

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE ODONTOLOGIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE FONOAUDIOLOGIA

NATACHA BARROS SIQUEIRA

**A FUNÇÃO DO BRINCAR NA FONOTERAPIA DE LINGUAGEM
COM CRIANÇAS**

PORTO ALEGRE

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

NATACHA BARROS SIQUEIRA

**A FUNÇÃO DO BRINCAR NA FONOTERAPIA DE LINGUAGEM
COM CRIANÇAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Fonoaudiologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dra. Luiza Milano Surreaux

PORTO ALEGRE

2012

A todos aqueles que vivem com criatividade.

AGRADECIMENTOS

À mãe, que sempre acreditou desde antes da escolha do curso;
Ao pai, pelo investimento que realizou para que eu pudesse chegar aonde cheguei;
À minha irmã, pelo incentivo, pelas lições de vida, pela torcida;
Ao meu sobrinho, pela sua alegria, que por muitas vezes me fez sentir-me criança;
Às amigas de infância, pelas risadas, pelas jantãs, conselhos, pela amizade única e sincera;
Ao Rafael pela “co-orientação”, pelo companheirismo, escuta, amor singular, apoio nos momentos-chave da minha vida;
Ao Vigotsky, felino peludo que com suas “danadezas” e carinho incondicional tornou esta reta final mais leve;
Aos amigos e amigas da faculdade, que escutaram minhas angústias, que vivenciaram esta jornada sempre com muito companheirismo;
Ao Coletivo Saúde, grupo de pessoas incríveis que mudaram as minhas concepções sobre a formação em saúde, sobre a vida;
À minha orientadora, pelos ensinamentos que ultrapassaram o conteúdo da graduação, pelo suporte, incentivo e cuidado;
À professora Míriam Dias, que chacoalhou a minha formação;
À professora Tânia Fortuna, pelos ensinamentos e reflexões compartilhados na Oficina de Brinquedista;
À Mariza Freire, pela acolhida, conselhos e compreensão;
Ao professor Pantelis pelo apoio e atenção;
Ao professor Régis pelo carinho e reconhecimento;
Aos professores do curso, “malabaristas” que viabilizaram a realização deste curso;
Às fonoaudiólogas do curso, pela disposição e comprometimento;
Aos funcionários do Instituto de Psicologia, em especial à Grazielle, Miriam e Denise, sempre muito solícitas e pacientes;
Aos funcionários da Faculdade de Odontologia, em especial à Marilisa e ao Deleon que se comprometeram desde sempre com a construção do curso;
A todos aqueles que torceram por mim,
Obrigada!

*Brincar é um espaço incerto de se aprender
sobre a vida.*

Tânia Ramos Fortuna

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral mostrar que as atividades lúdicas são elementos clínicos, constituintes de uma técnica de trabalho no campo fonoaudiológico. O estudo tem uma metodologia qualitativa, realizado a partir de coleta de dados bibliográficos e reflexão teórico-conceitual. Constatou-se que as atividades lúdicas são elementos clínicos, que influenciam na forma como o atendimento será prestado, na forma do terapeuta pensar a clínica, no modo que ele concebe a criança na linguagem, na forma de ele interagir com o paciente, no desenvolvimento do seu posicionamento como fonoaudiólogo, na sua formação como terapeuta. Ou seja, o presente trabalho busca construir um percurso de reflexões sobre o fato de as atividades lúdicas serem uma forma criativa de se prestar um atendimento singular e humanizado.

Palavras-chave: atividades lúdicas; brincar; clínica; fonoaudiologia; linguagem.

ABSTRACT

This paper aims to show that the general play activities are clinical elements, forming a technical working in the area speech. The study has a qualitative methodology, conducted from gathering bibliographic data and theoretical-reflective. It was found that play activities are clinical elements that influence the way that the care will be provided, the way that the clinical therapist will think, the way that he will perceive the child performance in language, the way that he will interact with the patient, the development of his position as a speech therapist, at his vocational training as a therapist. By this way, this study intent to make many reflections about the fact that play activities are a creative way to provide an unique and humanized treatment.

Key-words: clinical; language; play activities; speech therapy; to play.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. BRINCAR É O MESMO QUE JOGAR?	14
2.1 BRINCAR E COGNIÇÃO	15
2.2 BRINCAR E PSIQUISMO	16
2.3 BRINCAR E SOCIAL	18
2.4 BRINCAR E DESENVOLVIMENTO	21
2.5 O BRINCAR NO CAMPO FONOAUDIOLÓGICO.....	24
2.6 DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE O BRINCAR E O JOGAR.....	29
3. A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA	31
3.1 A CRIANÇA EM CRESCIMENTO: CONTEXTUALIZANDO O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	31
3.2 O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO À LUZ DE UMA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA.....	33
3.3 DESENVOLVIMENTO LÚDICO	36
3.4 O LÚDICO NOS PROCESSOS DIALÓGICOS	38
4. O LUGAR DO LÚDICO NO TRABALHO CLÍNICO FONOAUDIOLÓGICO	40
4.1 SOBRE A LUDOTERAPIA.....	40
4.2 POR QUE O FONOAUDIÓLOGO (NÃO) BRINCA?	43
4.3 SOBRE A CLÍNICA E A CLÍNICA DE LINGUAGEM	46
5. COMO FORMAR FONOAUDIÓLOGOS QUE BRINCAM?.....	49
5.1 QUEM É O FONOAUDIÓLOGO QUE BRINCA?.....	49
5.2 SOBRE A FORMAÇÃO DO FONOAUDIÓLOGO	50
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	54

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Müller (2006), passou-se a considerar socialmente como direito da criança o ócio, o brincar e o não trabalho a partir da Declaração dos Direitos da Criança, de 1959 e os consequentes desdobramentos na Convenção para os Direitos da Criança, de 1989. Assim sendo, independentemente do contexto social e da cultura em que a criança está inserida, as atividades lúdicas se fazem presentes na infância. Nesta fase de socialização da criança, essas ações são recorrentes, pois é por meio delas que a criança conhece o mundo e com ele, as pessoas, as relações e as regras sociais.

Apesar de o brincar e o jogar serem atividades típicas da infância, já instituídas como um direito da criança, as mesmas ainda são encaradas socialmente como um mero passatempo, como uma atividade desvirtuada da realidade. Desta forma, os profissionais que lidam com crianças, dentre eles o fonoaudiólogo, não se dão conta do potencial que essas atividades tem perante seu fazer profissional. Sendo assim, as atividades lúdicas acabam sendo empregadas por estes profissionais, de forma dissociada do seu fazer, sendo subordinadas às atividades ou técnicas específicas da profissão, desconsiderando-se a subjetividade inerente a estas atividades.

É comum entre os fonoaudiólogos, independentemente da área de atuação, saber de forma intuitiva que é preciso brincar ou jogar quando o atendimento fonoaudiológico é realizado com crianças. Desta forma, o jogar e o brincar em sessão acabam sendo vistos, na maior parte dos casos, apenas como viabilizadores de aplicação de técnicas objetivas. O que se sabe até então é que existem diversos olhares sobre o brincar e o jogar que variam de acordo com as concepções teóricas do terapeuta, mas ainda não há um esclarecimento, por boa parte dos fonoaudiólogos, sobre o que são essas funções e porque são tão necessárias na terapia com crianças. Partindo desse pressuposto, pode-se pensar que ainda há uma falta de reflexão e aprofundamento por parte dos fonoaudiólogos que trabalham com linguagem, sobre qual é o significado e a função do jogar e do brincar no atendimento fonoaudiológico com crianças.

Ao expor estas situações e refletir sobre a importância do tema, pergunta-se: como o fonoaudiólogo deve lidar com o lúdico?

Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é mostrar que as atividades lúdicas são elementos clínicos, constituintes de uma técnica de trabalho no campo fonoaudiológico. Já os objetivos específicos são: investigar os conceitos jogar, brincar, e lúdico; associar estes conceitos ao desenvolvimento linguístico da criança e à clínica de linguagem¹; refletir sobre a necessidade de se compreender melhor esses conceitos para que as atividades lúdicas sejam empregadas de forma significativa nos atendimentos fonoaudiológicos; sensibilizar os fonoaudiólogos sobre a importância desses elementos em sessão e da necessidade de assumi-los como técnica de trabalho. Em outras palavras, os objetivos específicos deste trabalho apontam para dois eixos principais: 1) O questionamento sobre o brincar e sua incidência sobre a **clínica** fonoaudiológica; 2) A reflexão sobre o brincar na **formação** teórico – clínica do fonoaudiólogo.

No âmbito acadêmico, esta temática será disparadora para a realização de uma reflexão crítica sobre a formação do aluno-terapeuta e sobre o seu fazer clínico nos atendimentos fonoaudiológicos com crianças. Desta forma, este trabalho poderá contribuir para que o aluno reflita sobre a sua formação como terapeuta e se questione se o conhecimento de técnicas fonoaudiológicas pontuais e de como aplicá-las é o suficiente para saber lidar com o sujeito em questão. Este trabalho objetiva pensar sobre o que é o atendimento fonoaudiológico com crianças e em que bases o fonoaudiólogo se apóia ao realizar a intervenção clínica com crianças.

Pretende-se contribuir com os estudos realizados no campo da fonoaudiologia voltados para a aquisição da linguagem, apresentando-se o que é necessário saber e se esclarecer sobre o brincar e o jogar, na especificidade do contexto clínico fonoaudiológico, para que estas ações sejam melhor empregadas durante os atendimentos com crianças. Sendo assim, pretende-se mostrar que o brincar e o jogar não são apenas facilitadores de aplicação de

¹ Os termos *clínica de linguagem*, *terapia de linguagem* e *fonoterapia de linguagem*, neste trabalho estarão sendo utilizados alternadamente, como sinônimos.

técnicas, mas que essas ações são também uma técnica de trabalho pertencente ao campo da fonoaudiologia.

Este trabalho busca ainda demonstrar que o trabalho fonoaudiológico na área de linguagem não se restringe apenas à realização de exercícios, aplicação de testes e apresentação de resultados quantitativos. Por consequência, pretende-se demonstrar que o brincar ou jogar com a criança é uma forma de promover saúde a ela, pois são por meio dessas ações que a criança mostra os seus sentimentos, as suas reações frente às suas experiências de vida e consegue perceber a si própria.

Para a autora esse trabalho configura uma oportunidade para se pensar sobre o significado e a importância do brincar e do jogar no atendimento fonoaudiológico com crianças e sobre a própria formação como terapeuta. Trata-se de uma oportunidade para (re) pensar o próprio fazer clínico, interrogar-se como terapeuta e para pensar que para que a clínica de linguagem com crianças dê certo é preciso que se compreenda o maior interesse da criança, o brincar.

Este trabalho foi planejado a partir de conversas com pessoas que tiveram experiência prática com o problema, as quais indicaram os referenciais e formas de buscá-los. A problemática sobre a função do lúdico no atendimento fonoaudiológico, surgiu durante a realização dos estágios curriculares em fonoaudiologia, visto que os atendimentos realizados, em sua grande maioria, eram com crianças e com o aporte de um jogo ou brinquedo. A partir destas vivências nos estágios, surgiram alguns questionamentos: o fonoaudiólogo brinca? De que? Como? No que o brincar e/ou jogar na clínica fonoaudiológica se diferencia do brincar fora dela? Em conversas com fonoaudiólogos do curso sobre o tema pode-se constatar que ainda não há literatura suficiente no campo da fonoaudiologia que aborde esta relação do lúdico com o fazer fonoaudiológico. Desde então, surgiu a ideia de se realizar uma pesquisa sobre o tema.

No primeiro momento realizou-se uma *pesquisa exploratória*, realizando-se uma busca por referências em livros, teses, artigos, revistas e internet. A partir desta pesquisa foi possível aprimorar as ideias, tornar o problema mais claro e constituir hipóteses sobre o tema pensado. Em um segundo momento realizou-se uma *pesquisa explicativa*, a fim de se identificar os fatores determinantes do problema. Para realização desta pesquisa, foram utilizadas as

seguintes palavras-chave: *brincar, jogar, jogo, brinquedo, lúdico, ludoterapia*, considerando-se referências do campo da psicologia, psicanálise, fonoaudiologia e educação.

A partir destas pesquisas, foi possível estabelecer os objetivos do trabalho. Para a seleção do material que de fato fosse interessante à pesquisa foi realizada uma *leitura seletiva*, pensando-se nos objetivos do trabalho e evitando-se a leitura de textos que não fossem pertinentes para a solução do problema proposto. Com os textos já selecionados, realizou-se uma *leitura analítica*, com a finalidade de se ordenar as informações encontradas e possibilitar a obtenção de respostas ao problema. Por último realizou-se uma *leitura interpretativa*, com o intuito de se relacionar o que os autores afirmavam, com o problema sobre o qual o trabalho se propôs a solucionar.

Os dados teóricos foram armazenados em fichas de leitura, nas quais: se identificou as obras, se registrou o conteúdo das mesmas, se registrou os comentários e se ordenou os registros. A partir destas fichas, se realizou uma construção lógica do trabalho, organizando-se as ideias de forma que atendessem os objetivos. No entanto, a vertente de pesquisa utilizada foi a qualitativa de cunho teórico-reflexivo.

Ao longo do trabalho são realizadas reflexões teórico-conceituais, apresentando-se, primeiramente, as diferenças entre o brincar e o jogar e o significado destes termos de acordo com a etimologia e contexto cultural. Após, são apresentadas as principais concepções teóricas sobre o brincar e o jogar, mostrando-se ao leitor que estas ações podem ser conceituadas sob diferentes perspectivas, as quais podem se complementar ou divergir. Para tal, são visitados autores das áreas da psicologia, bem como Piaget (1975) e Vygotsky (2009); psicanálise, Freud (1998), Melanie Klein (1970) e Winnicott (1975); educação, Gilles Brougère (2008) e fonoaudiologia, Carla Graña (2003) e Jaime Zorzi (1994). Após, se fornece ao leitor um panorama geral sobre o desenvolvimento da criança, mostrando-se que o desenvolvimento da criança em seus vários aspectos constitutivos, acompanha o desenvolvimento lúdico. Para isso, primeiramente se apresenta como se dá o desenvolvimento linguístico da criança sob o viés sociointeracionista de Claudia de Lemos (2002); após se apresenta o desenvolvimento lúdico da criança, no qual são apontados autores que desenvolveram seus estudos sobre o lúdico sob uma perspectiva desenvolvimentista e; por

fim, se realiza uma reflexão sobre a relação entre a palavra e o brinquedo, pensando-se no momento em que a palavra se sobressai à brincadeira e/ou quando o brinquedo se sobressai à palavra ao longo da brincadeira. Situando o lúdico no âmbito clínico, se apresenta ao leitor o que é a ludoterapia, sendo referenciado o trabalho de Axline (1972), mostrando-se que alguns aspectos desta técnica em psicoterapia se fazem presentes na cena clínica fonoaudiologia. Também estão postas reflexões sobre clínica, visto que a forma como ela é pensada repercute na forma como o fonoaudiólogo irá atuar, apresentando-se a concepção de clínica de linguagem elaborada por Surreax (2008), correlacionando-a com as concepções de clínica elaboradas por Campos (2005). Por fim, são apresentadas indagações sobre a formação do fonoaudiólogo e como o lúdico pode contribuir com este processo, realizando-se reflexões a partir do trabalho realizado por Fortuna (2011), sobre a formação lúdica e docente na universidade.

2. BRINCAR É O MESMO QUE JOGAR?

As noções de brincar e jogar abrangem uma multiplicidade de acepções, que variam de acordo com a cultura, o contexto social e particularidade de cada língua, não sendo conceitos científicos definidos *stricto sensu*. Entretanto, o brincar e o jogar são objetos de ciências diversas bem como a pedagogia, a sociologia, a antropologia, a psicologia, a psicanálise e a filosofia, sendo referidos sob diferentes visões.

Esses vocábulos apresentam algumas diferenças entre os diferentes contextos culturais. Para os antigos gregos, a locução ‘jogo’ significava as ações próprias das crianças e expressava o que entre nós se denomina hoje ‘fazer traquinices’. Entre os judeus, a palavra ‘jogo’ correspondia ao conceito de gracejo, riso. Para os romanos, ‘ludo’ significava alegria, regozijo, festa buliçosa. Posteriormente, a palavra ‘jogo’ começou a significar entre essas culturas um grupo numeroso de ações humanas que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação (ELKONIN, 1998). Partindo deste pressuposto, o autor defende que, a partir da análise da história da humanidade, é possível compreender como esse termo surgiu e como foi se definindo ao longo dos tempos.

Nas culturas europeias, americanas e latino-americanas, há o emprego generalizado do termo ‘jogar’ para se referir ao brincar e ao jogar, sendo no alemão o verbo *spielen*, *jouer* no francês, *to play* no inglês e *jugar* no espanhol. Já em nossa cultura existem definições específicas para cada termo. Segundo o dicionário Aurélio Buarque de Holanda (1986), o termo ‘brincar’, da língua portuguesa, é oriundo do latim *vinculum*, que significa laço, união e é definido como: *divertir-se infantilmente, entreter-se com jogos de criança; divertir-se, recrear-se*. Já o termo ‘jogar’, do latim *jocare*, é referido primeiramente como *entregar-se ao, tomar parte no jogo; pôr em risco, arriscar, aventurar; dizer ou fazer brincadeira*. A partir destas definições, pode-se constatar que o termo jogar na língua portuguesa também é considerado como uma forma de brincadeira, mas é mais frequentemente empregado para definir as atividades lúdicas que estão sujeitas a regras. Santa Roza (1993) afirma que o termo mais abrangente no português é o *lúdico*, do latim *ludus*, referente a tudo aquilo que tem caráter de jogos, brinquedos e divertimentos, significando aquilo que se refere tanto ao brincar quanto ao jogar.

A variação do emprego destes termos, ora brincar, ora jogar, se justifica pela multiplicidade de visões que há sobre essas ações, as quais podem ser compreendidas sob diferentes perspectivas. Neste trabalho nos deteremos a apresentar alguns aportes teóricos que nos auxiliarão a refletir sobre a relação destas ações com o desenvolvimento linguístico das crianças na infância.

2.1 Brincar e cognição

O entendimento do brincar sob uma perspectiva cognitivista se dá sobre o que a criança aprende ao interagir com o objeto e como os seus conhecimentos modificam ao longo dessa interação. Aqui será apresentada a perspectiva de Piaget (1975), a qual compreende o jogar como uma forma de construção e aprimoramento de conhecimentos.

Para compreender os estudos que Piaget (1975) realizou sobre o jogar, é preciso esclarecer que essa ação é analisada sob a perspectiva de construção do conhecimento, elaborada pelo autor. Nesta concepção, a construção do conhecimento se dá por meio de ações físicas ou mentais sobre objetos, que provocam o desequilíbrio cognitivo no indivíduo, resultando em assimilação ou acomodação e, conseqüentemente a construção de esquemas ou conhecimento propriamente dito. A assimilação é o processo pelo qual o indivíduo cognitivamente capta, registra e organiza as informações do ambiente, ampliando os seus esquemas (estruturas mentais ou cognitivas nas quais os indivíduos organizam as informações do meio). Já a acomodação é a modificação ou a criação de novos esquemas, de acordo com as particularidades do objeto ou situação.

O autor não distingue jogar de brincar, referindo-se às atividades lúdicas como jogar. Refere que o jogo se equivale à assimilação ou a acomodação predominando sobre a acomodação. A evolução dos jogos se dá na medida em que a intenção da ação modifica, passando de uma simples imitação para uma ação que satisfaça o próprio prazer, não havendo mais uma intenção para a realização daquela atividade. Sendo assim, Piaget (1975) postulou quatro categorias do jogar, associando aos níveis crescentes de complexidade cognitiva. Durante o primeiro ano de vida, é identificado o *jogo funcional* (jogo de exercício) que está

associado a um nível cognitivo mais simples, envolvendo movimentos simples com a cabeça, com as mãos, balbucios, rolar uma bola, enfim, movimentos que promovem o autoconhecimento da criança sobre o seu corpo e este em relação ao ambiente. Inicialmente estes movimentos não apresentam nenhuma finalidade específica, mas com o exercício dos mesmos, a criança passa a atribuir-lhes alguma finalidade. O *jogo construtivo* (jogo simbólico) está identificado como o segundo nível cognitivo do jogar, envolve o uso de objetos para se realizar o jogo. É a fase em que a criança atribui outra função ao objeto (exercício da simbolização), realizando movimentos e atos complexos. A transição do jogo de exercício para o jogo simbólico está demarcada pelo *esquema simbólico*, pelo qual a criança demonstra que já tem uma representação mental mais complexa sobre o ambiente, realizando ações fora de seu contexto e na ausência do objeto usual, pelo simples prazer funcional. O *jogo de faz-de-conta* (jogo da fantasia, jogo dramático ou jogo imaginativo), surge entre os dois e três anos da criança e é identificado como o terceiro nível cognitivo do jogar, envolvendo pessoas ou situações imaginárias, no qual a criança já demonstra compreender o que significa fingir. Entre os quatro e sete anos, fase em que a criança encontra-se na pré-escola e realiza mais atividades em grupo, o jogo de faz-de-conta dá espaço aos *jogos formais com regras* (jogo de regras). Este jogo, ao contrário dos jogos de exercício e dos jogos simbólicos, permanece ao longo da vida, pois é uma atividade lúdica que supõe como se dão as relações sociais ou interindividuais, as quais estão delineadas por regras.

Piaget (1975) ao longo de seu trabalho mostra que o desenvolvimento do jogar está correlacionado a níveis de desenvolvimento cognitivo, e, quanto mais a criança joga, melhor o seu desempenho cognitivo e maior o nível de desenvolvimento do seu jogo.

2.2 Brincar e psiquismo

Na perspectiva psicanalítica, o brincar é situado no campo da linguagem, sendo esta ação considerada como o momento em que a criança é tomada pela linguagem. A importância do brincar na psicanálise ganhou destaque por meio da publicação do trabalho de observação de Freud, em sua obra de 1920: “Além do Princípio do Prazer”. Nesta obra, Freud apresenta as suas constatações frente ao jogo realizado pelo seu neto, de um ano e meio, jogo conhecido

como *fort-da*, no qual era representada a experiência do ir e vir da mãe, por meio do ir e vir de um carretel preso a uma linha. A criança acompanhava esses movimentos, emitindo duas palavras: *fort* (fora) e *da* (aqui). Freud questiona-se sobre a repetição incessante de uma experiência penosa e relaciona-a com o princípio do prazer: explica que a obsessão à repetição é uma tentativa de elaborar algo impressionante, buscando obter domínio e dar sentido ao ocorrido, para além do princípio do prazer (Freud, 1998). O brincar é visto como um momento de passagem do trágico ao prazeroso. Assim sendo, Freud constatou que no brincar a criança consegue transformar uma situação que na realidade para ela é penosa em uma situação prazerosa. Freud também observou que em todas as brincadeiras das crianças há um desejo inscrito: o desejo de se tornar adulto, crescer e poder realizar aquilo que os mais velhos realizam. Após, outros autores do campo psicanalítico também realizaram trabalhos sobre o brincar, tais como Melanie Klein (1970) e Winnicott (1975), cujas ideias serão explanadas a seguir.

Melanie Klein (1970) realizou os seus estudos sobre o brincar correlacionando-o com as experiências sexuais das crianças. A autora defende que é por meio das brincadeiras que as crianças expressam e realizam os seus desejos, inclusive os sexuais. Sendo assim, a brincadeira é tida como um meio de descarga masturbatória, de controle da angústia ou de cumprimento do desejo. É nas brincadeiras que as crianças tem a liberdade de representar o que querem, bem como suas fantasias, desejos e experiências. Klein (1970) afirma que a criança que é incapaz de brincar também é incapaz de pensar de forma simbólica e, conseqüentemente, terá dificuldades em aprender sobre si própria e sobre o mundo. Segundo a autora, os esquemas simbólicos da criança começam a ser formulados quando ela começa a brincar, e, além disso, o espaço da brincadeira permite que a criança simbolize à vontade, sem restrições, podendo fugir das convenções conceituais já pré-estabelecidas pelo meio social ou, justamente, as por em prática.

Winnicott (1975) analisa o brincar associado à saúde, ou seja, brincar é um ato saudável e é um indício de saúde. Para ele, a importância do brincar não está no conteúdo, mas no ato de brincar, na postura que ele demanda da criança, de concentração, a qual é tanta, que consegue deixar a criança num estado de quase alienação, semelhante à concentração das crianças mais velhas ou dos adultos. O autor defende que a brincadeira inicia na relação mãe-bebê, sendo

nesta relação de confiança que surge a magia do brincar. Sendo assim, o desenvolvimento da brincadeira dependerá da relação de confiança estabelecida nesta relação entre mãe e bebê. É durante a brincadeira que a criança realiza mentalmente um interjogo entre elementos subjetivos e objetivos.

O autor distingue o brincar do jogar, defendendo que o brincar é algo imprevisível, espontâneo, não regido por regras pré-estabelecidas, sendo um interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. Já o espaço de jogo, não está na realidade psíquica interna, pois se constitui numa área da ilusão, intermediária entre o dentro e o fora. Winnicott (1975) constata que o brincar é um processo universal, característico da saúde, pois ele facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais e é uma forma de comunicação.

Pode-se dizer que nos estudos psicanalíticos houve uma preocupação em se compreender a relação entre o brincar e a excitação sexual, visto que nesta relação está implícita uma fantasia. Sendo assim, Freud (1998) defende que no brincar a criança transforma aquilo que lhe é trágico em algo prazeroso e é uma ação delineada pelo desejo de se tornar adulto. Já Klein (1970) defende que na brincadeira a criança tem acesso às suas fantasias e as liberta, sendo um espaço no qual o desejo da criança se apresenta, podendo este ser sexual ou não. Winnicott (1975) buscou compreender o brincar como um tema em si mesmo, suplementar ao conceito da sublimação do instinto. O autor discorda de Klein (1970), pois acredita que a masturbação está ausente na brincadeira e, quando esta está evidente na brincadeira, o brincar se interrompe, e a brincadeira deixa de ser. Ou seja, para Winnicott (1975), o brincar é visto como um processo de saúde e uma forma de desenvolvimento da criatividade.

2.3 Brincar e social

A análise do brincar sob uma perspectiva social, enfoca a importância da interação da criança com o meio e com o adulto, o qual assume o papel de mediador desta situação. Aqui serão destacados dois autores, Vygotsky e Brougère, que realizaram as suas reflexões sobre o quanto o meio social influencia no desenvolvimento da imaginação e do brinquedo.

A partir de reflexões sobre o funcionamento da imaginação, Vygotsky (2009) realiza uma análise sobre o quanto às experiências vivenciadas pela criança junto ao ambiente e ao adulto repercutem no brincar dela. O autor considera a imaginação como uma função vital necessária, pois é por meio desta atividade que se constrói a realidade. Ele conceitua imaginação como base de toda a atividade criadora, a qual se apresenta em todos os campos da vida cultural, e defende que é algo condizente com a realidade.

O autor afirma que a imaginação não existe por si só, pois ela depende das vivências que o sujeito teve, apoiando-se diretamente na riqueza e na diversidade das experiências anteriores. Sendo assim, quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material estará disponível para a imaginação dela. E, partindo-se para o brincar da criança, pode-se supor que quanto maior a diversidade de elementos para ela brincar, mais material e, conseqüentemente, mais riqueza para a imaginação dela. Segundo o autor, o fator emocional favorece o surgimento de agrupamentos totalmente inesperados, representando um campo quase ilimitado para novas combinações. Pode-se pensar que o bem estar emocional da criança, propicia que a mesma brinque com satisfação e alegria, e, brincar nestas condições, beneficia a sua atividade criadora, imaginativa.

Dentro desta proposta, os objetos da vida cotidiana, sejam dos mais simples aos mais complexos, são considerados como *imaginação cristalizada*. Ou seja, o brinquedo, por exemplo, nada mais é do que a concretização de uma criação.

Vygotsky (2009) enfatiza o caráter ativo e criativo da brincadeira no desenvolvimento infantil. Ele apresenta que as percepções e as ações da criança se modificam com o tempo em função das mediações do adulto e do signo (papel em que o objeto cumpre em determinado momento e contexto). É nesta relação entre adulto e criança, na qual palavras e gestos são trocados, que os significantes são ressignificados. Assim sendo, é por meio da linguagem que se cria a situação imaginária. Vale ressaltar que, segundo o autor, essa criação não surge do nada, pois está vinculada à inserção histórica e cultural da criança.

A brincadeira está conceituada como uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. No entanto, a criança na brincadeira não reproduz simplesmente o que ela vivenciou, pois ela cria uma impressão desta vivência, a reelabora de forma criativa, e, a partir desta criação, constrói uma realidade nova, que tem relação com suas aspirações e anseios. É na brincadeira que as práticas, papéis e posições sociais são incorporados e exercitados. Segundo o autor, “é na brincadeira que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (VYGOTSKY, 2009, p.16).

Seguindo a perspectiva social do brincar, Brougère (2008) pautou seus estudos no brinquedo, definindo-o como vetor de socialização das crianças. Distingue o brinquedo do jogo, apontando que o brinquedo não está definido por uma função precisa, ao contrário do jogo. Além disso, o brinquedo é considerado socialmente como um objeto infantil, ligado à infância, enquanto que o jogo pode ser destinado tanto às crianças quanto aos adultos, pois não é associado a uma faixa etária específica. O autor ressalta que os objetos lúdicos dos adultos são referidos, exclusivamente como jogos.

Brougère (2008) lança um olhar sobre os brinquedos sob duas perspectivas: 1) define o brinquedo em relação à brincadeira; 2) define o brinquedo como uma forma de representação do meio social. No primeiro caso, o brinquedo é definido como aquilo que é utilizado para dar suporte a uma brincadeira, podendo ser um objeto adaptado e, o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura. No segundo caso, o brinquedo é definido como um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, podendo ser utilizado ou não numa situação de brincadeira. É visto como a materialização de um projeto adulto destinado às crianças. De modo geral, os brinquedos são analisados como fatores que contribuem para a socialização das crianças e que permitem o acesso a certos códigos culturais e sociais, ou seja, manipular brinquedos é estar manipulando códigos sociais e culturais.

Nesta perspectiva, a brincadeira surge da interação lúdica, ou seja, da associação que a criança faz entre os estímulos do brinquedo e suas vivências sociais, elaborando constantemente a brincadeira. É vista como uma atividade que não implica nenhum tipo de

obrigação, não havendo a intenção de se buscar algum tipo de resultado além do prazer que a atividade proporciona.

Realizando-se um breve comparativo entre os dois referenciais teóricos já citados, pode-se constatar que a análise de Vygotsky (2009) não se detém a realizar distinções entre o jogo e o brincar, brinquedo e jogo, mas em refletir sobre a relação entre o meio social e o brincar a partir da compreensão do que é a imaginação. Brougère (2008), também associa o brincar ao meio social, mas busca compreender essa relação a partir da consideração de que o brinquedo é um vetor de socialização.

2.4 Brincar e desenvolvimento

Os estudos do brincar nesta perspectiva visam apresentar como se dá o desenvolvimento desta ação de acordo com o desenvolvimento da criança. Nesta seção serão destacados os seguintes autores: Papalia, Olds e Feldman (2006) e Elkonin (1998), sendo que os primeiros voltam-se para a relação entre o brincar e o desenvolvimento físico e cognitivo da criança e o segundo relaciona o brincar com o desenvolvimento social da criança, correlacionando com os diferentes níveis de jogo.

Papalia, Olds e Feldman (2006) conceituam o brincar como uma forma de trabalho das crianças que contribui para o desenvolvimento físico e cognitivo das mesmas. Segundo as autoras, quando as crianças brincam, elas estimulam os sentidos, aprendem a usar os músculos, coordenam a visão com o movimento, adquirem domínio sobre seus corpos e novas habilidades. Já nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças experimentam papéis, vivenciam emoções, adquirem compreensão dos pontos de vista das outras pessoas e constroem a imagem do mundo social. Além disso, é por meio da brincadeira que as crianças desenvolvem habilidades de resolução de problemas, experimentam a alegria e a criatividade e tornam-se mais proficientes na língua.

As autoras apresentam a pesquisa realizada por Mildred Parten (1920), a qual observou crianças de 2 e 5 anos, durante períodos de brincar livre, e, a partir de suas observações,

categorizou seis tipos de brincadeira pelo seu conteúdo, apresentando o que as crianças fazem quando brincam e se isso é realizado de forma social ou individual, variando de menos à mais social. A partir desta pesquisa, Papalia, Olds e Feldman (2006) constataram que, à medida que as crianças ganham idade, suas brincadeiras tendem a se tornar mais interativas e mais cooperativas. Ou seja, inicialmente as crianças brincam sozinhas, depois brincam ao lado de outras crianças e, por fim, brincam juntas.

As autoras mostram que esse desenvolvimento gradual do brincar está pautado por regras, as quais promovem o desenvolvimento interpessoal e linguístico das crianças, visto que por meio delas convenções e papéis sociais são explorados. Desde pequenas, as crianças já seguem regras na organização do jogo dramático (jogo de faz-de-conta, de acordo com Piaget): *delimitando o território* (“Eu sou o papai; você é a mamãe”), *negociando* (“tudo bem, eu vou ser o papai amanhã”), ou *preparando o cenário* (“olhe – um trem vem chegando!”). À medida que o jogo imaginativo torna-se mais cooperativo, os enredos tornam-se mais complexos, e os temas, mais inovadores (PAPALIA, OLDS E FELDMAN, 2006).

Elkonin (1998) realizou os seus estudos comparando as fases de desenvolvimento da criança aos níveis de desenvolvimento do jogo, com a justificativa de que, à medida que a idade da criança aumenta, eleva-se o nível de complexidade do jogo. O autor traz os conceitos de ações lúdicas, brinquedo e jogo. As ações lúdicas são consideradas ações especiais em que a ação temática se transmite em forma sintética e abreviada, na forma de esquema de ação. Ele ressalta que é importante saber em qual fase de desenvolvimento a criança se encontra e se, nesta fase, espera-se que a criança tenha aptidões para realizar as ações lúdicas.

Ao conceituar o brinquedo, o autor mostra que o desenvolvimento histórico do brinquedo está totalmente ligado ao posicionamento social da criança. Sendo assim, conceitua o brinquedo como uma ferramenta de trabalho modificada que implicou a modificação do trabalho dos adultos o qual acabou sendo direcionado às crianças.

Segundo o autor, o jogo é a interpretação de um papel social assumido pela criança, sendo esta a principal motivação para se jogar. O autor afirma que o momento em que a criança interpreta um papel, aparece o jogo e que, o fundamental do jogo, consiste em reconstituir as relações sociais existentes entre as pessoas. Uma das premissas para que a criança adote a

representação do papel de qualquer adulto é que capte os traços típicos da atividade desenvolvida por esse adulto. Segundo o autor, cada papel assumido pela criança implica determinadas regras de ação ou de conduta social.

Elkonin (1998) defende que é de extraordinária importância a existência da *protagonização e situação imaginária* nos jogos infantis, afirmando que é impossível eliminá-las do jogo. Segundo o autor, a demanda do jogo sobre a criança - no qual ela tem que conservar a todo o momento o papel social e a situação imaginária- promove o seu desenvolvimento, visto que à medida que a criança se desenvolve, a sua compreensão frente a seu papel se torna mais complexa.

O autor pontuou cinco trajetórias fundamentais de desenvolvimento dos jogos: 1) de pequenos grupos instáveis para outros cada vez mais numerosos; 2) dos grupos instáveis para outros cada vez mais estáveis; 3) dos jogos sem enredo para os jogos com argumento; 4) da série de episódios soltos para o argumento que se desenvolve metodicamente; 5) do reflexo da vida pessoal e do meio imediato para os acontecimentos da vida social. Ao longo destas trajetórias, o autor constatou que também há uma mudança gradual do uso dos brinquedos ao longo do desenvolvimento dos jogos. Demonstrou que em um primeiro momento o brinquedo (ou objeto adaptado) dirige o jogo; e em um segundo momento a criança dirige o jogo, atribuindo função ao brinquedo. Sendo assim, quanto mais a criança se desenvolve, maiores são as suas exigências frente ao material lúdico, e, conseqüentemente, mais elaborado será o desenvolvimento do jogo.

Elkonin (1998) verificou que o sentido do jogo muda para as crianças de diferentes idades. No jogo das crianças pequenas, há um exame dos brinquedos, sendo os que mais agradam os escolhidos. Os brinquedos são manipulados individualmente, repetindo uma e outra vez ações monótonas, sem mostrar nenhum interesse pelos brinquedos nem pelo jogo de outra criança. No jogo das crianças mais velhas, as ações sujeitam-se ao argumento e ao papel; apresentam regras internas, provenientes do papel e da situação lúdica. Quanto mais desenvolvido o jogo, maior o número de regras. Ou seja, independentemente da idade, a essência interna do jogo consiste em reconstituir precisamente as relações entre as pessoas (ELKONIN, op.cit.).

O nexa entre o papel e as ações com ele relacionadas não surge de maneira espontânea, pois cabe aos adultos mostrá-lo para a criança. Ou seja, o papel do adulto é o de atrair a criança para a atividade conjunta, criando uma situação propícia à execução de ações lúdicas. Todas as transições anteriormente apresentadas requerem a direção dos adultos, e cada uma delas requer modos especiais de direção. A idéia da espontaneidade do desenvolvimento do jogo protagonizado pelas crianças é devida a que os adultos não se apercebem da direção que exercem realmente e de maneira espontânea (ELKONIN,op.cit.).

Realizando-se uma breve síntese acerca das duas abordagens teóricas já citadas, pode-se afirmar que Papalia, Olds e Feldman (2006) não trazem uma definição para jogar, mas definem o brincar como uma forma de trabalho das crianças que se desenvolve concomitantemente ao surgimento das regras dos jogos. Referem-se à ação lúdica como brincar ou jogar. Já Elkonin (op.cit.) conceitua o que é jogo seguindo a ideia de que o conteúdo do jogo infantil está totalmente relacionado com a organização da sociedade, considerando o jogo como base da estruturação da sociedade. A partir desta ideia, considera o jogo como uma atividade que promove o desenvolvimento social da criança e que evolui na medida em que a criança fica mais velha.

2.5 O brincar no campo fonoaudiológico

O brincar no campo fonoaudiológico é abordado a partir da interlocução com referenciais das áreas da psicologia e da psicanálise, sendo o desenvolvimento da linguagem associado ao desenvolvimento cognitivo da criança ou à psique da mesma. Desta forma, aqui serão destacados autores renomados do campo fonoaudiológico que realizaram releituras desta temática sob uma perspectiva fonoaudiológica: Zorzi (1994) e Graña (2003). O primeiro realizou os seus estudos embasado na teoria cognitivista postulada por Piaget (1964) correlacionando o desenvolvimento da linguagem da criança com as etapas do desenvolvimento cognitivo apresentadas na teoria piagetiana. Sendo assim, as ações lúdicas evoluem na medida em que a criança evolui cognitivamente, sendo essa evolução dependente da sucessão de etapas de desenvolvimento. Já Graña (op.cit.), a partir da perspectiva winnicottiana, defende que o brincar é um meio pelo qual a criança revela a sua subjetividade e, conseqüentemente, a sua linguagem.

Em seu trabalho, Zorzi (1994) caracteriza as fases do desenvolvimento cognitivo da criança e analisa a evolução das condutas da criança, observando: sua faixa etária, as características de suas condutas, suas reações frente ao que está posto no ambiente, quantidade de ações representativas, número de generalizações realizadas e tempo de permanência na atividade. Considerando que Piaget (1964) divide o desenvolvimento cognitivo em quatro etapas (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais), Zorzi (1994) estuda detalhadamente a primeira etapa, na qual se inicia o período representativo e que se manifesta a função simbólica.

Considerando como gradativa² a consolidação do simbolismo lúdico, Zorzi (1994) classificou as ações lúdicas em dois grupos:

1) *Condutas de transição ou pré-simbólicas*: grupo que contempla as atividades desenvolvidas pela criança que ainda não envolvem objetos ou acontecimentos que estão ausentes naquele momento da brincadeira. A criança se detém a reproduzir o uso que se faz comumente com os objetos, como por exemplo: mexer a colher dentro da xícara, varrer o chão com a vassoura. Este conhecimento sobre a função do objeto serve de base para o desenvolvimento do simbolismo.

2) *Brincadeira simbólica*: este grupo contempla as condutas ditas simbólicas, que estão desligadas da ação da criança. Neste momento a criança começa a atribuir a sua atividade a outros, havendo uma desvinculação do símbolo em relação à ação própria, ou seja, a criança passa a representar objetos, sujeitos e situações que não se fazem presentes na situação real, por meio de gestos, outros objetos e palavras. O autor identifica que neste momento a criança está constituindo os seus esquemas simbólicos, marcando o início do simbolismo lúdico.

O autor estabeleceu este dois grupos, considerando os dados que obteve em suas observações frente ao brincar da criança em diferentes situações: imitação, provas formais e situação de manipulação livre dos objetos.

² O autor argumenta que a brincadeira simbólica não surge abruptamente, surge após a sucessão de condutas mais simples. Sendo assim, o simbolismo se consolida progressivamente por meio de ações que começam de modo elementar, por transformar os esquemas sensório-motores habituais em esquemas simbólicos.

Zorzi (op.cit.) apresenta a brincadeira simbólica atrelada ao desenvolvimento da criança, defendendo que quanto mais a criança se desenvolve, mais se amplia a sua brincadeira, sendo gradativamente envolvido nesta situação, um maior número de ações representativas associadas a um contexto comum. Concomitantemente ao desenvolvimento do brincar, a linguagem também se desenvolve, sendo, segundo o autor, possível observar a diminuição da ocorrência de emissões incompreensíveis e o surgimento de esquemas verbais mais próximos aos signos linguísticos.

Aproximando o desenvolvimento linguístico ao desenvolvimento da brincadeira simbólica, o autor acredita que em seus primórdios, tanto as ações lúdicas quanto as ações linguísticas, estão restritas à reprodução das próprias ações e à atividade do momento. Além disso, o autor refere-se ao brincar e o ato de se comunicar como formas de representação, que só se dão em função da união entre significantes e significados. Sendo ambas consideradas condutas simbólicas, o autor constata que a imitação está intrinsicamente presente na evolução destas condutas:

(...) quanto à brincadeira simbólica, é a imitação que propicia o simbolismo, na medida em que fornece os significantes da atividade lúdica. Com respeito à linguagem, a imitação também tem um importante papel, porque, no mínimo, é ela que permite o domínio dos padrões articulatórios, na medida em que as crianças tendem a modificar o sistema de sons de fala que possuem para alcançar o da linguagem ambiente (ZORZI, 1994, p.138).

O autor defende que a imitação é o elo existente entre o brincar e a linguagem. Visto que a imitação está presente na brincadeira simbólica e na linguagem, esta última está posta como aquela que se coordena com a imitação, e que tem a função de reforçar e acentuar o simbolismo da criança. Ou seja, a linguagem é vista como um suporte à brincadeira simbólica, pois ela substitui objetos e situações ausentes.

Graña (2003), partindo de uma perspectiva psicanalítica winnicottiana, acreditam que a linguagem não provém nem do meio nem do sujeito, é o produto das interações entre estes fatores. O brincar é visto como uma forma de linguagem, sendo um lugar de produção e

alteridade de sentidos, uma prática significativa. Segundo a autora, esta prática se estabelece bem antes do surgimento do verbal na criança, ou seja, à medida que a criança cresce, ele adquire gradativamente o domínio da linguagem e passa a dar lugar às suas manifestações simbólicas (o brincar e a cultura).

Visto que nesta perspectiva o lúdico é concebido como atividade que cria um espaço potencial para a constituição do sujeito, a autora realiza a sua reflexão acerca do lugar do brincar no atendimento clínico fonoaudiológico. A justificativa para a realização desta pesquisa foi que:

Na formação acadêmica “tradicional” em Fonoaudiologia, o brincar pode não ser, e frequentemente não é, objeto de estudo e nem estar relacionado teoricamente com o processo de aquisição de linguagem. Nesse caso, o fonoaudiólogo poderá descobrir apenas intuitivamente em sua prática clínica a importância do brincar, podendo utilizá-lo espontaneamente, mas sem chegar a refletir mais detidamente sobre o seu significado e função. Pode ainda introduzir o brincar apenas com o propósito de viabilizar a aplicação de técnicas instrumentais, correndo o risco de desconsiderar as dimensões afetiva, cognitiva e social, ou seja, a potencialidade integradora da atividade infantil (GRAÑA, RAMOS, 2006, p. 142).

A referida pesquisa³ foi realizada com 10 fonoaudiólogos, que trabalham com terapia de linguagem oral com crianças entre 3 e 6 anos. As sessões foram acompanhadas por meio de filmagens da díade fonoaudiólogo-criança, sendo o brincar analisado a partir de quatro categorias de perguntas que englobavam princípios de diferentes perspectivas teóricas⁴ do brincar. Vale apresentar aqui as perguntas norteadoras da pesquisa de Graña e Ramos (op.cit.):

- 1) Deixa a criança propor a brincadeira? O quanto o terapeuta deixou a criança livre para escolher e propor a atividade;
- 2) Permite o aparecimento de brincadeira livre? Foram inseridos ou não na brincadeira objetivos fonoaudiológicos específicos;

³ O artigo em questão é fruto de um trabalho conjunto entre Graña e Ramos, ambas fonoaudiólogas.

⁴ Teorias que produziram e ainda produzem efeitos sobre o fazer fonoaudiológico: behaviorismo, cognitivismo, interacionismo e psicanálise.

3) Sintoniza com o brincar do paciente? Foi observada a capacidade do terapeuta se envolver na brincadeira, ou se ficou passivo frente ela;

4) Alterna o brincar livre e a aplicação de técnicas específicas? Alternância entre o brincar livre e a inserção de algumas técnicas específicas da fonoaudiologia.

A partir dos resultados da pesquisa, as autoras puderam organizar em dois grupos as diferentes formas de se empregar o lúdico na terapia fonoaudiológica, sendo evidenciadas duas perspectivas teóricas: 1) Perspectiva interacionista: os fonoaudiólogos adeptos a essa abordagem terapêutica apresentam em seus atendimentos: brincadeira livre; alternância entre o brincar livre e o uso de técnicas e sintonia com o brincar espontâneo do sujeito; a brincadeira e o brinquedo são conduzidos ora pelo sujeito ora pelo terapeuta; o brincar livre é encarado como constituinte e estruturador do sujeito, sendo o interesse e o lugar da criança devidamente respeitado. 2) Perspectiva behaviorista: os fonoaudiólogos adeptos a essa perspectiva, apresentaram em seus atendimentos: menor ocorrência da brincadeira livre e, em algumas ocasiões a ausência da mesma; o lúdico empregado como um recurso adicional para a realização do trabalho técnico; há um maior direcionamento da brincadeira por parte do terapeuta e o brincar está posto como um instrumento para a educação.

As autoras constatarem que é preciso que haja mais trabalhos no campo da fonoaudiologia que tragam o brincar como um instrumento de trabalho, como um método da terapia com a criança.

Retomando as duas abordagens teóricas citadas, pode-se afirmar que Zorzi (1994) analisa o lúdico como uma forma de exercitar os esquemas simbólicos da criança. Sendo assim, o autor não dá destaque às vivências pessoais da criança ao longo do seu desenvolvimento lúdico e linguístico. A linguagem está posta como uma entidade distinta do brincar, que tem uma relação de suporte e não conjunta (com o brincar). Já Graña (2003) analisa o lúdico como uma forma de a criança estar na linguagem, sendo o brincar uma forma de linguagem. A autora direciona o seu olhar sobre o “brincar”, mas não se volta para analisar como está o funcionamento da linguagem da criança que brinca. Aliás, esta crítica é válida para os dois autores: o primeiro se detém a realizar uma análise mais objetiva do brincar e sua relação com a linguagem e a autora lança um olhar mais subjetivo frente a essas relações. Apesar de ambos

realizarem seus estudos sob perspectivas teóricas distintas e opostas, ambos realizam uma análise um tanto restrita e rasa sobre o funcionamento da linguagem.

2.6 Diferenças e semelhanças entre o brincar e o jogar

A partir dos pressupostos teóricos apresentados, é possível se pensar que, tratando-se de regras e formas de organizar as atividades lúdicas, o brincar e o jogar são atividades distintas. O brincar é um ato espontâneo, não tem um tempo definido, é imprevisível, é uma forma de atividade que se organiza do meio interno para o meio externo, ou seja, é uma atividade que não está posta para criança, pois é ela quem a elabora. Por conseguinte, quando se brinca com alguém, para que a brincadeira tenha funcionalidade e sentido, são realizadas combinações entre aqueles que estão brincando para que haja um entendimento comum aos dois sobre a atividade. Essa combinação não equivale à regra, pois ela vai se definindo ao longo da ação de brincar, enquanto que a regra é algo que já foi estabelecido por um terceiro, sendo muito restritivo, em função de não ter sido elaborado dentro daquele contexto. A brincadeira pode vir a se tornar um jogo a partir do momento em que são definidas regras sistematizadas ao longo dessa atividade.

É interessante pensar que a organização do jogo segue a mesma lógica organizacional da sociedade: tem regras a serem seguidas, que representariam as leis; envolve competição, assim se dá no meio social quando queremos afirmar o nosso espaço na sociedade; pode ser um ato social ou não, dependendo do tipo de jogo. Sendo assim, pode-se dizer que jogar não é algo espontâneo, pois essa ação possui uma organização própria, é uma ação que já está posta para a criança, geralmente envolve competição, cumprimento de regras e tem um tempo pré-estabelecido; mesmo quando se joga de maneira imprevisível, as regras não deixam de existir, sendo apenas adaptadas. Sendo assim, o jogo não tem como ser uma brincadeira, pois ele é delineado via regras.

O jogo e a brincadeira são situações lúdicas em que a criança constrói, realiza e se apropria de conhecimentos das mais diversas ordens. Estas atividades possibilitam a construção, organização e ampliação de vários esquemas conceituais de diferentes áreas do conhecimento. Quando o brincar e o jogar não são realizados individualmente, alguns limites,

os quais são impostos pelo outro, precisam ser respeitados. Esse respeito aos limites também está presente durante um ato comunicativo, visto que, para que a comunicação entre os sujeitos falantes seja efetiva, é preciso que eles se sujeitem a certos limites, que estão representados pelas regras de funcionamento da língua (é preciso que haja um consenso comunicativo entre os sujeitos falantes, para que a troca de informações esteja garantida).

As situações lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento saudável da criança, pois tanto o brincar quanto o jogar são indicativos de saúde. Sendo assim, ao longo do trabalho, as ações *brincar* e *jogar* remeterão a atividades lúdicas. Voltando-se para o âmbito clínico, as atividades lúdicas nem sempre irão remeter ao divertimento e felicidade para a criança, pois não são apenas alegrias que aparecem representadas nessas atividades, mas também suas angústias, dúvidas e sofrimentos. É a partir dessas representações que o fonoaudiólogo deve refletir sobre o desenvolvimento linguístico da criança, pois essas representações demonstram a capacidade da criança em lidar com símbolos, pensar simbolicamente. Pensando-se na relação entre o lúdico e linguagem, o que há de convergente entre o desenvolvimento lúdico e o desenvolvimento linguístico da criança? É o que iremos abordar no próximo capítulo deste trabalho.

3. A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA

Para se compreender o que há de comum entre o **desenvolvimento lúdico** e o **desenvolvimento linguístico** da criança, é importante esclarecer como ela está se desenvolvendo em termos físicos, cognitivos, psíquicos e sociais, pois todos esses fatores estão imbricados tanto nas ações lúdicas quanto nas manifestações linguísticas. Desta forma, este trabalho não se deterá a esmiuçar todos estes tópicos sobre o desenvolvimento infantil, mas a apresentar o quanto essa criança cresceu e como esse crescimento influencia a sua linguagem.

3.1 A criança em crescimento: contextualizando o desenvolvimento infantil

A transição da primeira infância para a segunda infância⁵ se dá entre os três e seis anos de idade da criança, momento referido na literatura como idade pré-escolar, visto que é quando a criança está prestes a ingressar na escola regular. Neste período, as crianças passam por algumas mudanças, nas quais os seus corpos tornam-se mais delgados, suas capacidades motoras e mentais mais desenvolvidas e suas personalidades e relacionamentos mais complexos. Além disso, as crianças passam a cuidar mais de suas necessidades pessoais e autoperceber sua competência e independência. Ao longo desta transição, as crianças melhoram a sua capacidade de desenvolver atividades físicas, bem como correr, pular e jogar, e desenvolver atividades que demandem o uso da motricidade fina, como desenhar com lápis de cor, pintar, brincar com massa de modelar e argila, já demonstrando a preferência pelo uso da mão direita ou esquerda.

Jean Piaget em seus estudos referiu-se à primeira infância como fase pré-operacional do desenvolvimento cognitivo, fase que perdura aproximadamente dos dois aos sete anos. Segundo o autor, nesta fase a criança ainda não apresenta uma maturação cognitiva suficiente

⁵ O presente trabalho refere-se à Segunda Infância como o momento em que a criança já mostra um maior conhecimento e desenvolvimento sobre suas ações e o pensamento mais elaborado, visto que a criança já faz uso de símbolos para criar e brincar. Sendo assim, a indicação da faixa etária serve apenas para fornecer ao leitor uma noção aproximada de faixa cronológica, não sendo, portanto, um critério objetivo deste trabalho.

para dar conta de resolver operações mentais lógicas, pois o pensamento ainda está muito pautado por experiências concretas. Neste período há uma grande expansão do pensamento simbólico (capacidade representacional), havendo um crescente entendimento por parte da criança sobre espaço, causalidade, identidade, categorização e número. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2006), nesta fase, a criança ao se autodescrever irá falar sobre comportamentos concretos e observáveis. Assim sendo, o que a criança pensa de si mesma é quase inseparável do que ela faz. As autoras também destacam a importância das relações sociais para o desenvolvimento emocional da criança, pois, segundo as autoras, são nestas interações que as crianças passam a compreender e lidar com suas emoções, aprendendo a como orientar o seu comportamento e falar sobre os seus sentimentos.

Ao longo do desenvolvimento da linguagem, as crianças, aos poucos, assemelham a sua fala à fala dos adultos, apresentando, em termos de estrutura da língua, vocabulário, gramática e sintaxe bem desenvolvida. Visto que é na infância que as crianças começam a formar memórias de longa duração, neste período elas já conseguem processar as informações e lidar com elas de forma mais complexa, criando e utilizando novos conceitos, sendo a linguagem direcionada para fins comunicativos⁶.

De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006), a atenção dos pais frente ao que as crianças falam influencia significativamente o desenvolvimento da linguagem, pois as perguntas e comentários realizados pelos pais frente ao que a criança falou, auxilia-as a detalhar os eventos ou relacioná-los com outros incidentes.

Pensando-se na relação sociointeracional que há entre a criança e o adulto, é importante esclarecer que a socialização nada mais é do que “um conjunto dos processos que permitem à criança se integrar ao *socius*” (BROUGÈRE, 2008, p.61), sendo as interações sociais o meio de se assimilar os códigos linguísticos e sociais e de se desenvolver diferentes formas de interação e comunicação, tanto no plano verbal, quanto no não-verbal. Sabendo-se que o círculo humano e o ambiente contribuem para a socialização da criança, e que a socialização

⁶ É importante esclarecer que aqui comunicação está referida não só como uma forma de trocar informações com o outro mas também uma forma de expressar sentimentos.

implica comunicação, como a criança realiza a significação lúdica e qual a relação disto com o seu desenvolvimento linguístico? Partindo deste questionamento, nas próximas seções serão abordados: 1) o desenvolvimento linguístico da criança sob o viés sociointeracionista de Claudia de Lemos; 2) o desenvolvimento lúdico da criança, no qual serão apontados autores que desenvolveram seus estudos sobre o lúdico sob uma perspectiva desenvolvimentista e; 3) por fim, se realizará uma reflexão sobre a relação entre a palavra e o brinquedo, pensando-se no momento em que a palavra se sobressai à brincadeira e/ou quando o brinquedo se sobressai à palavra ao longo da brincadeira.

3.2 O desenvolvimento linguístico à luz de uma abordagem sociointeracionista

Mussalim, Bentes et al (2006) apresentam o interacionismo social como uma postura teórica que leva em conta os fatores sociais, comunicativos e culturais para a aquisição de linguagem. Desta forma, a interação social e a troca comunicativa entre a criança e seus interlocutores são pré-requisitos básicos para a aquisição da linguagem. As autoras afirmam que essa visão frente à aquisição da linguagem se distancia do cognitivismo piagetiano e do inatismo chomskiano, os quais foram estudos pioneiros sobre a temática. Claudia de Lemos trouxe um novo direcionamento ao sociointeracionismo, inspirada nas leituras do linguista Saussure e do psicanalista Lacan, intitulando sua postura teórica como “interacionista”. De acordo com esta concepção, o desenvolvimento da linguagem da criança se dá na relação dialógica estabelecida entre ela e o adulto, sendo este o responsável por mediar a relação da criança com a língua. A autora se posiciona contra as noções de representação mental e sujeito psicológico, recusando-se a analisar a aquisição de linguagem como aquisição ou construção de conhecimento da língua. A autora realiza uma análise sobre como a criança acessa a língua por meio do adulto. Assim sendo, o adulto é aquele que interpreta o que a criança diz e atribui um valor ao que foi dito com base nos seus valores internamente estabelecidos. A autora ressalta que o desenvolvimento da linguagem não dependerá apenas desta interação com o adulto, mas também do uso singular que a criança faz da língua.

Os trabalhos de Claudia de Lemos foram pioneiros nos estudos sobre aquisição de linguagem no Brasil, nos quais se podem destacar dois momentos teóricos. Este trabalho dará

um enfoque maior ao primeiro momento da teoria⁷, visto que vai ao encontro da perspectiva que este trabalho propõe. Em um primeiro momento de seu trabalho emerge a noção de **processos dialógicos**, que, segundo a autora:

Visava dar um estatuto, pelo menos descritivo, à congruência entre a fala da criança pequena e a de seu interlocutor adulto (...). Ou melhor, à aparente coesão e progressão dialógicas que emergiam como efeito tanto do enunciado com que o adulto interpretava o que a criança fazia ou falava de modo ainda informe e fragmentado, quanto pela dependência que essa fala fragmentada mostrava ao se ancorar na fala do adulto, muito particularmente na fala da mãe. Por isso mesmo, mais que aos aspectos pragmáticos dessa interação, aquilo a que se queria dar estatuto era à **conexão de natureza lingüística que essa interação tão desigual produzia**. (DE LEMOS, 2002, p.45 - 46).

Na primeira fase de sua teoria, a autora realiza uma análise sobre a *relação dialógica* estabelecida entre a criança e o adulto, conceituando-a como uma atividade intersubjetiva, orientada por turnos de fala, na qual se constitui uma relação de interdependência. A autora identificou alguns processos dialógicos, constituintes do diálogo, que podem ocorrer simultaneamente, tanto na fala do adulto quanto na fala da criança. São eles:

⁷ É importante esclarecer que há um segundo momento da teoria em função dos questionamentos da autora sobre o que do outro ou de sua fala mediaria o acesso da criança à língua que passa despercebido frente à língua. A partir de releituras de textos de Jakobson (1963[1956]) sobre os processos metafóricos e metonímicos (processos de substituição e combinação) a autora passou a perceber a linguagem em seu estado nascente na fala da criança e o movimento que produziria a mudança. Nesta fase da teoria a aquisição de linguagem está postulada como a apropriação de conhecimentos que a criança realiza na relação com o outro (instância representativa da língua), implicando o seu desenvolvimento linguístico. O que caracteriza as mudanças neste processo de aquisição são as diferentes posições da criança na língua. O indicativo de mudança, de desenvolvimento linguístico, é a mudança de pólo, que pode ser o *outro*, a *língua*, ou o próprio *sujeito*. Em um primeiro momento de aquisição de linguagem, há a dominância do pólo do *outro*, pois a criança realiza um recorte da fala do adulto para poder falar, visto que ainda não tem bem estabelecida a relação simbólica da língua. Neste momento não há uma coincidência de significados do que está sendo dito na relação dialógica estabelecida. Em um segundo momento, a criança “defende” a própria fala, resistindo às interpretações que o outro faz sobre esta. A criança demonstra que ela não concorda com o que foi interpretado sobre a sua fala e persiste no seu erro, pois já percebe que há uma diferença entre os seus significantes e do adulto. Como conseqüente, o pólo dominante é a *língua* e seu funcionamento, o qual é percebido por meio da violação das regras da língua, que está representada no erro. Já em um terceiro momento, a criança demonstra com quais estruturas linguísticas já lida em sua fala, colocando-se como sujeito falante frente à *língua* e ao *outro*. É o momento em que a criança percebe o estranhamento do outro frente ao seu erro, reconhece-o e tenta corrigi-lo. Isso mostra que a criança está prestando mais atenção no que fala, pautando as suas correções não apenas frente às reações do adulto, mas também ao que está percebendo sobre sua própria fala. Assim sendo, o pólo dominante é o *sujeito*. É importante esclarecer que essas mudanças de posições na língua não tem como pressuposto o desenvolvimento, evoluem de acordo com um tempo lógico. A partir dessas vivências linguísticas, a criança se organiza na língua, passando a lidar com as relações semânticas (agente e objeto) e sintáticas (sujeito e predicado), constituindo então a sua linguagem.

1. **Processo de especularidade:** definido como presença na fala da criança de parte ou de todo enunciado do adulto que o antecede, assim como há a incorporação da fala da criança no enunciado da mãe. Sendo assim, há o emprego de um aspecto e/ou da fala do outro o qual é adaptado, apropriado e incorporado na própria fala, pautado pela relação EU – EU⁸, que é diferente de imitação.

2. **Processo de complementaridade:** está representado pela relação que há entre a pergunta do adulto com a resposta da criança. A criança responde, complementando dialogicamente a fala do adulto, pois percebe que está em uma posição de resposta, que deve falar algo diferente, que complemente a fala do adulto. Ou seja, há uma relação formal entre ambas as partes do diálogo que completam-se formando uma unidade ou instanciando uma “sentença”. Relação: EU – TU.

2.1 **Processo de Complementaridade inter – turnos:** a resposta da criança preenche um lugar “semântico”, “sintático” e “pragmático” instaurado pelo enunciado imediatamente precedente do adulto. PALAVRA PRÓPRIA.

2.2 **Processo de Complementaridade intra-turnos:** o enunciado da criança resulta da incorporação de parte do enunciado do adulto imediatamente precedente e de sua combinação com um vocábulo complementar. PALAVRA PRÓPRIA – ALHEIA. Traz uma parte do discurso do adulto e complementa.

3. **Reciprocidade:** processo definido como retomada pela criança do papel do adulto, dando início à interação, desencadeando com sua fala uma fala que refletiria e complementaria a sua. Contudo, a criança já compreende que a relação dialógica demanda a presença de dois sujeitos que estejam co-presentes (EU-TU) e que um terceiro elemento necessita estar ausente (ELE), (SILVA⁹, 2007).

A partir desta explanação sobre a primeira fase da teoria de De Lemos (2002), pode-se pensar sobre os possíveis deslocamentos que podem ocorrer na relação dialógica entre terapeuta-paciente. Na próxima seção iremos apontar alguns autores que desenvolveram seus

⁸ Acompanhamos BARALO e GIULIANI (BARALO, F.;GIULIANI, N. **Reflexiones sobre la adquisición del language.** Camino Hacia los pronombres personales. Escritos de la Infancia. Buenos Aires, Ediciones FEPI, 1993) ao proporem aproximação entre a perspectiva interacionista de Claudia De Lemos e de Bakhtin acerca da aquisição de linguagem da criança.

⁹ Silva, desde a perspectiva enunciativa de Émile Benveniste, propõe uma abordagem da aquisição da linguagem pautada na constituição de lugares enunciativos. Propusemos uma aproximação, visto que tanto ela quanto De Lemos, estudam a relação existente entre EU-TU.

estudos sobre o lúdico sob uma perspectiva desenvolvimentista para que, posteriormente, se possa realizar uma reflexão sobre a relação entre as trocas dialógicas e as trocas lúdicas (entre adulto e criança).

3.3 Desenvolvimento lúdico

Frádkina (apud ELKONIN, 1998, p.266 - 270) realizou estudos sobre como a atividade lúdica surge ao longo do desenvolvimento da criança, destacando algumas etapas, conforme veremos a seguir. Em um primeiro momento a criança se detém a manipular o objeto ou o brinquedo oferecido realizando movimentos monótonos (agita-os, bate com eles, puxa-os). Em um segundo momento a criança já mostra que consegue reproduzir por conta própria elementos soltos de ações ou de uma série de ações. Neste momento, o característico na criança é reproduzir as ações do adulto numa situação similar, mas não idêntica, ou seja, ela transfere ações de outras situações para os objetos daquela ação presente. Já em um terceiro momento, a criança mostra a criação de situações lúdicas especiais, reproduzindo ações de outras pessoas e utilizando objetos substitutivos. Sendo assim, a ação com o objeto está de acordo com o sentido da brincadeira e não com o significado que é inerente ao objeto. Em um momento seguinte, o autor refere o surgimento da metonímia na situação lúdica, quando os objetos incorporados pela criança no brincar perdem o seu significado usual e adquirem outro, um significado lúdico, condizente com o que foi determinado na brincadeira. Neste momento, a criança denomina com outro nome os objetos substitutivos, de acordo com as funções que desempenham na brincadeira; mas ainda não atribui nomes aos objetos. O autor traz um exemplo no qual a criança está brincando com bonecas, pratos, pregos e varetas. Ao longo da brincadeira, a criança refere que os pregos são pães e que as varetas são colheres, sendo os pregos colocados dentro dos pratos e as colheres junto aos mesmos. Quando a criança é questionada sobre uma das bonecas (“Quem é?”) a criança refere que é a “boneca”, não lhe atribuindo um nome próprio. Posteriormente, quando a brincadeira se mostra mais elaborada, a criança já atribui a si mesma e aos seus objetos lúdicos nome próprio e papéis sociais¹⁰. Pode-se afirmar que o surgimento da metonímia na situação lúdica nada mais é do que o surgimento do simbólico nas relações da criança sejam elas linguísticas ou lúdicas.

¹⁰ O objetivo aqui não é apontar uma cronologia para estas substituições, mas destacar o aspecto substitutivo, ou seja, simbólico da atividade lúdica.

Jean Piaget problematizou o surgimento do simbolismo no contexto lúdico correlacionando-o ao desenvolvimento da inteligência representativa, cuja premissa fundamental é, em seu entender, o surgimento do símbolo. Sendo assim, de acordo com o autor, para que a criança passe a jogar de forma simbólica, ela precisa ter uma inteligência representativa bem desenvolvida, pois desta forma ela consegue lidar com o símbolo de diferentes maneiras, atribuindo diferentes significados ao mesmo significante. Mas, que critérios a criança utiliza para determinar que tal objeto vá cumprir certo papel na brincadeira?

Lukóv (apud ELKONIN, 1998, p.329 – 332) realizou os seus estudos com crianças entre três e cinco anos de idade, para investigar como a criança compreende a linguagem na atividade lúdica. Constatou que, independentemente da faixa etária, nem a palavra nem a concepção real que se tem do objeto determinam o modo como o objeto será empregado na brincadeira; mas ressalva que os aspectos físicos do objeto favorecem que a criança faça uso do mesmo de forma mais livre e diversificada¹¹. Escreve Lukóv:

Nem tudo pode ser tudo (...) é mais do que evidente que a condição para que o brinquedo substitua outro é a possibilidade de atuar de maneira determinada com o objeto dado e não a aparência externa (o cavalinho não se parece nada com uma criança, nem a peça do quebra-cabeça com o automóvel). Assim, por exemplo, com o cavalinho pode-se atuar como se fosse uma criança: pode-se sentá-lo, deitá-lo, fazer com que tropece e caia etc.; mas isso é precisamente o que não se pode fazer com uma bola, na qual a ausência de coordenadas fixas limita as possibilidades de operar com ela (...) as propriedades físicas dos objetos limitam em certa medida a possibilidade de atuar com eles. (LUKÓV, 1937 apud ELKONIN, 1998, p. 332).

O símbolo surge quando a criança transforma o objeto em brinquedo, pois isso implica um processo de diferenciação entre o significado e o significante. Esse processo é espontâneo, e é um resultado das interações conjuntas da criança com o adulto. Neste momento, de acordo com a terminologia de Piaget (1975) surge o *jogo de faz-de-conta* que é delineado pela função simbólica. É partindo deste momento lúdico que iremos refletir sobre a ascensão da

¹¹ Concordamos com o autor ao referir que as impressões físicas do objeto ajudam a apontar aproximações entre representante e a coisa representada. No entanto, discordamos do mesmo quando afirma que há uma limitação nas possibilidades de atuação com objeto, visto que há infindáveis formas de se transformar o mesmo objeto em variadas formas simbólicas.

linguagem na atividade lúdica, pensando-se nas relações da criança com o brinquedo e com a palavra.

3.4 O lúdico nos processos dialógicos

Quando o simbólico emerge nas ações lúdicas da criança, significa que a mesma já tem consciência de que o signo representa uma certa realidade. É importante esclarecer que ao longo da atividade lúdica a criança se apropria de objetos, brinquedos, palavras, gestos, com o intuito de comunicar ao outro o que sente, vivencia e imagina o que quer. Ou seja, a criança que brinca simbolicamente é uma criança que está comunicando algo ao outro.

Realizando-se um comparativo entre o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento lúdico, de acordo com as propostas teóricas já citadas, é interessante pensar que a forma como a criança lida com o que foi dito pelo outro na relação dialógica, se assemelha à forma como ela lida com o brinquedo e/ou objeto ao longo das suas interações lúdicas. Assim como ela se apropria da fala do outro para poder elaborar a sua fala ela também se apropria daquilo que observou do outro, reelabora e apresenta na sua brincadeira. Isso se justifica pelo fato de o brincar e o ato de se comunicar serem ações que se aproximam fortemente, pois carregam consigo tamanha imprevisibilidade de ações, visto que cada sujeito se organiza de uma forma singular, seja para agir de forma lúdica, seja para falar. Além disto, estas ações estão demarcadas, não só, mas principalmente, pelo brinquedo e pela palavra, os quais carregam consigo convenções e valores sociais e tem uma dimensão expressiva. A palavra tem como representações som, entoação, imagem (ex: Nescau; Coca-Cola); e o brinquedo tem como representações: imagem, funções implícitas (ex: avião que voa, boneca que chora). O uso que se faz tanto da palavra quanto do brinquedo é imprevisível, podendo a palavra ser um objeto lúdico e vice-versa. Seja nas situações mais lúdicas ou mais dialógicas (ambas costumam fazer-se presentes conjuntamente), a criança realiza a todo instante uma transferência de significados tanto no seu agir como no seu brincar. Sendo assim, pode-se constatar que brincar é uma forma de estar na linguagem, uma forma de se comunicar com o outro.

Mas precisamos lembrar que nas relações lúdicas nem sempre estão implicados os brinquedos e/ou objetos lúdicos. Nas situações imaginárias as crianças ultrapassam a

manipulação com os objetos para outro plano, sendo a situação imaginária uma outra forma de atribuir sentido às ações lúdicas. Segundo Vygotsky (2009), é a linguagem que torna possível o faz-de-conta, que se crie uma situação imaginária, pois o uso de palavras e gestos ultrapassa a situação real da brincadeira, sendo a brincadeira imaginária a situação na qual a criança começa agir independentemente daquilo que vê. (VYGOTSKY, 2009). O brincar singular da criança aflora quando ela já correlaciona histórias, palavras, narrativas, cantigas, expressões faciais e corporais às situações inusitadas da brincadeira.

Sendo assim, pode-se afirmar que a atividade criadora que está implicada na brincadeira é singular, visto que o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e linguístico, que acompanham o desenvolvimento lúdico, é particular a cada criança. Quando esta criança que está em desenvolvimento apresenta um destes aspectos comprometidos, será função do profissional que for procurado (incluindo-se o fonoaudiólogo) contextualizar o sujeito em desenvolvimento em seus vários aspectos constitutivos. Tendo em vista que as crianças que chegam ao fonoaudiólogo apresentam dificuldades de simbolizar – seja em sua fala, seja na escrita, seja em atividades lúdicas – no próximo capítulo se realizará uma reflexão acerca do lugar do lúdico no trabalho clínico fonoaudiológico.

4. O LUGAR DO LÚDICO NO TRABALHO CLÍNICO FONOAUDIOLÓGICO

Tratando-se da fonoterapia de linguagem com crianças, o brincar não pode ser visto separadamente do processo de desenvolvimento da linguagem, pois é por meio dele que a criança se desenvolve e se insere na língua, sendo essa matéria-prima na qual a linguagem se desenvolve. Sendo assim, o brincar não é só uma modalidade de intervenção fonoaudiológica, ele tem que estar nessa intervenção. Partindo deste posicionamento clínico, trataremos neste capítulo reflexões sobre a formação do fonoaudiólogo, as potencialidades de um fazer lúdico no set terapêutico e sobre as contribuições do brincar para a clínica de linguagem.

A partir dos estudos realizados por Axline¹² (1972) sobre a ludoterapia, foi possível pensar nas contribuições desta abordagem clínica, que pertence ao campo da psicologia, para a clínica de linguagem.

4.1 Sobre a ludoterapia

A ludoterapia, de acordo com Axline (1972), é uma abordagem terapêutica que parte do pressuposto que o brincar é o meio natural de autoexpressão da criança, criando-se um ambiente e uma relação terapeuta-paciente que dá a oportunidade à criança de se libertar de seus sentimentos e problemas através do brinquedo. Segundo a autora, a ludoterapia pode ser conduzida de duas formas: 1) pode ser diretiva: na qual o terapeuta é o responsável por orientar e interpretar a brincadeira; 2) não diretiva: na qual a responsabilidade e direção da brincadeira são deixadas às crianças. A autora ressalta que para realizar esse tipo de

¹² Virginia Mae Axline realizou sua formação em psicologia e foi uma das pioneiras no uso da ludoterapia nos atendimentos clínicos com crianças. A autora elaborou oito princípios básicos que são referência para a realização de um atendimento lúdico não diretivo, são eles: 1. O terapeuta deve desenvolver um amistoso e cálido relacionamento com a criança, de forma que logo se estabeleça o “rapport” (vínculo); 2. O terapeuta aceita a criança exatamente como ela é; 3. O terapeuta estabelece uma sensação de permissividade no relacionamento, de tal modo que a criança se sinta completamente livre para expressar seus sentimentos; 4. O terapeuta está sempre alerta para identificar os sentimentos que a criança está expressando e para refleti-los para ela, de tal forma que ela adquira conhecimento sobre seu comportamento; 5. O terapeuta mantém profundo respeito pela capacidade da criança em resolver seus próprios problemas, dando-lhe oportunidade para isto. A responsabilidade de escolher e de fazer mudanças é deixada à criança; 6. O terapeuta não tenta dirigir as ações ou conversa da criança de forma alguma. Ela indica o caminho e o terapeuta o segue; 7. O terapeuta não tenta abreviar a duração da terapia. O processo é gradativo e assim deve ser reconhecido por ele; 8. O terapeuta estabelece somente as limitações necessárias para fundamentar a terapia no mundo da realidade e fazer a criança consciente de sua responsabilidade no relacionamento.

atendimento é preciso que o terapeuta conheça os potenciais de cada sujeito; e tome conhecimento da teoria da estrutura da personalidade¹³ sobre a qual a ludoterapia está embasada. Neste trabalho iremos apresentar a terapia não diretiva, na qual se pressupõe que o indivíduo tem a capacidade de apontar o caminho para a resolução de seus problemas, sendo o terapeuta aquele que irá apoiar e incentivar a criança durante a sua atividade lúdica, promovendo as suas potencialidades. Os princípios da ludoterapia não-diretiva estão baseados na técnica de aconselhamento não-diretivo, a qual foi desenvolvida pelo Dr. Carl R. Rogers¹⁴. Neste tipo de abordagem terapêutica não há avaliação ou pressão para a mudança. Além disso, não se realiza entrevista ou diagnóstico antes da ludoterapia, uma vez que ela é um ponto de partida para que se realize qualquer tipo de intervenção terapêutica. Um dos objetivos da terapia é deixar a criança se sentir livre, de modo que ela adquira coragem para enfrentar os seus problemas, de seguir em frente, e se tornar um sujeito mais maduro e independente. Desta forma, acredita-se que o brincar livremente da criança é uma forma de ela expressar o que ela quer fazer, atividade na qual ela pode orientar o seu mundo, sem que haja interferência externa. É nesta situação lúdica que a criança expressa a sua personalidade, experimenta um período de ação e pensamento independentes. São por estas razões que o terapeuta não deve dirigir o brinquedo de maneira alguma (AXLINE, 1972).

Segundo essa perspectiva de atendimento, o brinquedo é o meio natural de expressão da criança, com o qual a criança brinca e expande os seus sentimentos acumulados de tensão, frustração, insegurança, agressividade, medo, espanto e confusão. Segundo Axline, “libertando-se desses sentimentos através do brinquedo, ela se conscientiza deles, esclarece-os, enfrenta-os, aprende a controlá-los, ou os esquece” (AXLINE, 1972, p.15). Com relação ao ambiente lúdico, a autora defende que a sala da ludoterapia tem que fazer com que a criança se sinta livre, importante, que sinta vontade de tomar o comando da situação. Desta forma, Axline orienta:

São obtidos melhores resultados quando todos os brinquedos ficam à vista e as crianças podem escolhê-los como seus meios de expressão, do que quando o

¹³ O terapeuta deve ter esclarecido quais são as características estáveis da personalidade, de acordo com as diferentes teorias da personalidade.

¹⁴ Psicoterapeuta (humanista-existencial escreveu o livro “Counseling and Psychotherapy” – Boston: Houghton Mifflin Company, 1942). Em sua obra apresenta o que é o aconselhamento não-diretivo, a qual é relida por Axline: “é uma filosofia de potencialidades humanas que realça a capacidade interior de cada indivíduo se dirigir. O propósito deste aconselhamento é que a criança tome consciência do conceito que tem de si mesma”(AXLINE, 1972, p.23).

terapeuta dispõe de materiais selecionados previamente, na mesa, assenta-se e quietamente espera pela conduta da criança (AXLINE, 1972, p.53).

A autora ressalva que alguns terapeutas preferem utilizar um mínimo de materiais ao longo do atendimento, e que esta forma de atender tem surtido interessantes resultados para as crianças. É importante estar atento ao perfil da criança, pois nem sempre ter disponível vários tipos de materiais no ambiente lúdico é favorável à criança, podendo desorganizá-la, deixando-a desconfortável. Ao longo da sua prática terapêutica, a autora observou que os problemas de fala parecem que foram supridos com as sessões de ludoterapia e com isso passou a refletir que estes problemas podem estar relacionados aos problemas emocionais das crianças. A autora traz em seus escritos: “problemas com a leitura também demonstram uma melhora, quando a terapia suplementa, ou, em certos casos, substitui a instrução normal (...)” (AXLINE, 1972, p.57).

O sucesso da terapia dependerá da relação estabelecida entre terapeuta e paciente, da disponibilidade do terapeuta em ouvir e observar o que o paciente está trazendo em sua brincadeira, da relação de confiança estabelecida entre ambos. Partindo desta constatação, vale apresentar como fechamento desta breve explanação sobre a ludoterapia a reflexão que Axline realiza sobre a relação terapeuta-paciente:

A hora da terapia não é apenas uma outra hora de recreio, ou hora social, ou experiência escolar. É a hora da criança. O terapeuta não é um companheiro de brincadeira, não é um professor, não é um substituto da mãe ou do pai: é uma pessoa única aos olhos da criança. É o palco onde por à prova sua personalidade. É a pessoa que segura o espelho onde ela se verá. O terapeuta guarda para si suas opiniões, seus sentimentos e sua orientação (...) é a criança quem indica o caminho. O terapeuta a acompanha (AXLINE, 1972, p.112).

Vale ressaltar que apesar de a ludoterapia ter surgido no âmbito da psicoterapia, alguns de seus aspectos se fazem presentes na cena clínica fonoaudiológica, bem como o tipo de relação estabelecida entre terapeuta-paciente, o posicionamento da criança na língua pelo brinquedo e a postura do terapeuta frente ao que a criança diz. Partindo desta reflexão, pode-se dizer que o terapeuta de linguagem é um interlocutor que escuta a fala sintomática (a qual emerge na brincadeira) e reconhece nesta fala uma forma única de se estar na língua, dando suporte a ela (por meio do brincar), até o momento em que o sujeito se aproprie dela e realize

deslocamentos. Pensando-se neste suporte que o terapeuta fornece ao paciente, abordaremos na próxima sessão como este suporte é fornecido por meio do brincar.

4.2 Por que o fonoaudiólogo (não) brinca?

Fortuna (2011) realizou um estudo sobre a formação lúdica docente e a universidade a fim de compreender o processo de formação docente em relação à ludicidade e analisar quais são os dispositivos disponíveis na universidade para esse tipo de formação. Apesar de ser um referencial sobre a formação lúdica do pedagogo, muitas das reflexões trazidas pela autora serviram para se pensar na formação lúdica do fonoaudiólogo e no porque é tão importante para criança que o adulto, seja professor, terapeuta e/ou cuidador, aja ludicamente com ela.

O brincar é uma atividade que, de modo geral, é encarada de forma depreciativa, pois é interpretada como uma falta de seriedade e desocupação, de acordo com Fortuna (2011). Sendo assim, aquele que tem um modo lúdico de agir frente à vida, é visto como alguém que não respeita a ordem instituída, alguém que age livremente e que perde tempo em situações que fogem da realidade. Por ser uma atividade livre, voluntária e imprevisível, alguns profissionais, dentre eles professores e fonoaudiólogos, os quais trabalham frequentemente com crianças, tentam subordinar a brincadeira ao seu trabalho, na tentativa de atribuir-lhe alguma serventia. Desta forma, assim como o professor, o fonoaudiólogo pendula entre: 1) propiciar o brincar para ensinar (no caso técnicas fonoaudiológicas); 2) brincar por brincar (FORTUNA, 2011). Agir de forma lúdica no atendimento clínico não significa negligenciar a responsabilidade que se tem com a melhora do paciente, com a melhora do seu desempenho linguístico¹⁵. Reformulando os dizeres de Fortuna (2011, p. 81) frente ao fazer do professor para o fazer do fonoaudiólogo, diríamos que é necessário encontrar o equilíbrio entre as funções fonoaudiológicas e psicológicas, contribuindo para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo.

A prática fonoaudiológica no campo da linguagem abrange, acima de tudo, uma escuta singular frente ao sintoma de linguagem apresentado, a qual irá nortear o fazer do terapeuta de

¹⁵ O termo desempenho linguístico não está referido à perspectiva inatista, mas sim à forma com que o paciente se apresenta na língua naquele momento.

forma que seja proporcionado um espaço de escuta para a fala daquele sujeito. Sendo assim, a terapia será delineada de acordo com o que foi observado pelo terapeuta sobre a estruturação e funcionamento da linguagem do sujeito.

Vale ressaltar que, mesmo que o terapeuta disponha de vários recursos terapêuticos, tenha conhecimento de várias técnicas¹⁶ é importante que ele tenha claro que estes são recursos que podem ser utilizados na sua prática, mas que eles não são definidores da intervenção terapêutica. De acordo com Surreaux (2008, p.37) “O que define a direção da intervenção é a escuta que o clínico imprime. E estar aberto ao imprevisível, ao novo (...)”. Assim sendo, a prática em fonoaudiologia não se reduz à aplicação mecânica de técnicas, pois é uma prática em saúde, que visa pensar o desenvolvimento do sujeito em todos os seus aspectos, promovendo, descobrindo as suas potencialidades. Desta forma, a contribuição das atividades lúdicas para o desenvolvimento linguístico da criança vai muito além do ensino lúdico de procedimentos fonoaudiológicos. Propor um atendimento que envolva o lúdico não se trata de ensinar a criança como agir ou como ser por meio do jogar ou do brincar, trata-se de criar uma situação na qual a criança desenvolva a sua imaginação, o seu raciocínio, se expresse livremente e desenvolva a sociabilidade. Segundo Fortuna, empregar o lúdico como prática profissional “(...) trata-se de forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento, ao mundo, ao outro, a si mesmo, e, por conseguinte, em relação à vida (...)” (FORTUNA, 2011, p.82).

Fortuna (2011) afirma que várias ações são vivenciadas na brincadeira, as quais são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, bem como: cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar. Nas atividades lúdicas, a criança apresenta um comportamento diferenciado daquele esperado em uma situação normal, pois nessas situações, a criança se permite experimentar novos comportamentos, que, em situações normais talvez jamais fossem vivenciados. Isso se justifica pelo fato de que em um contexto lúdico, a criança não está sujeita à punição social e, conseqüentemente, não tem medo de errar ou de ser punida. Neste sentido, é brincando que temos a possibilidade de reconhecer o outro

¹⁶ Existem várias técnicas fonoaudiológicas no campo da linguagem, que trabalham questões fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, pragmáticas e prosódicas da fala do sujeito. Independente da técnica utilizada pelo terapeuta é importante que ele reflita se ela é aplicável ao caso ou não, para isso, é necessário, primeiramente, escutar o paciente que fala.

na sua diferença e singularidade e compartilhar trocas inter-humanas (FORTUNA, 2011). A partir das constatações aqui apresentadas, pode-se afirmar que o atendimento fonoaudiológico com crianças envolvendo o lúdico, faz mais sentido e tem uma carga maior de significado para os que estão envolvidos (terapeuta e paciente), do que um atendimento formalmente padronizado, restrito à aplicação mecanicista de técnicas fonoaudiológicas, que desconsidera a relação interpessoal entre terapeuta-paciente.

Por tratar-se de uma relação dialógica (cf.3.2), o adulto pode ser aquele que media a brincadeira, encorajando a criança a brincar, a interagir e apresentando novas formas de brincar, as quais podem ser mais desenvolvidas e maduras. Fortuna (2011) argumenta que as interações compartilhadas entre adulto e criança, intensificam o brincar imaginativo da criança, e, conseqüentemente, a sua comunicação com o adulto; promove a reflexão da mesma sobre a sua maneira de pensar, levando-a à descoberta do mundo que a cerca. A autora complementa a sua arguição afirmando que “por meio das narrativas que surgem na brincadeira, as crianças desenvolvem a linguagem e suas regras” (FORTUNA, 2011, p.85). Assim sendo, quem é o profissional, seja da educação ou da saúde, que se dispõe a brincar?

Segundo a autora, o profissional que brinca, é aquele que está aberto a revelar quem ele é, e a se formar como sujeito a cada relação lúdica. Ele aprende sobre o brincar brincando tanto quanto aprende a ser um profissional que realiza o seu fazer brincando (FORTUNA, 2011). Pensando-se no atendimento fonoaudiológico, brincar em sessão é realizar uma aposta, pois é acreditar no inesperado (algo incerto) e transformá-lo em oportunidade. Ou seja, fornecer um atendimento de forma humanizada e acolhedora implica aceitar deliberadamente o imprevisível, que se faz presente a cada sessão terapêutica. É estar aberto a aprender com as experiências e a rever constantemente o próprio fazer clínico. Obviamente que esse perfil profissional nem sempre é bem visto no campo frente às concepções hegemônicas da profissão. É importante que o profissional que se identifica com este tipo de abordagem terapêutica, tenha claro que ser inovador não significa se colocar em posição de embate frente aos modos tradicionais de atendimento, mas é antes ser um profissional que se predispõe a compreender de forma enriquecedora as produções que estão postas a ele em uma determinada realidade. Vale trazer como reflexão final os dizeres de Fortuna:

“(...) o professor, ludicamente inspirado possui uma consciência lúdica que, sem ser inata, constrói-se ao longo de sua formação profissional e existencial e expressa, através de atitudes e de conhecimento, a valorização do brincar na vida, identificando-o como afirmação da vida e através da qual se compromete com o brincar. Trata-se do desenvolvimento de uma posição ativa, lúcida e crítica em relação ao brincar e à educação que envolve saber olhar, escutar, compreender, relacionar conhecimentos, dar sentido à experiência lúdica e que transcorre no interior de uma formação que é, também ela, viva (FORTUNA, 2011, p. 96- 97).

Certamente a formação do professor é diferente da formação do fonoaudiólogo. O fazer do professor implica uma relação de ensino-aprendizagem com a criança, sendo a sua prática voltada para a educação e realizada em uma sala de aula. O fazer do fonoaudiólogo implica o estabelecimento de um vínculo com a criança, e sua prática está voltada às formas singulares de expressão da criança, e este fazer, majoritariamente, se dá em um set clínico¹⁷. O que estes profissionais tem em comum é que ambos lidam com crianças. Assim sendo, não cabe apenas ao professor pensar na relação do lúdico com o seu fazer, mas o fonoaudiólogo também precisa ter um posicionamento mais ativo e crítico em relação ao brincar e o atendimento fonoaudiológico. Pensando-se no contexto clínico, iremos discorrer sobre a clínica e a clínica de linguagem na próxima sessão.

4.3 Sobre a clínica e a clínica de linguagem

Campos (2005) apresenta três modelos sobre os quais a Clínica¹⁸ se apresenta: *Clínica Oficial* (a Clínica clínica), uma *Clínica Degradada* e a *Clínica Ampliada* (Clínica do Sujeito). A *Clínica Oficial* está conceituada como uma clínica limitada, pois seu enfoque é apenas na doença e não no sujeito que está doente. Sendo assim, este enfoque é desequilibrado, pois prioriza o biológico e desconsidera as dimensões subjetivas e sociais. O terapeuta que atua conforme este perfil clínico, foca na cura do paciente, mas não se preocupa se haverá uma possível regressão do quadro do sujeito (não se realiza promoção nem prevenção em saúde). Segundo o autor, os terapeutas desta Clínica são alienados, desinteressados, tendem a fixar e padronizar os procedimentos técnicos, não escutam as queixas do paciente e sua interação com o paciente se restringe a comunicar a sequência automática de procedimentos. Já a *Clínica Degradada* é uma Clínica que não consegue dar conta da demanda em saúde em

¹⁷ O objetivo aqui é esclarecer que o trabalho realizado no ambiente escolar difere de um trabalho realizado no ambiente clínico, mas não significa que o fonoaudiólogo não possa atuar no ambiente escolar.

¹⁸ “Clínica” está referida como modo de atendimento.

função da falta de estrutura física e sociopolítica, as quais acabam sendo determinantes para a prática clínica. Ou seja, os limites externos se sobrepõem ao fazer clínico do terapeuta. O autor ressalta que esta degradação clínica resulta da implementação inadequada da política de saúde e da alienação dos profissionais da saúde frente ao seu contexto de atendimento, pois optam por prestar um atendimento padronizado, independente da gravidade e das necessidades de cada um dos pacientes. Por fim, a *Clínica do Sujeito* (Ampliada) é o padrão de Clínica que se almeja, que proporciona um atendimento humanizado e centrado nos sujeitos, particular a cada um, de acordo com a sua história de vida, contexto social e com o que o terapeuta se dispôs a escutar sobre a queixa. Nesta Clínica, o terapeuta se põe a escutar o caso de modo singular e toma as suas decisões junto com outros profissionais envolvidos no caso, expondo incertezas e compartilhando dúvidas, trabalhando em equipe.

A partir dos conceitos de Clínica apresentados por Campos (2005), pode-se dizer que, de modo geral, há uma busca por implementar uma Clínica do Sujeito nos diferentes serviços de saúde (públicos ou privados), mas, devido a limites externos, a Clínica tende a ser Degradada. A forma como os serviços são administrados e organizados interfere na forma de clinicar: ter que cumprir uma agenda superlotada, os tipos de relações que há entre as equipes, disponibilidade de equipamentos, condições sanitárias do local, acessibilidade. Isso mostra que a estrutura dos serviços e seu modo de funcionamento também interferem no fazer do profissional de saúde (no caso, o fonoaudiólogo). Independente do tipo de Clínica que se priorize no serviço, o terapeuta tem que ter claro o que é a Clínica para ele e para que ela serve.

Pode-se afirmar que a Clínica é um espaço que promove uma escuta orientada, é um campo de investigação e descoberta. Essa escuta orientada sobre o caso é de extrema importância, pois o olhar sobre ele não se restringirá à busca pelo erro, mas também se voltará às necessidades (em saúde e qualidade de vida) do paciente naquele momento, buscando-se enxergar as formas singulares de expressão do mesmo. Isso, certamente, acolhe e motiva o paciente, colocando-o num lugar de “sujeito que precisa de ajuda” e não como um “sujeito errante”. Consequentemente há uma maior adesão e comprometimento do mesmo com a terapia.

Estas reflexões sobre a Clínica do Sujeito vão ao encontro das reflexões de Surreaux (2006) sobre a Clínica de Linguagem. A autora define que é nesta instância que o sujeito irá significar o seu problema, mostrando as suas produções particulares de fala, as quais causam estranhamento em seus interlocutores. A autora define esta Clínica como uma “instância constitutiva do processo de significação” (SURREAUX, 2006, p. 81). Ou seja, é uma instância na qual o terapeuta volta-se para a expressão singular do paciente e busca observar como que se dá o funcionamento da linguagem daquele sujeito, que é único. A autora defende que esta expressão singular (e inédita) do paciente é uma “fala sintomática” (SURREAUX, 2006, p. 81) a qual retrata algo da ordem do sofrimento daqueles sujeitos que apresentam uma organização linguística imprevisível. Sendo assim, nesta Clínica, o terapeuta terá como função buscar entender a lógica do sistema linguístico de cada paciente, elaborando hipóteses sobre como se dá o funcionamento da linguagem de cada sujeito. Surreaux (2006) traz a expressão *hipótese sobre o funcionamento da linguagem* e esclarece:

(...) o termo “hipótese” na expressão de “hipótese sobre o funcionamento da linguagem”, indica que em *clínica de linguagem*, falar sobre o funcionamento da linguagem para cada sujeito é lidar com possibilidades de organização desse funcionamento em um dado momento (SURREAUX, 2006, p. 80).

Pensando-se no fazer clínico fonoaudiológico, com embasamento lúdico, na clínica de linguagem com crianças, é possível afirmar que as diferentes concepções do terapeuta sobre lúdico, criança, psiquismo e linguagem estão intimamente relacionadas à maneira dele brincar e jogar, que irá repercutir na forma como ele irá conceber determinada atividade lúdica à criança. Vale ressaltar que a criança que inicia um atendimento fonoaudiológico está se propondo a correr um risco, pois será o momento em que ela irá se deparar com suas dificuldades e com os seus potenciais, se estruturando e reestruturando a todo o momento e, conseqüentemente, se deparar com os limites seus e da língua. Sendo assim, a forma que a criança tem de mostrar suas possibilidades e limites na língua (assim como nos demais aspectos de seu desenvolvimento) é por meio do brincar.

5. COMO FORMAR FONOAUDIÓLOGOS QUE BRINCAM?

5.1 Quem é o fonoaudiólogo que brinca?

Pode-se constatar, a partir das reflexões apresentadas ao longo deste trabalho, que o fonoaudiólogo que brinca é um profissional que realiza um atendimento humanizado. Ou seja, é aquele profissional que preza um atendimento pensando-se na Clínica do Sujeito, levando em conta no seu fazer clínico a singularidade das falas sintomáticas, o ineditismo de cada cena lúdica. É aquele que percebe o brincar e/ou o modo da criança se comunicar como atividades criadoras, singulares, visto que ambas estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e linguístico da criança, e que estes aspectos do desenvolvimento são particulares a cada criança.

É importante que o fonoaudiólogo que trabalha com embasamento lúdico tenha claro que ele não é um profissional que realiza ludoterapia. O fonoaudiólogo e o ludoterapeuta até podem ter os mesmos instrumentos lúdicos, mas os seus olhares frente ao brincar da criança são distintos (cf.4.1). Desta forma, o fonoaudiólogo que utiliza o lúdico em seus atendimentos com crianças parte do pressuposto que o brincar é um modo de se estar na língua, que é no brincar que a criança se coloca como sujeito da própria fala, visto que é o seu meio natural de expressão. Também é importante que o fonoaudiólogo tenha consciência que a dinâmica do atendimento realizado com jogo é diferente daquela realizada com brinquedos, mas que uma não se sobrepõe à outra (cf.2.6).

Sabe-se que no decorrer da graduação em fonoaudiologia o “brincar” não é tomado como objeto de estudo e que o fonoaudiólogo se forma sabendo de forma intuitiva que é importante brincar quando se trata de um atendimento com crianças. Sendo assim, o que precisa mudar na formação do fonoaudiólogo? É o que iremos apresentar na próxima seção deste trabalho.

5.2 Sobre a formação do fonoaudiólogo

Pode-se afirmar que a formação em fonoaudiologia é o reflexo do histórico desta profissão. Realizando-se um breve histórico, a fonoaudiologia passou a ser pensada no momento em que a sociedade começou a se questionar a respeito da língua e do seu bem falar, o que mostra que é a partir dessa demanda que surge a profissão, assim como em tantas outras, o profissional surge antes da profissão. Na fonoaudiologia, no momento em que os problemas de fala e de voz se tornaram evidentes nas escolas, pensou-se em criar um perfil de profissional apto a tratá-los. Assim, pode-se dizer que os professores com formação e atuação em magistério que realizavam uma prática especializada, voltada para esses problemas de fala e voz, foram os primeiros fonoaudiólogos. Ou seja, é a partir da concepção de professor com maiores entendimentos sobre fala, que o campo da fonoaudiologia começou a se constituir. Logo depois, ao se criar o curso de graduação em fonoaudiologia, levou-se em consideração as áreas da medicina e psicologia, visto que essas áreas permitem um maior entendimento dos distúrbios já citados.

Partindo-se deste breve histórico, pode-se afirmar que a formação em fonoaudiologia foi pensada a partir das demandas em saúde, as quais, muitas vezes, são compreendidas como ausência de enfermidades e não como possibilidades de bem-estar social. Sendo assim, a graduação deixa de priorizar momentos de reflexão sobre a formação em prol da habilitação destes profissionais para lidar com problemas de saúde, e não com o sujeito que está em sofrimento.

Visto que na graduação os espaços para se discutir a formação são restritos, conseqüentemente não são viabilizados muitos espaços para se discutir o que é o lúdico e como isso pode se agregar à prática fonoaudiológica. Partindo-se do pressuposto de que na prática ainda há fonoaudiólogos que não sabem como proceder com o lúdico, é preciso que a ludicidade esteja presente nos cursos de formação em fonoaudiologia, pois este é um meio de os currículos prezarem uma formação mais humana e dialógica. Ou seja, a ludicidade deve ser vista como um recurso que viabiliza uma prática em saúde singular e plural.

É preciso que a formação em fonoaudiologia estimule o estudante a pensar sobre diferentes formas de interagir com o seu paciente. Para isso, é importante que se valorize o

potencial da brincadeira, para que se promova o desenvolvimento da personalidade do fonoaudiólogo, bem como a afetividade, criatividade e comunicação, para que ele possa, de fato, prestar um atendimento singular e humanizado. Sendo assim, o lúdico deve ser encarado como um gerador de conhecimentos e aprendizagens para o futuro fonoaudiólogo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi mostrar que as atividades lúdicas são elementos clínicos, constituintes de uma técnica de trabalho no campo fonoaudiológico. Desta forma, inicialmente, foram realizadas revisões bibliográficas que serviram de embasamento teórico para as temáticas abordadas ao longo do trabalho.

No decorrer do trabalho, foram realizadas reflexões teórico-conceituais, apresentando-se as diferenças entre o brincar e o jogar e o significado destes termos de acordo com a etimologia e contexto cultural. Foram visitadas as principais concepções teóricas sobre o tema, com embasamento teórico pautado nas áreas da psicologia, psicanálise, educação e fonoaudiologia. Forneceu-se ao leitor um panorama geral sobre o desenvolvimento da criança, mostrando-se que o desenvolvimento da criança em seus vários aspectos constitutivos, acompanha o desenvolvimento lúdico. A partir daí, se apresentou ao leitor o que é a ludoterapia, mostrando-se que o fonoaudiólogo que atende com embasamento lúdico não é um ludoterapeuta e que a sua atuação está relacionada com a concepção de clínica que o mesmo tem. Por fim, foram apresentadas indagações sobre a formação do fonoaudiólogo e como o lúdico pode contribuir com este processo.

Pode-se constatar, a partir das reflexões apresentadas ao longo deste trabalho, que as atividades lúdicas são elementos clínicos, que influenciam na forma como o atendimento será prestado, na forma do terapeuta pensar a clínica, no modo de ele perceber a criança na linguagem, na forma de ele interagir com o paciente, no desenvolvimento da sua formação como fonoaudiólogo, no seu percurso como terapeuta. Ou seja, as atividades lúdicas são uma forma criativa de se prestar um atendimento singular e humanizado.

Esta temática é disparadora para a realização de futuros estudos sobre clínica de linguagem, aquisição de linguagem, formação do fonoaudiólogo. Dentre eles pode-se pensar sobre as interfaces entre atos enunciativos e atos lúdicos; sobre como se dá o desenvolvimento linguístico e lúdico em crianças com acometimentos orgânicos, cognitivos e/ou psíquicos; as contribuições do lúdico para o desenvolvimento da leitura e da escrita; estudo sobre a

influência da cultura sobre o brincar e a aquisição de linguagem; estudo sobre o valor simbólico do brinquedo e a palavra; comparar narrativas de fonoaudiólogos que brincam com aqueles que não brincam e, por fim, sobre o papel da universidade na formação mais lúdica e humanizada.

Este trabalho foi uma iniciativa da autora para contribuir com o avanço dos estudos no campo fonoaudiológico relacionados com esta temática e incentivar a realização de novos estudos, com intuito de disparar reflexões sobre o perfil de fonoaudiólogos que estão sendo formados e a partir de quais concepções em saúde estão sendo formados.

REFERÊNCIAS

AXLINE, V.M. **Ludoterapia: a dinâmica interior da criança.** Belo Horizonte: Interlivros, 1972. 351 p.

BENDER, S. **O brincar na intervenção clínica fonoaudiológica: um estudo clínico.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fonoaudiologia)- Centro Universitário Metodista IPA, Porto Alegre, 2008.

BROUGÈRE, G. O brinquedo, objeto extremo. In:_____. **Brinquedo e Cultura.**7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap 1, p. 11-24.

BROUGÈRE, G. Os brinquedos e a socialização da criança. In:_____. **Brinquedo e Cultura.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap 5, p.61-75.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA. Portugal: Ed. 83, n. 88, dez.2009.

CAMPOS, G.W.S. A clínica do sujeito: por uma clínica reformulada e ampliada. In:_____. **Saúde Paidéia.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2005. Cap 3, p.51- 67.

CARDOSO, J.L. **Dialogismo e fonoaudiologia: a intersubjetividade na clínica.** 2002. 215f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)-Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DE LEMOS, C.T.G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cad.Est.Ling.,**Campinas, n. 42, p. 41-69, Jan./Jun. 2002.

DE LEMOS, C.T.G. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. **Interações.** São Paulo, v.5, n.10, p. 53-72, Jul./Dez. 2000.

DE LEMOS, C. T. G. Interação e Aquisição de Linguagem. **D.E.L.T.A.,** São Paulo, v.2, n.2, p. 231-248, 1986.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. 447 p.

FREIRE, M. **A função do brinquedo no trabalho com crianças com autismo: revisão sistemática da literatura.** 2010. 35 f. Monografia (Especialização em Transtornos do Desenvolvimento)-Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 1998. 82 p.

FORTUNA, T.R. **A formação lúdica docente e universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. 2011. 425 p. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GRAÑA, C.G. **O que dizem e fazem um grupo de fonoaudiólogos em sua atividade lúdica**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação)- Faculdade de Ciências Biológicas, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2003.

GRAÑA, C.G; RAMOS, A.P.F. Falando com brinquedos: fazeres do fonoaudiólogo na atividade clínica com crianças. **Organon**, Porto Alegre, v.20, n.40/41, p.141-156, Jan./Dez. 2006.

KNAPPE, P.P. O jogo. In:_____. **Mais do que um jogo**: teoria e prática do jogo em psicoterapia. São Paulo: Ágora, 1998. Cap. 1, p.25-35.

KLEIN, M. **Contribuições à psicanálise**. São Paulo: Mestre Jou, 1970. 539 p.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educ.Soc.**, Campinas, v.27, n. 95, p. 553-573, Mai./Ago. 2006.

MUSSALIM, F. BENTES, A.C.et al. **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2006.

PAPALIA, D.E; OLDS, S.W; FELDMAN,R.D. Desenvolvimento cognitivo nos três primeiros anos. In:_____. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. São Paulo, Artmed, 2006. Cap.6, p.213-225.

PAPALIA, D.E; OLDS, S.W; FELDMAN,R.D. Desenvolvimento físico e cognitivo na segunda infância. In:_____. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. São Paulo, Artmed, 2006. Cap.7, p.273-300.

PAPALIA, D.E; OLDS, S.W; FELDMAN,R.D. Brincar: o negócio da segunda infância. In:_____. **Desenvolvimento humano**. 8. ed. São Paulo, Artmed, 2006. Cap.8, p. 315-331.

PIAGET, J. A classificação dos jogos e sua evolução a partir do aparecimento da linguagem. In:_____. **A Formação do Símbolo na Criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p. 137-187.

ROZA, E.S. **Quando o brincar é dizer:** a experiência psicanalítica na infância. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

SILVA, C.L. **A instauração da criança na linguagem:** princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso)- Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SURREAUX, L.M. **Linguagem, sintoma e clínica em *clínica de linguagem*.** Tese (Doutorado em Letras)- Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SURREAUX, L.M. Sobre o sintoma de linguagem na clínica de linguagem. In: GRAÑA, C.G. **Quando a fala falta.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. Cap. 1, p. 21-38.

VYGOTSKY, L.V. Criação e imaginação. In:_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** São Paulo: Ática, 2009. Cap. 1, p. 11-18.

VYGOTSKY, L.V. Imaginação e realidade. In:_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores.** São Paulo: Ática, 2009. Cap. 2, p. 19-34.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar & a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975. 203 p.

ZORZI, J.L. **Linguagem e desenvolvimento cognitivo:** a evolução do simbolismo na criança. São Paulo: Pancast, 1994. 177 p.