

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIDADE DE ENSINO SUPERIOR DOM BOSCO
CURSO PSICOLOGIA

MILLA LAISE CUTRIM DOS SANTOS

A CRIANÇA DIANTE DA MORTE DO OUTRO: os benefícios do lúdico na segunda
infância para a vivência do luto saudável

São Luís
2021

MILLA LAISE CUTRIM DOS SANTOS

A CRIANÇA DIANTE DA MORTE DO OUTRO: os benefícios do lúdico na segunda infância para a vivência do luto saudável

Monografia apresentada ao Curso de Psicologia do Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

Orientador: Prof. Ma. Regienne Maria Paiva Abreu Oliveira Peixoto

São Luís

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Centro Universitário – UNDB / Biblioteca

Santos, Milla Laise Cutrim dos

A criança diante da morte: os benefícios do lúdico na segunda infância para a vivência do luto saudável. / Milla Laise Cutrim dos Santos. __ São Luís, 2021.

52 f.

Orientador: Prof. Ma. Regienne Peixoto.

Monografia (Graduação em Psicologia) - Curso de Psicologia – Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco – UNDB, 2021.

1. Infância. 2. Lúdico. 3. Luto. 4. Morte. I. Título.

CDU 159.942:37-053.5

MILLA LAISE CUTRIM DOS SANTOS

A CRIANÇA DIANTE DA MORTE DO OUTRO: os benefícios do lúdico na segunda infância para a vivência do luto saudável

Monografia apresentada ao Curso de Psicologia do Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Psicologia.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Ma. Regienne Maria Paiva Abreu Oliveira Peixoto (Orientador)

Mestra em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB)

Prof. Ma. Alice Parentes da Silva Santos

Mestra em Saúde Coletiva

Centro Universitário Unidade de Ensino Superior Dom Bosco (UNDB)

Prof. Ma. Thayara Coimbra Ferreira Lima

Mestra em Turismo e Hotelaria

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

Dedicado a todos os professores de uma pacata escola interiorana por me ensinarem a sonhar e lutar por aquilo que acredito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe por me lembrar que ter onde pousar é tão importante quanto alçar voo e aos meus irmãos por nunca deixarem de sentir saudade. À minha vó (*In memoriam*) porque sempre que falo sobre despedidas eu lembro do seu colo ainda quentinho. Agradeço a Christian pelo apoio diário e por eu reconhecer meu melhor quando estou a seu lado. Agradeço a Dr.^a Nádia, por ouvir meu texto toda manhã sem reclamar da minha prolixidade. Obrigada em especial a minha orientadora que embarcou nesta aventura com responsabilidade e por sempre tentar tornar este processo o mais agradável possível, posso afirmar confiante que acertei em convidá-la pois sua simpatia e saber fizeram toda diferença. Obrigada também a todas as minhas amigas e amigos que tiveram uma paciência descomunal nesse ínterim para me escutar falar tantas vezes sobre meu tema e por me motivarem a persistir nas minhas convicções. Sem todos vocês, isto não seria possível.

“Ora, algumas vezes cheguei a acreditar em até seis coisas impossíveis antes do café da manhã.”

(Alice no País das Maravilhas)

RESUMO

A pesquisa desenvolvida teve como principal objetivo explorar quais os benefícios do lúdico na segunda infância para a vivência do luto saudável. A fim de alcançar tal propósito, foi necessário inicialmente, caracterizar a infância dos 3-6 anos; descrever os benefícios do lúdico na segunda infância e qual sua importância no que tange o aspecto cognitivo, emocional e social da criança; logo após, investigou-se a compreensão da morte na perspectiva da segunda infância e como se qualifica a vivência do luto nessa fase; e por último, buscou-se demonstrar a relação entre o lúdico e o luto infantil, enfatizando como o mesmo contribui para a criança experimentar a perda de um familiar ou pessoa próxima. O estudo é caracterizado por uma pesquisa narrativa de literatura, qualitativa, de caráter exploratório, cujo instrumentos utilizados foram livros físicos, artigos e periódicos virtuais, analisados e discutidos através do método hipotético-dedutivo. Os resultados apontaram para a importância de abordar o tema morte com as crianças e para os benefícios do lúdico enquanto uma ferramenta que oportuniza à criança a compreensão e elaboração dos acontecimentos que experimentam, como em particular, a morte de alguém. Conclui-se que ao brincar, a criança é capaz de entrar em contato com a realidade da perda e expressar melhor as emoções e sentimentos suscitados pela morte. Assim, será possível prestar acolhimento e auxílio no enfrentamento da fatalidade, entendendo que a vivência do luto deve ser validada e assistida na infância.

Palavras-chave: Infância. Lúdico. Luto. Morte.

ABSTRACT

The carried-out research had, as its main objective, the investigation of the benefits of playfulness in second childhood for the experience of healthy mourning. In order to achieve this purpose, it was, initially, necessary to characterize the childhood of 3-6 years; describe the benefits of ludic strategy in second childhood and its importance in terms of the child's cognitive, emotional and social aspects; then, the understanding of death from the perspective of second childhood was investigated and how the experience of mourning in this phase is qualified; and finally, there was an effort to demonstrate the relationship between playfulness and the child's grief, emphasizing how the first contributes for the child to experience the loss of a family member or close person. The study is characterized by narrative research of qualitative literature, with an exploratory purpose, which instruments used were physical books, articles and virtual journals that were analyzed and discussed from the hypothetical-deductive method perspective. The results pointed out to the importance of addressing the topic of death with children and to the benefits of playfulness as a tool that provides opportunities for children to understand and elaborate on the events they experience, such as the death of someone. As a conclusion there can be said that when playing, the child is able to get in touch with the reality of loss and find better ways to express the emotions and feelings caused by death. Thus, it will be possible to provide reception and assistance in coping with fatality, understanding that the experience of mourning must be validated and assisted in childhood.

Keywords: Childhood. Ludic strategy. Mourning. Death.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS CONCEITUAIS.....	15
3 OS BENEFÍCIOS DO LÚDICO NA SEGUNDA INFÂNCIA	24
4 A VIVÊNCIA DO LUTO E A COMPREENSÃO DA MORTE NA PERSPECTIVA DA SEGUNDA INFÂNCIA	31
5 O LÚDICO E SUA RELAÇÃO COM A VIVÊNCIA DO LUTO SAUDÁVEL NA SEGUNDA INFÂNCIA	41
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS.....	48

1 INTRODUÇÃO

Levando em consideração os aspectos culturais que cercaram o fenômeno morte ao longo de toda história, convém lembrar que ainda hoje se tem grande resistência para abordar o tema com naturalidade, em razão especialmente da angústia e temor que é capaz de provocar. Pensar sobre a própria morte é no mínimo desconfortável, vivenciar a perda de um familiar ou pessoa próxima costuma suscitar sentimentos de vazio, saudade, culpa, raiva, aflição, dentre outros, além de demandar por uma reestruturação e alteração do cotidiano daqueles que experenciam o processo do luto.

Grosso modo, morrer sugere a quebra de um vínculo, o fim de uma história de vida, algo do qual se quer fugir ou ignorar se possível, embora seja essa a única certeza da vida. Ao refletir sobre a morte, Thomaz (2020, p. 12) salienta que “agimos como se dela pudéssemos simplesmente escapar, como se fôssemos seres imortais e invencíveis, capazes de viver eternamente. O fato é que é difícil aceitar as incertezas, as perdas e as separações da vida”.

Em sendo possível hoje encontrar diversas tentativas de representação da morte nos campos da ciência, literatura, arte, crenças e religião, ela ainda é indefinível, irrepresentável, de difícil incorporação e apreensão (HARTMANN, 2005 apud CORTES e SIRELLI, 2018). A morte pode ser entendida como o fenômeno mais conhecido pela população mundial, mas é o menos compreendido. Por extensão, é como se sua essência fosse tão fluída, ou até inumana, que a captura do seu conceito permanecesse imanente, próprio do plano sensorial.

Tal fato representa um tabu social em todas as faixas etárias pelo seu carácter de obscuridade e inevitabilidade. Não obstante, relacionar morte e infância torna o assunto bem mais complexo e temível devido aos aspectos próprios dessa fase do desenvolvimento e porque ainda prevalece no senso comum a noção de que as crianças não compreendem o conceito de morte ou não possuem condições cognitivas e emocionais para lidar com o acontecimento.

Ao buscar a literatura que ampara a presente problemática, é possível encontrar uma considerável divergência entre os autores, que ora apontam para um certo desconhecimento por parte da criança acerca da finitude, ora denotam capacidade suficiente para entender o fenômeno, inclusive porque antes de enfrentar uma morte real, ela passa por diversas mortes simbólicas, tais como a perda de um

brinquedo, o momento do desfralde, as mudanças de séries escolares etc. (MELLO e BASEGGIO, 2013).

Nesse sentido, talvez a questão que antevem esta discussão se resuma em se existe ou não a compreensão de morte durante a infância, em especial em crianças de 3 a 6 anos. A partir de então, busca-se o entendimento sobre como elas vivenciam o luto e quais os benefícios do lúdico nesse processo, uma vez que o brincar é um aspecto fundamental e indissociável da experiência infantil. Para Winnicott (2008, p. 32) “brincar auxilia na percepção tanto da realidade exterior, quanto da realidade interior da criança, servindo de elo entre as duas”. Logo, a ludicidade é uma ferramenta que permite à criança a experimentação do mundo e a elaboração do que pode ocorrer em sua realidade.

Paralelo a isso, é necessário considerar que não há como discutir infância sem situá-la em um contexto sociocultural específico, pois a depender do momento histórico do qual se referencia, é possível encontrar diferentes concepções para o que se nomina criança, e conseqüentemente, distintas formas de tratamento destinadas a elas. Phillipe Ariès, em sua clássica obra *História Social da Criança e da Família* (1981), relembra que o conceito atual de infância era inconcebível até final do século XVII, quando se acreditava que a criança era um adulto em miniatura, um indivíduo incompleto que deveria ser treinado exclusivamente para a prática do trabalho. Por não possuir nenhuma especialidade ou atenção diferenciada, ser criança sugeria participar dos mesmos espaços que os adultos e partilhar hábitos semelhantes.

Essa visão é marcada pelo cenário modernista da Revolução Industrial e ajuda a entender a cisão encontrada nos achados teóricos sobre infância, onde inicialmente havia uma ignorância, e porque não dizer negligência do ser infantil, para após a virada do século, separar a criança do mundo adulto e então inseri-la em um conjunto de suposto saber-fazer envolvendo o seu crescimento. Assim, por vezes, no afã de lançar um olhar mais atento e cuidadoso à criança que sofria os maus tratos de outrora, acaba-se encerrando-a em uma redoma de vidro, não protegendo-a de fato, mas subestimando-a.

Dado o exposto, é possível constatar que a temática proposta não é tão simples como pode se apresentar num primeiro momento. Perceber a morte e viver o luto é uma experiência difícil e envolta de sensibilidades enquanto um assunto que aponta para uma condição de vulnerabilidade, de reestruturação. Vivenciar circunstâncias de perdas reais durante a infância, em muitos casos, enseja uma

cultura de silenciamento. A isso pode se atribuir inúmeras razões, talvez o principal motivo consista na dificuldade de falar sobre a morte com a mesma naturalidade com que tratam outros assuntos convencionados normais.

Além disso, é válido considerar que há uma tendência imperativa pela felicidade nos dias atuais, a qual impõe um afastamento das experiências ditas negativas, aquelas que causam tristeza e que tiram o indivíduo de um estado de conforto, onde não deixa espaço para reflexão sobre a finitude, sobre sofrimento, solidão, perdas e dor (THOMAZ, 2020). Nesse sentido, a morte e o morrer tornou-se um conteúdo sensível a tal ponto que pouco se investiga quais relações podem ser feitas com o universo infantil, o que concretiza ainda mais um lugar de exclusão destinado a essas crianças, que são potencialmente curiosas e perceptivas.

A concepção de segunda infância que se ampara aqui se relaciona com um indivíduo capaz de construir e ser construído pelo universo de interações sociais dos quais participa. Logo, sua principal característica é ser ativo no seu processo de desenvolvimento, alguém dotado de potencial para a autonomia, criatividade, poder de escolha, expressão emocional e cognitiva, representação de valores, individualidade e autenticidade, e o faz sobretudo, a partir da fantasia, do simbolismo presente nas suas formas de jogos e brincadeiras (ALVES, 2020).

A escolha por este recorte específico da infância, crianças de 3 aos 6 anos, se deu por essa faixa etária ser marcada pelo desenvolvimento da linguagem e do pensamento simbólico, sendo tais características imprescindíveis para análises propostas aqui. Além disso, nesse momento do desenvolvimento humano, começa-se a ampliação das interações sociais da criança, permitindo que ela entre em contato com outras perspectivas além do seu seio cultural familiar, e tudo isso influencia sua relação com o lúdico e com o fenômeno da finitude.

Por tudo isso, dentre tantos questionamentos possíveis nesse contexto, optou-se pela seguinte problemática: quais os benefícios do lúdico na segunda infância para a vivência do luto saudável? A hipótese levantada é que a atividade lúdica possibilita a expressão e a elaboração de sentimentos e conflitos psíquicos, como angústia, saudade, raiva e tristeza, presentes na perda e no processo de enlutamento (SILVA e RIBEIRO, 2020). O lúdico assume assim, um papel preponderante no desenvolvimento de 3-6 anos, pois auxilia na compreensão e vivência dos fenômenos que ocorrem nessa etapa, incluindo a morte de um familiar ou pessoa próxima.

O objetivo geral da pesquisa investigou quais os benefícios do lúdico na segunda infância para a vivência do luto saudável. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se: caracterizar o desenvolvimento da segunda infância; descrever os benefícios do lúdico na segunda infância; e explorar a vivência do luto e a compreensão da morte na perspectiva da criança de 3-6 anos. Para tanto, utilizou-se no referencial teórico os desenvolvimentistas Piaget e Vygotsky, além de contar com referências no assunto morte e luto autoras como Luciana Mazorra e Kovács.

Ao discutir sobre a morte relacionando com a segunda fase do desenvolvimento infantil, os achados apresentados abrem precedentes para o avanço científico de um campo que ainda é pouco explorado na atualidade, possibilitando novas formas de conhecimento e intervenção psicológica junto a crianças e pais. Além disso, a pesquisa enfatiza a importância do lúdico enquanto ferramenta recreativa e de aprendizagem para a experiência infantil, reafirmando a brincadeira como direito básico de toda criança, assim como exposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Para fins de entendimento, dividiu-se o desenvolvimento do presente trabalho em quatro capítulos, onde no primeiro se apresentou o contexto histórico no qual foi possível reconhecer as principais transformações sofridas pelo conceito de Infância. Além disso, buscou-se descrever os aspectos conceituais do desenvolvimento da segunda infância, tendo em vista que é necessário compreender os marcadores e suas principais características nessa etapa, longe de com isso, cristalizar ou definir uma normalidade no que concerne a forma de se comportar aos 3-6 anos. A pretensão foi explorar quais ganhos e dificuldades podem ser esperadas no que tange o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social da criança.

O segundo capítulo procurou abordar o lúdico, a maneira como ele se apresenta no brincar dos 3-6 anos, as suas formas de jogos e os principais benefícios nos mais diversos campos da vida da criança, buscando enfatizar ainda o potencial da brincadeira para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para o seu crescimento de forma saudável. Já o terceiro capítulo discute a morte na perspectiva da segunda infância e como ela experimenta o processo do luto nessa faixa etária. Para tanto, foi preciso explorar brevemente como o ser humano tem lidado com esse fenômeno de modo geral, para chegar à compreensão de quais implicadores estão envolvidos na relação da criança com esse tema. Afinal de contas, qual a relevância de falar sobre morte com o público infantil?

É essa e outras instigações que o capítulo se propôs, explorando quais conceitos são necessários para que a criança entenda esse fenômeno, e como ela pode se comportar diante da morte, ou seja, como pode ocorrer o luto nessa fase, e por último, quais as consequências de um luto mal elaborado. O quarto e último capítulo visa focar a relação do lúdico e seus benefícios com o luto saudável na segunda infância. Assim, se discorreu sobre as principais reflexões do processo de elaboração da perda na infância, como a criança usa das brincadeiras para experimentar os sentimentos provocados por esse acontecimento e a importância do apoio familiar nesse contexto.

Trata-se de uma revisão narrativa de literatura, de caráter exploratório, com natureza básica, resultando numa análise crítica dos autores utilizados que explanam o tema. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica oportuniza uma visão mais ampla sobre o fenômeno estudado e utiliza para tanto, de fontes e referências científicas. Quanto a abordagem do problema, a investigação é qualitativa visando “compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de todo completo por outros métodos devido à complexidade que encerra” (RICHARDSON et al., 2012, p. 80), logo, seus procedimentos técnicos e resultados obtidos não se relacionam com dados estatísticos ou quantificáveis.

Os instrumentos utilizados na investigação do problema são fontes bibliográficas, tais como livros físicos e virtuais e artigos científicos coletadas nas seguintes plataformas virtuais: Scielo, PubMed, Periódicos Capes e Google Acadêmico. Já para a análise dos dados colhidos, utilizou-se do método hipotético-dedutivo, que visa estabelecer e testar hipóteses a partir da inferência dedutiva. Segundo Prodanov (2013, p. 34): “ao hipotético-dedutivo acrescenta-se aquela que questiona o fato de as hipóteses jamais serem consideradas verdadeiras; quando corroboradas, são apenas soluções provisórias”.

2 A CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS CONCEITUAIS

Historicamente, o conceito de infância passou por diversas modificações até chegar à definição que se tem hoje, logo no início tinha pouca expressividade no curso do desenvolvimento humano. Segundo Rocha (2002, p. 52), “a visão sobre a infância, atualmente, como um período específico pelo qual todos passam é uma construção definida no momento presente”. Portanto, é imprescindível realizar um recorte histórico, social e cultural ao falar de desenvolvimento infantil.

A criança até o século XVII era facilmente confundida com um adulto, assumindo postos de trabalho tão logo começasse a andar sozinha, vestia e se comportava igual a qualquer homem de sua comunidade. Conforme retrata Philippe Ariès (1981), na sociedade medieval não se concebia o sentimento de infância, sendo esse um fruto da modernidade. Para o autor supracitado, a infância era uma fase rápida de transição para a idade adulta, que pouco vestígio deixaria na memória do indivíduo. Ou seja, as experiências ocorridas nesse momento não eram suficientemente marcantes no curso de sua vida.

Assim, na época, não havia necessidade e interesse teórico sobre a criança em desenvolvimento já que ela não tinha o mesmo significado para o indivíduo como se reconhece na atualidade. É importante notar que esse modo particular de perceber o ser infantil enquanto uma fase de preparação para algo, ainda se perpetua no cotidiano. A idade correspondente a infância, mais do que em qualquer outro momento da vida do homem, é vista como de um ser incompleto, que só alcança potencial ou completude quando se atinge certa idade.

Ainda em conformidade com essa perspectiva, “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (ARIÈS, 1981, p. 10). O que demonstra mais uma vez a noção de que a infância seria apenas uma fase para ser superada, onde o foco estava voltado para a aquisição de habilidades e competências para que o indivíduo pudesse engajar-se na vida produtiva de trabalho, tal como esperava a sociedade da época.

Em última análise, se a infância foi compreendida de diferentes maneiras ao longo da evolução social, também não é possível falar em uma infância única para todas os sujeitos que a vivenciam. Papalia e Feldman (2013) afirmam que não há

nenhum momento objetivamente preciso que divide o ciclo da vida em períodos. Portanto, as idades cronológicas que correspondem a determinados padrões de comportamento na infância são construções sociais que ajudam entender como ocorre o desempenho nessa etapa em um determinado sistema cultural, sendo necessário considerar ainda que todo desenvolvimento é único, dinâmico, holístico e contínuo.

Entender o desenvolvimento como holístico, significa dizer que todos os aspectos que formam um indivíduo estarão em convergência, se influenciam mutuamente e que um não pode se expressar sem o outro. Dessa forma, “(...) os indivíduos são seres físicos, cognitivos e sociais, e cada um desses componentes da personalidade depende, em parte, das mudanças que acontecem em outras áreas do desenvolvimento” (PAPALIA e FELDMAN, 2013, p. 6).

Além de ser marcado por um contexto sociocultural que o circunscreve, o desenvolvimento infantil pode sofrer influência de fatores genéticos e hereditários. Todavia, não significa dizer que a criança é passiva ou que estará à mercê de sua natureza ou meio. Os autores se mostram concordes sobre o fato de que elas são ao mesmo tempo produtos e produtores do ambiente (MARTORELL, 2014). Para Thomaz (2020, p. 26), as crianças participam em suas comunidades “(...) não como meros intérpretes e reprodutores daquilo que lhes é previsto, mas como legítimos criadores e operantes de situações que vivenciam na cultura”.

Aqui, resgata-se as observações feitas por Rocha (2002) ao discorrer sobre a concepção de infância na antiguidade. Para o autor, esse momento da vida se distinguia de outras fases da experiência humana, pois os comportamentos considerados racionais, ou a capacidade para inteligir propriamente dita, só era possível quando adulto. Nesse sentido, a criança era desprovida de razão, era destinada a um lugar de ignorância, incapaz de elaborar, e conseqüentemente, alterar sua realidade.

O interesse por estudos e pesquisas envolvendo a infância e seus aspectos singulares avançou e contribuiu para a compreensão de que se trata de um momento do desenvolvimento de suma importância para a construção da personalidade. À infância é atribuída o início da construção da subjetividade e da socialização, sendo a criança capaz de interpretar, atuar ativamente no mundo que a cerca e construir

significados para suas experiências (SILVA e RIBEIRO, 2020). Além disso, entendê-la enquanto pertencente de uma fase distinta, oportunizou a implementação de direitos fundamentais, a prestação de assistência e os cuidados que carecem nesse momento específico da vida.

Ademais, ainda que cada cultura e modelo societário possa comportar sua concepção de infância, e conseqüentemente a maneira como a tratará, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que garante e assiste tais públicos em todo território nacional, compreende a infância até os 12 anos de idade incompletos e estabelece que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

De modo geral, o desenvolvimento infantil é melhor descrito como um processo gradual e cumulativo, onde cada fase ou agrupamento de idade cronológica irá requerer determinado desempenho, aprimoramento de funções e engajamento motor, emocional, social e cognitivo. Já no que tange o desenvolvimento na segunda infância de modo específico, as transformações não ocorrem tão rápidas quanto nos primeiros anos de vida, mas o desenvolvimento continua em intensa expansão.

Do ponto de vista motor, por exemplo, a criança da segunda infância progride rapidamente, é capaz de realizar movimentos sofisticados e mais ousados, usando a coordenação e equilíbrio, o que permite com que busque enfrentar novos desafios na exploração do seu ambiente. Conforme Papalia e Feldman (2013), nessa fase, devido a maior maturação cerebral, maior força nos ossos e músculos e maior capacidade pulmonar, as crianças tem maior controle de suas habilidades motoras grossas, logo, elas podem correr, saltar, pular e escalar com mais destreza, e porventura, ir mais longe.

Com relação ao físico, aos 3 anos, “elas começam a adquirir a aparência atlética delgada da infância” (MARTORELL, 2014, p. 166). Assim, o corpo tanto em seu aspecto muscular e esquelético, quanto a aparelhagem fisiológica, se desenvolvem numa interação lúdica e contribuem para criança se movimentar de forma mais confiante e segura. Nesse sentido, elas são capazes de explorar melhor o ambiente, o que contribui para terem mais autonomia e independência para realização de determinadas tarefas.

Já o crescimento cerebral atinge maior expressividade nas áreas localizadas no córtex frontal, que são responsáveis pela capacidade de planejamento e execução. Segundo Papalia, Feldman (2013) e Martorell (2014), o cérebro pode ser capaz de vislumbrar até 95% do seu volume nessa idade. Todavia, o seu desempenho dependerá das condições propiciadas pelo meio e da dinâmica familiar da qual a criança faz parte. Sendo a estimulação, o incentivo para superar desafios e o apoio das figuras de cuidado, indispensáveis nesse momento.

A partir dessas conquistas no desenvolvimento físico-motor, especialmente quanto ao crescimento dos grandes músculos, a criança da segunda infância também possui grande avanço cognitivo, e a inserção no ambiente escolar e em um contexto familiar potencializador e estimulante, também pode influenciar aquisições significativas no seu processo de desenvolvimento intelectual, auxiliando na capacidade de processar e reter informações (ROLIM, GUERRA e TASSIGNY, 2008).

No que concerne o desempenho cognitivo, por volta dos 3 e 5 anos, conforme apontam Silva e Ribeiro (2020, p. 29), “as crianças são tomadas por um senso de iniciativa, onde começam a planejar tarefas, serem mais produtivas e constantemente desafiadas pelo mundo externo”. Essa motivação é fortemente influenciada pela ampliação do espaço de interação da criança, pois nessa idade, ela ingressará na escola e participará de outros grupos sociais além da família.

No campo da Infância e da Educação, Jean Piaget (2009) foi um importante teórico ao chegar na análise e classificação dos estágios do desenvolvimento infantil, com base na qualidade do pensamento da criança. A segunda infância corresponde ao que o autor denominou de estágio pré-operacional. A principal característica desse momento é o aparecimento da linguagem e a emergência da função ou do pensamento simbólico, que consiste na “capacidade de fazer com que uma coisa – uma palavra ou um objeto – signifique ou represente algo mais” (SHEFFER, 2012, p. 288).

É importante considerar que, embora privilegie a maturação biológica, Piaget afirma que a inteligência não é uma condição inata, mas fruto da interação de diversos fatores (ROLIM, GUERRA e TASSIGNY, 2008). Nesse sentido, a criança não nasce com nenhuma formação conceitual sobre a realidade, mas constrói seu conhecimento de maneira ativa, tendo como base suas próprias experimentações do mundo e as representações simbólicas repassadas pela cultura da qual participa.

O desenvolvimento cognitivo infantil conta com a capacidade de associação, que é elementar para o processo de formação de conceitos. Segundo Piaget (2009, p. 13), ela:

Permite acrescentar, por via cumulativa, os condicionamentos aos reflexos e muitas outras aquisições aos próprios condicionamentos: toda aquisição, da mais simples à mais complexa, deveria, dessarte, ser compreendida como resposta aos estímulos exteriores e resposta cujo caráter associativo exprime uma subordinação pura e simples das ligações adquiridas às ligações exteriores.

Ou seja, a criança adquire novas compreensões porque antes esteve sensível a uma cadeia de estímulos, que no presente, permite correlacionar eventos ou ideias similares. Assim, novas experiências sempre serão interpretadas conforme um conjunto já disponível de conhecimento.

Outro conceito importantíssimo na teoria piagetiana é o de desequilíbrio. Em síntese, se refere a contradição que ocorre entre o conhecimento da criança e uma dada realidade. O processo de desequilíbrio aponta para a necessidade de revisão do esquema formado, para entender o novo fenômeno que se apresentou (PAPALIA e FELDMAN, 2013). Portanto, a criança é levada a acomodar a nova apreensão alterando seu esquema que já não serve mais para explicar a ideia, evento ou situação, chegando novamente ao estado de adaptação.

De modo geral, a criança até os 2 anos de idade aproximadamente, ainda interage com o mundo que o cerca com base em seus mecanismos reflexos e se concentra no processo de diferenciação de si e dos objetos. Pode-se observar nela uma inteligência prática ainda antes da apropriação da linguagem, essa serve ao bebê para soluções de problemas simples, tais como alcançar brinquedos, escondê-los, dentre outros (PIAGET, 2009). Desse modo, a apropriação intelectual da realidade subsiste na relação espaço-temporal e causal.

Sendo assim, pode-se afirmar que logo no início do desenvolvimento, a criança percebe o mundo a sua volta de acordo com a percepção dos movimentos que é capaz de realizar, seu corpo funciona como extensão de sua inteligência, ou instrumento para tal. Já no próximo estágio, das pré-operações, a criança se torna capaz do jogo simbólico, de realizar operações mentais lógicas e exteriorizar o seu universo interno, ainda que de forma rudimentar (PAPALIA e FELDMAN, 2013).

Uma característica particular do pensamento simbólico nesse momento é a centração, que está presente nas formas de egocentrismo da segunda infância. A

criança parte do princípio de que só existe a sua perspectiva sobre aquilo que observa, não compreende que possa haver outro alguém que pensa diferente. “O egocentrismo pode ajudar a explicar porque crianças pequenas, às vezes, tem dificuldades de separar aquilo que acontece dentro de suas cabeças e porque elas demonstram confusão sobre o que causa o quê” (MARTIORELL, 2014, p. 183).

Ainda segundo essa característica, “o pensamento da criança já começa a se organizar, mas ainda é irreversível, e a criança segue em uma perspectiva egocêntrica, observando como a realidade a afeta” (SENGIK e RAMOS, 2013). Logo, ainda que possa identificar algumas relações causais básicas em comparação a etapa anterior, a criança da segunda infância tende ao concreto e pode formular compreensões ilógicas sobre o que observa e experencia.

Tal observação é melhor explicada pela tendência ao animismo, que pode representar uma dificuldade do pensamento pré-operatório da criança na segunda infância. A lógica animista indica uma incapacidade para reconhecer as características de algo vivo e distinguir daquilo que não é, logo, a criança tende a atribuir vida, vontades, intenções e consciência a objetos inanimados, a elementos da natureza ou a astros (SHEFFER, 2002).

Outro aspecto do pensamento pré-operatório envolve o conceito de irreversibilidade, que aponta para a dificuldade de abstração da criança nessa fase do desenvolvimento. De modo geral, a falta da apreensão da possibilidade de algo ser reversível sugere que a criança não consegue negar ou desfazer uma ação mentalmente, precisando de um recurso material e concreto para tanto. De tal forma, “elas não conseguem imaginar como era um objeto ou situação antes de mudarem” (SHEFFER, 2002, p. 301).

Também é notório nesse momento o raciocínio por transdução, um processo que se relaciona com o conceito de causalidade e que exprime uma dificuldade para realizar a generalização dos fenômenos. A transdução consiste na vinculação mental de dois eventos por estarem próximos no tempo, sem que haja necessariamente uma relação de causa e efeito (PAPALIA e FELDMAN, 2013). Sendo assim, uma criança pode acreditar que foi impedida de sair para passear porque não obedeceu a mãe quando pediu para trocar o calçado, e não porque na ocasião estava chovendo forte, por exemplo.

Por fim, algo imprescindível a ser acrescentado sobre o desenvolvimento cognitivo da segunda infância, diz respeito ao pensamento mágico, muito presente em crianças de 3 anos de idade e que pode diminuir logo que adentram na vida escolar. Esse tipo de pensamento envolve a distinção entre fantasia e realidade, embora não seja indicativo de confusão desses dois conceitos. Segundo Martiorell (2014, p. 186), as crianças costumam recorrer ao pensamento mágico a fim de “(...) explicar eventos que não parecem ter uma explicação realística óbvia ou simplesmente de se entregar aos prazeres de fingir – como com a crença em amigos imaginários”.

A compreensão dos sentimentos e a regulação emocional também se desenvolvem significativamente nesse período. Segundo Bee (2003), as crianças de quatro a cinco anos de idade, além de perceberem a que emoção cada expressão facial pode corresponder, também são capazes de fazer ligações sobre situações e sentimentos de outras pessoas, de modo que compreendem que determinados contextos podem provocar tristeza, alegria, raiva e medo, dentre outras. O que pode apontar para o desenvolvimento da capacidade de correlacionar eventos e de se colocar no lugar do outro indivíduo.

No que tange a exibição das emoções, é possível constatar segundo Sheffer (2002), que as crianças nos dois primeiros anos de vida já são capazes de apresentar emoções complexas como vergonha, culpa, inveja e orgulho. Para o autor supramencionado, tais emoções que possuem caráter fortemente autoavaliativo, dependem do grau de reconhecimento de si próprio e da introjeção de regras e padrões comportamentais de condutas.

Um ponto a ser destacado é que os pais e adultos cuidadores podem influenciar diretamente no comportamento emocional de seus filhos, conforme observado, “as emoções autoavaliativas das crianças pequenas podem ter origem, em grande parte, nas reações que esperam dos adultos avaliadores” (SHEFFER, 2002, p. 484).

As crianças também possuem capacidade para entender que um pensamento pode gerar determinadas emoções, ou seja, que alguém pode se sentir triste quando pensa sobre algo ou lembra de algum fato e experiência (LAGATTUTA et al., 1997 apud BEE, 2003). Aqui, é possível observar indícios significativos para o

desenvolvimento da empatia, uma vez que a criança busca entender como aquele indivíduo se relaciona com suas emoções de modo particular.

Outro aspecto a ser observado sobre o desenvolvimento emocional da segunda infância, diz respeito ao controle sobre como deve se comportar emocionalmente quando em público. Tal expressão obedece às regras de manifestação emocional que cada cultura possui, elas orientam, àqueles que compartilham do mesmo processo histórico de aprendizagem, sobre que emoção é adequada manifestar e em quais contextos (GROSS e BALLIF, 19991; HARRIS, 1998 apud SHEFFER, 2002).

Aqui se remete ao processo intencional de aprendizagem, que está presente desde muito cedo na vida da criança por intermédio dos pais, por isso, é essencial que haja interesse e acompanhamento do adulto no que tange aos sentimentos e emoções que a criança demonstra, a fim de estimular com que ela saiba reconhecer o que sente e em quais circunstâncias sente tais emoções.

Nessa perspectiva, vê-se que a criança da segunda infância, à medida que cresce, vai conseguindo regular seus sentimentos e emoções e aprendendo a exibi-las de forma mais coerente e proporcional ao seu contexto de interação de referência. Ao discutir a respeito do significativo controle desenvolvido pela criança de cinco a seis anos, quando expressa sentimentos fortes, Sroufe (1996 apud BEE, 2003, p. 207) exemplifica que, ela "(...) não bate, como resposta imediata, em alguém ou em alguma coisa quando fica zangada, não chora de modo inconsolável quando está frustrada, nem fica emburrada quando lhes é negada alguma coisa".

Sobre o desenvolvimento psicossocial, as crianças da segunda infância ao passo em que ampliam seu universo de interação social e formam novos vínculos, "vão se conscientizando de seus próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros e começam a controlar melhor suas emoções em situações sociais" (ROLIM, GUERRA e TASSIGNY, 2008, p. 7). Aqui também se faz de suma importância a oferta de um ambiente propício para o crescimento da criança, que estimule e acolha suas expressões, sentimentos e emoções, uma vez que a regulação emocional ou o seu desempenho em situações sociais também são aprendidas.

Pensando nisso, Vygotsky é impar em suas teorizações sobre a Infância quando discorre sobre a significativa influência dos fatores históricos, culturais e

sociais no processo de desenvolvimento infantil. Para ele, “a psique humana, nesta perspectiva, é essencialmente social” (1998 apud, QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p. 171). Embora a criança tenha como suporte basilar as ramificações biológicas cultivadas ao longo da evolução humana, é sobretudo no simbolismo da linguagem e no seu uso, enfatizada por Vygotsky, que surge, para além do animal, o homem com toda sua gama de complexidades sociais.

Por tudo isso, é importante ressaltar que o desenvolvimento infantil, independentemente da idade cronológica analisada, acontece num *continuum* e de forma integral e cumulativa. Sendo assim, as habilidades e competências que são adquiridas em uma fase do crescimento, servirão de base para o aprimoramento e aquisição de outras nas fases seguintes. Portanto, percebe-se que o comportamento infantil de 3 a 6 anos é o resultado da interação entre determinantes genéticos e hereditários, condicionantes ambientais e influências socioculturais, associados a um ambiente promissor para a aprendizagem.

3 OS BENEFÍCIOS DO LÚDICO NA SEGUNDA INFÂNCIA

O lúdico possui uma relação particular com a infância, pode agregar valores às suas experiências, divertir, ensinar e contribuir para o desenvolvimento e construção da personalidade da criança. Conforme Thomaz (2020, p. 27), “as crianças transitam entre a fantasia e a realidade de forma lúdica e constituem seus sentidos próprios na medida em que exploram materiais e elementos que estão à sua disposição”.

É a partir de suas formas de jogos, brinquedos e brincadeiras que a criança é capaz de entrelaçar sentidos nas suas vivências, sendo capaz, por conseguinte, de somar, transformar ou atribuir novos significados para as situações apresentadas em sua realidade. O brincar, aparte de todas as conjecturas teóricas-científicas que se pode apontar aqui, parece possuir um elemento mágico e fascinante que convida a criança a adentrar em uma dimensão criativa, onde a imaginação e o jogo de faz-de-conta se tornam a chave secreta de um mundo no qual existem dragões, princesas e piratas, que se pode ser herói e vilão.

Como observa Bernardi (2016, p. 87):

No universo infantil, um discurso pode ser uma história, um boneco pode ser um pai, uma casa pode ser um avião, uma caixa pode ser um telefone, de tal forma que uma coisa pode sempre remeter a outra, em uma série de infinitas possibilidades, cuja significação só adquire força quando alguém lhe dá um contorno, transmitindo-lhe sentidos capazes de inscrevê-la em uma narrativa pessoal.

É a partir dessa capacidade inventiva e imaginativa da criança que os objetos em uma brincadeira vão adquirindo outras funções, que os símbolos se tornam propensos a significados que nem sempre estão óbvios para o adulto. Tal como cita Vygotsky (1998, p. 127), “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê”.

Embora a simbologia comum de determinado objeto seja uma, a criança, a depender do seu nível de abstração, pode imaginar uma simbologia totalmente diferente da usual. Nesse sentido, um pedaço de madeira pode virar uma espada, uma espada pode virar um foguete, um foguete virar uma torre de um castelo, por exemplo. E assim, ela “rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-

lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento” (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006, p. 172).

É necessário considerar ainda que existirão distinções na elaboração das brincadeiras e diferenças quanto a própria relação estabelecida pela criança com um brinquedo, tendo em vista que determinadas competências e habilidades cognitivas, motoras e emocionais podem ser exigidas para tanto. Na segunda infância, quando já se vislumbra a emergência da função simbólica e da linguagem, é possível observar maior nível de sofisticação envolvendo o lúdico e o imaginário, especialmente se comparado a idade de 0-2 anos. Isto ocorre porque estão presentes novas formas de expressão e engajamento social, nas quais a criança amplia suas possibilidades de construção de sentidos.

De modo geral, o ato de brincar é melhor entendido como uma experimentação livre da realidade, enquanto o imaginar envolve o criar histórias. A criança é, portanto, uma construtora legítima de narrativas e fábulas que a ajudam entender o mundo que a cerca. Todavia, não o faz sem antes dispor de um conjunto de significados culturalmente construídos, pertencentes a um modelo social específico que atribui valor e conotações próprias aos tipos de brincadeiras, jogos e brinquedos (BENJAMIN, 2002 apud QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006).

Nesse sentido, com base na ideia discorrida por Vygotsky (apud ROLIM, GUERRA e TASSIGNY, 2008, p.178), “a criança se relaciona com o significado em questão, com a ideia, e não com o objeto concreto que está ao seu alcance”. O objeto desse fazer sempre conterá representações sociais e culturais, sendo então a criança que brinca capaz de introjetar tais conceitos e recriá-los. Logo, a brincadeira permite uma nova relação de significados com aquele objeto material que se apresenta.

Sob essa perspectiva, o lúdico também é histórico e social, de modo que seu significado só será assimilado quando circunscrito em um contexto cultural. Pensando nisso, Queiroz, Maciel e Branco (2006, p. 174) afirmam que “para compreendê-lo, deve-se relacionar o valor e o lugar que lhe são determinados pela cultura específica, porque só levando esta em consideração é que será possível derivar o significado do brincar infantil em cada uma”. Assim, a importância da atividade lúdica e a forma que a criança viverá o brincar são baseados em normas,

regras e crenças sociais que em sua maioria envolvem relações de gênero, raça e etnia, nível econômico e educacional.

Parte-se do princípio de que a atividade lúdica é essencial para o cotidiano da criança, além de ser indispensável para o seu desenvolvimento de modo geral. O brincar pode ser definido como “uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades” (KISHIMOTO, 2010, p. 1 apud ALVES, 2020, p. 8).

À vista disso, a característica primeira do lúdico parece ser a recriação, a tendência ao divertimento e prazer da criança, a imaginação descompromissada, sem objetivos e finalidades didáticas prévias. Um elemento importante em sua conceituação aponta para a necessidade do brincar partir da criança, uma vez que ao impor ou assumir a brincadeira, o adulto pode fazer com que a criança perca a espontaneidade e o interesse (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006). Ela deve sentir-se protagonista no seu brincar, embora os jogos e brincadeiras guiadas tenham seus benefícios e propósitos importantes em determinados contextos, a exemplo do escolar, o adulto deve ser um facilitador de descobertas, não um impositor.

Assim sendo, ainda que se identifiquem diversos tipos e formas de brincar envolvendo regras e direcionamentos, é necessário se atentar por maneiras mais livres, nas quais a criança tenha possibilidade de ser mais ativa e dominante. Como lembra Dantas (2002 apud QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006), a brincadeira, quando livre, tem maior potencial para criatividade e imaginação e possibilita maior espaço para exploração pela criança. Nesse contexto, o adulto deve se posicionar como alguém que propõe alternativas, instiga e convida, nunca obrigando a criança à sua forma de manejar a ação.

Em síntese, ao brincar, a criança entra em contato através da fantasia e da criatividade com inúmeras possibilidades de desenvolver potencialidades, habilidades e competências, além de estimular o contato e a interação social. Somado a isso, conforme Bernardi (2016), no ato da brincadeira, a criança aprende a perceber e a conhecer melhor a si mesma, ter mais autonomia, aprende a escolher e tomar decisões, a ter paciência, a dividir, a se expressar e se comunicar. Destarte, é uma atividade completa do ponto de vista cognitivo, motor e emocional.

Reconhecer a essencialidade da atividade lúdica no desenvolvimento infantil requer partir de uma compreensão sobre o próprio modo da criança de operacionalizar e experienciar o mundo, uma vez que, para isso, utiliza sobretudo da imaginação. Essa potência criativa faz com que ela invente cenários mágicos, transforme objetos materiais em seres fantásticos e comece a construir pouco a pouco sua identidade. Além disso, o lúdico orienta para desenvolvimento de formas saudáveis de socialização, pois é brincando que a criança vai se tornando pertencente do seu espaço e construindo relações com seus pares.

O brincar, entendido como o imaginar em ação, representa um aspecto indissociável da experiência infantil desde muito cedo, fruto do desenvolvimento sensorio-motor e das elaborações mais avançadas do pensamento abstrato. Em crianças de 3-6 anos é muito presente o jogo do tipo construtivo, onde a finalidade visa a criação de algo com objetos que a criança tem disponível. É muito comum, por exemplo, o interesse por blocos de encaixe para construir estruturas e o brincar de quebra-cabeça (BEE, 2003). Isso significa que a criança parte de um lúdico que objetivava a exploração em si e a manipulação simples de objetos, para um brincar mais simbólico, que permite com que ela amplie seus aspectos cognitivos e sensoriais.

Segundo Sheffer (2012), o avanço mais expressivo do brincar envolve o surgimento do jogo simbólico ou do jogo de faz de conta, no qual um objeto ou ação é capaz de simbolizar outros significados, às vezes totalmente diferentes dos originais. Nesse momento, a linguagem funciona com um recurso essencial para a elaboração da narrativa fantástica que incrementa as brincadeiras imaginadas, tanto individualmente, quanto em grupo. Para o autor supramencionado, a criança torna-se cada vez mais capaz de construir representações mentais para suas ações e para as ações de outras pessoas em brincadeira, fomentando um brincar mais social, com vistas a desempenhar complexos papéis nessa relação.

Tais representações de papéis e personagens faz parte do que Bee (2003) denomina como jogo sociodramático. Esse tipo de brincadeira que se apresenta como um avanço do jogo de faz de conta orienta para um brincar social mais complexo e interativo, onde se faz necessário mais de um ator para montar um cenário fantasioso. Nesse sentido, as crianças podem criar contextos e combinarem sobre o que cada uma será e quais tipos de atitudes podem desempenhar enquanto são tais

personagens. Todavia, é importante ressaltar que diferenças nesse jogo de representação certamente estarão presentes, a depender do nível cognitivo de cada criança.

Por tudo isso, é possível afirmar que o brincar também estimula o desenvolvimento social da criança, possibilitando com que construa habilidades para seu desempenho junto a seus pares. Para Howes e Matheson (1992 apud SHEFFER, 2012, p. 289):

Possivelmente em virtude das habilidades sociais que adquirem (por exemplo, a capacidade de cooperar) e das experiências resultantes da representação de papéis, crianças em idade pré-escolar que participam de muitas atividades sociais de faz de conta tendem a ser mais maduras no aspecto social e mais populares com seus pares que crianças da mesma idade que brincam sozinhas.

Conforme discute Dallabona (2004), é por meio da atividade lúdica que a criança internaliza e se apropria da cultura, se adapta ao seu ambiente, aprende regras e valores sociais, compreende os seus limites e suas obrigações. As brincadeiras proporcionam justamente com que essa gama de aprendizados seja internalizada de forma descontraída, através da simbolização, da imaginação, da criatividade e sobretudo, de maneira ativa.

De tal forma, “o brincar é a apropriação ativa da realidade por meio da representação” (DALLABONA e MENDES, 2004, p. 111). É um recurso desempenhado naturalmente pela criança. Assim, o lúdico aponta para a concepção de ser humano protagonista no curso do seu desenvolvimento, alguém que é capaz de produzir sentido para sua experiência e se reinventar, afinal de contas, ao imaginar brincando de ser algo, a criança abre a possibilidade de tal materialização em sua realidade. No jogo de faz de conta, ela ganha oportunidade de experimentação, de testar hipóteses e recriar cenas, sendo capaz de elaborar novos jeitos de lidar com uma determinada situação.

Do ponto de vista do desenvolvimento da inteligência infantil, a brincadeira oportuniza o aprimoramento de habilidades importantes para o raciocínio e para o desempenho cognitivo, tais como o planejamento de estratégias, realização de ações coordenadas com vistas a resolução de problemas e a previsão de consequências (SHEFFER, 2012). Segundo Lilard (1993 apud SHEFFER, 2012, p.289), “as crianças

costumam demonstrar mais habilidades intelectuais avançadas durante as brincadeiras de faz-de-conta que quando realizam outras atividades”.

Somando a tudo que já foi levantado sobre os benefícios do lúdico, vale ressaltar ainda que esse possui grande potencial para a aprendizagem. Para Dallabona (2004), brincar é inevitavelmente aprender, pois, através dessa atividade criativa e espontânea, a criança se depara com situações e ideias que necessitam de esforço mental e raciocínio para ora explicar, ora experienciar a realidade que se apresenta.

Ao refletir sobre o lúdico, é possível observar que o mesmo oportuniza um espaço de aprendizagem com forte elemento afetivo e divertido, que pode ser inspirador e acolhedor para a criança nesse processo de ensino-educação. Assim, “a brincadeira facilita o aprendizado e ativa a criatividade, ou seja, contribui diretamente para a construção do conhecimento” (ROLIM, GUERRA e TASSIGNY, 2008, p.177).

Importante se faz pontuar, que assim como o adulto utiliza do comportamento verbal para comunicar algo, o brincar também aponta para um modo de expressar típico da infância, uma representação sublime de seu mundo interior. É uma forma de apreender e agir no contexto de suas relações, de se posicionar e representar sua individualidade. Conforme Bernardi (2016, p. 16), “o ato de brincar não é apenas uma ação espontânea de um determinado momento, ele traz a história de cada criança, revelando seus enigmas e suas questões”.

A brincadeira permite também a expressão de sentimentos e emoções, podendo funcionar como um forte fator de proteção para a criança. Segundo Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 177), através do brincar, ela “entra em contato com sentimentos de alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração. Esse jogo de emoções a ajuda a estruturar sua personalidade e a lidar com angústias”.

Para Bernardi (2016), o lúdico oportuniza à criança reviver de maneira representativa algum fato marcante ou traumático de sua realidade, abrindo possibilidade dessa forma, de elaborá-lo e resolvê-lo enquanto brinca. Segundo o autor supracitado, as brincadeiras e jogos oferecem a possibilidade de manifestação das angústias e medos, dos conflitos psíquicos da criança de modo que ela se percebe ativa diante de situações que não soube conduzir na sua vivência factual.

A fim de sintetizar os achados apresentados até aqui, é possível reconhecer que a atividade lúdica oportuniza para o desenvolvimento infantil uma série de benefícios, tais como a tomada de decisão, a expressão de sentimentos e emoções que começam a ser descobertas nesse momento da vida, o compartilhamento de experiências e a integração social, o prazer e recreação, a construção da subjetividade e da identidade, possibilita formas distintas de expressão e movimento, a solução de problemas e o aprimoramento de habilidades cognitivas, dentre outros (ALVES, 2020).

Mediante o exposto, Vygotsky (1987, 9. 102 apud BEE, 2003, p. 202) concretiza a ideia de que as brincadeiras e os jogos criam uma zona de desenvolvimento proximal na infância, a criação de um ambiente que ultrapassa as habilidades da criança, fazendo com que a instigue a ir além das competências que possui para o entendimento e atuação. Ou seja, o brincar é caracteristicamente desafiador e exige que o indivíduo use e desenvolva novos aportes para sua manutenção. Tal pensamento sugere o potencial quase indescritível do brincar para o desenvolvimento. Para o autor, “quando joga, ela está sempre acima de sua idade média, de seu comportamento cotidiano; quando joga, é como se ela tivesse uma mente mais madura do que realmente tem”. Logo, a criança usa o lúdico como ferramenta basilar para o seu próprio amadurecimento.

4 A VIVÊNCIA DO LUTO E A COMPREENSÃO DA MORTE NA PERSPECTIVA DA SEGUNDA INFÂNCIA

Ao recorrer à história a fim de entender como a humanidade em geral compreendeu o fenômeno morte, é possível constatar que o ser humano sempre a temeu, mesmo sendo ela inevitável e uma parte natural do ciclo da vida. Atualmente, morrer pode representar para o homem ocidental um fracasso e impotência no sentido de que, embora tenha a seu dispor recursos científicos e tecnológicos significativos para a época, ele ainda não foi capaz de embargar a morte ou evitá-la (KUBLER-ROSS, 2017; COMBINATO e QUEIROZ, 2006, GIBRAN e PERES, 2013 apud CORTES e SIRELLI, 2018).

Por não ser a morte compreensível em sua totalidade, tende-se ao seu ocultamento, logo, a atitude mais frequente diante de um contexto ameaçador de morte é o silenciamento, pois o homem ainda não consegue encontrar explicações racionais e palavras verdadeiramente confiáveis que pudessem responder com clareza a pergunta “o que significa morrer?”. O fenômeno morte pode ser assim, no máximo, especulativo. No entanto, cabe ressaltar que cada cultura, e ainda cada período histórico, atribui à morte um conjunto de interpretações e crenças que orientam, sobretudo, a como vivenciar a experiência da finitude.

Após refletir acerca da terminalidade, Kubler-Ross (2017), psiquiatra e pesquisadora suíça que inaugurou a perspectiva das fases do luto em sua clássica obra *Sobre a morte e o morrer* de 1969, questiona sobre o futuro de uma sociedade propensa a negar o fato de que a morte é real, irremissível e fatal. Para a autora, nos dias atuais, morrer é cada vez mais triste, solitário e desumano, considerando um contexto hospitalar que em muitos casos, impõe um distanciamento da família do acontecimento e que transforma o que deveria ter em seu cerne uma atitude humanitária perante o sofrimento daquele em fase terminal, em um processo mecanizado e autômato de preenchimento de mais um dado na estatística mundial.

Tal perspectiva pode ser encarada como uma forma de amenizar as dores e o sofrimento suscitado pela fatalidade da perda, como se o distanciamento assegurasse uma certa proteção diante de lembranças, medos e reflexões a respeito da morte. Entretanto, convém apontar que o questionamento e a sensibilização acerca

desse tema podem promover um olhar diferente diante da vida, fazendo com que se busque vivê-la com mais sentido e significado, respeitando os limites físicos e reconhecendo sua experiência enquanto única e impreterível (RIBEIRO e MARTINS, 2020).

É nesse sentido que ao falar sobre a morte, é necessário lembrar as práticas e costumes antigos que representaram a forma como o homem se relacionou com a experiência de sua finitude, entendendo enquanto um processo historicamente construído. Sendo assim, o tratamento atual que se destina a esse evento diz sobre o momento em que a sociedade se encontra. Segundo Thomaz (2020, p. 31), antigamente, “o ato de morrer era um acontecimento simples, organizado e aguardado pela pessoa em seu próprio leito. Estava-se familiarizado com a ideia de morrer e se aceitava esse acontecimento com naturalidade”.

Vê-se nesse recorte, características importantes desse *modus operandi* da época diante da morte, especialmente no transcorrer da Idade Média: o fenômeno era experienciado com uma comum aceitação e familiaridade, sem grande emocionalidade por entender que era intrínseco à jornada do indivíduo. Esse enfoque só se transforma, segundo Weiss (2014 apud THOMAZ, 2020, p. 34), “quando surge no homem a convicção de sua individualidade, ele passa a perceber a morte com uma nova perspectiva e passa a sentir-se diretamente afetado por ela”.

Dessa forma, é inegável que o advento da modernidade influenciou diretamente para essa mudança, ao destacar a Ciência e ao negligenciar o conhecimento religioso tão importante para vivenciar, e porque não dizer explicar a morte outrora. O homem moderno desvelou os mistérios que cercavam esse fenômeno, o qual passou a ser meramente finitude, o encerramento de um processo de existência. Essa noção traz consigo angústias sobre o que se deve fazer ou ser em uma vida limitada, a fim de não se arrepende quando chegar a hora de sua morte, e ainda ansiedade de perder o curto tempo que lhe é dado, de aproveitar tudo que está disponível, de ser produtivo, obter sucesso e satisfação (BYUNG-CHUL HAN, 2015).

A morte passa ser assim, o fim de um prazo. E o grande objetivo nesse interim é nada mais que a realização de um projeto de vida. Tal projeto de vida precisa ter sentido e justificar aqui e agora os sofrimentos e as dificuldades enfrentadas, ou

seja, ser um trabalho que alcance um resultado, que tenha um fim em si mesmo. Interessante também se faz pontuar que a principal problemática talvez se resuma na velocidade com que a humanidade tem conduzido o projeto de sua existência. O tempo, como bem lembra Bauman (2007), tornou-se líquido, célere e fugaz, e o homem tornou-se seu escravo e refém.

Portanto, o indivíduo na atualidade vê-se sem tempo para a execução de sua própria vida e quando ele para e a analisa, a morte sempre tende a parecer temível e difícil de ser aceita porque carrega em si a materialidade da falta de um tempo, da falta de uma nova chance, da perda de possibilidades, de vida. Já na Idade Média, por exemplo, além de se nutrir outra relação com o tempo, pois as ocupações que o preenchiam eram diferentes, também se podia contar com estruturas fixas e confiáveis para orientar a construção da identidade, que inclusive era mais coletiva que individual, e tudo isso aplacava a ansiedade de se desenvolver em um tempo específico, já que sua vida fazia parte de um plano maior e divino.

Pensando nisso, Melo e Baseggio (2013) levantam o fato de que a morte era inicialmente um evento considerado público, mas pouco a pouco foi sendo transferida para a esfera individual, privada e afastada das práticas habituais da comunidade. Até que foi sendo circunscrita em rituais fúnebres realizados em momentos e espaços exclusivos, assumindo um caráter dramático e envolto de sensibilidade, proibições e tabu, um tema difícil de ser abordado, especialmente com o público infantil. É, pois, uma representação comum de desfecho e desamparo que pode fazer com que o adulto busque fantasias na tentativa de amenizar seus efeitos no imaginário da criança.

Para alcançar a forma como a criança se relaciona com esse fenômeno, é preciso compreender que existirão diversos fatores que influenciarão diretamente nesse processo, tais como a idade, o nível cognitivo e emocional da criança, o vínculo com a pessoa falecida e a própria maneira que o adulto cuidador sente a perda (MELO e BASEGGIO, 2013). Além disso, falar sobre morte é, antes de mais nada, localizá-la em um contexto sociocultural específico, e dentro desse espaço ainda há de se considerar como cada grupo familiar lida com a finitude de um modo particular, quais suas crenças e como costumam cultuar a chegada desse acontecimento.

Muito se tem discutido acerca da criança possuir ou não capacidade para compreender a morte, passar pelos aspectos do luto e ressignificar tal experiência. “Wolfenstein (1966) diz que, até a formação da sua personalidade, as crianças não conseguem elaborar o luto; Furman (1974) afirma que as crianças já elaboram o luto com três anos de idade; Bowlby (1960) diminui a idade para seis meses” (SANTOS e MUNER, 2020, p. 30). Tal divergência pode apontar para o nível de despreparo que a sociedade se encontra atualmente para trabalhar essa questão com as crianças. Assim, talvez o primeiro questionamento a ser levantado é como esperar da criança uma compreensão que mesmo o adulto, enquanto explorador do mundo a mais tempo, não possui ou tem dificuldade de formular?

É sob essa perspectiva que à infância foi resguardada o direito de adiar falar sobre a morte, pois se acredita que se trata de um assunto deveras desagradável e desconfortável para ser foco de preocupação dos pequenos em desenvolvimento. Entretanto, conforme afirmam Silva e Ribeiro (2020), quando não há informações claras sobre a morte de alguém próximo, a criança se sente confusa, abandonada e inibida para expor o que sente em relação a perda. Ela também é potencialmente capaz de perceber que houve alteração na dinâmica familiar a partir do evento. Nesse sentido, evitar tocar no assunto pode decorrer em prejuízos psicológicos significativos devido à falta de suporte na elaboração do seu luto.

A omissão da morte na infância também não se justifica quando se atenta para o fato de que as crianças, em alguma medida, já entram em contato com perdas e frustrações ao longo do seu desenvolvimento. Assim, elas são capazes de identificar e vivenciar perdas reais quando morre um animal de estimação, por exemplo, e simbólicas como ocorre no processo do desfralde, na mudança de série escolar, com a perda de um brinquedo etc. Em conformidade, Klein (2017 apud SANTOS e MUNER, 2020, p. 30) analisa que “desde o começo, a criança, mesmo que inconsciente, reconhece a morte, pois é um acontecimento que fará parte de toda a sua vida, sua dificuldade é nomeá-la e cabe aos adultos auxiliar nesta tarefa”.

Segundo exemplificam Cortes e Sirelli (2020), muitas vezes, o adulto toma a postura de representar a morte de alguém próximo da criança por meio de narrativas

fantasiosas¹ e histórias que justificam a ausência do ente. É comum nesses casos dizer que a pessoa “viajou”, “está dormindo”, “virou estrelinha”, no anseio de evitar o sofrimento da criança diante da perda, negando-lhe no processo que compartilhe do momento desagregador vivenciado por todos. Essa atitude faz jus a cultura de silenciamento na qual se impõe às crianças atualmente que visa extirpar do seu espaço de vivência toda e qualquer ideia que contrarie a noção de inocência infantil.

Tal fenômeno é conhecido como “Conspiração do Silêncio”, que tende a transformar temas julgados pelo adulto como delicados demais para a compreensão infantil em tabus, em silenciamento e obscuridade, como se a morte fosse algo não natural (ÁRIES, 1978; MELLO e VALLE, 2004; KÓVACS, 2011 apud MELLO, LIMA e MOTA, 2021). Dessa forma, é feito um pacto tácito socialmente pela preservação da criança de todo e qualquer sofrimento, e a morte se torna assim “Aquele-Que-Não-Deve-Ser-Nomeado”, tal como foi amaldiçoado Lord Voldemort em *Harry Potter e as Relíquias da Morte* (2007), da escritora britânica J.K. Rowling.

Em contrapartida, autoras importantes, como Franco e Mazorra (2007) justificam a necessidade de discutir a respeito da morte com as crianças de forma clara e acolhedora, enquanto uma etapa inerente e natural do ciclo da vida. Para Sengik e Ramos (2013, p. 381), “Explorar e tentar responder às perguntas das crianças sobre a morte é mais adequado do que inventar eufemismos ou criar ilusões que confundam ainda mais seus pensamentos”. Sendo assim, estabelecer uma comunicação segura e esclarecedora pode proporcionar melhor adaptação no processo de elaboração da perda.

Vale considerar que as crianças possuem muita curiosidade sobre aquilo que observam, elas exploram o mundo aptas por interação social para assim, atribuir significado às suas experiências. No entanto, quando não recebem aportes suficientes para construção do seu universo simbólico, podem sofrer obstáculos na compreensão de situações que vivenciam, tais como a perda de alguém importante. Nesse sentido, quando o adulto dissimula, oculta ou evita tratar sobre esse assunto, corre o risco de deixar a criança propensa ao medo e ansiedade, tendo dificuldade de assimilar os sentimentos suscitados pela ausência do ente.

¹ Aqui deve-se ressaltar que não se trata de explicações sustentadas e embasadas em mitos e crenças religiosas.

Para Kovács (2012 apud THOMAZ, 2020), a relação da criança com esse fenômeno mudou radicalmente com o surgimento da modernidade, pois antes era comum que as crianças participassem de rituais fúnebres e de passagem, como velórios e enterros, de celebrações e homenagens aos familiares mortos realizadas em suas comunidades. Atualmente, tem-se observado uma ânsia de protegê-las para que não presenciem, seja em discurso ou ação, a morte de alguém próximo, justificando que essa temática pode traumatizá-las ou causar um abalo e desorganização incapazes de serem administrados pela sua psiquê.

Por outro lado, Kubler-Ross (2007) reflete sobre a necessidade de inserir a criança nas discussões sobre a morte e em rituais fúnebres. Conforme a autora supracitada, esse hábito faz parte de uma “preparação gradual, um incentivo para que encarem a morte como parte da vida, uma experiência que pode ajudá-las a crescer e a amadurecer” (KUBLER-ROSS, 2007, p. 10). Ao passo que, ao negar e esconder a ocorrência da morte pode fazer com a criança não consiga desenvolver recursos saudáveis para lidar com o fenômeno posteriormente.

Além disso, quando o adulto a afasta de tal vivência, nega ou mente a respeito do acontecido pode correr o risco de não ser mais considerado uma fonte segura para a criança, o que a impede de se expressar, de revelar suas dúvidas e seus sentimentos. Nesse caso, a família tem uma importância essencial para que a criança se aproprie desse momento e para ajudar a desenvolver formas de ressignificação diante de uma perda, pois esse processo de elaboração saudável se dará em grande parte pelo apoio e acolhimento familiar oferecido a ela (MELLO, LIMA e MOTA, 2021).

Portanto, além de receber suporte do cuidador, é fundamental que a criança faça parte de práticas que visam expressar as emoções e as homenagens nesse momento de perda, uma vez que “os rituais de despedida são símbolos importantes na elaboração do luto, que facilitam a reconstrução de interações sociais após o falecimento de alguém próximo, além de serem um momento de suporte importante e construtivo nesse processo” (BOSS, 2005 apud ANTON; FAVERO, 2011; SCHOEN; BURGOYNE; SCHOEN, 2004 apud LIMA; KOVÁCS, 2011; SCHACHTER apud KOVÁCS, 2012 apud MELO, LIMA e MOTA, 2021, p.80).

No que diz respeito a compreensão do conceito de morte pela criança, se faz de suma importância, como já mencionado aqui outrora, considerar sua idade cronológica e os recursos cognitivos e emocionais já desenvolvidos ao longo do seu crescimento. Além disso, fatores sociais, culturais, experiência de vida e dinâmica familiar também são relevantes para analisar como determinada criança entenderá e compartilhará esse acontecimento (TORRES, 1999 apud MELLO e BASEGGIO, 2013).

Do ponto de vista cognitivo, são necessários ao menos dois conceitos básicos para a formulação do que venha ser morte na perspectiva da criança, são eles: irreversibilidade e universalidade (BARRETO e ROCHA, 2015). A irreversibilidade envolve a noção de que a morte é um acontecimento definitivo, que não pode ser desfeito, ou seja, o indivíduo que morre não pode voltar a vida; já a universalidade em sua definição, como diz o nome propriamente, significa que a morte é universal e ocorre inevitavelmente a todos que estão vivos.

Segundo apontam Mello e Baseggio (2013), há ainda um terceiro conceito chamado não-funcionalidade que se assimilado, contribui para a capacidade da criança de apreender a definição de morte. Com isso quer se demonstrar que a morte acontece quando as funções que mantêm um corpo vivo param de funcionar. Assim, a criança passa a entender que o indivíduo que morreu não poderá mais exercer nenhuma ação ou movimento, que seus órgãos, como o coração, perderam a funcionalidade.

Essas características a serem alcançadas pelo pensamento infantil são melhores descritas por Almeida (2005, p. 164) quando afirma:

Assim, antes de entender a morte como irreversível, a criança a considera como temporária, de forma que as coisas mortas podem retornar a vida após comerem, beberem ou tomarem algum medicamento. Antes de entender que a morte significa cessação das funções vitais, ela atribui vida e funcionamento biológico ao morto, principalmente para as funções cognitivas, como pensar e sentir. E antes que compreenda a morte como uma característica comum a todo ser vivo, acredita que algumas “classes” de pessoas não morrem, ou que algumas providências podem evitar a morte.

Em fase pré-operatória, a criança ainda não é suficientemente capaz de compreender a morte sob a perspectiva desses três conceitos. Tal avanço vai sendo possível a partir do nível das operações concretas e, logo após, por meio das operações formais (PIAGET, 1983; SIQUEIRA 2013, KOOCHER, 1973 e NAGY, 1948

apud RAMPELOTTI et al., 2018; ANTON; FAVERO, 2011 apud SANTOS, NUBER, 2020). Portanto, seu processo de amadurecimento cognitivo ainda confunde elementos inanimados e animados, aquilo que pode ser definitivo e aquilo que pode ser reversível e pode acreditar que mesmo ao morrer, um corpo pode sentir, pensar e se comportar de determinada maneira.

Um fator que pode ser associado a essa falta de compreensão de tais elementos e, conseqüentemente, da formação do conceito de morte pela criança, envolve as fantasias e os desenhos infantis propagados pelos canais de comunicação, onde demonstram a irrealidade de algumas ações realizadas pelos personagens. Conforme Kovács (2008 apud RAMPELOTTI et al., 2018) essas animações influenciam as crianças a acreditarem na morte como algo manipulável e reversível na medida em que os heróis das histórias de alguma forma sempre desafiam, escapam ou retornam da morte.

Entretanto, para além de qualquer investigação criteriosa que possa assegurar se a criança entende conceitualmente ou não o fenômeno debatido aqui, é necessário considerar que, ainda que não saiba formular com propriedade, ela sofre pela ausência da pessoa próxima e pela perda do vínculo. Em concordância, Aberastury (1984 apud SENGIK e RAMOS, 2013, p. 380) afirma que “A criança não conhece muito bem como é o processo da morte, mas experimenta a ausência que ela vive como abandono”.

À vista disso, ela pode sentir-se desamparada e ser marcada pela angústia de separação, por isso, o adulto precisa acompanhar esse processo com atenção e oferecer espaço para o acolhimento desses sentimentos suscitados pela perda e de possíveis ideias distorcidas que a criança venha a nutrir sobre o ocorrido. Pode-se afirmar que a elaboração de perdas na infância vai sendo possível à medida em que a criança consegue atribuir outros significados a essas vivências e isso acontece ao longo do seu desenvolvimento cognitivo e emocional, assim como também desenvolverá recursos e maneiras únicas de lidar com tal fenômeno (FRANCO e MAZORRA, 2007).

Outro aspecto importante a ser levantado que pode se fazer presente em casos de morte na família ou pessoa próxima diz respeito a reação da criança de se sentir culpada ou responsável pelo falecimento daquela pessoa. Estudos importantes

como de Bowlby (1993), Winnicott (1997) e Worden (1996) citados por Franco e Mazorra (2007, p. 508), apontam para o fato de que “a fantasia de ter sido responsável pela morte do genitor deve ser encontrada, em maior ou menor intensidade, em todas as crianças que perdem um genitor”.

Esse pensamento pode ser justificado pela dificuldade que a criança possui de relacionar eventos próximos no tempo, ou seja, de compreender relações de causa e efeito. Além disso, ela pode ser influenciada pela perspectiva egocêntrica e autocentrada característica dessa fase do desenvolvimento, onde a criança se apoia em suas próprias conclusões para explicar o mundo ou entender um determinado fenômeno (PAPALIA e FELDMAN, 2013).

A fim de caracterizar como acontece o luto infantil, pode-se dividi-lo em quatro etapas, sendo elas:

A primeira fase é chamada de fase de entorpecimento, que pode durar de horas a semanas, com a presença do sentimento de raiva intensa. A segunda fase, a fase de protesto e busca da figura perdida, é caracterizada pela sua duração prolongada (meses ou anos), e pela tentativa de recuperação da pessoa perdida a todo momento. A terceira fase é a da desorganização e desespero, onde apareceriam principalmente sentimentos de tristeza e perda de valor pelas coisas do mundo. Por último, a fase da organização, possibilitaria a aceitação da perda vivida e um talvez recomeço. Todas essas fases, podem compartilhar o sentimento de tristeza e saudade, que são muito comuns em situações de luto (BOWLBY, 1970/1997 apud ANTON; FAVERO, 2011 apud MELO, LIMA e MOTTA, 2021, p.77).

Dado o exposto, é preciso atentar-se para os prejuízos decorrentes de um luto mal elaborado na infância, onde seus principais efeitos envolvem problemas no desempenho escolar em se tratando de crianças em fase pré-escolar, dificuldade de interação social, distúrbios alimentares e de sono, prejuízos na autoestima, propensão a comportamentos agressivos e ansiedade, além de poderem manifestar comportamentos regredidos, como por exemplo, ter medo de dormir sozinho no próprio quarto ou recorrer a chupetas (HOWARTH, 2011; ANDRADE, MISHIMA-GOMES e BARBIERI, 2018 apud MELLO, LIMA e MOTA, 2021).

Em virtude dos aspectos observados, mister se faz considerar que o luto é um processo altamente subjetivo e permeado por significações decorrentes da cultura e das interações sociais mantidas no contexto da criança (BARRETO e ROCHA, 2015). Portanto, cada criança vivenciará a seu modo a perda do ente que morreu e experimentará os sentimentos em menor ou maior grau de intensidade, assim como ocorre no caso do adulto. Sendo assim, as discussões devem amparar

uma perspectiva mais ampla que não visa de imediato patologizar essa vivência, compreendendo que a elaboração da perda na infância pode ser mais complexa e demorada.

5 O LÚDICO E SUA RELAÇÃO COM A VIVÊNCIA DO LUTO SAUDÁVEL NA SEGUNDA INFÂNCIA

É indubitável que relacionar temas como infância e morte causa certo incômodo para a maioria das pessoas, afinal, a criança representa simbolicamente o início da vida, o ponto de partida para construções e para o desenvolvimento de potencialidades. Portanto, tudo que se fala nesse momento é sobre nascimentos, nunca sobre término ou finitude. Além disso, embora a humanidade tenha alcançado significativos avanços no campo tecno-científico, ainda é mais fácil fazer perguntas sobre a morte que encontrar respostas.

Tal fenômeno tem uma capacidade inigualável de apontar para a fragilidade humana, ameaça a sensação de segurança, provoca sentimentos de desamparo, de se estar indefeso, desprotegido, vulnerável. E, apesar de frequentemente ser palco para diversos temas e discussões, vê-se que é difícil se preparar plenamente para recebê-lo ou vivenciar a perda de alguém próximo. Nesse sentido, é possível observar que o homem ainda não aprendeu a lidar com a transitoriedade, ele é capaz de esquecer, corriqueiramente, sua finitude e perder a consciência de que um dia há de morrer. No dizer de Kovács (2008, p. 38), “A sociedade atual expulsou a morte para proteger a vida”.

Diante disso, pode-se questionar qual a relevância de falar sobre algo tão temível que é a morte com crianças, e principalmente qual o melhor jeito de fazê-lo? Como esclarecer que alguém que ela ama não voltará mais? É possível explicar a ela para onde a pessoa falecida foi, ou por que teve que ir? Além disso, como auxiliar a criança na busca de recursos próprios para a elaboração de uma perda, ou como ajudá-la experienciar o luto de forma saudável? Todas essas questões podem ser geradoras de angústia e preocupação, e a dificuldade que elas envolvem pode explicar os motivos pelos quais se escolha não abordar sobre a morte e o morrer com o público infantil.

É válido ressaltar que a tentativa de ocultar falas sobre a morte nesse contexto, não advém de uma completa aceitação sobre seu destino ou por uma postura resignada diante das perdas, bem como diria um epicurista: “A morte não nos diz respeito, pois enquanto vivemos, a morte não existe. E, quando ela chega, nós já

não existimos” (GAARDER, 2015, p. 151). Ao contrário, reflete a dificuldade do homem em se preparar para vivenciar essas situações envolvendo sua finitude, e sobretudo, porque se acredita que ao silenciar tal assunto, poderia então estar protegido ou imune da fatalidade, como um recurso de fuga.

Dado o exposto abordado até aqui, e partindo da concepção de que a criança é capaz de sentir o pesar de uma perda real e enlutar-se, mister se faz enfatizar que a elaboração do luto funciona como fator de proteção para que ela possa encarar outras situações de perdas ao longo de sua vida, assim como a não elaboração pode atuar como fator de risco para o desenvolvimento de prejuízos cognitivos, emocionais e no que envolve o interpessoal da criança (MAZORRA e TINOCO, 2005). Portanto, há necessidade de permitir que a criança vivencie a experiência do enlutamento, que embora seja emocionalmente difícil, pode, com ajuda, acolhimento e esclarecimentos, oportunizar com que ela desenvolva recursos saudáveis para lidar com eventos semelhantes no futuro.

Atualmente, o luto é melhor entendido como um processo e não como um estado pré-determinado por etapas de superação, ele envolve significativa expressividade emocional que pode se iniciar com intenso sofrimento diante da perda e que vai se amenizando e se transmudando com o passar do tempo, sendo ainda caracterizado por se apresentar de maneira singular em cada sujeito (RONCATTO, 2019). Assim, deve-se pontuar que as fases ou estágios do luto propostos inicialmente por Kubler-Ross (2017), como negação e isolamento, raiva, barganha, depressão e aceitação, podem ainda se apresentar em maior ou menor grau de intensidade na vivência do luto, mas que nem sempre obedecerão a essa ordem, além da duração ser particular.

Em função disso, muito embora o próprio nome insinue ideia oposta, a perspectiva adotada aqui não é a do luto como uma condição a ser vencida, como se representasse um acometimento abominável, repulsivo, cujo objetivo único é ser combatido, repellido a todo custo, de preferência em um rápido intervalo de tempo. Ao contrário, acredita-se que a experiência de perder alguém raramente pode ser superada, pois sua vida, as memórias deixadas pelos momentos que compartilhou, os sentimentos e emoções que ela proporcionou, não o são. Assim como reflete Ana Claudia Q. Arantes (2016, p. 134), “Não existe a possibilidade de haver uma morte

absoluta, de desintegração de todas as dimensões de um ser humano cuja existência teve algum sentido na vida de outros seres humanos”.

Logo, se a vida de uma pessoa que morreu não pode ser esquecida, sua ausência também não será. Erroneamente se entende que o luto preconiza o esquecimento, o desfazer-se de tudo que remete a pessoa que morreu, mas na realidade, ele é um processo de reviver, de recordar com toda a gama de sentimentos que tal ato pode requerer. Desse modo, se faz pensar que o que ocorre é a readaptação, a transformação e a ressignificação dos afetos, dos vínculos e das lembranças envolvendo o ente, que pouco a pouco ganharão novos significados, na medida em que vão sendo reordenados em decorrência de sua partida. Por isso, não há de se falar em uma normalidade ou mesmo uma forma única de viver o luto, ele é e deve ser respeitado como algo autêntico.

Nesse processo é necessário compreender que a desorganização e o sofrimento esperados diante da morte de um familiar ou pessoa próxima são experienciados subjetivamente, pois são próprios de quem os sentem. Isso significa dizer que, embora a fatalidade esteja sendo compartilhada, a forma como será sentida é individual, as emoções e os sentimentos serão expressados de maneiras diferentes. Isso inclui a criança com todas as suas particularidades, pois, nesse momento, ela resgatará suas memórias e o vínculo afetivo com a pessoa que partiu e sentirá por essa perda tal qual o adulto, embora possa ter dificuldade em compreender o acontecimento.

Esses aspectos são melhor descritos por Kovács (2008) ao pontuar que o luto não se trata de uma patologia e que vivenciá-lo não necessariamente correrá em efeitos traumáticos, embora seja essencial o cuidado familiar e da rede de apoio, além da expressão de sentimentos que envolve esse processo, a fim de promover um adaptação saudável diante da perda. Com relação a segunda infância, expressar essas emoções pode ser mais desafiador, pois crianças pequenas ainda não possuem tanta propriedade da linguagem verbal.

É nesse sentido que o lúdico manifestado nas formas de jogos, brincadeiras, desenhos, contação de histórias e outros, funciona como um instrumento rico para trabalhar questões que envolvem perdas reais na infância, além de oportunizar um espaço para construção de sentido para diversas experiências que ocorrem nessa fase. Ele pode ser usado como recurso para expressar sentimentos, desejos e necessidades que a criança possui de forma latente, mas que não consegue

fazer usando o verbal, assim como afirma Oliveira (2007 apud SILVA e RIBEIRO, 2020). Logo, um dos primeiros benefícios que o brincar propicia é permitir com que a criança se expresse, se manifeste e interprete os acontecimentos, inclusive os dolorosos, como a morte de alguém do seu ambiente de interação, tendo em vista que essa é a linguagem simbólica que ela domina.

Além disso, através do brincar, é possível não somente reproduzir cenas, mas elaborar e construir desfechos para situações e eventos que são difíceis de serem feitos na realidade factual. Ou seja, a partir das brincadeiras a criança pode materializar a falta do ente que morreu e desenvolver uma história sobre sua partida, ou transferir para o seu brincar aspectos do seu relacionamento com aquela pessoa, reviver memórias e em algum nível, aliviar a saudade e o sentimento de desamparo que pode ser sentido quando morre alguém que ela ama.

Dessa forma, é possível compreender que quando a criança brinca, vai entrando em contato, reorganizando seus pensamentos e os sentimentos envolvendo o acontecimento. Por isso, afirma-se que “A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados” (QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006, p. 172). Essa perspectiva de elaboração do luto não é tão diferente da manifestada pelo adulto, que também faz uso de rituais para elaborar sua perda, tais como: rever álbuns e fotos da pessoa, compartilhar eventos que vivenciaram juntos, ir ao cemitério e prestar homenagens ao falecido, dentre outros.

Em conformidade com a perspectiva encontrada, Bernardi (2016) afirma que o ato da brincadeira é completo e contribui para o desenvolvimento infantil ao fornecer à criança a possibilidade de expressar, elaborar e lidar com seus medos, conflitos e fantasias, sendo esse uma forma legítima de comunicação, um simbolismo que atribui sentido às suas vivências. É a partir desse universo particular que a criança constrói e que compartilha em interação com os outros que se pode concluir que o lúdico embutido nas diversas formas de expressividade na segunda infância é essencial para trabalhar e abordar o fenômeno da finitude.

Uma observação que deve ser pontuada aqui se refere ao fato de que o brincar não é necessariamente uma fuga da realidade, ou seja, a criança não usa do lúdico para esquecer ou fugir de conflitos que precisam ser enfrentados. Ao contrário de fugir, o que efetivamente a distanciaria de entrar em contato com situações difíceis, ao brincar, ela é capaz de conhecer, se familiarizar e explorar essa realidade, e assim

vai construindo, testando, reinventando e recriando, através de um âmbito onde possui mais propriedade, suas hipóteses e sentimentos (ROLIM, GUERRA e TASSIGNY, 2008). Portanto, é importante que o lúdico e seu potencial não sejam subestimados, não devendo ser encarado como um simples entretenimento ou algo que não tenha significado para criança.

Segundo Dantas (2002 apud QUEIROZ, MACIEL e BRANCO, 2006), os pais, professores, profissionais de saúde, adultos que fazem parte da vida da criança, precisam construir e ofertar oportunidades e espaços para o lúdico, para o brincável, pois para a criança o brincar é fundamental e não meramente uma atividade complementar, recreativa ou que se soma a sua experiência. É mais que isso, pois a criança experencia o mundo brincando, através de toda gama de sua criatividade e imaginação. Por isso, o lúdico é indissociável da vida da criança e precisa ser validado e estimulado.

Além disso, é preciso chamar atenção da família, da escola, psicólogos e profissionais de saúde de modo geral, para incentivar a aproximação do discurso envolvendo a finitude da experiência infantil, entendendo que a criança também precisa ser orientada sobre tal assunto. A figura de cuidado, de referência ou que se responsabiliza por abordar sobre a morte de alguém vinculado a criança, precisa se apropriar de uma abordagem que envolva uma comunicação franca e acolhedora, que esclareça com informações necessárias para o entendimento do ocorrido e que o faça de modo adequado ao desenvolvimento cognitivo no qual o indivíduo se encontra, que não negue o processo de enlutamento que por ventura a criança precisará enfrentar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se moveu pelo sortilégio de potencial para descobertas que é o universo infantil. Estudar a criança, seu desenvolvimento e as relações que ela estabelece com o mundo é mais do que olhar de modo analítico suas vivências, mas sim encarar com insaciável admiração seus enigmas, mistérios e símbolos; é buscar experimentar aquilo que ela mesma vê de uma maneira tão inventiva, excêntrica, autêntica e única; é se interessar por uma dimensão imaginativa e se surpreender com fenômenos, que para o adulto já é tão comum e por vezes tedioso; é ainda ser curioso sobre o “por que ela afirma e crê em coisas tão manifestamente contrárias à realidade de onde vem seu verbalismo tão característico, e como, pouco a pouco, essa incoerência é substituída pela lógica do pensamento adulto” (PIAGET, 1999, p. 11).

Quanto aos principais achados, a pesquisa resgatou a importância do lúdico como ferramenta para o processo de vivência do luto na infância ao compreender que esse recurso é capaz de auxiliar a criança no alívio e na expressão de emoções e sentimentos difíceis suscitados pela morte de um familiar ou pessoa próxima, como tristeza, saudade, raiva, angústia. Além do mais, encontraram-se respostas para como a criança da segunda infância entende a morte de forma particular, sendo necessário para tanto a apreensão de três conceitos (reversibilidade, funcionalidade e universalidade), os quais são adquiridos pelas suas experiências e conhecimentos proporcionados pelo seu adulto cuidador.

Em última análise, considera-se que conhecer o desenvolvimento infantil entre 3-6 anos e como ocorre o processo do luto nessa fase, quais atitudes e sentimentos são esperados, é de suma relevância para os pais, professores, profissionais da saúde e de assistência. A partir de tal compreensão, é possível prestar melhor acolhimento e auxílio para as crianças no enfrentamento da morte de um familiar ou pessoa próxima, entendendo que a vivência do luto deve ser validada e assistida na infância.

De modo geral, ao desenvolver a presente pesquisa, foi possível observar que a infância, ainda que se demarque como amostra uma idade específica, se trata de um campo de estudo amplo e com diferentes expressões e características, sendo

então necessário considerar essa como a primeira limitação quando se pretende investigar uma problemática nesse cenário. À vista disso, dependendo do caso particular de cada criança e do contexto sociocultural do qual ela participa, podem-se encontrar respostas e resultados completamente diferentes. Significa dizer que, por ser vasto, o tema exige aprofundamento que pode ser obtido pelo detalhamento ou enfoque de uma dada realidade.

Além disso, se apresentou como fator limitador para o desenrolar da pesquisa, a significativa carência de materiais atuais que visam abordar a relação morte e infância, entendendo esse ainda como um assunto tabu e alvo de pouco interesse para o campo acadêmico. Sobre o lúdico e seu entrelaçamento com o processo do luto infantil também se observou uma deficiência de trabalhos que explorasse e que divulgasse discussões mais recentes, uma vez que o momento de crise e pandemia mundial exigiu que se buscasse por recursos saudáveis e eficientes para tal finalidade.

Outro aspecto que pode ser encarado como uma limitação da investigação envolve a não realização de uma pesquisa de campo, que se destinasse a colher os dados e analisar o fenômeno estudado *in locus*, entendendo que tal metodologia poderia enriquecer os resultados e as referências encontradas na literatura, além de abrir possibilidades de maior apreensão do objeto de estudo ao correlacionar com vivências mais contextualizadas.

Tendo em vista essas pontuações, pode-se pensar em possíveis projeções advindas da pesquisa, tais como: servir de base para desenvolver novas investigações sobre o uso do lúdico como recurso e ferramenta para trabalhar as dificuldades impostas pela perda de pessoas próximas a criança; investigar melhor as particularidades do luto infantil, tendo em vista que as observações sobre esse fenômeno ainda estão muito embasadas na perspectiva do adulto; e prezar por um apanhado mais específico sobre o objeto estudado, no sentido de delimitar a análise dos dados a um referencial teórico e abordagem psicológica, uma vez que se optou aqui por uma perspectiva mais geral com objetivo único de conhecer o que se sabia sobre o tema na literatura.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fabiane de Amorim. **Lidando com a morte e o luto por meio do brincar: a criança com câncer no hospital**. Boletim de Psicologia, v. 55, n. 123, p. 149-167, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00065943200500020003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 out. 2020.
- ALVES, Werlita et al. **Brincar para aprender: o lúdico no contexto da Educação Infantil**. 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1478>> Acesso em: 03 jun. 2020.
- ARANTES, Ana Claudia Quintana. **A morte é um dia que vale a pena viver**. 1. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2016.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARRETO, Jorgiana Baú Mena; ROCHA, Marilise Vanusa. **A LUDOTERAPIA NO PROCESSO DO LUTO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO**. Pesquisa em Psicologia-anais eletrônicos, 2015. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/pp_ae/article/view/8555>. Acesso em: 29 mar. 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Zahar: Rio de Janeiro, 2007.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BERNARDI, Denise. **Reflexões acerca do brincar e seu lugar no infantil**. Rev. Bras. Psicoter.(Online), p. 82-92, 2016. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-848248>>. Acesso em: 14 jan. 2021.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei federal**, v. 8, 1990.
- CORTES, Ilana; SIRELLI, Nilda Martins. **A criança e o luto: a vivência da morte na infância. Psicanálise & Barroco em Revista**, v. 14, n. 2, 2018. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/index.php/psicanalisebarroco/article/viewFile/7296/6425>>. Acesso em: 26 de jan. de 2020.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar.** Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf>. Acesso em: 03 de jul. de 2020.

FRANCO, Maria Helena Pereira; MAZORRA, Luciana. **Criança e luto: vivências fantasmáticas diante da morte do genitor.** Estudos de Psicologia (Campinas), v. 24, p. 503-511, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000400009>>. Acesso em 29 de mar. de 2020.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia: romance da história da filosofia.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

KOVÁCS, Maria Júlia (1992). **Morte e desenvolvimento humano.** 5. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

KUBLER-ROSS, Elisabeth. **Sobre a morte e o morrer: o que os doentes terminais têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes.** Tradução de Paulo Menezes. 10. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MARTORELL, Gabriela. **O desenvolvimento da criança: da infância à adolescência.** Artmed: Porto Alegre, 2014.

MAZORRA, Luciana; TINOCO, Valéria. **Luto na infância: intervenções psicológicas em diferentes contextos.** Editora Livro Pleno: São Paulo, 2005.

MELLO, Amanda Reginato de; BASEGGIO, Denice Bortolin. **Infância e morte: um estudo acerca da percepção das crianças sobre o fim da vida.** 2013. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/addb/324c3d6d2f239418b8ef3b12569529e65401.pdf>>. Acesso em: 26 de jan. de 2020.

MELLO, Glenda Ramos Ebert de; LIMA, Louizia Pinto; MOTA, Daniela Cristina Belchior. **Percepções e vivências do luto infantil: uma revisão narrativa da literatura brasileira.** Revista Saber Digital, v. 14, n. 1, p. 70-88, 2021. Disponível em: <<http://revistas.faa.edu.br/index.php/SaberDigital/article/view/940>>. Acesso em: 9 de agost. 2021.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin (Colab.). **Desenvolvimento Humano.** 12. ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Tradução: Manuel Campos. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Tradução: Octavio Mendes Cajado. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/yWnWXkHcwfcngKVp6rLnwQ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 20 de maio. de 2020.

RAMPELOTTI, Julia Roveri et al. O Desenvolvimento do Conceito de Morte em Crianças Saudáveis. In: **Congresso Brasileiro de Psicologia da FAE**. 2018. p. 148-152. Disponível em: <<https://cbpsifae.fae.edu/cbpsifae/article/viewFile/51/50>>. Acesso em: 28 de out. de 2020.

RIBEIRO, Carmina Monteiro; MARTINS, Milena Ribeiro. **Luto infantil e o processo de ressignificação da vida: a trajetória de Maria em " Corda Bamba", de Lygia Bojunga**. Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários, v. 39, p. 131-142.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo Atlas, 2012.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz. **História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes**. 2002. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Rita-De-Cassia-Da-Rocha/publication/292993991_HISTORIA_DA_INFANCIA_REFLEXOES_ACERCA_DE_ALGUMAS_CONCEPCOES_CORRENTES/links/56b4c9bd08ae3c1b79aaf32b/HISTORIA-DA-INFANCIA-REFLEXOES-ACERCA-DE-ALGUMAS-CONCEPCOES-CORRENTES.pdf>. Acesso em: 26 de jan. de 2020.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**. Revista Humanidades, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008. Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar+_vygotsky.pdf>. Acesso em: 03 de jun. de 2020.

RONCATTO, Rafaela. **Luto Infantil**. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/11338/4958>>. Acesso em: 04 de mai. de 2021.

ROWLING, J.K. **Harry Potter e as Relíquias da Morte**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SANTOS, Jhennifer Lima Figueira; MUNER, Luana Comito. Luto. **Revista Cathedral**, v. 2, n. 4, p. 108-118, 2020. Disponível em: <<http://cathedral.ojs.galoa.com.br/index.php/cathedral/article/view/246>>. Acesso em: 03 de jun. de 2020.

SENGIK, Aline Sberse; RAMOS, Flávia Brocchetto. **Concepção de morte na infância**. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, n. 2, p. 379-387, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/dpNgmLwyLTmYqHG4T3zByj/?lang=pt>. Acesso em: 01 de set. de 2021.

SHEFFER, David R. **Psicologia do Desenvolvimento: infância e adolescência**. Tradução: Marta Reyes Gil Passos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, Vanessa Gomes; RIBEIRO, Anna Costa Pinto. **A criança e a perda real: o papel das fantasias na elaboração do luto na segunda infância**. *CADERNOS DE PSICOLOGIA*, v. 2, n. 3, 2020. Disponível em: <<https://seer.cesjf.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/2622>>. Acesso em: 26 de mar. de 2020.

THOMAZ, Tatiana Goldenberg Coelho. **As crianças e a temática da morte: diálogos possíveis**. 2020. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/210232>>. Acesso em: 03 de jun. de 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.