo tivesse uma certa formação teórica lingüística e, na prática clínica, pautasse sua ação balizado por uma teoria de linguagem em que o "outro" fosse reconhecido e necessário.

Para tanto, ressalta a importância da Psicanálise e da Aquisição de Linguagem como fontes de inspiração para a Fonoaudiologia, uma vez que as noções compartilhadas por estas áreas possibilitam uma tomada outra de posição: a clínica ser compreendida enquanto um espaço que permite a alteridade constitutiva, o que exclui o caráter pedagógico do fazer clínico fonoaudiológico. Com isso, só há "social" na linguagem, isto é, "*o sujeito é quando assume uma das diferentes perspectivas discursivas; é quando ocupa lugar na linguagem, no discurso [...]*" (Idem, p.66). A assunção deste pressuposto confere ao brincar um novo lugar, assim como ao clínico que, ao ser concebido enquanto intérprete, ou melhor, aquele que confere forma e sentido às produções da criança, permite que ela "*tome a voz do outro, do terapeuta, e possa vir a fazer do alheio, próprio. Ao incorporar o discurso do outro, também o modifica...*" (Ibid., p.66).

No entanto, encontra-se em 1998, um ano após as teorizações de Pisaneschi, mais uma publicação fonoaudiológica que atrela uma noção pedagógica ao processo clínico-terapêutico, o que aponta para a dificuldade de a Fonoaudiologia desligar-se da Educação. Roncada & Marquez discutiram que as "vivências lúdicas" tinham como principal objetivo o desenvolvimento de alguns domínios e habilidades infantis, como a fantasia, alucinação, comunicação verbal,

criatividade, elaboração psíquica, disciplina, entre outras. A partir disso, propõem uma obra que abrange 100 "jogos" que podem ser utilizados por fonoaudiólogos com crianças que apresentem alterações de linguagem, motoras, perceptivas. Destacam que esses jogos

> "*nem sempre estão fechados em torno de um único objetivo de aprendizagem; muitos deles englobam diversos aspectos da comunicação verbal e a aquisição de conceitos de várias áreas escolares..."* (p.14).

As autoras concebem ainda que os "jogos" ou "brincar" geram prazer, além de servirem como "instrumentos de ensino", daí a importância de sua inserção na terapêutica. Apontam que os fonoaudiólogos têm a possibilidade de fazer uso dos jogos com crianças para fins de treinamentos específicos ou para aquisições de novas capacidades, apoiados em um trabalho de discriminação, análise, síntese, reconhecimento perceptivo, visual e auditivo, além do desenvolvimento de repertórios lexicais. Roncada & Marquez (1998) também descrevem os objetivos de cada jogo proposto, esmiuçando os específicos e os mais gerais, além de ressaltarem como preparar cada atividade e como aplicá-las adequadamente.

As autoras fazem menção ao fato de os jogos sugeridos poderem ser utilizados por pais e por profissionais de áreas afins à Fonoaudiologia, como a Pedagogia e a Psicomotricidade, partindo do pressuposto de que os jogos fixam conceitos e ações, podendo ser utilizados em qualquer esfera que exija e requeira aprendizagens. Funcionam, portanto, como elemento ampliador da capacidade

cognitiva, indispensável para modificações de padrões inadequados ou aquisição de novas habilidades.

A partir desta descrição, pode-se constatar um "retrocesso teórico" ao modo como alguns fonoaudiólogos vinham concebendo o brincar, pois as autoras não relevavam os jogos como instrumentos instauradores do diálogo entre terapeuta e paciente, mas como um terceiro elemento, apenas mediador, que permitia a realização de um trabalho voltado ao treino de certas funções que não estavam adequadas ou à aquisição do que ainda não se tinha alcançado. Ressaltam, sobretudo, que a utilização do brincar poderia ser mantida por diferentes profissionais, mas não especificam o que é peculiar à clínica fonoaudiológica, deixando de tocar no que é central a ela, ou seja, a linguagem. É de saber que diferentes instâncias, como se averiguou no decorrer desta dissertação, utilizam o brincar, mas para que uma área lhe atribua o estatuto terapêutico, torna-se necessário teorizar sobre o que é inerente a esta clínica, quais são suas técnicas, seus métodos e sob quais concepções teóricas a clínica se assenta.

Vê-se, ainda, que uma parcela restrita da Fonoaudiologia iniciava pesquisas que tomavam outros direcionamentos teóricos além do pedagógico, sendo incipientes as teorizações que procuravam atribuir outros pensares e direcionamentos ao brincar distanciados da visão cartesiana.

Um outro estudo que faz referência ao brincar, atribuindo-lhe olhares distintos do supracitado, é o de Palladino (1999). A autora menciona que quando os adultos se aproximam das crianças costumam brincar com elas a fim de estabelecer um vínculo. Em relação a esta aproximação, para estabelecimento desse vínculo, instaura a seguinte questão: "*E os terapeutas, será que à moda dos adultos, acabam privilegiando o brincar ao instituir uma relação com seu paciente?"* (p.01). Para Palladino, o fonoaudiólogo faz uso do brincar por tomá-lo como um instrumento terapêutico que traz efeitos para a clínica e, por mais que a brincadeira permita a aproximação com o paciente, a autora não deixa de citar que o clínico tem outros olhares, diferentemente do leigo, frente à condução desse brincar.

A autora questiona a situação de empréstimos, que a Fonoaudiologia sempre manteve com outras áreas ao longo de sua história, por aprisionar dois fatos que não podem deixar de ser mencionados. Um deles seria a aproximação com a Lingüística Descritiva, que permitiu a adoção da idéia de comunicação. Com esta concepção,

> "*é operada a exclusão das questões do sentido e do sujeito, já que a palavra é tida como um artefato, objeto externo ao homem, pertencente ao patrimônio social, cuja serventia é a de funcionar como suporte e transporte do conhecimento e das emoções e cujo acesso se dá tão somente pela aprendizagem. O brincar seria, então, pano de fundo para a implementação das operações de aprendizagem*" (1999, p.01).

Nesse prisma, vem à luz a idéia de que ao conceber a linguagem como comunicação, o fonoaudiólogo elege o brincar como meio de colocar e manter a criança numa situação prazerosa, o que lhe permite otimizar as condições para o

treinamento da linguagem. Prossegue suas críticas relatando que a efetividade do trabalho terapêutico, nesse modo de pensar a clínica, depende do controle das condições de treinamento e que, almejar tal controle durante o brincar, faz com que ele seja apenas “pano de fundo”, o que não lhe dá o estatuto de instrumento terapêutico.

Outra área de inspiração para a Fonoaudiologia, além da Lingüística Descritiva, é a Psicologia. Para Palladino, nesta área há a premissa de que a estrutura de aquisição da linguagem é pautada numa visão teleológica do desenvolvimento, em que para a criança

> "*há todo um período de preparação para o advento da palavra que surge, após um longo tempo de aquisição do conhecimento, na função de expressar, de comunicar o que já está lá, pronto a ser publicado*" (Idem, p.03/04).

Ressalta que esse tipo de entendimento traz conseqüências sérias: nega que a linguagem se encontre no sujeito desde sempre e o brincar advém, justamente, para preparar e prevenir o surgimento da palavra.

Palladino aponta que apenas a Psicanálise passa a fazer uso do brincar como um recurso técnico no atendimento infantil, uma vez que a palavra torna-se, nesta clínica, "*o grande instrumento de análise"* (p.05) e, assim, se desvencilha da idéia de desenvolvimento do indivíduo em etapas hierárquicas para que haja a emergência da linguagem. Referencia ainda a importância de a Psicanálise buscar problematizar os procedimentos internos à sua clínica, como o brincar, por exemplo.

Ao conceber a linguagem como de natureza simbólica, noção esta presentificada no campo psicanalítico, Palladino (1999) articula tal noção como necessária de ser trazida para o espaço fonoaudiológico. Considera que a linguagem é o espaço da forma e do sentido, e que é necessário que o terapeuta tome outra postura, baseada numa concepção de linguagem tida como constitutiva do sujeito, ao brincar com seu paciente.

À luz do que foi exposto, verifica-se que a Fonoaudiologia ao aproximar-se de um novo campo, a Psicanálise, redimensiona as noções de linguagem e sujeito, deixando para trás a idéia de a linguagem estar atrelada às construções cognitivas. Assim, frente à assunção de que a linguagem é uma instância simbólica, o modo de olhar o sujeito também se modifica: este é tomado enquanto sujeito do inconsciente, aquele desde sempre capturado pela linguagem.

A autora prossegue apontando que o brincar emerge no espaço onde existe a palavra e é a possibilidade de a criança transitar na polissemia, de operar simbolicamente. Enfim, seu parecer é de que o fonoaudiólogo não deva se preocupar com os brinquedos e ações que fazem parte da terapia, mas sim com o que o paciente fala, "*se é que iremos reconhecer que a palavra instaura a brincadeira que se torna, portanto, espaço de interação*" (Ibid., p. 08).

Neste contexto, afirma que o brincar deve ser vislumbrado como um aporte técnico do fonoaudiólogo, tanto para a lida terapêutica quanto para funções

diagnósticas. Considera que crianças pequenas são alvo de inquietação para o terapeuta visto que a língua ainda lhes falta de forma plena. Por essa razão, apregoa que o brincar aponta para o funcionamento de linguagem destas crianças e os modos delas se presentificarem frente à interação com o outro. Nas palavras da autora,

> "*o fonoaudiólogo vai brincar porque ali irá advir material para uma lida com a linguagem, ali haverá material suscetível à escuta fonoaudiológica. A palavra instaura o brincar e aí mesmo ela ressurge, na interpretação do outro"* (p.08).

Outra área que marca presença e forte influência na Fonoaudiologia é a Pedagogia, também ressaltada por Palladino quanto ao viés rançoso que ainda perpetua na clínica fonoaudiológica. Este território - a Pedagogia - foi também criticado por Carvalho (2000), ao postular o fato de o brincar ser utilizado pelo fonoaudiólogo como meio de comunicação com a criança e como recurso para fazer solicitações e esperar respostas adequadas, o que não deixa de ser um modo tradicionalmente pedagógico de o fonoaudiólogo lidar com as dificuldades de seu paciente. Além disso, o terapeuta que se utiliza deste instrumento com esta perspectiva torna-se, para ela, o centro da terapia e contribui para que o paciente atue de forma passiva em seu tratamento. Dessa forma, os resquícios na atividade clínica fonoaudiológica de traços pedagógicos mostram que "*a interação terapêutica é definida à priori, cada qual ocupando um lugar fixo, um para o terapeuta, que ensina; o outro para a criança, que aprende*" (p. 50).

No que tange à questão do brincar propriamente, Carvalho (2000) pontua que, na maioria das vezes, é o terapeuta quem determina, *a priori*, qual

atividade lúdica será realizada. Assim, a “brincadeira livre” se mostra incompatível com a busca de resultados que a cena clínica, que trabalha sob controle de variáveis e objetivos pré-selecionados, almeja.

Ao mesmo tempo, Carvalho (2000), que adota uma postura psicanalítica de linha winnicottiana, mostra em sua pesquisa que quando o terapeuta considera o brincar criativo em detrimento ao brincar direcionado, não importa com o que se brinca. Como relevante, a autora destaca a possibilidade de criação de um espaço potencial que especificamente busque intermediar os acontecimentos internos e externos à criança. Evidencia que o trabalho terapêutico fonoaudiológico deva proporcionar espaços para que a criança lide com a ilusão, com a criatividade e possa dizer o que necessita.

Por meio de espaços compartilhados entre terapeuta e paciente podem emergir condições que favoreçam o uso da linguagem oral, uma vez que estes espaços propiciam que a criança assuma o lugar de interlocutora, papel este que requer (e provoca) questionamentos e interpretações de sua parte.

Mais recentemente, Greghi (2002), também seguidora de uma posição winnicottiana, comenta que durante muitos anos o fonoaudiólogo, ao lidar com treinamentos e aplicação de técnicas, acabava por não vislumbrar a singularidade do paciente, ou seja, este não era visto como repleto de potencialidades e como figura ativa na participação do processo terapêutico e superação de suas dificuldades.

Nesse sentido, discorre sobre o brincar e sua íntima relação com a teoria winnicottiana, e pontua que ao terapeuta fica a tarefa de entender que o espaço terapêutico é um espaço potencial. A partir disso, a relação entre ambos - terapeuta e paciente - passa a ser vista como de grande valia e propulsora para avanços e transformações nos dois sujeitos envolvidos.

A mesma autora ressalta que

> "*[...] brincar é natural, faz parte do crescimento da criança e lhe causa prazer [...]. Está relacionado (o brincar) às fases iniciais do desenvolvimento do bebê na relação com a mãe, primeiramente, depois com os outros. É através dele que a criança vivencia experiências significativas, fazendo uso de sua criatividade para se relacionar com o mundo*" (p. 69/70).

Nas pesquisas fonoaudiológicas cujo aporte teórico remete aos trabalhos de Winnicott, vê-se que há um aprofundamento das questões relacionadas ao brincar, aos seus efeitos para o desenvolvimento da criança, mas não há nada no que toca à linguagem. Fica a indagação: uma teoria que não privilegie a linguagem interessa à Fonoaudiologia?

Encontra-se na literatura uma outra pesquisa que se destina a discutir o brincar e sua interface com a clínica fonoaudiológica, a de Abdala (2001). Em seus estudos, a autora se vincula a uma perspectiva psicanalítica para a lida com crianças que apresentam alterações de linguagem, proposta assumida a partir da verificação de que sua prática recaía ao uso do brincar como modo estritamente pedagógico e tradicional e que, ao seu ver, precisaria ser revisto.

Para a autora, caberia utilizar o brincar

> "*não mais como uma estratégia para ensinar partes do corpo, cores, formas, como eu fazia [...], bem como não mais como meio facilitador e estimulador, ou mascarador de exercícios, mas com o estatuto de técnica terapêutica"* (Idem, p.37).

Abdala menciona que fazer uso do brincar como estratégia para promover a aquisição de linguagem não seria uma forma profícua de conduzir o processo terapêutico. Estar-se-ia, em última instância, apagando a importância da atividade dialógica e reduzindo a escuta clínica. Aponta que na Psicanálise o brincar é manejado enquanto técnica terapêutica, como correlato à associação livre, a fim de que os conteúdos psíquicos infantis possam ser interpretados. No caso da Fonoaudiologia, que tem por objeto não o inconsciente, mas a linguagem, que é compreendida enquanto constituinte do sujeito, refere que "*a palavra subjaz, ou seja, está na relação intersubjetiva, mesmo que apareça na voz do outro"* (2001, p. 38).

Propõe, portanto, que a Fonoaudiologia faça uso do brincar enquanto técnica terapêutica, pois assim conseguirá compreender o funcionamento de linguagem do paciente. Vale mencionar que para tal compreensão, a autora apoiou-se também em noções pertencentes ao Sócio-interacionismo, atentando-se aos mecanismos de especularidade e complementaridade dialógicas. Ressalta, por fim, que o brincar instaura a palavra, colocando-a em cena (pela voz da criança ou do próprio terapeuta), e permite que a clínica funcione como espaço discursivo e lugar de significação.

Pode-se concluir, a partir desses estudos, que formas diferentes do brincar comparecem na clínica fonoaudiológica desde a sua constituição. Sabe-se que não existe na Fonoaudiologia uma homogeneidade teórica, o que caracteriza a presença do brincar de formas distintas. O que se pretendeu esclarecer, no entanto, é que uma ação clínica se configura a partir de um regimento teórico, de uma tomada de posição do fonoaudiólogo, e assumir uma escolha implica atribuir ao brincar um comparecimento não linear.

Primeiramente, a noção pedagógica era acentuada e isso transformava o brincar em um instrumento "facilitador" para o aprender. As técnicas vigentes de exercitação dos órgãos envolvidos na fala tinham predominância, uma vez que se concebia que o trabalho motor implicaria em mudanças na linguagem. Assim, o brincar tinha a função de transformar o que era "cansativo" em algo mais agradável. Nota-se também que vestígios da visão behaviorista se faziam presentes, pois depois de realizar a tarefa solicitada pelo fonoaudiólogo, a criança poderia ter como recompensa escolher com o que gostaria de brincar "ao final da sessão". Portanto, o brincar primeiro comparecia na terapia como forma de facilitar algo e, por fim, para aliviar a criança do trabalho executado, como premiação pela *performance* alcançada.

Em um segundo momento, o rótulo "Interacionismo" trazia à tona a noção de que "interagir é brincar". A premissa que se sustentava nesse momento era a de que se devia oferecer à criança uma variedade de brinquedos e deixá-la

livre para escolher com o que brincar. Pôde-se averiguar, contudo, que o terapeuta sofria um apagamento, porque embora a palavra dele e da criança estivessem em cena mediada pelo brincar, não se vislumbrava o que, em sua intervenção, produzia efeitos, mudanças na linguagem da criança. Assim, trata-se de um momento em que a falta de consistência teórica sobre o método terapêutico alçado não permitia dizer sobre a clínica e seus efeitos na linguagem.

Por conseqüência, o movimento que marca o estado atual de teorizações da Fonoaudiologia ao discorrer sobre o brincar é o de endereçar-lhe uma discussão que possa distanciá-lo, até então, da noção de ser uma atividade que permita a aproximação com a criança ou que facilite o treinamento de funções envolvidas na fala. O fonoaudiólogo que, em particular, se filia à Lingüística e à Psicanálise, passa a apontar que o brincar funciona como instrumento ou técnica terapêutica por permitir, na cena clínica, a emergência de dizeres entre terapeuta e paciente. A partir do instante em que a palavra vem à tona, tais dizeres possibilitam que a linguagem da criança sofra ressignificações. Há, enfim, no momento atual, não só o interesse, mas, sobretudo, a necessidade de a Fonoaudiologia discorrer sobre seu método e suas técnicas e, por meio dessas discussões, direcionar um lugar ao brincar que o circunscreva teórico e metodologicamente.

CAPÍTULO 4 - REDIMENSIONAMENTO DO ESTATUTO DO BRINCAR NA FONOAUDIOLOGIA

Ao longo desta pesquisa emergiram diversos pontos de interesse para a clínica fonoaudiológica de crianças. O objetivo desta dissertação - o brincar na clínica fonoaudiológica - obrigou sua restrição à análise da aproximação feita pela Fonoaudiologia às disciplinas nas quais o brincar é tematizado, a partir da crítica à indefinição do estatuto do brincar no interior de seu campo. Pretende-se, portanto, que as discussões presentes neste capítulo possibilitem o redimensionamento do brincar na Fonoaudiologia, a partir de uma redefinição de seu estatuto na área.

Verifica-se uma escolha epistemológica ao trazer para discussão importantes autores, cada qual em sua área - Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, cujas preocupações transcorrem no sentido de definir a presença do brincar em seu terreno e sua funcionalidade. Nessas três instâncias, há um modo particular de comparecimento do brincar.

Retomando o cenário psicológico, viu-se que o brincar é definido como agente revelador do estágio cognitivo infantil ou ainda como atividade facilitadora para novas aquisições de conhecimento. Os estudiosos revisitados não caminharam, porém, no sentido de explicitar sua função no âmbito clínico, o que seria uma questão fundamental para a Fonoaudiologia poder pensar a respeito. O

brincar permanece excluído de uma teorização clínica, não adquirindo o estatuto de instrumento terapêutico na Psicologia.

Quanto à Psicanálise, observou-se o brincar problematizado enquanto uma modalidade terapêutica no atendimento de crianças, cuja função difere de um autor para outro, de acordo com suas perspectivas teóricas. Porém, pode-se dizer, em termos gerais, que por meio do brincar a criança consegue elaborar uma situação conflituosa que vivenciou ou que ainda está por vir, ao mesmo tempo em que funciona como uma forma de a criança dizer algo sobre si. O material emergente durante o brincar pode indicar, nesse sentido, a demanda de análise da criança para o analista. O brincar seria, pois, uma forma de acesso aos conteúdos inconscientes infantis.

No que diz respeito à esfera pedagógica, pelo fato desta área ter construído seus preceitos sob o alicerce da Psicologia, grandes diferenças não são encontradas em relação a este cenário: o brincar funciona assentado no modelo comportamental, utilizado como facilitador da aprendizagem ou recompensa quando a criança realiza com êxito as tarefas exigidas pelos professores. Além do mais, o que justifica a utilização do brincar pela escola é o fato de ele favorecer o desenvolvimento, propiciar aquisições de ordem motora e intelectual, possibilitando que a fala e a escrita fossem adquiridas com exatidão.

A Fonoaudiologia, por advir de um trabalho oriundo da instância educacional, não se desvencilhou por completo de uma prática tradicionalista, em

que se pôde averiguar uma apropriação ao brincar à semelhança da Psicologia e Pedagogia. Num primeiro instante, o brincar comparece na clínica fonoaudiológica enquanto forma de aproximação à criança ou como instrumento para facilitar o aprendizado da "comunicação", haja vista, em paralelo, a circunstância prazerosa gerada pelo brincar. Sob um bom desempenho na atividade proposta pelo terapeuta, a criança poderia ainda optar pelo que gostaria de brincar antes do término da sessão, funcionando, nessa perspectiva, como instrumento recompensador.

Noutro momento, a Fonoaudiologia se aproxima dos estudos Interacionistas, no qual o brincar sofre um redimensionamento e é trazido para o centro da clínica. Brincar significava “interagir” dentro desta nova perspectiva que o fonoaudiólogo lhe atribuía, pois o objetivo maior era fazer com que a linguagem da criança emergisse e fosse trabalhada na interdialogia terapeuta e paciente. Na clínica, observavam-se mudanças na linguagem da criança, mas o fonoaudiólogo, por não ter elaborado um método clínico de intervenção, não constituiu um dizer sobre o quê, em sua atuação, conduziria a criança a essas novas possibilidades lingüísticas.

Ao contrário, verifica-se um movimento de pesquisadores em buscar novas inspirações e filiações teóricas, como a Psicanálise e a Lingüística, para a Fonoaudiologia. Assim, uma nova tematização ao brincar pode ser delimitada a partir da redefinição de seu estatuto sob os fundamentos destes dois terrenos - Psicanálise e Lingüística, tarefa esta pertinente para a Fonoaudiologia uma vez

que este instrumento – o brincar - é alçado no trabalho clínico infantil. Pretende-se, portanto, definir a especificidade do brincar na área, sua importância para a clínica com crianças e como pode ser manejado terapeuticamente a fim de promover mudanças na linguagem da criança.

4.1- Psicanálise e Lingüística: inspirações à Fonoaudiologia

No estado atual da arte, nota-se que a Fonoaudiologia tem buscado, como defende Kokanj (2003), uma prática fundamentada teoricamente. Essa busca exige que as condutas terapêuticas, bem como as técnicas e os métodos que estruturam a clínica, possam ser esclarecidos. Há um crescente número de pesquisas na Fonoaudiologia que procura entender, a partir da delimitação do seu objeto de investigação, o regimento da clínica, qual a concepção de sujeito/paciente e terapeuta assumida, a fim de poder discorrer sobre a clínica em funcionamento.

Esse movimento em direção à teorização da clínica pôde ser iniciado a partir do instante em que a Fonoaudiologia sentiu a necessidade de um distanciamento de modelos teóricos da Psicologia e Pedagogia que não contribuíram para o entendimento de questões desencadeadas no espaço clínico. Assim, o fonoaudiólogo que procura se afastar de um trabalho ortopédico e adaptativo de fala vem enfrentando o desafio de esmiuçar quais são então suas próprias especificidades e, ao lançar-se a esse desafio, inicia contato com disciplinas outras, como a Psicanálise e Lingüística. A primeira preocupada em

problematizar na clínica o sujeito que a configura, sujeito inconsciente que só se constitui na e pela linguagem, pois é invadido pelo desejo do Outro (tesouro de significantes), e a segunda, ao discutir e problematizar as noções de língua e fala.

Esses acessos possibilitam à Fonoaudiologia vislumbrar quais elementos alicerçam a estrutura clínica psicanalítica, quais os princípios de seu método e como as técnicas são vistas pela área, aliado a uma determinada concepção lingüística de língua, linguagem, falante e Outro. Verifica-se que se tratam de questões que a Fonoaudiologia, área clínico-terapêutica, poderia tomar para si e elaborá-las a partir de seu próprio campo, pois, com isso, poderia responder “a que veio?”. Mais: no que se refere ao tema desta pesquisa – o brincar - o fonoaudiólogo lançar-se ao compromisso de discuti-lo de forma articulada ao arcabouço estrutural de sua clínica[7].

É interessante ressaltar que o direcionamento a outras áreas de inspiração abre a possibilidade de a Fonoaudiologia refletir sobre a importância de aproximar-se (e não se apropriar) de pontos teóricos alheios à sua área. A justificativa a essa não apropriação reside no fato de que cada área possui um objeto de investigação que lhe é peculiar e, sendo alocado a outro campo, perderia seu estatuto inicial e conduziria a incongruências, como se pôde notar

[7] Quando se fala em "arcabouço estrutural", está-se referindo aos elementos que devam compor uma clínica: semiologia, diagnóstica, etiologia e terapêutica. Esta estrutura será detalhada no item 4.1.1.

com a própria Fonoaudiologia ao apropriar-se da Lingüística Descritiva e da Pedagogia.

Em função da irreflexão sobre as conseqüências da inserção de tópicos externos à sua área, o fonoaudiólogo não soube dizer de que forma(s) sua(s) intervenção(ões) produziu(ram) mudança(s) na linguagem do paciente, ou ainda, qual o seu método clínico fonoaudiológico.

Via de regra, salienta-se uma estreita imbricação entre a Psicanálise e a Lingüística: ambas discutem a linguagem, cada uma a seu modo, mas com alguns pontos de intersecção, principalmente a partir do instante em que os estudos de Aquisição de Linguagem[8] preconizam a Psicanálise como cerne para se pensar a estruturação do *infans* em falante de uma língua. Estruturação que implica, ao mesmo tempo, subjetivação (estruturação psíquica) e aquisição de linguagem.

4.1.1 - A Estrutura Clínica Psicanalítica e Seus Conceitos Nodais

Para Dor (1993), reduzir o discurso analítico a qualquer tipo de conhecimento implicaria em uma depreciação da área, à não atribuição de seu valor enquanto "ciência". Destaca que qualquer "fraqueza cientifica" desqualificaria o discurso analítico. Nesse raciocínio, para uma área adquirir um *status* científico,

[8] Esse movimento da Lingüística em aproximar-se da Psicanálise foi preconizado por Lemos, a partir de 1992, quando afirma ter podido afastar-se da Psicologia do Desenvolvimento e vislumbrar a obra psicanalítica de Jacques Lacan.

é irremediavelmente necessário que constitua uma prática articulada a uma teoria, esforço este a que psicanalistas se debruçaram ao longo do tempo.

Dor esboçou algumas críticas à Psicologia que foram disparadoras do delineamento teórico e metodológico a que a Psicanálise se voltou a fim de constituir suas bases disciplinares. Em obra de 1993, afirma que os psicólogos reduziram sua atenção aos processos psíquicos pautando-se nos "comportamentos" ou "condutas" evidentes, sob a explicitação de que para fazer ciência era necessário medir e quantificar aquilo que se observava. Criticou o movimento da Psicologia, principalmente a de cunho behaviorista, pela forma como acessava os aspectos psíquicos, ou seja, pela extrema rigidez de parâmetros observáveis e suas respectivas descrições, com o intuito de realizar um enquadramento quantificável sobre o comportamento do ser humano.

O modo pelo qual a Psicologia entendia as questões psíquicas fazia ecoar em Dor uma inquietação: como os conteúdos psíquicos poderiam ser mensuráveis? Os testes, em sua maioria psicométricos, a que se voltavam os psicólogos apontavam evidências nos achados e uniformizavam as qualidades (*como?*, indagava o autor) humanas.

Nesse sentido, a preocupação do autor era explicitar que a Psicanálise apresentava uma estrutura clínica que em muito se distanciava da Psicologia. De acordo com Dor, era necessária que uma cientificidade fosse atribuída à

Psicanálise para que uma visão de "senso-comum" ou empiria[9] não se atrelasse a ela. Faz a seguinte menção: *"o que visa a Psicanálise não é o "indivíduo", mas antes de tudo o* sujeito*..."* (1993, p. 73), o que é um marco nas ciências humanas e possibilita a grande subversão aos preceitos da clínica clássica. A noção de indivíduo não se associa à de sujeito, à divisão do sujeito e à sua descentralização, posição de que se ocupa a Psicanálise. O termo "sujeito" remete-se a uma singularidade e não pode ser visto como uma "categoria psicológica", haja vista que categorias são determinadas com base na totalidade, na média, e isso não interessa à Psicanálise.

Vale remissão, neste instante, ao que Dunker (2000) estabelece sobre a clínica psicanalítica. Este autor discorre que a Psicanálise tem como égide o fato de que "*ao contrário dos fenômenos da clínica clássica* (médica)*, que encontravam sua estabilidade pelo seu acesso ao olhar, as figuras clínicas da loucura se definiam por fatos de linguagem, como tais invisíveis"* (p.45). Por essa razão, afirma que a Psicanálise surge com Freud para subverter a ordem imposta pela clínica clássica e justificar que esse “campo emergente” se tratava de um método de tratamento processado via fala, com um direcionamento do clínico à escuta e interpretação da fala do paciente.

Este redimensionamento feito pela clínica psicanalítica era visto de forma inaceitável pela Medicina, cuja preocupação maior era manter a

9 O termo empiria designa aquilo que é apreendido como resultado da experiência.

objetividade, sem a qual as ações médicas não teriam eficácia. Complementa: "*a escuta torna-se assim a essência deste novo projeto clínico. Escuta metódica, atenta ao detalhe, à pequena incongruência, deslize ou ruptura da fala*" (p.49). Para Dunker, esta escuta é o que traz para a cena clínica o que "*o olhar médico punha na sombra*" (p.49).

O que o autor tenta esclarecer é que qualquer clínica sustenta-se por uma estrutura e, no caso, a clínica médica estruturou-se tendo como balisa quatro elementos fundamentais: semiologia, etiologia, diagnóstica e terapêutica, todos eles mantendo os princípios da covariância e homogeneidade. O entendimento de um elemento só seria possível na interface com os demais elementos presentes na estrutura.

A noção de estrutura definida por Coelho (s.d) explicita bem o que Dunker pretendeu discutir. Estrutura seria "*aquilo que nos revela a análise interna de uma totalidade; elementos, relações entre os elementos e o arranjo, o sistema dessas mesmas relações*" (p.03), descrição esta que indica o plano como um objeto é construído. Direciona ênfase ao fato de que a alteração de qualquer um dos elementos provocaria alteração nos demais. Assim, o valor de cada elemento não dependeria apenas dele mesmo, mas também, e sobretudo, da posição por ele ocupada em relação a todos os outros presentes no conjunto. Verifica-se, desta forma, que qualquer que seja a modificação incidente na estrutura, o método será afetado.

Nesse contexto, Dunker retoma um fato importante: os mesmos elementos constitutivos da clínica clássica, concebidos a partir da Medicina, foram fundantes na Psicanálise. Enfatiza que sendo a Psicanálise uma área clínica, por mais que suas teorizações realmente se constituíssem na contramão da clínica clássica, - dado que seu objeto é o inconsciente e, por isso, não visível aos olhos - não haveria como se esquivar de uma organização estrutural como a dela. Qualquer área clínica requer, ao seu ver, esta organização para que se legitime. Organização essa que garante, como se pode observar na Psicanálise, um alicerce, e explicita a importância da imbricação dos elementos que compõem uma área para que se possa dizer sobre o que se faz.

Dunker chega a explicitar a presença, na Psicanálise, dos mesmos quatro elementos presentes na clínica clássica - semiologia, etiologia, diagnóstica e terapêutica - e determina como eles se particularizam nessa clínica:

> "*o corte, a subversão e a ressignificação representada pelo surgimento da clínica psicanalítica mostram é que sua semiologia, constituída pela fala do paciente, sua diagnóstica, na transferência, sua concepção etiológica, baseada no inconsciente e sua terapêutica, fundada na escuta analítica, constitui um conjunto covariante e homogêneo do ponto de vista epistemológico e ético*" (2000, p. 54).

Para o autor, a semiologia[10] na clínica psicanalítica só é possível de se estabelecer a partir da assunção de uma perspectiva de linguagem, que independentemente das concepções adotadas - retórica, análise do discurso,

[10] Dunker (2000) define semiologia como "*a classificação e organização dos signos, índices, sintomas e traços que devem se apresentar como diferenças significativas ao olhar clínico. [...] o termo semiologia refere-se à ciência do signo*" (p.40).

hermenêutica, semiótica, entre outras - sustentam o direcionamento da Psicanálise para as ciências da linguagem e não para as biológicas.

No que diz respeito ao diagnóstico[11] rompe-se com o modelo clássico de descrever e classificar os sinais do corpo orgânico e o que se pretende é uma "*homogeneidade entre o tratamento e o diagnóstico"* (p.51). O analisando passa, dado o método de escuta, a assumir a posição de sujeito, e não a função de informante do que não é visível aos olhos do clínico. Dunker explicita "*a linguagem entra aqui não apenas como uma estrutura, mas como mediação fundamental na dialética com o Outro. [...] É a linguagem como alteridade"* (2000, p. 52). O que interessa ao clínico é poder discernir a forma singular deste sujeito se colocar e não a "universalidade objetiva", que leva a um apagamento daquele que enuncia.

Quanto à etiologia[12], a sustentável causalidade existente na clínica clássica é refutada, uma vez que os fatos relatados pela linguagem sofrem alterações conforme vão sendo ditos e re-ditos. A subjetividade se transforma na medida em que o sujeito re-descreve situações e as origens do sintoma se entrelaçam. Aponta o autor que o estatuto do sintoma atrela-se à forma como o sujeito, lingüisticamente, o enuncia, condição essa necessária para que ele possa

---

[11] Dunker (2000) compreende diagnóstico como a "*capacidade de discernimento acerca do valor e da significação que um conjunto de signos possui quando estes aparecem de forma simultânea ou sucessiva na particularidade de um caso"* (p. 42).

[12] Para Dunker (2000), a etiologia estaria atrelada à noção de causalidade, "*aos princípios causais comuns*" de uma determinada patologia (p. 42).

ser redimensionado. Destaca ainda que "*o sintoma precisa da cena enunciativa para ser definido como tal*" (p.45).

Por fim, explica que a terapêutica[13] recaia, sobretudo, sobre a linguagem. Faz a seguinte consideração sobre a terapêutica: "*implica um conjunto de operações com a linguagem, e na linguagem, tomada em diferentes âmbitos: interpretação, construção, manobras, dialéticas sobre a transferência ou sobre os afetos*" (p.53).

A partir do exposto, vê-se que a Psicanálise possui um alicerce teórico que a sustenta enquanto clínica e nesses quatro elementos se fundam as teorizações, sem o qual se romperia o que Dunker entende por "ética da excelência", constitutiva e mantenedora do ato analítico. Assim, as discussões que são tecidas pela Psicanálise consideram todos esses elementos: ao mencionar um deles torna-se imperativo tocar nos demais, uma vez que todos permanecem amalgamados. Conseqüentemente, a Psicanálise tem, por excelência, o mérito teórico-clínico de discorrer sobre o “método” em seu campo, certamente porque alçar essa discussão em seu território permite um norte para explicitar suas especificidades.

[13] Na terapêutica, segundo Dunker (2000), "*trata-se de utilizar os meios necessários para alcançar um fim, o restabelecimento da saúde*" (p.43).
Obs: essas definições são referendadas pelo autor obedecendo à forma como a clínica clássica, portanto médica, as descrevem.

A seguir, serão apresentados alguns preceitos clínicos psicanalíticos interessantes de serem refletidos pela Fonoaudiologia[14]. Primeiramente, nota-se que a Psicanálise concebe, a partir de Freud, a noção de subjetividade, que pôde ser instituída de maneira "*radicalmente nova*" (Fink, 1998) por Lacan. A subjetividade, segundo Lacan (1998a), se molda em função da própria condição do sujeito em ser capturado, ou ainda, aprisionado à ordem simbólica antes mesmo de *vir a ser* sujeito. Nessas circunstâncias, não se supõe a constituição de um sujeito sem a entrada ou atravessamento do Outro, visto em sua obra como o "detentor da linguagem". É o endereçamento desse Outro, à criança, via discurso, que possibilita a instauração da instância do "eu" e a sua conseqüente alienação à linguagem.

É nesse sentido que Lacan aponta: "*é o mundo das palavras que cria o mundo das coisas...*" (1998a, p. 277), perspectiva advinda do fato de que as palavras estão repletas de valor significante e envolvem a criança antes mesmo que ela venha ao mundo, demarcando a sua condição subjetiva. Assim, o Outro, ao depositar na criança seus discursos e desejos, endossa-lhe um assujeitamento: o discurso alheio submete a criança a ocupar esse lugar do desejo e ao mesmo tempo impulsiona à estruturação subjetiva e de linguagem.

[14] Embora se aponte a necessidade de a Fonoaudiologia construir sua própria estrutura clínica, abarcando semiologia, diagnóstica, etiologia e terapêutica, assim como fez a Psicanálise, esta discussão não perpassará esta dissertação. O objetivo de uma visita à estrutura clínica psicanalítica se deu apenas para recortar, de seu terreno, preceitos incorporados à solidificação do método clínico psicanalítico.

Advém desse pressuposto o reconhecimento, pela Psicanálise, de que cada sujeito demarca uma posição singular, dadas as peculiaridades circunstanciais que atravessam e demarcam as histórias individuais. Desmembra-se, a partir do exposto, um ponto clínico importante: a afirmação de que não cabe um olhar ao paciente sob o prisma da homogeneidade, assunção esta que permite que o método tenha acepção única em cada caso. Esse pensamento vai ao encontro da afirmação de Quinet (2002):

> "*todo paciente novo implica a constituição da própria Psicanálise: o saber que se tem sobre outros casos não vale de nada, não pode ser transposto para aquele caso. Cada caso é, portanto, um caso novo e como tal, deve ser abordado"* (p.28).

Para Lacan, o inconsciente reúne uma cadeia de significantes, portanto é "*estruturado como uma linguagem*" (1998b, p. 25), fato este que permite às manifestações do inconsciente assumirem o lugar privilegiado para o acesso à subjetividade. É nesse prisma que assume o trabalho analítico vigorando *na* e *pela* a linguagem, no qual o sujeito, ao longo do processo de análise, ocupa diferentes posições discursivas e subjetivas, uma vez que os significantes se substituem. Pode-se falar, assim, de uma subjetividade que se altera, paralelamente, às mudanças no discurso. Ou ainda, segundo Lacan (1998a), a fala tem função simbolizadora, sendo capaz de transformar o sujeito, pois *"tem aqui todos os poderes, os poderes especiais do tratamento"* (Idem, p. 630). Portanto, pode-se afirmar que o pensamento lacaniano foi precursor quanto ao papel da linguagem no processo psicanalítico a partir da relação que Lacan estabelece com a Lingüística, principalmente às obras de Saussure e Jakobson.

Tais leituras, adentrando as teorizações lacanianas, permitiram novos modos de olhar para a linguagem: o domínio do significante sobre o significado, como proposto por Saussure[15] articulada à noção que Lacan (1998a) alça de Jakobson[16] de que no discurso do sujeito/falante emergiam dois modos de operações - as metafóricas e as metonímicas. A premissa lacaniana, de que sobre a articulação significante reside a interpretação sintomática, defende que "*apenas o significante garante a coerência teórica ao conjunto"* (p.416). Na *metonímia*, um significante substitui outro significante sem atribuição de sentido, enquanto na operação *metafórica* se processa a substituição de um significante por outro, permitindo um ganho de sentido capaz de alterar a própria condição subjetiva do paciente, um dos objetivos da análise. De acordo com Fink "*quando um significante mestre é dialetizado[17], ocorre a metaforização, o sujeito é precipitado e assume uma nova posição em relação à causa"* (1998, p. 104).

Para uma compreensão mais apurada sobre a particularidade do método[18] psicanalítico, retomam-se os estudos de Alain-Miller (1999). Seus escritos ressaltam a necessidade de uma primeira ação ética: assumir uma concepção de sujeito na clínica. O autor preconiza o sujeito do inconsciente,

---

[15] Os estudos de Saussure serão aprofundados mais adiante, quando entrar em pauta o delineamento da Lingüística.

[16] Assim como as postulações saussurianas, as postulações de Jakobson serão delineadas no cenário lingüístico.

[17] Para Lacan, "dialetizar" é o termo usado para indicar que o analista tentou introduzir uma oposição entre o significante mestre e um outro significante. Com isso, o significante mestre, aquele que assujeita o sujeito, tem a possibilidade de alterar-se.

[18] Segundo Costa (1997), "método" seria "*um modo de bem ordenarmos as diversas etapas para a consecução de uma determinada tarefa [...] a de atingirmos o conhecimento"* (p. 226). Outra afirmação importante foi traçada por Allouch (1997), ao definir "método" como sinônimo de "caminho", ou seja, o caminho percorrido para se alcançar determinados fins ou objetivos.

marcado simbolicamente, e recusa os estudos que mencionam "observar" o sujeito, tomando-o em sua objetividade. Pela própria condição de sujeito, não há como ele ser quantificável, apenas singularizado. Desta forma, as ações técnicas são éticas, porque se remetem ao sujeito. Como bem mencionou Kokanj (2003), "*a noção de sujeito faz entrar a ética no lugar da técnica*" (p.31), ética enquanto a possibilidade de relação entre terapeuta e paciente.

Alain-Miller destaca, ainda, um outro princípio do método psicanalítico: o analista poder distinguir entre enunciado e enunciação, e, concomitantemente, entre o dizer e o dito do paciente. Por meio desta distinção, visa acessar a posição que o paciente ocupa ao proferir algo, haja vista que ao dizer, o sujeito assenta-se em variadas posições subjetivas. Para Alain-Miller, a suspensão ou pontuação[19] do analista ao discurso do paciente possibilita que ele, num movimento de retroação - "*a linguagem segue sempre uma retroação"* (p.240) - possa escutar-se e questionar-se.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Quinet (2002) afirma que

> "*para se entender uma frase é preciso esperar que ela termine [...] Se considerarmos a frase como a cadeia de significantes, é quando esta termina que vamos encontrar o sentido do início da frase, numa retroação"* (p.52).

[19] De acordo com Alain-Miller (1999), o termo pontuação seria sinônimo de "corte", sem o qual o sujeito não consegue localizar-se, tomar contato consigo.

Portanto, o método psicanalítico define-se pela escuta da materialidade da linguagem, para que se possa, via discursivo, acessar o sujeito do inconsciente.

4.1.2 – Lingüística: a Posição Interacionista em Aquisição de Linguagem

Os estudos da área de Aquisição de Linguagem foram sustentados a partir das teorizações de Saussure e Jakobson, que serão delineadas a seguir.

Saussure (1999), grande representante da Lingüística Estruturalista, ressalta que uma língua não pode ser vislumbrada apenas na perspectiva diacrônica, histórica, mas também com base nas leis estruturais que se relacionam à sincronia, considerando, sobretudo, as noções de signo e sentido. Para Saussure, a língua é um sistema de signos com leis e funcionamento próprio, sendo o signo compreendido por duas "faces", significado e significante, que mantêm entre si uma certa relação de associação. Nesse sentido, os termos da língua são arbitrários, uma vez que não há elo entre significante e o significado, pois eles só têm valor na relação que estabelecem entre si. O *caráter linear do significante* origina na língua dois eixos: o sintagmático (das oposições) e o paradigmático (das substituições).

Verifica-se em Saussure o interesse dirigido à língua, faculdade adquirida e convencionalizada, sobretudo porque a considera como aquilo que

"*faz a unidade da linguagem*" e, sobretudo, como o objeto da Lingüística. Seu enfoque não se remete à fala, manifestação individual ligada ao domínio social que, para ele, não permite uma classificação categorial dada a sua falta de unidade. A citação do autor ressalta essa pressuposição:

> "*[...] é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de tôdas as outras manifestações da linguagem. De fato, entre tantas dualidades, sòmente a língua parece suscetível duma definição e fornece um ponto de apoio satisfatório para o espírito"* (Idem, p. 16/17).

Após contato com o ponto de vista de Saussure, Jakobson (1995) desenvolve seus estudos em direção contrária: propõe uma articulação entre língua e fala, acontecimento que até então não marcava presença na Lingüística. Para Jakobson, falar implicava "*a seleção de certas entidades lingüísticas e a sua combinação em unidades lingüísticas de mais alto grau de complexidade"* (p. 37). Assim, todo signo lingüístico implicaria nesses dois arranjos: o da combinação e o da seleção ou substituição. A partir de estudos sobre as afasias, Jakobson formula que na linguagem os termos se associam por similitude ou por contigüidade, o que o leva a postular que no discurso residem dois modos de operações: as metafóricas, que permitem as substituições significantes e as metonímicas, responsáveis pelas combinações ou deslocamentos significantes.

O grande mérito de Jakobson reside, portanto, em conceber que é a articulação entre esses dois eixos que permite o movimento da língua no discurso do falante, ao mesmo tempo em que propõe a existência de uma sistematicidade da língua na fala. Assim, o sentido do que é dito, segundo Jakobson, tem

residência (imprevisível) na língua, em suas articulações significantes, e não nas palavras isoladas, daí a primazia do significante sobre o significado.

Os estudos promissores da área Interacionista de Aquisição de Linguagem ganham significância a partir dos postulados saussurianos e de Jakobson, revisitados por Cláudia de Lemos a partir de 1992, quando esta se dedica a explicar a mudança da criança na língua no processo de aquisição de linguagem, ou melhor, a trajetória de *infans* a sujeito-falante de uma língua. Essa mudança equivaleria, a seu ver, a uma mudança de posição da criança no interior de uma estrutura, esta constituída, de um lado, pelo outro enquanto instância de interpretação e, de outro, pela língua em funcionamento.

Ao recorrer aos processos metonímicos e metafóricos descritos por Jakobson e revisitados por Lacan, Lemos (2002) defende que ambos processos poderiam esclarecer os acontecimentos "não-analisados" da fala da criança e a natureza dos "erros" apresentados. A autora vislumbrava um novo caminho: o distanciamento de uma descrição categorial/gramatical e a conseqüente assunção de um olhar aos fragmentos dispersos da fala da criança, pondo à cena não a higienização do erro ou incongruência da fala, mas voltando-se a esses fragmentos em busca de suas particularidades quanto ao processo de aquisição de linguagem.

Com efeito, esses processos favoreceriam, para Lemos, a inferência sobre as relações de ressignificações dos fragmentos dialógicos e permitiriam,

paralelamente, supor a posição ocupada pela criança na língua. Vê-se que há, assim, uma *"mudança estrutural do ponto de vista lingüístico e subjetivo"* (1992, p. 07), pois a estrutura da língua se modifica em consonância a uma mudança de posição do sujeito na língua. Em 1995, Lemos ressalta que o outro, como propulsor desta mudança estrutural, é capaz, na interação, de *"colocar a criança - sua fala, gesto, olhar, movimento - num texto, ainda que o efeito dessa interpretação não seja previsível e se dê a ver apenas* ***a posteriori****..."* (Idem, p. 24). As interpretações deste outro produzirão efeitos (imprevisíveis) sobre o dizer da criança, ora ampliando, ora restringindo seus enunciados. Efeitos esses que refletirão sobre a fala.

Nota-se, portanto, que é na história de relação da criança com os textos (discursos) que a singularidade se emoldura. Em decorrência disso que se assume a idéia de o processo de aquisição de linguagem ser um processo, concomitantemente, de subjetivação. Este novo modo de entender a aquisição foi melhor enunciado em 2002, quando Lemos reforça a aproximação da Aquisição de Linguagem à Psicanálise

> "*através de uma relação então mais estreita com a obra de Jacques Lacan, de que os processos metonímicos e metafóricos não remetiam a um movimento autônomo da língua sobre si mesma, mas sim a um sujeito, isto é, ao modo de emergência do sujeito na cadeia significante"* (p. 54).

Complementa com outro ponto importante advindo da leitura psicanalítica que interfacetava seus estudos: a linguagem, dada sua anterioridade lógica em relação ao sujeito e a seu funcionamento simbólico, era capaz de

capturar a criança e inseri-la no funcionamento lingüístico-discursivo, movimento este "*que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que significou"* (Idem, p. 55).

Lemos depreende, portanto, as três posições que a criança perpassa em direção à de falante/sujeito de uma língua. A primeira se caracteriza por uma fase inicial de acertos sobre a língua, em que na fala da criança são reconhecidos fragmentos advindos da fala do adulto/outro. Vale mencionar que é a participação interpretativa deste outro sobre o que enuncia a criança que permite a sustentação/manutenção do diálogo. Nota-se que nesta posição a criança está "*circunscrita à fala do outro"*. A segunda posição, sob prevalência da língua, caracteriza-se pela emergência de erros na fala da criança. Frente à correção do adulto, a criança se mostra impermeável, isto é, não é capaz de reconhecer que em sua fala há diferenças em relação ao enunciado do adulto. Por fim, a terceira posição se caracteriza pelo desaparecimento do erro e a emergência de pausas, reformulações, auto correções, pois a criança passa a uma relação de escuta e análise de sua própria fala, estando sob efeito do que diz.

Vale mencionar que estas três posições não respeitam uma teleologia de desenvolvimento, um ordenamento para se processarem. Ao mesmo tempo, são decorrência da interpretação do outro e dos efeitos que aí emergem, sejam eles de implicação ou de estranhamento ao dito. Para Lemos, "*as mudanças que qualificam a trajetória da criança de infans a sujeito-falante são mudanças de*

posição relativamente à fala do outro, à língua e, em conseqüência, em relação à sua própria fala" (2002, p.56).

4.2 - Proposta de Redimensionamento do Brincar na Fonoaudiologia: Análise de Dados

Pergunta-se agora: "*Como, a partir de filiações à Psicanálise e à Lingüística, pode-se pensar um outro estatuto para o brincar na Fonoaudiologia? Mais: como o brincar compareceria nesse cenário clínico de modo particular?"*

Primeiramente, é válido mencionar que a aproximação a essas duas áreas - Psicanálise e Lingüística - não responde, de modo algum, pelo estatuto do brincar na Fonoaudiologia. Ao contrário: a Fonoaudiologia, cujo histórico anteriormente apontado mostra uma constituição sob reflexo teórico de diversas disciplinas, caracteriza-se, portanto, como um campo híbrido. Assim sendo, mostra-se tendencial, a cada momento histórico, uma escolha epistemológica de inspiração, escolha que conduz a redefinições metodológicas. Assume-se aqui que, no estado atual, fontes de aproximação como a psicanalítica e lingüística, por razões já descritas, são as que permitem estruturar um dizer específico sobre a clínica e seu funcionamento, no interior da qual se pode problematizar o brincar.

A princípio, vê-se necessário assumir o que seria "brincar". Nesse instante, faz-se valer uma definição que de certo modo foi unânime, seja na esfera psicológica, psicanalítica ou pedagógica: trata-se de uma **atividade**. Atividade

abrangente, haja vista que, para uns, servia para apontar níveis intelectuais ou o processamento da maturidade infantil; para outros, trazer à cena conteúdos da ordem do inconsciente ou favorecer aprendizagem. *E quanto à Fonoaudiologia*?

Quando Freire (1996a) caminha na direção de definir um objeto para a Fonoaudiologia, destaca a configuração de um "dilema": a Lingüística tem como objeto a linguagem, e a Fonoaudiologia?. Será que a sustentação de um mesmo objeto para duas disciplinas não inviabilizaria os processos de construções estruturais de conhecimentos em ambas? Dada, a seu ver, a impossibilidade de campos teóricos distintos abarcarem um mesmo objeto, Freire faz uma leitura deste dilema enviesando um ponto crucial: a Lingüística comporta um saber teórico e científico, enquanto a Fonoaudiologia define-se por um fazer clínico, uma prática, razão pela qual envolve um sujeito. Este sujeito comparece à clínica em função de um sofrimento que, comumente, atrela-se à ordem da linguagem. Isso a permitiu delimitar que o objeto fonoaudiológico é a linguagem implicada às suas alterações.

Ao definir que o objeto da Fonoaudiologia seja a linguagem na dimensão das alterações, pode-se entender que é nesta dimensão que um sujeito marca presença na língua. Esse entendimento permite uma redefinição ao brincar: é uma atividade que põe em circulação o funcionamento desse sujeito na língua. Sob esta perspectiva, o fonoaudiólogo estaria na contramão de uma concepção de linguagem enquanto meio de comunicação, que transfere ao brincar a funcionalidade de estratégia facilitadora para se trabalhar a "ortopedia da fala".

Para ele, não interessa do que ou como se brinca. Importa, na verdade, que a palavra da criança seja instaurada pelo brincar, pois é sobre a materialidade da linguagem que o trabalho se efetivará. Nas próprias palavras de Palladino *"o fonoaudiólogo vai brincar porque ali irá advir material para uma lida com a linguagem, ali haverá material suscetível à escuta fonoaudiológica"* (1999, p.08).

A assunção da linguagem enquanto instância simbólica abre a possibilidade de, nas cadeias discursivas, o fonoaudiólogo encontrar os efeitos de relações do sujeito com o funcionamento da língua, nas quais as palavras adquirem valor significante. O sujeito, capturado pela linguagem por não ter controle daquilo que diz, apresenta-se como significante, substitui-se a cada instante e não conclui significações, pois são provisórias.

Nesta acepção, é sob a produção lingüística impulsionada pelo brincar a que se voltará o enfoque. É freqüente verificar que no próprio discurso advindo do brincar põe-se em relevo as perturbações, falhas, incompletudes e mal entendidos da linguagem da criança, efeitos estes "de dispersão, e não de unidade" (Rubino, 2003, p. 77). Segundo Freire (1996b), são essas perturbações que geram estranhamento no outro e por isso permitem a incidência terapêutica de uma interpretação fonoaudiológica[20].

[20] Deixa-se como sugestão a leitura da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Estudos Lingüísticos da PUC-SP "Clínica de Linguagem: Algumas Questões Sobre Interpretação", de Daniela Cristina Spina-de-Carvalho, 2003. A autora discute minuciosamente sobre a interpretação na clínica fonoaudiológica.

Ao se remeter aos efeitos da interpretação do outro/fonoaudiólogo como estruturante da fala da criança é preciso que se entenda interpretação enquanto determinação e ressignificação/restrição. De acordo com o parecer de Lier-De Vitto & Arantes (1998),

> "*os fragmentos dispersos e indeterminados na fala da criança vão ser restringidos ao serem articulados numa cadeia significante da língua constituída, num texto, escapando ao desdobramento imprevisível do significante, à homonímia e à deriva"* (p.67).

Merece alusão o parecer de Sobrinho (1996), quando defende essa posição do outro, já constituído na língua. Afirma que no

> "*trabalho com as significações [...], (*o fonoaudiólogo deve[21]*) estar aberto para o dito do outro [...] livre para os sentidos, apostando na polissemia, interpretar o dito. Ao dizer o já dito, ele está instaurando um efeito possível de sentido"* (p.23).

Em casos de crianças que "não falam" ou "falam pouco", Lier-De Vitto (2003) afirma que cabe ao fonoaudiólogo desatar o nó na linguagem que paralisa a criança e permitir que esse sujeito/falante assuma outra(s) posição(ões) discursiva(s). Isso é possibilitado quando se assume uma relação de escuta à fala de decifração, de desvendamento enigmático, dirigida à segmentação da fala e não aos seus aspectos gramaticais ou às trocas, omissões ou distorções apresentadas pela criança[22].

---

[21] Termo acrescido pela autora para contextualizar o escrito.

[22] Informação esta extraída de anotações de aula, ministrada por Lier-de Vitto (Curso de Formação em Clínica da Linguagem/2003).

Compreendendo o espaço clínico fonoaudiológico como singular e o erro de fala como sintoma/enigma, distancia-se de uma visão de diálogo enquanto comunicação entre o par terapêutico, "*em que há transparência lingüística e intenção comunicativa"* (Kokanj, 2003, p. 42). Em razão de cada um - paciente e terapeuta - ocupar uma posição dialógica, os dizeres de ambos se cruzam, se afetam e permitem a ocorrência de outros sentidos. Sendo o sintoma, portanto, emergente na situação dialógica, é nesse mesmo espaço discursivo que a linguagem ganha sentido. Pode-se dizer que o objetivo do fonoaudiólogo é fazer com que a fala da criança, muitas vezes dispersa ou estranha, possa tomar sentido em sua própria fala, uma vez que visa a colocar a "*fala do paciente numa estrutura, em um lugar de sentido"* (Idem, p.43). A dialogia, re(criada) no brincar, comporta a fala, bem como as hesitações, os erros, o silêncio, acontecimentos estes que compõem o objeto fonoaudiológico.

Fonseca (s.d) completa: o que caracteriza a terapêutica é o fonoaudiólogo ser capaz de assumir que

> "*é no jogo entre dizeres, nas sessões de terapia fonoaudiológica, que se abrem novas possibilidades de dizer. É nesse sentido que, também, se pode afirmar que o lingüístico abre espaços de subjetivação: espaços de dizer e implicar-se nesse dizer"* (Fonseca, s.d, p.13).

Vislumbra-se, assim, que o método clínico fonoaudiológico é lingüístico discursivo. O brincar, tal qual concebido, detém função clínica desde o processo diagnóstico e adentra a terapêutica enquanto técnica, instrumental ou recurso propulsor para a dialogia, como já mencionou Palladino (1999) ao afirmar que o brincar emerge no espaço onde existe a palavra, como possibilidade de a criança

transitar na polissemia, de operar simbolicamente. Ao se reportar ao atendimento clínico fonoaudiológico de crianças com alterações no âmbito da linguagem, o brincar funciona como técnica, possibilitado por uma natureza maior: o método clínico, aquilo que sustenta e explicita o regimento do trabalho clínico, os caminhos percorridos (e de quais formas) para explicar as mudanças na linguagem da criança.

De modo a complementar o exposto, faz-se presente as palavras de Kokanj:

> "*[...] interpretar o funcionamento lingüístico discursivo sem precisar do instrumental descritivo da Lingüística é escutar o estranho desta fala, o inesperado, uma regularidade, uma repetição lingüística, o silêncio. Aquilo que insiste e retorna. Daí o dado é recortado, a partir de uma marca/propriedade lingüística que se aporta no significante. São essas marcas lingüísticas que trazem à tona a subjetividade se pensarmos que a relação se estabelece entre a língua e a fala. A terapêutica vem para que o sujeito mude de posição, para apagar o sintoma"* (2003, p. 50).

Ao afirmar que o brincar deveria ser tomado pela Fonoaudiologia enquanto técnica terapêutica, é necessário explicitar melhor em que residem as diferenças entre método e técnica. Sabe-se que nesta área são preliminares estudos que versam sobre esta problemática, razão pela qual se fez presente, na introdução desta dissertação, a citação abaixo, referente à Fonoaudiologia:

> "*[...] é um campo que suporta teoria e prática. Embora se pretenda uma disciplina teoricamente sustentada, a Fonoaudiologia possui uma prática, mas não possui uma teorização aprofundada sobre o método clínico. Essa teorização tem razão de existir, já que o comprometimento com uma prática também traz consigo o comprometimento com o caminho que permite instaurar esta prática"* (Kokanj, 2003, p.01).

A pesquisa de Kokanj traz para a área discussões interessantes para serem retomadas. Destaca a autora que ignorar o método clínico, no sentido de não polemizá-lo, traz alguns problemas para a Fonoaudiologia. Dentre eles, vê-se que o terapeuta fica sem respostas sobre "como" ou "o quê" fez para promover deslocamentos na posição discursiva do paciente. Ou ainda: quais gestos ou palavras foram eficazes? Kokanj afirma que a aproximação da área a um modelo positivista causou a tomada do método como equiparado à técnica, não emergindo a noção de que o método é inédito, deixa os dois elementos (paciente e terapeuta) surpreendidos com os efeitos que produz. Explicita a autora que

> "*reduzir método à técnica reforça a existência de uma prática universal, no sentido de uma aplicação invariável, apreensível ao conhecimento e regulada pelo saber. Reforça também uma suposição de que uma ação direta tem uma resposta direta e única ...*" (Idem, p. 18/19).

Nesta perspectiva, o método deve sofrer um redimensionamento necessário para que seja entendido como uma estrutura, um sistema de relações e diferenças que se compõem e se interpõem com flexibilidade. A rigidez o descaracteriza.

Acrescenta que a técnica tem importância para o método, mas não o ultrapassa, pois, por si só, não produz um fonoaudiólogo clínico, apenas um técnico da fala. O método é que direciona o tratamento, auxilia o terapeuta a encontrar caminhos para a terapêutica. É desta forma que ele possibilita uma abertura para o inédito.

Vê-se que a equiparação clínica entre técnica e método leva a postulações insólitas. Técnicas são conjuntos de instrumentais ou recursos que favorecem o desenrolar do trabalho clínico, são diversificadas e usadas para quaisquer sujeitos. Diferentemente, o método diz de um conjunto de ações e procedimentos que regem a clínica, a modificam, pois as ações se pautam teoricamente: há uma concepção de sujeito, de linguagem, de sintoma, de saúde, por detrás de um fazer clínico. Assim, a técnica tem um alcance menor em comparação ao método. O método é capaz de contemplar a singularidade de um caso, salientar a subjetividade. Contrariamente, a técnica se objetiva em torno de si.

Pode-se ainda afirmar, quando se contempla o brincar enquanto técnica, que não lhe cabe ser suposto como "terapêutico em si", do modo como concebeu Winnicott. O que é da ordem da técnica, como o brincar, não é capaz de, por si, “tratar” algo. Assim, não é o brincar que produz mudanças na linguagem (e na subjetividade) da criança, mas o seu entorno, que é maior: a linguagem advinda desta atividade. O lugar do terapêutico é na linguagem, uma vez posto que é a circulação lingüística discursiva que pode conduzir o dizer da criança, via outro, a uma tessitura coerente, contrária à dispersividade.

Concluindo: o que especifica ou particulariza a clínica fonoaudiológica é a presença de um não falar, ou uma fala que causa estranhamento, que não fecha sentidos pelos erros, hesitações, que insistem em operar. Portanto, o método fonoaudiológico não é outro que o apoiado no discursivo, em que o dizer (ou não)

do paciente convoca o terapeuta a questioná-lo, de modo a fazer com que o paciente se responsabilize por estar ali. É esse movimento dialógico que captura os sujeitos envolvidos na terapêutica e permite que ambos possam se deslocar na língua. Tal deslocamento, se ele ocorre, não produz efeitos apenas na linguagem, uma vez que a concepção aqui defendida é a de que mudanças na linguagem conduzem, paralelamente, a mudanças na condição do "ser sujeito". Subjetividade e linguagem, portanto, estão atreladas e são inseparáveis.

Na Fonoaudiologia, diferentemente da Psicanálise, o fazer clínico funda-se na relação dialógica (no dizer) elaborada entre ambos integrantes, terapeuta e paciente, e o fonoaudiólogo assume a posição de dizer, de perguntar, de devolver ou, até mesmo, de precipitar uma ação ou dizer da criança. Será nas cadeias discursivas **de terapeuta e paciente** que se buscará apreender o enigmático da fala, e não "**entre" o dizer e o dito do paciente**, como apontou Alain-Miller (1999), pois não se objetiva o inconsciente.

A Fonoaudiologia precisa considerar que existem conteúdos latentes que respondem pelo sintoma apresentado, como já se explicitou, mas reconhecer não é operar. Ações semelhantes não poderiam ocorrer nas duas esferas dado que, além de serem áreas distintas, seus objetos divergem: enquanto a Psicanálise preocupa-se em desvendar os conteúdos inconscientes responsáveis pela formação sintomática, a Fonoaudiologia visa compreender o funcionamento da linguagem. Embora ambos os campos requeiram um trabalho com a linguagem e a Fonoaudiologia tenha adquirido um ganho inestimável ao tomar contato com

um processo de humanização atravessado pelo simbólico como frisa a Psicanálise, estes territórios caminham em direções contrárias, dadas as particularidades de cada área.

É notório, ainda, que enquanto a Psicanálise atua com interpretações sobre o dizer do paciente visando novas aberturas significantes, a Fonoaudiologia restringe e ressignifica, retira o dizer da "deriva", como defenderam Lier-De Vitto & Arantes (1998), colocando-o num texto e dando-lhe atribuição sintática, semântica e textual. No mesmo sentido, Sobrinho (1996) defende que a linguagem recobre-se pela incompletude, ou seja, é sempre uma "unidade faltosa", como já afirmou Lemos[23]. Assim, por ser faltosa e estar sob movimento significante, requer que o sujeito vá à busca de sentidos o tempo todo, pois *"nada assegura a significação"* (p. 26). Sendo a linguagem opaca e imprevisível, pode-se assegurar que o sujeito também o é, pois não se dissociam. Por isso que não se fala, segundo Sobrinho, no sujeito que controla o dizer, dado que o sentido do dito está no outro.

No que tange à aproximação à Lingüística, vê-se que o fonoaudiólogo pôde tomar contato com pressupostos que valorizam o Outro como "instância de funcionamento lingüístico discursivo", aquele que é capaz de, na relação com a criança, fazê-la deslocar-se como falante de uma língua. Para Oliveira (2001), a interpretação fonoaudiológica se processa de modo muitas vezes efetivo quando há um corte, isto é, no instante em que depara com algo que produz efeito de

[23] Lemos, M.T. "Sobre o conceito de processo dialógico: o outro nas teorias de aquisição de linguagem", Campinas, Unicamp (Seminários), 1990.

estranhamento, o fonoaudiólogo pode incidir, "*desarticulando uma fala*" e, com isso, passar à possibilidade de articulá-la, de significá-la.

A partir deste instante, serão apresentados alguns fragmentos extraídos da clínica fonoaudiológica, com o objetivo de pôr em destaque a presença do brincar, seja na instância diagnóstica ou terapêutica, como técnica que propicia a emergência e comparecimento da criança na linguagem. Vale ressaltar, contudo, que não foi feita uma aprofundada análise/interpretação dos dados lingüísticos que seguem, ou ainda, sobre a implicação (ou não) entre os dizeres de terapeuta e paciente e a posição ocupada pela criança na dialogia. Restringe-se, apenas, em destacar o brincar enquanto mola propulsora para o discurso.

Segmento I

Interação terapêutica fonoaudióloga (**F**) e criança (**C**) que, enquanto brincavam de elaborar como seria um passeio ao zoológico, a criança interrompe a seqüência do diálogo[24] e introduz.

C: e aí a Suze
e a/ e aí/ e aí/ e aí o cafalo/
e aí/ e aí/ e aí a mãe tela
e a Ana folam o (cheganto) dá pedela

F: chegando, não entendi

C: na pede::ra

[24] Ocorrência esta que especifica a linguagem ser aqui assumida enquanto imprevisível, seja por aquilo enunciado pelo falante, seja nos efeitos de sentidos que produz no ouvinte. Não há como supor, deste modo, o que será e como será dito.

F: pedreira?

C: é

F: por que pedreira?

C: e aí a Suze falô/
e aí qualqué um que no/
que eu seguei

F: -------

C: e aí a Su falô *vamo i pá*
pedera e aí falo

F: vamo i pra pedreira?

C: é

F: fazê o que na pedreira?

C: é que o cavalo tão secando

F: eles gostam de ir prá pedreira?

C: e aí a Sônia foi (draçá ela) tudo/
todo mundo zunto folam na pe::de::la

F: pedreira todo mundo foi?

C: é

F: fazê o que na pedreira?

C: vê o Napoleão

F: o quê?!

C: se ele tão secando
se ele secá na leiteira o reão/
o lapoleão e aí vão (cota)

F: vem o Napoleão na pedreira?

C: é

F: eu nu sei o que é pedreira

C: é a/
e aí todo mundo foram na pede::ra

F: e quê que tem na pedreira me conta?

C: um bicho Naporeão

F: Napoleão o bicho

Neste segmento I, vê-se que o que estava em pauta no decorrer do brincar era a elaboração de como seria um passeio para o zoológico. Porém, a criança introduz algo que caminha em outra direção ao que "esperava" a fonoaudióloga e, a partir desse instante, verifica-se "*eu nu sei o que é pedreira"* na voz da terapeuta. O fato de "pedela/pedera" serem vazios de significação na Língua Portuguesa paralisou a fonoaudióloga, que se reportava, a todo tempo, à paciente, buscando uma significação para "pedreira". Não sustentar uma posição de "não saber" acabou aprisionando a terapeuta e fazendo-a questionar ininterruptamente a criança que, da mesma forma, não foi permitida a dar continuidade a um dizer, não conseguindo dizer "de um outro jeito".

Faz valer, neste segmento, uma insistência da fonoaudióloga em incidir uma "tradução" ao dizer da criança, recobri-lo de um sentido e, ao que se entende, houve atenção dirigida ao significado do dito. Nesse sentido, afasta-se de uma escuta para a densidade significante, justamente o que reflete o movimento/deslizamento da criança na língua. Nota-se, também, que a terapeuta não se afeta por outros acontecimentos "sintomáticos" na fala da criança como em "*se ele tão secando ... se ele secá na leiteira o reão/ ... o lapoleão e aí vão (cota)"*.

Segmento II

Recorte de uma sessão de avaliação de linguagem, em que a criança (E) e fonoaudióloga (F) brincam de casinha, pegando brinquedos dentro de uma caixa. Observação: S.I. = segmento ininteligível.

F: Cabô:::?

Precisa fazer mais suco.

E: tchá::: tu:: u tú tu [cantarolando]

F: Já tomou muito suco?

E: é

Euáva/eiá:va

F: cê vai lavar tudo agora?

E: mãmãiá:vu

F: qué que eu te ajude a lavar?

E: aí:::/u pacu S.I.

F: O copo tá sujo? Vamo lavá?

E: arrónenê

F: tchi/tchi/tchi ["esfregando o copo"]

E: u nenê::!

F: O nenê lava?

Ó, nenê, agora precisa lavar se/sua caneca

E: eu lava/eu lava.

No segmento II, é possível entrever que diante da produção "*Euáva/eiá:va*" da criança, a fonoaudióloga ressignifica por "*lavar*" e não interrompe a elaboração da criança e a possibilidade de prosseguir atribuindo valor às suas ações. A pontuação "*lava"* da terapeuta apenas atribui um valor sintático àquilo que aparece como sintomático na fala da criança.

Embora tarefa difícil, o fonoaudiólogo que visa a caminhar em direção contrária a um trabalho ortopédico ou de treinamento das habilidades lingüísticas - apoiado na perspectiva do "bem falar", sustenta uma posição de que importa mais o sentido que a forma do dito. Assim, não focaliza/aponta o erro, mas o significa.

Como se pôde observar, foi essa abertura à palavra da criança que lhe permitiu chegar à produção de "*eu lava*". O brincar, novamente, possibilita que os dizeres se afetem e, com isso, o sujeito pode passar a outra condição/posição discursiva.

Segmento III

Seguem dois trechos de uma mesma sessão de avaliação de linguagem. A fonoaudióloga (F) e a criança (C) estão juntas na sala:

F: o que que a gente faz no fogão?

C: (aponta o fogão)

F: isso, o fogão, que quê a gente faz, hein?

C: (silêncio)

F: faz papá, né? A mamãe faz papá prá você?

C: (silêncio)

F: ela faz, né?

(terapeuta contando histórias para a boneca e a criança olhando atentamente)

F: olha Lili, esse é o gatinho ... Faz miau, miau...

Esse é o leão 'grrrrr...grrrr'

(imita, com gesto, garras de "leão" em posição de ataque)

C: (sorri e faz o gesto da terapeuta)

F: olha, conta prá Lili que bicho é esse!

C: grrr (bem baixinho com o gesto de ataque)

F: nossa, e esse? Esse é o galo.

Cocórocó. Cocórocó. Como ela faz?

C: (sorri)

F: Como faz o galo?

Nestes dois trechos, nota-se que embora a criança não oralize, seus segmentos são de certa forma "dialógicos", pois há incorporação de gestos da terapeuta ou introdução de outros, advindos de cenários já vividos. O curso das ações da criança nas brincadeiras é afetado pelo dizer da fonoaudióloga. Isso indicia uma escuta para a fala que lhe era dirigida. Segundo Arantes (2001), essa criança "*tem uma discursividade motora e não é indiferente à fala do outro*" (p.138).

Por intermédio do brincar, a terapeuta encontrou um meio de a fala incidir sobre as ações da criança, uma forma de convidá-la ao diálogo. A fonoaudióloga, sendo capaz ora de sustentar o silêncio advindo da relação com a criança, ora instigá-la a posicionar-se ou, ainda, falar/significar por ela, deparou-se com um efeito: o movimento da criança em ocupar, conseqüentemente, uma posição discursiva. Neste episódio III, verifica-se que a fonoaudióloga colocou *"a criança - sua fala, gesto, olhar, movimento - num texto, ainda que o efeito dessa interpretação não seja previsível e se dê a ver apenas* ***a posteriori***" (Lemos, 1995, p. 24).

Enfim, esses segmentos, em sua heterogeneidade, demonstram que o brincar abre espaço para que a linguagem ganhe circulação, tendo, portanto, o estatuto de técnica ou instrumento terapêutico na Fonoaudiologia. Diferentemente, o método clínico, cujo sustentáculo é lingüístico discursivo, permite a movimentação das cadeias discursivas e, deste modo há a possibilidade de uma escuta para a relação da criança com a fala do outro e com a sua própria fala, a

vislumbrar como ela se posiciona na linguagem e, a partir de uma interpretação, pontuação, ressignificação ou restrição, "se" e "como" os efeitos se processam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrada do brincar na observação de crianças foi inaugurada pela Psicologia, campo teórico que desenvolveu as primeiras discussões sobre o tema. Para esta área, o brincar tem a função de agente estimulador de novas aquisições de conhecimento, e de *"locus"* de observação e verificação do modo pelo qual a criança brinca, podendo fornecer indícios de seu desenvolvimento psíquico.

A Pedagogia, sob a influência da Psicologia, insere o brincar no ambiente escolar pela mesma premissa, ou seja, de que o brincar é um agente facilitador da aquisição e do aprendizado, impulsionando a criança a realizar as tarefas exigidas pelos educadores.

Por fim, observou-se ter sido a Psicanálise a responsável pela articulação do brincar à função clínica, tendo, para isso, tecido uma ampla gama de teorizações sobre o brincar. Neste campo, dada a diversidade de linhas teóricas sobre o atendimento de crianças, não se encontrou uma posição unânime sobre o brincar no trabalho analítico. Enquanto algumas vertentes concebem o processo de análise de crianças como diferente do processo do adulto, propondo a substituição do método de associação livre pelo brincar, outras não mencionam divergências quanto ao método, referindo-se à modificação dos recursos técnicos alçados para crianças e adultos. Independentemente de linhas teóricas, viu-se que

o campo psicanalítico permitiu um redimensionamento da função do brincar, haja vista seu distanciamento do papel de agente facilitador para o de desencadeador da terapêutica.

Anos mais tarde, o nascimento da Fonoaudiologia será processado sob a égide de uma Pedagogia estruturada por pressupostos psicológicos. Tal acontecimento esclarece porque o trabalho clínico fonoaudiológico emergente apresentava um caráter educacional, e a difícil tarefa de distanciar-se dessas origens.

Como se tem postulado, a Fonoaudiologia é uma área clínica que articula, em sua constituição como disciplina, noções advindas de diversas áreas do conhecimento, principalmente a Medicina, Pedagogia, Psicologia e Lingüística. Cada uma das áreas visitadas pela Fonoaudiologia, ao longo de sua estruturação, deixou marcas na prática clínica do fonoaudiólogo o que, por conseguinte, possibilitou diferentes formas de inserção do brincar na terapêutica com crianças.

Nos primórdios de sua atuação, o fonoaudiólogo, impregnado por noções positivistas e educacionais, lançava-se ao uso do brincar como algo encantador, que convencia a criança a participar do trabalho propriamente clínico. Com o passar do tempo, e a partir de novas leituras da cena clínica, o fonoaudiólogo pôde distanciar-se de pressupostos que lhe atribuíam o papel de quem ensinava a fala a um aprendiz, seu paciente. O apoio nesse paradigma contribuía para certa ingenuidade na lida com o brincar que, em realidade,

permanecia "fora" da cena clínica, ora como um meio de conquista e de aproximação entre os membros do par terapêutico, ora como recompensa ao trabalho "bem executado" pela criança.

Um redimensionamento teórico, assim, fez-se necessário, permitindo à Fonoaudiologia constituir outras relações com a Psicanálise e a Lingüística. Essas aproximações lhe permitiram contemplar e incluir, concomitantemente, o sujeito e seu funcionamento de linguagem, trazendo a questão da subjetividade à tona e, por conseqüência, instaurando a clínica do singular. Além disso, por meio dessas vinculações, a atuação do fonoaudiólogo sofreu importantes mudanças. Dentre elas, pode-se dizer que o brincar passou a ser vislumbrado não mais como um agente facilitador, mas como técnica ou instrumento terapêutico que permite à criança a possibilidade de dizer, de elaborar um discurso.

Mais: o brincar passa a ser compreendido como um recurso técnico que impulsiona a dialogia e permite ao terapeuta o acesso ao funcionamento de linguagem da criança. Assim, defende-se a idéia de que a escuta e intervenção/interpretação do terapeuta deva ser dirigida ao próprio discurso emergente em cena clínica, sem remissão a outras ordens como a psicológica ou cerebral para justificar a forma pela qual o sujeito apresenta-se na/pela linguagem. A interdialogia (terapeuta-paciente), instaurada a partir do brincar, propicia ao fonoaudiólogo, cujo paradigma contemple o método clínico fonoaudiológico enquanto lingüístico discursivo, a possibilidade de assumir que a linguagem sofra

alterações mediante um alçamento da própria linguagem. Deste modo, a criança pode assumir outras posições discursivas e, concomitantemente, subjetivas.

Finaliza-se ao ressaltar que não importa qual seja o material/brinquedo a ser trazido para a cena clínica; o que importa é que este seja um instrumento que permita à criança dizer/dizer-se, relacionar-se com o outro, para sobre estes dizeres incidir o trabalho clínico do fonoaudiólogo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, D. D. *O Brincar: Estratégia Pedagógica ou Técnica Terapêutica Fonoaudiológica?* [Monografia de Especialização apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP], 2001.

ABRÃO, J.L.F. *A História da Psicanálise de Crianças no Brasil*., Editora Escuta, São Paulo, 2001.

ALAIN-MILLER, J. *Lacan Elucidado - Palestras no Brasil*. Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1999.

ALLOUCH, J. *A Etificação da Psicanálise: Calamidade*. Companhia de Freud, Rio de Janeiro, 1997.

ARANTES, L. *Diagnóstico e Clínica de Linguagem*. [Tese de doutorado apresentada ao LAEL-PUC-SP], 2001.

ÁRIES, P. *História Social da Criança e da Família*. Zahar Editora, Rio de Janeiro, 1981.

BENJAMIN, W. *Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*. Editora 34, São Paulo, 2002.

BERBERIAN, A. P. *Fonoaudiologia e Educação - Um Encontro Histórico*. Plexus Editora, São Paulo, 2ª edição, 2000.

CARVALHO, C.M. A de. *A Atividade Lúdica na Clínica Fonoaudiológica* [Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Fonoaudiologia, PUC-SP], 2000.

CLAPARÈDE, E. *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental*. Editora do Brasil, São Paulo,1956.

COELHO, E.P. *Introdução a um Pensamento Cruel: Estruturas, Estruturalidade e Estruturalismo.* In: Estruturalismo: Antologia de textos teóricos. Martins Fontes, São Paulo, s.d.

COSTA, N. da. *O Conhecimento Científico*. São Paulo: Discurso Editorial/FAPESP. 1997.

DOLTO, F. *Psicanálise e Pediatria - as Grandes Noções da Psicanálise - Dezesseis Observações de Crianças*. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 3ª edição, 1980.

_____. *No Jogo do Desejo - Ensaios Clínicos*. Editora Ática, São Paulo, 2ª edição, 1981.

_____. *Dificuldade de Viver - Psicanálise e Prevenção das Neuroses.* Artes Médicas, Porto Alegre, 1988.

DOR. J. *A-cientificidade da Psicanálise - a Alienação da Psicanálise*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1993.

DUNKER, C.I.L.. *Clínica, Linguagem e Subjetividade*. In: Revista Distúrbios da Comunicação. São Paulo, vol. 12(1): p.39-60, 2000.

ELKONIN, D. B. *Problemas Psicológicos Del Juego en la Edad Preescolar.* In: (ANTOLOGIA) La psicologia evolutiva y pedagogia en la URSS. URSS: Editorial Progreso, p.83-102, 1987.

FINK, B. *O Sujeito Lacaniano - entre a Linguagem e o Gozo.* Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1998.

FONSECA, S.C. da. *A Instância Clínico-Terapêutica na Fonoaudiologia*. Texto proferido em uma mesa redonda na DERDIC-SP, sem data.

FREIRE, R. M. *A Abordagem Dialógica: uma Proposta Social em Fonoaudiologia*. [Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Psicologia da Educação, PUC-SP], 1990.

_____. *A Linguagem Como Processo Terapêutico*. Plexus, São Paulo, 1994.

_____ *A Questão do Objeto da Fonoaudiologia.* Texto inédito apresentado no II Seminário Introdutório promovido pela Faculdade de Fonoaudiologia da PUC-SP, 1996a.

_____ *Fonoaudiologia e Lingüística: Modos de Interpretação da Linguagem.* Texto inédito apresentado no Simpósio de 50 anos PUC/SP: Os caminhos da Fonoaudiologia promovido pela Faculdade de Fonoaudiologia, DERDIC, e Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação, 1996b.

_____ *O Diagnóstico nas Alterações de Linguagem Infantil.* In: Revista Distúrbios da Comunicação, São Paulo, Vol. 12(1): Educ, p.107-116, 2000.

FREUD, A. *O Tratamento Psicanalítico de Crianças.* Imago Ed., Rio de Janeiro,1971.

FREUD, S. *El Creador Literario y el Fantaseo*. In: Obras Completas, vol. IX, 1908.

_____. (1909) *Análise de uma Fobia em um Menino de Cinco Anos (O Pequeno Hans)*. Imago, Rio de Janeiro, 1999.

_____ (1920). *Além do Princípio de Prazer.* Imago, Rio de Janeiro, 1998.

GREGHI, C.R. *Uma Reflexão Sobre o Brincar Infantil e o Processo Terapêutico Fonoaudiológico*. [Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Fonoaudiologia, PUC-SP], 2002.

JAKOBSON, R. *Lingüística e Comunicação*. Editora Cultrix, São Paulo, 1995.

JERUSALINSKY, A. *O Brincar é a Realidade - Acerca de Algumas Questões da Atualidade na Psicanálise da Infância*. In: Boletim de Associação Psicanalítica. Porto Alegre, vol 3 (7), p. 06-09, 1992.

_____. *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil - Um Enfoque Transdisciplinar*. Editora Artes e Ofícios, Porto Alegre, 2ª ed.,1999.

JOHNSON, W. *Problemas del Habla Infantil*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1959.

KELLER, F.S. *A Definição da Psicologia: uma Introdução aos Sistemas Psicológicos*. São Paulo, EPU, 1974.

KLEIN, M. *A Técnica Psicanalítica Através do Brinquedo - sua História e Significado*. In: Novas tendências em Psicanálise, Editora Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, 1921.

_____. *Contribuições à Psicanálise.* Mestre Jou, São Paulo, 1982.

KOKANJ, A. S. *Método Clínico Fonoaudiológico: Quando o Discurso Toma a Palavra.* [Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Fonoaudiologia, PUC-SP], 2003.

LACAN, J. (1901-1981). *Escritos* . Jorge Zahar Editora, Rio de Janeiro, 1998a.

_____ (1964). *Seminário livro 11: Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*. Jorge Zahar Editora, Rio de Janeiro, 1998b.

LEMOS, C.T.G. de. *Processos Metafóricos e Metonímicos: seu Estatuto Descritivo e Explicativo na Aquisição da Língua Materna*. Texto adaptado para aula. São Paulo, 1992.

_____. *Língua e Discurso na Teorização Sobre Aquisição de Linguagem* . Porto Alegre, Letras de Hoje, EDIPUCRS, vol 30 (4), p. 9-28, 1995.

_____. *Das Vicissitudes da Fala da Criança e de sua Investigação*. In: Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas, (42): 41-69, Janeiro/Junho, 2002.

LIER-DE VITTO, M.F. *Novas Contribuições da Lingüística para a Fonoaudiologia*. In: Revista Distúrbios da Comunicação. São Paulo, vol 7 (2), EDUC, 163-171, 1995.

_____. *Patologias da Linguagem: Subversão Posta em Ato*. In: Corpolinguagem: gestos e afetos. Mercado das Letras, Campinas, 2003.

LIER-DE VITTO, M.F. & ARANTES, L.M. *Sobre os Efeitos da Fala da Criança: da Heterogeneidade Desses Efeitos*. Porto Alegre, Letras de Hoje, EDIPUCRS, vol 33 (2), p. 65-71, 1998.

MANNONI, M. *O que Falta à Verdade para ser Dita*. Papirus Editora, Campinas, 1990.

_____. *A Criança Retardada e a Mãe*. Martins Fontes, São Paulo, 1999a.

_____. *A Criança, sua "Doença" e os Outros.* Via Lettera Editora e Livraria, São Paulo, 1999b.

MIALARET, G. *Nova Pedagogia Científica*. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1959.

OLIVEIRA, M. T. *Ecolalia: quem fala nessa voz?* [Dissertação de Mestrado inédita apresentada no LAEL, PUC-SP], 2001.

PALLADINO, R.R.R. *O Jogo na Atividade Fonoaudiológica*. Texto inédito, 1999.

PIAGET, J. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Zahar Editora, Rio de Janeiro, 1975.

_____. *Psicologia e Pedagogia*. Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1976.

_____. *O Desenvolvimento do Pensamento: Equilibração das Estruturas Cognitivas.* Dom Quixote, São Paulo, 1977.

_____ *A Formação do Símbolo na Criança - Imitação, Jogo e Sonho - Imagem e Representação*. Zahar Editora, Rio de Janeiro, 3ª edição, 1978.

PIAGET, J. & INHLEDER, B. *A Psicologia da Criança.* Difusão Editorial - Difel, São Paulo, 7ª edição, 1982.

PICCOLOTTO, L., BARTALINI, V., SALAMA, S.M. & PACHECO, E.C. de F.C. *A Comunicação em Jogo*. Editora Loyola, São Paulo, 1976.

PISANESCHI, E. *O Jogo: a Teoria e a Prática*. In: Fonoaudiologia no Sentido da Linguagem. Cortez, São Paulo, p. 49-67,1997.

PLANCHARD, E. *A Pedagogia Contemporânea*. Coimbra Editora, Coimbra, 7ª ed., 1975.

QUINET, A. *As 4 + 1 Condições da Análise*. Jorge Zahar Editora, Rio de Janeiro, 9ª ed., 2002.

RODULFO, R. *O Brincar e o Significante - um Estudo Psicanalítico sobre a Constituição Precoce*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1990.

RONCADA, A.M.G.A. & MARQUEZ, M.R.G.A. *100 Jogos Aplicados à Fonoaudiologia Prática.* Editora Lovise, São Paulo,1998.

ROUDINESCO, E. & PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Jorge Zahar Editora, Rio de Janeiro, 1998.

RUBINO, R. *Atraso de Linguagem e Estruturação Subjetiva: Questões Sobre a Relação Entre a Clínica Fonoaudiológica e a Clínica Psicanalítica*. In: Revista Distúrbios da Comunicação, São Paulo, 15(1):71-82, dez.,2003.

SÁNCHEZ, T.C. *Defectos en la Dicción Infantil - Procedimientos para si Corrección*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1949.

SANTA ROZA, E. *Quando Brincar é Dizer - A Experiência Psicanalítica na Infância.* Contra Capa Livraria, Rio de Janeiro, 1999.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. Editora Cultrix, São Paulo. 1999.

SIMON, R. *Introdução à Psicanálise - Melanie Klein*. Editora Epu, São Paulo, 1986.

SOBRINHO, A. *Dizer o Dito - A Questão da Interpretação na Fonoaudiologia*. In: In: Revista Distúrbios da Comunicação. São Paulo, vol 8 (1), EDUC, p. 23-39, 1996.

VORCARO, A. *A Criança na Clínica Psicanalítica.* Companhia de Freud, Rio de Janeiro, 1997.

VYGOTSKY, L.S. *Imaginación y Creación en la Edad Infantil*.: Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1999.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, São Paulo, 2ª edição, 2000.

_____ . *A Formação Social da Mente - o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Martins Fontes, São Paulo, 2003.

WALLON, H. (1879-1962). *Psicologia e Educação da Criança*. Editora Vega Universidade, Lisboa, 1979.

_____ . *La Evolución Psicológica Del Niño*. Crítica Grupo Editorial Grijalbo, Barcelona, 5ª edição, 1984.

_____. *Psicologia*. Editora Ática, São Paulo, 1986.

WINNICOTT. D. W. *O Brincar e a Realidade.* Imago Ed., Rio de Janeiro, 1975.

_____. *Consultas Terapêuticas em Psiquiatria Infantil*. Imago, Rio de Janeiro, 1984.