

BRINCADEIRAS E JOGOS: QUESTÕES CONCEITUAIS

(PLAYING AND GAMES: CONCEPTUAL QUESTIONS)

FÁTIMA VASCONCELOS¹

RESUMO

Este trabalho pretende situar o brincar no contexto do desenvolvimento infantil e das preocupações que ocupam os educadores em relação a esse tema. Tal contextualização resultará da interlocução de diferentes perspectivas, que têm em comum o fato de focalizarem o fenômeno a partir do mirante psicológico.

As abordagens psicológicas discutidas aqui postulam um estatuto especial para o brincar, decorrente do papel que este desempenha no desenvolvimento psicológico. Porém, conforme o enfoque educativo subjacente às mesmas (segundo Charlot a psicologia do desenvolvimento é herdeira das práticas pedagógicas), as relações entre o sujeito e o mundo tomarão diferentes direções.

Para Piaget, o simbólico emergente no brincar opõe-se à realidade objetiva mas, enquanto manifestação semiótica, estará a serviço da adaptação aos padrões de racionalidade uma vez que representa um precursor intermediário do pensamento adulto, para o qual tende o desenvolvimento.

Para Vygotsky, a brincadeira, em seu modo de funcionamento, é uma solução de compromisso entre o real e o imaginário, razão pela qual potencializa o desenvolvimento, à medida em que o real é preservado a despeito de ser ressignificado.

Wallon e Winicotti, por sua vez, reconhecendo o paradoxo constitutivo da brincadeira, ampliam os limites da abordagem psicológica, apontando este modo especial de construção da conduta como necessário à constituição da dimensão humana do sujeito.

Neste sentido, põe em questão a relação entre a cultura e o desenvolvimento ao postular que este modo especial da conduta, mais do que uma fase do desenvolvimento cognitivo do sujeito, é uma manifestação de criatividade, ou seja, do dinamismo do sujeito face a sua herança cultural.

Palavras-chave: Jogo, criança, desenvolvimento, real/simbólico, subjetivo/objetivo, paradoxo

ABSTRACT

This work intends to place the playing in the context of the infantile development and of the concerns that occupy the educators in relation to that theme. Such contextualization will result of the dialogue of different perspectives, that have the fact in common of they focalize the phenomenon starting from the psychological observatory.

The psychological approaches discussed here postulate a special statute for playing, due to the paper that this carries out in the psychological development. However, according to the underlying educational focus to the same ones (according to Charlot the psychology of the development is heiress of the pedagogic practices), the relationships between the subject and the world will take different directions.

For Piaget, the symbolic emergent in playing it is opposed to the reality it aims at but, while manifestation semiotics, will be to service of the adaptation to the rationality patterns once it represents a precursor middleman of the adult thought, for which tends the development.

For Vygotsky, the game, in your operation way, is a commitment solution between the Real and the imaginary, reason for the which potencializa the development, measured à that the Real is preserved in spite of being ressignificado.

Wallon and Winicotti, for your time, recognizing the constituent paradox of the game, they enlarge the limits of the psychological approach, pointing this special way of construction of the conduct as necessary to the constitution of the subject's human dimension.

In this sense, it begins in subject the relationship between the culture and the development when postulating that this special way of the conduct, more than a phase of the subject's development cognitivo, is a creativity manifestation, in other words, of the dynamism of the subject face your cultural inheritance.

¹ Prof. da FACED/UFC e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FACED/UFC.

A BRINCADEIRA VISTA DO MIRANTE PSICOLÓGICO

O recorte conceitual da psicologia é o ponto de partida do nosso trabalho que procura repensar a prática pedagógica com crianças pequenas enquanto uma relação interconstitutiva de sujeitos e, como tal, aberta aos processos de significação do humano.

Considerando nossos objetivos, elegemos o aporte teórico do interacionismo como base para a problematização desse tema, razão pela qual o ponto de partida dessas considerações será o conceito de jogo em Piaget.

PIAGET: O JOGO COMO OPOSIÇÃO AO REAL

Poderíamos afirmar que a perspectiva piagetiana acerca do desenvolvimento é realista, à medida em que a realidade objetiva aparece como que exercendo um certo tropismo sobre o sujeito que por fim acaba sendo capturado.

Esta adaptação à realidade se dá à custa do sacrifício das condutas primitivas, que representam modos subjetivos de relação com o mundo externo. Todas as manifestações do egocentrismo, tais como o animismo, o artificialismo e o jogo simbólico são exemplares dessas condutas.

Conceitualmente o jogo simbólico é definido como a vitória da assimilação sobre a acomodação, processos graças a inter-relação complementar dos quais tem lugar o desenvolvimento. O jogo é ainda uma manifestação da capacidade de representação simbólica posto que o objeto ou ação são tratados como significantes.

(a realidade)... se dobra aos caprichos de uma assimilação que será deformante por falta de acomodação (...) A evolução do jogo (...) permite dissociar os diferentes tipos de símbolos, desde aquele que, pelo seu mecanismo de simples assimilação egocêntrica, se distancia ao máximo do signo, até aquele que, pela sua natureza de representação simultaneamente acomodadora e assimiladora, converge com o signo conceitual sem que, entretanto, se funda com ele (Piaget, 1978: 113-116).

Como se pode deduzir, Piaget vê na brincadeira um estágio atestador do desequilíbrio entre assimilação e acomodação destinado à superação no curso do desenvolvimento.

Acrescente-se a isto o fato de atribuir o desaparecimento de tais condutas a um processo regulador interno. Sendo o real nivelado ao mundo objetivo, não há lugar nesta perspectiva para o cultural entendido como o real recriado, uma vez que o subjetivo equivale a interno e o objetivo equivale a externo.

Essa dicotomia, ao mesmo tempo que ordena o funcionamento dos mecanismos de adaptação, estabelece, desde que esta é regulada por um dispositivo interno, uma unidireção interno-externa e limita os desafios da inteligência à conquista de um sistema de regras lógicas.

Devemos, entretanto, a Piaget, a consideração do jogo como uma atividade inscrita no âmbito do semiótico, fruto da evolução psicogenética.

VYGOTSKY: O JOGO COMO COMPROMISSO COM O REAL

Para este autor, o jogo é igualmente conceituado como atividade de significação, logo, do âmbito dos processos semióticos, cuja interferência é decisiva no desenvolvimento psicológico.

O mérito de Vygotsky consiste em ter posto em evidência o caráter paradoxal do jogo, tal como Winicotti, no que concerne a relação fantasia/realidade e desejo/realização.

O primeiro paradoxo refere-se ao fato de no jogo um objeto ou ação reais ter o seu significado alienado. Em outras palavras, para construir um significado fictício a criança, contraditoriamente, precisa de um suporte material. A escolha deste suporte ainda obedece ao critério de adequação à ação que se quer significar com a brincadeira e não as características físicas do mesmo ou seu significado usual.

Nesse processo, Vygotsky vê a inauguração de um novo modo de funcionamento psicológico. A conduta se organiza agora em função da atividade mental e não da atividade perceptual.

Esse procedimento permite o acesso à abstração uma vez que criar uma situação imaginária requer a capacidade de substituir um objeto ou uma situação real por uma de tipo ficcional. Duas crianças, por um momento, passam a ser médico e paciente e uma caneta passa a ser termômetro.

Estas transformações foram, portanto, produto de uma atividade mental de tipo representativo-simbólico.

No entanto, o aspecto cognitivo não esgota toda a importância da brincadeira para o desenvolvimento. A brincadeira é também expressão de desejos, confl-

tos, ansiedades e outras motivações que adquiriram uma forma objetiva, permitindo com isso a manipulação do mundo interno. Ao brincar, a criança toma consciência de elementos implícitos nas situações reais. Por exemplo, brincando de médico, a criança toma consciência de vários aspectos da conduta deste personagem tais como: a autoridade do mesmo sobre o paciente, a responsabilidade, a posição subalterna do paciente etc. que são experienciados no dia-a-dia, sem o distanciamento necessário para percebê-los como atributos do papel.

Tal interferência no desenvolvimento tem uma contrapartida também na atividade volitiva, posto que o jogo oferece ampla estrutura básica para mudança das necessidades e consciência.

Toda brincadeira encerra um propósito, o qual é a realização (mesmo que alienada) de um desejo, realização esta sujeita a regras. Numa “pelada”, por exemplo, fica evidenciado que a vitória é daquele que elabora a melhor estratégia dentro do quadro referencial das regras. A supressão das regras tornaria a atividade sem sentido.

O paradoxo, neste caso, é que a realização do desejo requer obstáculos (regras) que retardam sua realização e o submete a provas, ao mesmo tempo que, graças ao plano ficcional, tem removido os obstáculos reais, cabendo apenas ao sujeito impor limites a sua realização.

As necessidades que, até então, eram imperiosas, exigindo realização imediata, podem transformar-se em desejos que não só permitem como requerem o adiamento da realização como garantia de satisfação. Estamos num outro patamar de funcionamento da atividade volitiva, ou seja, a brincadeira contribui para a educação da vontade.

O autor coerente com o pressuposto do materialismo histórico e dialético, postula a contradição como o motor do desenvolvimento. Resta assinalar ainda que a contradição que dá origem à brincadeira é entre os desejos e as impossibilidades de realização.

Esta concepção também se distancia daquela que vê na brincadeira uma atividade originada no mundo subjetivo, à revelia e em contradição com a realidade, contradição que deve se resolver pela progressiva adequação ao real.

Aqui, diferentemente, a brincadeira é uma solução de compromisso com o real, pois ao mesmo tempo o nega e o legitima.

Vale assinalar que o real não confunde-se com o lógico objetivo, mas também com o cultural, do qual a brincadeira se nutre (o faz-de-conta é uma reedição de normas sociais perfeitamente identificadas, como

médico, dona de casa, policial etc.). A criança, nesta situação, é plenamente consciente do real.

Não se trata pois de adquirir capacidades de adequar-se a seus limites, mas de superá-los através da capacidade de lidar com ambos os planos simultaneamente.

Logo, como toda atividade psicológica superior, conhece dois níveis de realização, um interpessoal e outro intrapessoal. Em geral, a brincadeira aparece como expressão deste último nível mas suas raízes encontram-se no primeiro. Em função desse dinamismo, a brincadeira se modifica à medida em que se altera o lugar que a criança ocupa na vida social.

WALLON: JOGO E REALIDADE COMO OPOSIÇÕES NECESSÁRIAS

Wallon se pergunta por que é que se deu a essas atividades (jogos de exercício, de aquisição, jogo de ficção e jogos de fabricação) o nome de jogo. Como resposta afirma: *evidentemente por assimilação ao que o jogo é para o adulto, ou seja, lazer em oposição a trabalho.*

Embora óbvia, para o senso comum, essa tese é problemática para um cientista, pois, se a criança ainda não trabalha, esse contraste não pode existir para ela, para quem o *jogo constitui toda atividade.*

Não se pode também, tomando certas características do trabalho tais como esforço, dificuldade, objetivos, etc., diferenciar jogo e trabalho, uma vez que elas são comuns a ambos. Retomando, entretanto, as semelhanças entre o lazer e o jogo, o autor conclui que o diferenciador destas atividades é a intervenção da “função do real”.

O jogo é uma subversão dos constrangimentos impostos ao homem pelas necessidades práticas de sua existência, mas essa oposição ao invés de significar a negação destas necessidades, pressupõe-nas. A subtração temporária da função do real supõe a adaptação habitual.

Para Wallon, no que está de acordo com Vygotsky na sua conceituação de jogo, o jogo resulta do contraste entre uma atividade libertada e aquelas em que normalmente ela se integra. É entre oposições que ele evolui, e é superando-as que se realiza.

Por atividades não libertadas deve-se entender aquelas que estão sujeitas a uma injunção externa no que se refere a seus objetivos e as quais, no entanto, as atividades libertadas tendem a se integrar, sob pena de se tornarem monótonas.

Por esta razão, segundo o autor, o jogo se impõe regras as vezes mais estritas que aquelas das ativi-

dades não libertadas. A dinâmica de oposições consiste, portanto, em subtrair do cotidiano suas injunções mas, ao mesmo tempo, procurar uma conformação com o real, só que agora no plano ficcional, ou seja, conservando a conquista anterior.

A ficção faz naturalmente parte do jogo, pois ela é o que se opõe à crua realidade. Janet mostrou muito bem que a criança não se ilude com os simulacros que utiliza. Se, por exemplo, brinca às refeições com pedaços de papel, sabe muito bem, ao batizá-los de iguarias, que continuam a ser pedaços de papel.

Diverte-se com sua livre fantasia a respeito das coisas e com a credulidade cúmplice que às vezes encontra no adulto. Porque, fingindo ela própria acreditar, sobrepõe aos outros uma nova ficção que a diverte. Mas isso não é mais que uma fase negativa de que depressa se cansa. Em breve precisamos de mais verossimilhança ou, pelo menos, de mais artifício na figuração. Ela obriga-se a realizar uma maior conformidade entre o objeto e o equivalente que lhe procura dar. Os seus êxitos satisfazem-na como uma vitória das suas aptidões simbólicas. (WALLON, 1981: 89, grifo nosso)

Antes de chegar a essas considerações, o autor faz uma revisão crítica de duas teorias que procuram explicar o jogo enquanto relacionado ao desenvolvimento, a saber, teoria da recapitulação.

TEORIA DA ANTECIPAÇÃO FUNCIONAL

A primeira, desenvolvida por Stanley Hall, postula que o desenvolvimento seria a revivescência das atividades que ao longo das civilizações se sucederam na espécie, enquanto a segunda supõe que o desenvolvimento é regulado pelo encadeamento de condições fisiológicas que antecipam o estado adulto. Assim, os jogos seriam a antecipação de aprendizagens que devem ocorrer mais tarde.

Recusando-as, assim como a teoria freudiana que, segundo ele, inspira-se nos mesmos princípios, destaca, nesta última, o mérito de ter reconhecido no jogo o caráter de disfarce da libido. O caráter de simulacro é o que permite a passagem do uso de indícios, ainda ligados ao objeto, ao uso de símbolo, suporte das puras combinações intelectuais.

WINICOTTI: O JOGO COMO PARADOXO NECESSÁRIO À CONSTRUÇÃO DO REAL

A concepção winicottiana do brincar reúne o legado do materialismo histórico e dialético com o saber psicanalítico.

O autor invoca uma área intermediária entre o objetivo e subjetivo (espaço transicional) no desenvolvimento da personalidade, espaço este dentro do qual estaria o jogo. A ênfase é no caráter virtual das experiências que ocorrem neste espaço, ou seja, no caráter criativo dessas elaborações. Logo, naquilo que é novo e não no que se repete.

Além da contribuição de suas idéias para a prática psicanalítica com crianças pequenas, ao privilegiar o brincar em detrimento da interpretação na relação transferencial, pode-lhe ser atribuído o mérito de ter ultrapassado a concepção estritamente instrumental do jogo, freqüente na psicologia. O jogo, assim como a arte, em psicanálise, até então, interessa enquanto exprime algo diferente dele mesmo, ou seja, a personalidade do sujeito que joga. A inversão operada por Winnicott significa que o jogo deixa de ser o objeto da interpretação e esta é que passa a ser um elemento do jogo. O que agora está se chamando de jogo é a própria relação entre o analista e o paciente.

Winnicott, ao descrever o objeto transicional, põe em realce a natureza paradoxal do tipo de simbolismo que encontramos no brinquedo e que já foi apontado em Vygotsky.

É hoje, geralmente reconhecido, eu creio, que aquilo a que me refiro (objeto transicional) não é o pedaço de pano nem o urso de pelúcia que o bebê usa; não tanto o objeto usado quanto o uso do objeto. Chamo a atenção para o paradoxo, envolvido no uso feito pela criança pequena, daquilo que chamei de objeto transicional. Peça que o paradoxo seja aceito, tolerado, e não resolvido. Pela fuga para o funcionamento em nível puramente intelectual, é possível solucioná-lo, mas o preço disso é a perda do valor do próprio paradoxo(...). Este paradoxo, uma vez aceito e tolerado, tem valor para todo ser humano que não viva apenas neste mundo, mas que seja capaz de ser sempre enriquecido pela exploração do vínculo cultural com o passado e o futuro. É a extensão deste problema que me interessa aqui (Winnicott, 1975: 9, grifo nosso).

Vê-se que a dicotomia real/imaginário, que recai facilmente na dicotomia falso/verdadeiro, tem pouco

poder interpretativo quando se trata de simbolismo ou linguagem, posto que a procura do sentido ultrapassa esse marco interpretativo. Interessa aqui não o que a linguagem expressa enquanto função designativa, mas, sobretudo, o que ela encerra de possibilidades de significação.

Creio que esse paradoxo, facilmente aceito pelos psicólogos porquanto constitui todo o campo de trabalho do terapeuta de crianças, talvez não tenha ainda sido devidamente considerado pelos educadores.

Posto que a educação é quase sempre confundida com desenvolvimento em direção à conquista da objetividade, objetividade que, uma vez alcançada, permitiria a assimilação do universo cultural, o espaço de tensão entre o real e o imaginário é sempre de difícil manejo como dimensão constitutiva da relação do sujeito com o mundo dos objetos e das pessoas.

Penso que a consideração dessa dimensão colocaria a prática educativa na condição de uma troca interativa entre sujeitos que se significam mutuamente, o que permitiria a construção de uma prática criativa e aberta a experiências individualizantes.

Tenho esperanças de que o leitor aceite uma referência geral à criatividade, tal como postulamos aqui, evitando que a palavra se perca ao referi-la apenas à criação bem-sucedida ou aclamada, e significando-a como um colorido de toda a atitude com relação à realidade externa.

É através da apercepção criativa do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Em contraste, existe um relacionamento de submissão com a realidade externa, onde o mundo em todos seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que ajustar-se ou a exigir adaptação. (...) O impulso criativo, portanto, é algo que pode ser considerado como uma coisa em si, algo naturalmente necessário a um artista na produção de uma obra de arte, mas também algo que se faz presente quando qualquer pessoa – bebê, criança, adolescente ou velho – se inclina de maneira saudável para algo ou realiza deliberadamente alguma coisa.... Está presente tanto no viver momento a momento de uma criança retardada que frui o

respirar, como na inspiração de um arquiteto ao descobrir subitamente o que deseja construir, e pensa em termos do material a ser utilizado, de modo que seu impulso criativo possa tomar forma e o mundo seja testemunha dele (Winnicott, 1975:95-100).

A idéia central que pode nos ajudar a revisitar o educativo sob esse enfoque é a de que a brincadeira é, a exemplo da definição que Armstrong deu do jazz, mais um “como” do que um “que”.

Sendo assim, a questão da incorporação do brincar à prática pedagógica não se resume em ter ou não ter brincadeiras na escola, quais serão permitidas, em que espaços e momentos mas, requer a consideração, sobretudo, das atitudes subjetivas que constituem o substrato simbólico desta atividade, quer se trate de educadores ou crianças, e o respeito ao patrimônio simbólico da cultura infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PIAGET, J. (1989) *Linguagem e pensamento da criança*. Porto Alegre: Martins Fontes.
- _____. (1978) *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1990) *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes.
- ROZA, Eliza (1993) *Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- VYGOTSKY, L.S. (1989) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1989) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1993) *Obras escogidas*. Vol.II Madrid: Visor Distribuciones.
- WALLON, H. (1979) *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial VEJA.
- _____. (1968) *A evolução psicológica da criança*, Lisboa, edições 70.
- WINNICOTTI, D. W. (1975) *O brincar e realidade*. Rio de Janeiro: IMAGO.