

BRINCAR COM A SAÚDE – O BRINCAR PREVENTIVO

RAUL ANTÓNIO SOARES DE MELO

RESUMO: O presente artigo nasceu do desejo de pôr em texto um conjunto de reflexões que foram resultando da prática de intervenção com grupos (de formação e de intervenção) em contexto preventivo ao longo dos últimos 15 anos.

Tendo por base da minha intervenção o jogo e a dinâmica de grupos, tem sido claro para mim o grande impacto que esta abordagem tem em quem nela participa e uma resistência a encará-la como séria e técnica e cientificamente suportada por parte de alguns profissionais no domínio da promoção da saúde e da intervenção comunitária.

O legado de Lewin, Moreno, Vigotski, Winnicott no domínio do jogo e do brincar postos ao serviço da prevenção, cruzam-se com as leituras dos *jogos* do quotidiano de Azevedo, Neto, LeBreton e Sami-Ali num enredo que nos transporta do brincar como contexto relacional espontâneo à sua utilização como poderoso instrumento de compreensão e mudança.

No final deste percurso em torno da saúde do brincar e do brincar com e para a saúde, confluímos para questões transferenciais, onde a facilidade de adesão ao jogo como instrumento e à dinâmica de grupo como referência, se confronta, no reverso da medalha, com o risco de banalização do recurso e com o perigo de normalização do grupo a partir das expectativas do dinamizador.

Moreno ensinou-nos que a espontaneidade não é a utilização de velhos recursos (nossos ou dos outros) em novos contextos mas a procura de variantes decorrentes dos cenários em que nos movemos e dos restantes protagonistas nas cenas do quotidiano. Também no brincar para a saúde se preconiza a descoberta dessas variantes em ensaios e erros acompanhados por um dinamizador que se permite espantar sempre, com cada nova resposta, em cada nova acção, silêncio ou resposta. A brincar, a brincar... se trabalham coisas muito sérias.

Palavras-chave: Dinâmica social; O jogo e o brincar; Prevenção; Promoção da saúde.

RÉSUMÉ: Cet article est né du désir de mettre en texte un ensemble de réflexions résultant de la pratique d'intervention avec des groupes (formation et intervention) dans un contexte de prévention dans les 15 dernières années. Ayant pour base mon intervention sur le jeu et la dynamique de groupes, était claire pour moi le grand impacte que cet abordage a dans les participants et la résistance de l'envisager comme une technique sérieuse et scientifique appuyée pour quelques professionnelles dans le domaine de la promotion de la santé et dans l'intervention communautaire.

Le légué de Lewin, Moreno, Vigotski, Winnicot dans le domaine du jeu et de l'amusement au service de la prévention, se croise avec les lectures des *jeux*

du quotidien de Azevedo, Neto, LeBreton et Sami-Ali dans une trame qui nous transporte du jouer comme contexte relationnel spontané à son utilisation comme un instrument puissant de compréhension et changement. Dans la fin de ce parcours autour de la santé du jouer et du jouer avec et pour la santé, on se dirige pour des questions transférantielles, où la facilité de l'adhésion au jeu comme instrument et à la dynamique de groupe comme référence, se confronte, dans le revers de la médaille, avec le risque de la banalisation de ce moyen et avec le danger de la normalisation du groupe à partir des attentes de l'animateur.

Moreno nous a enseigné que la spontanéité ce n'est pas l'utilisation de vieux recours (les nôtres et ceux des autres) dans nouveaux contextes, mais la recherche de variables originaires des scénarios dans lesquels nous nous mouvons et des autres protagonistes dans les scènes du quotidien. On préconise aussi dans le jouer pour la santé, la découverte de ces variables en essais et fautes accompagnées par un animateur qui se surprend toujours à chaque nouvelle réponse, dans chaque action, silence ou réponse. En jouant, jouant... se travaillent des choses très sérieuses.

Mots-clé: Dynamique sociale; Jouer; Prévention; Promotion de la santé.

ABSTRACT: This article is about a set of thoughts issued from the practice of group intervention (training and intervention) in a preventive context during the last 15 years.

My intervention is based on the game and the group dynamics, and it has been clear to me the big impact of this approach among the participants and the resistance to face it as a serious technique supported scientifically by some professionals in the field of health promotion and community intervention.

Lewin's, Moreno's Vigotski's and Winnicott's legacy in the field of the game and play at the service of prevention, come across with the daily *games* of Azevedo, Neto, LeBreton and Sami-Ali in a plot that lead us from the play as a spontaneous relational context to its use as a powerful instrument for the understanding and change.

At the end of this course around the healthy play and the play with the health and for the health, we met transferring issues, where the easy adhesion to the game as an instrument and to the group dynamics as a reference, is confronted with the risk of banality and with the danger of the group normalization based on the animator's expectancies.

Moreno taught us that the spontaneity is not the use of old resources (ours and others) in new contexts, but the search of variables issued from the sceneries in which we move ourselves and from the others actors in the daily scenes. It is advised also, in the play for health, the discovery of those variables in essays and errors followed by an animateur, that can be always surprised by each new answer, new action, silence or response. Serious things are worked on, by playing, playing...

Key Words: Social dynamics, Play; Game; Prevention; Health promotion.

1. INTRODUÇÃO

O Brincar e o Jogo desempenham um papel central no desenvolvimento pessoal de qualquer um de nós. Brincamos com qualquer coisa, com as mãos, o cabelo, com o nosso corpo em geral, com as palavras, com as ideias, com os objectos, na sua função ou para além dela, brincamos com os outros... Brincamos por tudo e por nada, porque estamos nervosos, porque estamos distraídos, porque estamos divertidos, porque estamos tensos, porque não sabemos o que fazer... Brincamos não importa quando nem importa onde, qualquer lugar é bom para brincar, em casa, no quarto, na banheira, até mesmo à mesa da refeição, na rua, no parque, no jardim, até mesmo na lixeira, no emprego, na escola, antes durante e/ou depois das coisas que temos de fazer. Descobrimos o mundo em cada novo jogo, em cada nova brincadeira. Reinventamos a realidade que nos rodeia e transformamo-la em algo mais apetecível, menos ameaçador.⁽¹⁾

Por tudo isto o brincar é um instrumento poderoso, tal é a facilidade com que se adere à sua dinâmica, a simplicidade de processos, o potencial de reflexão que proporciona e o espaço de ensaio que oferece. A sua utilização no contexto preventivo é a base do artigo que se segue, procurando partir de uma contextualização teórica, para uma proposta de intervenção centrada no jogo, passando por uma leitura do brincar na sociedade pós moderna e o seu impacto no desenvolvimento pessoal das crianças.

2. A BRINCAR, A BRINCAR... – O QUE É ISSO DO BRINCAR?

De que falamos quando nos referimos ao brincar? Nair Azevedo (1997) diz-nos que esta é uma pergunta que está na base de grande controvérsia. Nenhuma definição parece ser consensual entre os estudiosos do tema. No entanto, sendo um tema central na abordagem do desenvolvimento da criança (e porque não do homem?), o estudo do jogo e do brincar interessou os investigadores desde muito cedo. Com uma abordagem mais estrutural ou desenvolvimentista, mais de finalidade ou de conteúdo, mais numa perspectiva da normalidade ou procurando

compreender a diferença, o tema foi explorado quantitativa e qualitativamente e resultou na produção de um número considerável de obras. Muitos autores de renome consagraram-lhe a sua atenção: Piaget, Wallon, Vigotski, Kaplan, Stanley Hall, Anna Freud, Erikson, Moreno, Melanie Klein, ... Os objectivos deste artigo são essencialmente práticos por isso não me estenderei muito em teorias ou em estudos. Procurarei avançar algumas bases relativamente comuns a diferentes abordagens e partir para a experiência prática. Em meados do século passado, Huizinga (1951, citado por Nair Azevedo, 1997) sublinhava o brincar como a razão de quase todas as realizações humanas e como a base fundamental em que a cultura humana se alicerça. Para Winnicott, (1975), o brincar é uma actividade primária, universal, está em todas as épocas históricas, em todas as culturas, em todas as idades. Não produto da sublimação dos instintos. “É uma forma básica de viver, universal e própria da saúde, que facilita o crescimento e conduz aos relacionamentos grupais.”

Para os gregos a palavra correspondia a “fazer traquinices”, para os judeus “gracejo, riso”, para os romanos “alegria, regozijo, festa”, para os germânicos, “movimento pendular que produz muito prazer”. No dicionário surge como sinónimo de prazer, manejar com habilidade, honestidade (jogar limpo), leviandade (brincar com o fogo, jogar com os sentimentos). O teatro, o desporto e a dança procederiam dos fenómenos lúdicos e substituem-nos nos graus superiores de cultura (Elkonin, 1998).

O brincar começa muito cedo na nossa vida. O bebé descobre o mundo numa sequência de esquemas sensorio-motores⁽²⁾, onde, pelo movimento, encontra os seus limites físicos e espaciais. Num primeiro momento o brincar é casual. Acontece simplesmente, sem finalidade. Mas logo, logo, esse movimento se repete, agora para que algo aconteça. O jogo não visa necessariamente um sucesso mas apenas a mestria do movimento que apenas mais tarde ganha intencionalidade e simbolismo.

O jogo interactivo que desde logo se inicia no seio da relação precoce, empresta sentido à acção e revela a existência do outro, como objecto reactivo. Mais do que descobrir solitariamente o mundo, descobrimos quem nos acompanhe nessa descoberta. O mundo começa por se reduzir ao espaço *entre* o bebé e o seu objecto, nas

distâncias e proximidades, nas presenças e ausências, nos movimentos de vai e vem. Neste sentido, o brincar reforça a vinculação de que nos falam Mahler, Bowlby, Ainsworth e Cyrulnik, num cuidar que vai para além do funcional e é nutriente no plano do prazer e conforto da relação de pele. Com a consolidação da relação de objecto, o dentro e o fora ganham significância num processo de preenchimento e introjecção. A capacidade de respeitar este espaço psicológico em crescimento – estar próximo sem invadir, corresponder sem deixar de permitir a integração de experiências de frustração – permite dar volume a esse dentro, guardando nele sensações, sentimentos, objectos relacionais⁽³⁾.

Com a entrada em cena do terceiro elemento – a figura paternal – o espaço ganha uma nova dimensão. A partir de três referências qualquer objecto pode ser localizado no espaço. O *onde* introduz no jogo relacional a noção de posicionamento. Situar-se no mundo, mais longe ou mais perto de *a* de *b* ou de *c*, garante um mapeamento da realidade interior e exterior que serve de guia nas explorações futuras. Posso-me perder porque, de algum modo, sei que me poderei achar a partir das minhas referências.

Com a crescente consciência do mundo e progressiva diferenciação do outro, o jogo ganha e introduz novos elementos. A possibilidade de repetir acções deslocadas do contexto original, é traduzida pelo surgimento do jogo simbólico. Os objectos ausentes são evocados através do recurso a algo que os substitua e os represente.⁽⁴⁾ Surgem os peluches, a fraldinha, o pedaço de cobertor, investidos da capacidade de tranquilizar, ganhando vida num mundo transitório de faz-de-conta. O espaço objectal é encenado, no amor e na zanga, longe das angústias que acompanham a resolução dos conflitos emergentes, primeiro no processo de separação/individuação e mais tarde no complexo de Édipo.⁽⁵⁾ A imitação, a utilização de objectos para funções diferentes daquelas para que foram criados (o carro que serve de telefone, a régua que faz de espada, o lápis que dispara, etc.) são como palavras ensaiadas no progressivo controlo do mundo. A criatividade empresta novas soluções ao real, enriquecendo-o. À complexidade das sequências brincadas corresponde a riqueza da comunicação e da sua linguagem específica. A brincar a brincar a criança *diz* cada vez melhor e cada vez mais.

O jogo alarga-se ao outro, criando o cenário ideal para o ensaio das primeiras interações sociais. Não basta falar uma língua brincada, há que a falar de modo que os outros a entendam. Brincar com o outro ajuda a ajustar a realidade e a encontrar a sintonia necessária ao estar com... Neste movimento de abertura ao exterior a criança reforça o seu processo de autonomização, conquistando espaço para si. O seu território psicológico alarga-se para além do objecto de referência que durante muito tempo assumiu um carácter de exclusividade. Correr com outras crianças, descobrir outros terrenos corresponde à exploração do espaço envolvente e à integração de novas referências. Carlos Neto (1997) fala-nos da importância do jogo de exploração no reforço da autonomia pessoal e consequentemente de uma melhor percepção de si e do outro com benefícios ao nível da auto-estima e da eficácia pessoal. Naturalmente que é um jogo que requer a presença securizante do adulto, para que a descoberta do mundo não seja vivida como uma necessidade de sobrevivência face ao abandono, mas sim como uma opção do próprio valorizada e reforçada pelo objecto afectivo.

O modelo psicodinâmico assume um paralelismo entre o domínio do esquema espacial e a boa organização interna dos objectos securizantes. Para Winnicott (1975), o brincar desempenharia um papel fundamental nessa estruturação do mundo interno. O brincar assumir-se-ia como um espaço intermédio neutro, propício à exploração de novas vivências e diferentes papéis sociais. Este espaço é dito intermédio porque se constrói a partir dos elementos da realidade mas rege-se por regras que se libertam do concreto. A magia que daqui resulta permite a ilusão por alguns momentos de ser super-homem, ou médica ou grande jogador de qualquer modalidade desportiva... a que se segue invariavelmente o processo inverso de desilusão e de retorno ao real. É neste espaço que Winnicott acredita ser possível o encontro de brincares que constitui o processo terapêutico (o brincar do terapeuta e o brincar de quem pede ajuda), encontro esse onde o que é dito não passa necessariamente por palavras e onde o carácter neutro do espaço permite arriscar novas soluções e explorar outros contextos. Penso que foi também neste espaço que Moreno pensou quando idealizou a intervenção psicodramática como espaço de exploração de

novos papéis e de expressão de uma outra linguagem. Mas este é um brincar a que voltaremos mais tarde.

3. A SAÚDE DO BRINCAR – ESPAÇOS DE BRINCAR NA SOCIEDADE PÓS MODERNA

Desde há alguns anos para cá, o brincar tem vindo a sofrer o impacto da profunda mudança de estilos de vida que caracteriza a sociedade pós moderna. O crescente afluxo de pessoas aos centros urbanos, a evolução vertiginosa da electrónica, o acelerar dos ritmos diários condicionam as pessoas de forma frequentemente insuspeita. O indivíduo adapta-se à realidade e faz cedências à sociedade moderna sem se aperceber. A perda de espaço real, em favor do cimento, a necessidade de uma melhor e mais racional gestão do tempo tem conduzido a uma perda de qualidade do brincar. O jogo de exploração tornou-se mais restrito e frequentemente substituído pela virtualidade possível a partir do computador. A indústria do lazer tira proveito das necessidades bases do brincar – que naturalmente orientam o jogo para a procura da imprevisibilidade e para a vivência do risco – e desenvolve produtos de consumo instantâneo que substituem as aventuras artesanais que anteriormente aconteciam na rua. Os parques de diversão, os jogos de computador, os campos de aventura são um mercado de sucesso a que o adulto recorre em alternativa à qualidade de espaço e de criação que não consegue fornecer ao seu filho. Assiste-se a uma tendência para institucionalizar as actividades de tempo livre das crianças e jovens, bem como um esforço em manter a criança intelectualmente activa e corporalmente passiva (Neto, 1997).

Perante a falta de segurança, o brincar livre dá lugar a tempos livres organizados por adultos, nem sempre em função da necessidade das crianças mas frequentemente em função dos condicionalismos de espaço e de custo. Numa sociedade onde a valorização se faz através da produtividade, a criança *mede-se* pelas notas que tem na escola. Brincar é uma perda de tempo tolerada, mas condicionada aos bons resultados. Os Ateliers de Tempos Livres (ATL) assumem-se, frequentemente, como o prolongamento da escola, organizando-se em torno da resolução dos trabalhos de casa. Os pais agradecem já que se sentem pouco disponíveis para acompanhar as crianças

nos seus estudos, ou simplesmente porque não há tempo nas agendas preenchidas... as suas e as dos miúdos. As actividades de fim de dia – o desporto, a catequese, a música, o escutismo, etc. – por muito importantes que sejam, não podem anular o espaço ao brincar livre, sob pena de reforçarmos o condicionamento social em prejuízo da criatividade e da fantasia.

Outra alteração profunda na qualidade do brincar prende-se com o investimento no brinquedo. A evolução ao nível dos custos de produção, associada à máquina de vendas permitiu que, presentemente, o brinquedo tenha cada vez mais um carácter transitório. O investimento no brinquedo é considerado por muitos autores como uma réplica do investimento objectal. O cuidar, o reparar a partir da zanga a vivência da perda e o processo de investimento num novo objecto é um ciclo que requer tempo. O acesso a um vasto mundo de objectos dispersa o investimento da criança e ainda que esta consiga de algum modo acabar por definir as suas preferências, a facilidade de substituição e a predominância da troca em detrimento da reparação fragilizam a relação estabelecida. De resto, é uma fragilidade que acompanha e que se assiste no mundo dos adultos ao nível do vínculo afectivo. A falta de tempo do adulto para reforçar a importância de reparar os objectos amados e o convite ao consumo por parte da máquina publicitária, tornam natural este fenómeno.

A própria evolução tecnológica vem acarretar profundas alterações no brincar. A possibilidade de poder criar pequenos computadores de bolso que transportam jogos para onde quer que se desloque, permite à criança um acesso a uma forma de estimulação de carácter compulsivo e restritivo do contacto social. Ainda que adaptativo do ponto de vista da tecnologia, o jogo electrónico é pouco exigente no plano da fantasia e tremendamente absorvente no que diz respeito à atenção e coordenação motora. Se pensarmos na imagem típica do adolescente que joga o seu *gameboy* com *headphones* nos ouvidos, podemos perceber que aquele jovem, ainda que temporariamente, está completamente alheado do real. Todos os sentidos estão condicionados pelo jogo e a menos que algum cheiro intenso perturbe o ambiente, nada do exterior consegue penetrar a barreira criada. De facto mantém-se o espaço intermédio de que falámos anterior-

mente mas aqui a sua utilização é compulsiva, isto é, segue um padrão repetitivo que embora ao serviço do princípio do prazer, o faz de forma autodirigida e em defesa do mundo que o rodeia. Não é por acaso que as questões associadas à fobia social e ao défice de competências sociais estão na origem de uma quantidade significativa de desvios comportamentais com que nos confrontamos na clínica psicológica.

4. A BRINCAR COM A SAÚDE – DE FACTOR DE CRESCIMENTO A MECANISMO DEFENSIVO

Se o brincar é um sinal evidente de saúde mental, a sua ausência é uma evidência clara de distúrbio.

A importância de um envolvimento de jogo e actividade física associados a hábitos saudáveis de vida tem vindo a ser demonstrada em trabalhos de investigação relacionados com a saúde. O significado destas actividades na criação de estilos de vida activa nas crianças e famílias demonstram uma elevada correlação com a saúde física, psicológica e emocional. (Neto, 1997)

O sociólogo David LeBreton (1991, 1997), tem salientado em diferentes obras que a sociedade moderna, sob a acção da evolução tecnológica e da fragilização de um conjunto de valores, perdeu volume e caiu num espaço de banalização. O silêncio como tempo de fantasia e de preenchimento, deu lugar à urgência e à necessidade de resposta pronta. A representação confunde-se com o objecto e disso ressentem-se a fantasia. A impossibilidade de recorrer ao espaço intermédio para a expressão e gestão do conflito, fecha a tensão no corpo e reforça a linguagem da somatização.

A experiência de vazio é ainda mais reforçada com o intensificar dos ciclos de prazer/desprazer que estão associados ao quotidiano dos jovens. Aos adolescentes é acenado com um conjunto de propostas que valorizam a capacidade de resistência e a intensidade da experiência. A festa estende-se cada vez mais pela noite, a experimentação é cada vez mais precoce, o aquecimento pretende-se rápido, o importante é transcender os limites do corpo. Em extremos prefigura-se a *rave* e o radicalismo. Os interiores sobrepovoados, partilham com os espaços naturais a procura de sensações intensas. Cada vez menos o jogo se fica pela mestria do movimento. A compulsão convida à

repetição em busca de cada vez mais, cada vez diferente. Nas palavras de LeBreton, o risco e a intensidade são a única coisa que pode quebrar a monotonia do fluxo constante do que nos condiciona – escola, trabalho. É através deles que procuramos recuperar a consciência dos nossos limites que temporariamente nos devolve a sensação de estar vivos. Este novo jogo que cada vez mais está presente nas vidas de todos nós, é um jogo de apostas onde a vida está frequentemente em jogo. O número crescente de acidentes na estrada não é apenas sinal de imperícia, mas também de uma necessidade de acelerar, de provar algo, de quebrar com as regras. Neste domínio esbatem-se as diferenças entre adultos e adolescentes na necessidade de jogar o risco.

LeBreton (1991) fala-nos da ordália moderna e como a perda de sentido que envolve a banalização, remete o homem moderno ao desafio da morte como significado último. A ordália, na época medieval, correspondia a pôr nas mãos de Deus a decisão final sobre direito à vida de alguém em situações de julgamento de carácter dúbio. Perante a incapacidade do homem de julgar em função das leis, o acusado era submetido a uma prova – que envolvia sempre o risco da sua vida – e se a ela sobrevivesse ganhava o reconhecimento da sua inocência. Provas como o mergulhar o braço numa panela de água a ferver, pegar um ferro em brasa ou passar amarrado por debaixo da quilha de um barco, são “jogos” de sorte, onde o acaso é atribuído à decisão de Deus. Perante uma plateia, o indivíduo vê reconhecido o direito de estar vivo devolvendo a si próprio um novo sentido resultante do confronto vencido com a morte. Na modernidade a plateia desapareceu ainda que permaneça a necessidade de uma constante validação do direito à vida. Jovens e adultos jogam constantemente jogos de sorte procurando um reconhecimento supremo. A sobrevivência a um acidente, a uma doença de morte anunciada é frequentemente vivida como um direito à vida e um reconhecimento de mérito e coragem. De uma forma mais simples e corriqueira, chegar são e salvo a casa depois de uma viagem a mais de 300km/h sob o efeito de álcool é um sinal inequívoco de protecção divina. Contudo, a falta de uma plateia, obriga à repetição regular deste jogo de modo a renovar esse reconhecimento. As provas ordálicas

modernas envolvem jogos mais acessíveis, de repetição fácil e de risco crescente. Uma prova só é prova se acresce reconhecimento ao nível anterior. Quando banalizada perde o seu valor demonstrativo. O jogo e o risco também se consomem.

O desenvolvimento das *drogas sintéticas* é também um sinal evidente de um outro jogo de sensações, também dirigido ao quebrar com os limites. Neste caso os limites vêm de dentro e prendem-se com a impossibilidade de preenchimento que resulta de defesas cada vez mais rígidas em relação ao outro. A crescente fragilidade do vínculo social que se traduz numa menor competência ao nível das interações sociais conduz à procura de processos facilitadores da aproximação afectiva. O sentimento de comunhão e a ilusão de pertença a uma massa indiferenciada reduz a solidão ou o vazio que advém da superficialidade relacional. O corpo acelerado prolonga a experiência até ao outro dia e o acaso dirá se do jogo resulta alguma nova relação. Se da estranheza do dia seguinte não houver um saber estar – e normalmente não há – que aproveite o esboço de relação, então o ritual repete-se. A sucessão de experiências superficiais resulta no reforço da vivência depressiva de vazio... O mundo interior perde volume. As referências internas são simplificadas e funcionais provocando um paradoxal sentimento de desorientação: posso saber onde estou mas não para onde ir... ou como ir.

5. A BRINCAR PARA A SAÚDE – O JOGO COMO INSTRUMENTO PREVENTIVO

Por tudo o que disse até aqui, diríamos que algures no caminho se perdeu o rumo do brincar. A psicologia do comportamento ensina-nos que um comportamento apenas é preservado na medida em que, de algum modo, é adaptativo, isto é, vem ao encontro das necessidades de quem o tem e oferece-lhe alguma resposta. Isto seria verdade mesmo para comportamentos auto-destrutivos. Por muito sofrimento que causem, a sua não concretização seria passível de induzir um maior sofrimento... pelo menos na percepção desses indivíduos.

Deste modo, o brincar para a saúde tem de ter como referência a compreensão do tipo de resposta que o desvio

traz às pessoas. A prevenção está num contínuo com a clínica. Não é apenas a procura de linhas orientadoras que evitem que um problema se instale mas o fornecer de vias alternativas de resposta às questões que apenas encontram saída em comportamentos que põem em causa o bem-estar da pessoa. Posto de uma forma mais clara, o brincar para a saúde tem de reencontrar espaço para a vivência integrada do risco, da exploração, do confronto com o inesperado ao mesmo tempo que garante um espaço de relação e de encontro com o outro. Este reencontro não pode ser feito mediante pagamento. Não está ao serviço de uma máquina comercial. Tem de ser universal no acesso, acontecer na rua, em proximidade. Deve acontecer com o adulto e não em compensação ou em consequência da sua ausência.

Tem de ser um brincar apetecível. Nenhuma promoção é eficaz se o produto que vende não for competitivo em relação àquele a que se contrapõe. Tendo nós a noção que o desvio é altamente aliciante e investido de *status*, então a alternativa tem de ser igualmente aliciante e desafiadora. A prevenção que se faz por palestras ou com actividades organizadas dá resposta a gente organizada e mesmo a essa dá-a de forma temporária e provisória.

O brincar para a saúde tem de ser estável, integrado mas inesperado, desafiante mas acessível. A linguagem não pode ser a do adulto mas aquela que o jovem ou a criança dominam: a da acção, do jogo, do brincar. Tal como dizia Winnicott, o encontro dar-se-á depois, a meio caminho, quando a acção puder dar lugar à partilha e à troca de experiências. Aí o jogo de ilusão retorna à realidade e faz-se a ponte para o dia-a-dia, na dose de palavras que for possível e conveniente. Brincar para a saúde não é apenas servir o jogo para consumo. É também fazer desse jogo um espaço de mestria, senão do exercício pelo menos da relação que lhe está subjacente.

Mas atenção que este brincar não é milagroso. Brincar é algo de muito sério, especialmente quando é um veículo para o crescimento. O adulto tem que se permitir brincar também para o poder usar. E tem de brincar segundo as regras das crianças e não das suas normas de conduta. A preparação para este brincar é lenta e progressiva. O dinamizador, professor, educador, técnico, tem de se predispor a viver os desafios que pretende propor nas suas dinâmicas e reflectir em função da sua vivência pessoal.

Não é possível ajudar a crescer em áreas que se deixou um dia, para trás, no seu percurso de crescimento pessoal. As questões pessoais misturam-se com as dos outros não permitindo uma inteira disponibilidade para aceitar o outro tal como ele é. É frequente, o interventor dar consigo a procurar soluções para si mais do que para o outro. É frequente dar consigo a preencher os silêncios – de que nos falava LeBreton –, com respostas de “tudo saber”, mais do que deixar no ar um simples “não sei” que dá espaço ao contributo pessoal e ao livre arbítrio. É, igualmente, frequente o dinamizador não atentar à identidade própria do grupo dinamizado, procurando formá-lo à imagem das suas expectativas... ou das suas necessidades.

É fácil apaixonarmo-nos pelo jogo e pelo brincar. Ele prende-nos e maravilha-nos a cada instante, mas é igualmente fácil perder a espontaneidade do “ver acontecer”, o espanto de esperar algo sempre novo no outro. A certa altura passamos a achar que sabemos tudo o que podemos esperar e o próprio jogo é banalizado e esvaziado. E quando isso acontece, é como na Terra do Nunca do Peter Pan: algures no reino do brincar extingue-se mais uma chama da fantasia.

6. A BRINCAR A SÉRIO – ASPECTOS PRÁTICOS

O brincar preventivo não requer grandes elaborações ou uma criatividade fora do vulgar. Jogos simples, com que brincámos vezes sem conta no nosso passado podem, frequentemente, revelar-se poderosos instrumentos de exploração da dinâmica de um grupo e da partilha de experiências pessoais. A “cabra cega”, o “jogo do pêndulo”, as “estátuas” são apenas alguns exemplos a partir dos quais é possível desenvolver variantes direccionadas ao trabalho de temáticas específicas.

A privação sensorial é um elemento que integrado no jogo permite a abordagem da temática da insegurança, do medo, da dependência. A descoberta de um espaço sem o recurso à visão introduz a experiência do desconhecido. Se essa descoberta se processa guiada por alguém, introduz-se a temática da confiança em quem guia, e no cuidar de quem conduz, na passividade e na directividade, na permissividade ou na super-protecção. Pode permitir a descentração, com uma reflexão sobre como é estar no

lugar do outro. Num jogo de interdependência em que jovens divididos por grupos criando diferentes limitações – olhos vendados, ouvidos tapados, pés atados, boca tapada – tinham a tarefa de se organizar para dar resposta a uma necessidade conjunta, um deles dizia, aborrecido com os colegas sem limitações – “eu posso não me mexer mas não sou saco que me levem para aqui ou para ali. Ponham-me às cavalitas do cego que eu guio-o para onde for preciso”. A reflexão que se seguiu foi riquíssima permitindo explorar o sentimento de frustração, a importância de valorizar as competências de cada um, em vez de fazer uma leitura em função das incapacidades ou das insuficiências.

A manipulação do tempo permite, de um modo geral, introduzir no jogo a experiência de ansiedade. Limitar a acção a um período limitado de tempo, lembrar regularmente a sua passagem e a escassez do tempo que sobra, acrescenta à tarefa – qualquer que ela seja – um sentimento de pressão. O sentimento assim induzido é tão importante quanto aquele que resulta do sucesso ou insucesso na tarefa. A irritação, a desorganização provocada pela pressão do tempo, o alheamento, a desistência são todas atitudes possíveis que permitem uma interessante conversa após o jogo. Porque é que se sentiram assim? O que fizeram para lidar com esse sentimento? Como conseguiram conjugar diferentes maneiras de ser num esforço conjunto?

A manipulação do tempo pode igualmente permitir a reflexão sobre os ritmos individuais e a importância da sincronia para a vida em grupo⁽⁶⁾. A compreensão prática de que cada um tem um ritmo próprio diferente dos outros e que a harmonização dos diferentes ritmos obriga a cedências de todas as partes, é fundamental como base para um trabalho sobre o respeito e as diferenças individuais ou para a introdução à diferenciação de papéis. Numa situação em que diferentes crianças, estando a executar tarefas diferentes tinham de contar o tempo que lhes era dado para a sua concretização – o mesmo para todos – uma delas concluía que “o meu tempo é igual ao teu com a única diferença é que o meu tem mais números.” Ao que o outro lhe respondia “Não. O meu tempo demorou mais tempo a passar do que o teu, ainda que no fim o tempo fosse o mesmo”, para no fim concordarmos que há

um tempo do relógio e um tempo interno que passa mais depressa ou mais devagar consoante estamos tristes ou contentes, a gostar ou a detestar o que estamos a fazer.

A gestão do tempo pode, ainda, ser o ponto de partida para a abordagem da frustração. A “corrida lenta” é um jogo tremendamente irritante em que o primeiro a chegar é eliminado se todos os restantes jogadores chegarem dentro do tempo definido para a acção. Há que controlar o impulso de arrancar demasiado cedo sem contudo se poder desleixar na contagem do tempo de modo a conseguir percorrer a distância da corrida dentro do tempo definido. A variação das distâncias e do tempo de jogo conjugado com uma boa dose de competição permite a reflexão sobre aspectos interessantes. As componentes físicas da corrida têm de ser complementadas pelas competências psicológicas de contenção do impulso, estratégia e resistência à frustração.

A exploração do processo de comunicação através de jogos é igualmente um processo delicioso que se presta a importantes reflexões. Poder repetir a mesma frase mudando entoações consoante a emoção que se pretende transmitir, procurar transmitir uma emoção sem recurso a outra coisa que não a expressão facial, comunicar com alguém que se mantém inexpressivo, ou comunicar num mar de gente intermitentemente em comunicação são experiências lúdicas que traduzem facetas diferentes da interacção social. Naturalmente que é na conversa que o jogo proporciona que se exploram as diferentes facetas da comunicação. Falar do falar, meta-comunitar permite perceber a palavra para além da sua função, perceber a comunicação no que não é expresso, reduzir o seu peso pela partilha.

As tarefas de grupo permitem que, num contexto lúdico, sejam ensaiados papéis e compreendida a sua importância na dinâmica de um grupo. Uma simples construção de uma estrutura pode tornar-se numa tarefa hercúlea se a um elemento for dado o papel de ser caótico na exploração de ideias ou na sua concretização, mas não menos dramática se a outro elemento lhe for pedido que explore obsessivamente cada linha de acção. A dinâmica de um grupo de trabalho pode ser completamente alterada se se introduzirem tiques a que cada jogador reage à sua maneira, induzindo novas reacções de outros elementos. A reflexão conduz-nos

então à compreensão de como pode ser terrível o esforço de adaptação que cada um de nós por vezes tem de fazer para não ser reactivo ao que nos envolve e deste modo conseguir dar continuidade às suas tarefas. O mesmo jogo pode ser replicado desta vez colocando na testa de cada jogador uma instrução que condiciona a relação que os outros colegas têm com ele. De novo a tarefa é concluída e de novo a reflexão nos transporta para a experiência de exclusão, de incómodo, de irritação, ou antes pelo contrário, de satisfação, de importância, de segurança, consoante os papéis que lhes foram atribuídos. A exploração destas experiências permite um exercício de descentração, de experimentação de diferentes facetas e sentimentos em contexto protegido, sem consequência outra que não a maior ou menor frustração num jogo que logo dará lugar à normalidade do real mal se encerre a sessão.

Finalmente, os jogos de confiança são igualmente um grupo central no trabalho preventivo. De um modo geral este tipo de jogos coloca o jogador *nas mãos* dos colegas, quer através de uma queda ou de um salto para os braços do grupo, quer através de uma tarefa em que o grupo tenha de transportar ou depositar o jogador em segurança em qualquer lado. São jogos exigentes que valem não necessariamente pelo sucesso mas também por todo o trabalho que conduz à tomada de decisão de aceitar o risco. A capacidade de dizer não, de resistir à pressão dos pares é tão importante como a coragem para saltar ou para confiar. A aceitação dos limites de cada um é fundamental na utilização deste tipo de jogos. Por outro lado, é extremamente importante a compreensão de que alguém que não aceite correr o risco proposto não deixa de participar de outras maneiras na dinâmica do grupo. No final de um encontro de animadores sociais uma mulher com mais de cem quilos foi deitada pelo grupo sobre um conjunto de balões que haviam sido cheios e agrupados de acordo com a estratégia definida. Depois de alguns segundos de relaxe puro foi retirada sem que qualquer dos balões rebentasse. Com um sorriso rasgado agradeceu. “De facto, apesar da nossa fragilidade conseguimos suportar quase tudo, desde que acreditemos e estejamos juntos. Obrigado”.

7. OS SONHOS TAMBÉM SE CONSTROEM – ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO

A utilização do jogo como instrumento preventivo, ou promotor de crescimento, pode ser feita de forma pouco estruturada, construída sessão ou sessão, ou organizada num programa de intervenção com uma estrutura temporal e sequencial mais ou menos definida.

Se em ambos os casos os jogos utilizados devem estar ao serviço de um objectivo e de uma temática de trabalho, no segundo caso, a sequência de trabalho pressupõe a conquista progressiva de um conjunto de conteúdos ou competências, ou a constância do trabalho desenvolvido numa determinada direcção.

A construção deste tipo de programas pode seguir caminhos divergentes. A um nível poderá ser dada maior ênfase ao percurso que deve ser feito. O programa propõe ele próprio uma lógica organizadora para o aplicador. As tarefas são encadeadas e dão resposta a essa lógica de progressão. A avaliação do impacto da intervenção resulta mais evidente uma vez que os conteúdos trabalhados são passíveis de ser quantificados. Mas por vezes a ênfase é colocada nas atitudes mais do que nos conteúdos. A organização do programa de intervenção tem por base uma diversidade de propostas que têm em comum a forma de conduzir e de estar entre jogadores e aplicador. A menor estruturação do programa é compensada pela maior liberdade do dinamizador no desenvolvimento das temáticas emergentes a partir dos materiais. A consistência da intervenção é conseguida através da criação de enredos que estabeleçam a ponte entre cada sessão, como se de episódios de uma história se tratasse. Neste tipo de opção a avaliação é essencialmente qualitativa, centrada nas competências relacionais mais do que na aquisição de conhecimentos.

O trabalho de construção deste tipo de programas é um exercício interessantíssimo que vai da definição do tema de trabalho⁽¹⁾, o, desdobramento em áreas chave a desenvolver, selecção de tarefas, jogos ou propostas de trabalho passíveis de trabalhar essas áreas, validar as situações originais com outros grupos, profissionais e/ou com grupos com características semelhantes às do grupo alvo, enquadrá-las ou não num enredo mobilizador – caderneta de cromos, caça ao tesouro, missão de salvamento, ou

simplesmente uma grande aventura de qualquer tipo de natureza – definir um programa de formação e/ou acompanhamento dos técnicos das instituições envolvidas, criar um programa de avaliação do impacto da intervenção. Este processo criativo permite integrar as necessidades identificadas⁽⁸⁾, os modelos de compreensão teóricos, uma experiência profissional adquirida, uma sensibilidade clínica que permite a antecipação de fragilidades a partir do trabalho de terreno e o puro gozo de mobilizar os nossos núcleos infantis num jogo de fantasia que preserve a nossa própria saúde mental.

Recuperando Huizinga (1951, citado por Nair Azevedo, 1997), o brincar é a razão de quase todas as realizações humanas e a base fundamental em que a cultura humana se alicerça. Se um dia aprendemos brincando, brincando seguiremos aprendendo.

Contacto:

Raul António Soares de Melo – Psicólogo Clínico
Instituto da Droga e Toxicodependência
Praça de Alvalade, 7
1700-036 LISBOA
Tel: 21 111 27 00

NOTAS

(1) João dos Santos afirmava que brincar é movimentar-se. “Brinca-se com o que se move, brinca-se em movimento, externo e interno ou mental (...). Brincamos com as coisas e com os instrumentos com que modificamos as coisas. Traçamos e pintamos (...) brincamos com as palavras. Aprendemos com os outros os nomes das coisas e inventamos nomes novos para algumas”. É neste mover e neste diálogo que João dos Santos situa a autonomia de cada Ser.

(2) “A obra de Wallon assinala bem a importância da motricidade na emergência da consciência sublinhando a constante reciprocidade dos aspectos cinéticos e tónicos da motricidade (...) no decurso do desenvolvimento afectivo” Victor da Fonseca, 1988.

(3) Anzieu, D. (1974). “Le moi-peau”. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, nº 9. Printemps: Ed. Gallimard.

(4) D. W. Winnicott (1953). “Objectos transicionais e fenómenos transicionais”.

(5) João dos Santos sublinhava a importância da criança poder viver as suas guerras no brincar mais do que ter de se confrontar sozinha, com elas no seu interior.

(6) Edward Hall (1983), no seu livro “A dança da vida” fornece uma noção da diversidade de *tempos* que envolvem o indivíduo na sua interacção com o mundo que o rodeia. A vivência da sincronia remete para a possibilidade de partilhar o mesmo tempo com quem nos rodeia, podendo-se aqui ler este tempo enquanto um ritmo mas também enquanto momento.

(7) O domínio da prevenção se encarado numa perspectiva alargada de promoção da saúde física e mental oferece um sem número de temas que vão desde a identidade (quem sou?) expectativas (o que esperam de mim? O que eu espero dos outros?) autoconceito (o que valho? O que mereço?) comunicação (o que quero dizer? Como digo o que quero dizer?) sexualidade (o prazer, os limites, os mitos, etc.) as emoções (o medo, o risco, a vergonha, a segurança, etc.) à vida e à morte entre outros.

(8) As necessidades identificadas não dizem apenas respeito às do grupo a quem se destina a intervenção – jovens, crianças, adultos, famílias, instituições, etc. – mas também às daqueles que implementarão os projectos. Frequentemente os projectos entram em concorrência com outras actividades dos interventores não as levando em conta. Por exemplo, um projecto de intervenção em contexto escolar deve permitir que o professor ou o educador não se sinta sobrecarregado por aderir ao projecto, sendo sempre um desafio importante a integração dos conteúdos curriculares na dinâmica preventiva ou os conteúdos preventivos na dinâmica escolar. O custo de aderir a um projecto destes deve ser o mais baixo possível – em termos de tempo, treino, pesquisa – e o retorno deve ser máximo em termos de facilitar a relação, a criação de contextos agradáveis para conteúdos indesejados, o estabelecimento de redes e dinâmicas de entre-ajuda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Elkonin D. (1998). *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

Fonseca, V. (1988). *Contributo para o estudo da Génese da Psicomatricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.

Hall, Edward (1983). *A Dança da Vida – A outra dimensão do tempo*. Lisboa: Relógio d'Água.

LeBreton, D. (1997). *Du Silence*. Paris: Éditions Métailié.

LeBreton, D. (1991). *Passions du Risque*. Paris: Éditions Métailié.

Neto C. (ed.) (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa.

Winnicott D.W. (1975). *O Brincar & Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Anderson, R.; Dartington, A. (2003). *“Olhar de frente – perspectivas clínicas das perturbações da adolescência”*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Associação ARISCO (1993-2005). “Materiais de suporte aos projectos Prevenir em”. Colecção, Aldeia, *Aventura na Cidade e Castelos de Risco*. Lisboa.

Azevedo, N. R.; Van der Kooij, R.; Neto, C. (1997). “Brincar: O que pensam os Educadores de Infância”. In FMH, Universidade Técnica de Lisboa (Eds.), *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 99-117).

Caldwell, L.; Smith E. (1995). “Health Behaviors of Leisure Alienated Youth”. In *Society and Leisure*, 18 (1): 143-156. Printemps.

Carvalho e Branco M. E. (2000). *Vida, pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Cyrułnik, B. (2001). *Resiliência – Essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Instituto Piaget.

Dreyfus C. (1980). *Psicoterapias de Grupo*. Lisboa, São Paulo: Verbo.

Gauquelin M. e Gauquelin F. (1987). *Dicionário de psicologia*. Lisboa: Verbo.

Marcello de Felice, E. (2003). “O lugar do brincar na psicanálise de crianças”. *Psicologia: Teoria e Prática*, 5 (1):71-79.

Melo, R. (1996). “O Prazer aquém do corpo – Confluência para uma abordagem preventiva”. *Toxicoddependências*, 2 (2): 27-34.

Melo, R. (2000). “Metodologias de Intervenção na Prevenção Primária das Toxicoddependências”. *Toxicoddependências*, 6 (1): 49-57.

Melo, R. (2002). “Os quês e os porquês da prevenção primária das toxicoddependências”. *Toxicoddependências*, 8 (2 e 3): 23-28.

Melo, R. (2004). “A Cidade como cenário de prevenção”. *Toxicoddependências*, 10 (2): 03-12.

Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa.

Novos Alvos/Casa Pia de Lisboa (2003-2006) – *Materiais de suporte ao Projecto Integrado de Prevenção do Abuso Sexual (PIPAS)*. Lisboa.

Sami-Ali, (2002). *O Bana*. Lisboa: Dinalivro.