

CAPÍTULO III

**PSICO(BIO)LOGIA DO JOGO INFANTIL
OU DOS CONDICIONANTES DA HISTÓRIA
DA PSICOLOGIA DO JOGO**

BOLA DE MEIA, BOLA DE GUDE

Milton Nascimento e Fernando Brant

*Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem para me dar a mão*

Há um passado no meu presente
*Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão*

*E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade
Alegria e amor*

*Pois não posso, não devo, não quero
Viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal*

*Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão*

*Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem para me dar a mão.*

PSICO(BIO)LOGIA DO JOGO INFANTIL OU DOS CONDICIONANTES DA HISTÓRIA DA PSICOLOGIA DO JOGO

3.1 - Podemos falar (dos condicionantes) do presente, olhando o passado?

No século XX, a Psicologia do Jogo tratou de divulgar a relevância dos jogos infantis para o desenvolvimento humano. Isso explica a insistência dos pesquisadores do tema em perceber as atividades lúdicas infantis, prioritariamente, pela ótica das ricas contribuições para um certo desenvolvimento já previsto, com grandes chances de boa execução, se bem controlado durante todo o percurso (ou seja, até certo ponto inato, passível de ser estimulado e testado).

Trataremos aqui de compreender os séculos e fatos antecedentes que condicionaram a realidade atual dos estudos psicológicos do brincar infantil.¹ Exercitaremos a procura de elementos comuns ou discretas alianças (até mesmo não formalmente estabelecidas) entre as teorias psicológicas do jogo infantil elaboradas por Karl Groos e por Stanley Hall e algumas posturas contemporâneas em relação ao brincar infantil (mesmo quando não os citem como fonte de inspiração).

Queremos investigar a possibilidade de uma certa “filiação” entre as posições correntes e duas posições dentro da Psicologia do Jogo, que limitam o brincar infantil por significá-lo como algo que “prepara a criança para a vida futura (Gross) ou, ainda, representa um instinto herdado do passado (Stanley Hall)”.² Iremos correr este risco, apesar de uma aparente liberdade das posições atuais em relação à Psicologia nascente novecentista, e que se expressa em opiniões (então está viva?), até mesmo do tipo: “O desenvolvimento infantil está em processo acelerado de mudanças, as crianças estão desenvolvendo suas potencialidades precocemente em relação às teorias existentes.”³

Assim como muitos adultos acreditam nada terem em comum com seus avós – e as experiências analíticas pessoais chegam a provar o contrário –, vamos aqui correr o

¹ Interessante a distinção proposta por Heloysa Dantas. “Brincar e jogar: dois termos distintos em português e fundidos nas línguas de cuja cultura somos devedores: o francês (*jouer*) e o inglês (*play*). Por causa disto, freqüentemente desperdiçamos a diferenciação de origem psicogenética que a nossa língua nos permite: brincar é anterior a jogar, conduta social que supõe regras. Brincar é forma mais livre e individual, que designa as formas mais primitivas de exercício funcional, como a lalção. “(KISHIMOTO, T.M.(ORG.) (1998) *Idem*, p. 111).

² Kishimoto, T.M. *O jogo e a Educação infantil*. São Paulo, Ed. Pioneira, 1994, p. 10.

³ LOPES, M. G. *Jogos na educação: criar, fazer, jogar* São Paulo, Cortez, 1999, p. 17.

risco de caçar os “avós” da moderna visão do brincar infantil (mesmo que eles não sejam nem lembrados nos tempos atuais).

As posições psicológicas de Stanley Hall ou Karl Groos não se diferenciam no culto às estimulações de capacidades maturacionais, se as comparamos com as demais e atuais posições hegemônicas da Psicologia. Sendo que pouca coisa mudou no discurso psicológico dominante do século XIX para cá (é isso?), defendem os manuais modernos sobre jogos, e com bastante aceitação no mercado que decide as publicações, que “as diferentes áreas do cérebro humano se desenvolvem por meio de estímulos que a criança recebe ao longo dos sete anos de vida; portanto, como os estímulos são diferentes, conseqüentemente as reações também. As crianças hoje são mais inteligentes, mais esertas do que as de algumas décadas atrás.”⁴

Sendo assim, é possível encontrar livros que levantam propostas, usando jogos infantis, de aventurar-se no “conhecimento das características do aprendiz, para sabermos quais são as potencialidades que estão sendo desenvolvidas pelo ambiente e quais estão sendo esquecidas, quais os transtornos que este desequilíbrio pode causar dentro do desenvolvimento do indivíduo e como podemos passar conteúdos de forma eficiente e estimulante para a criança.”⁵ O brincar infantil resume-se a uma questão de treinar / estimular instintos inatos, sendo tão-somente um meio de atingir um fim: evitar qualquer imprevisto e fazer acontecer a programação genética comum aos seres vivos?

Assim, o próximo passo do adulto “moderno” é propor um uso educativo (e científico?) ao jogo infantil. E argumentar que é “muito mais fácil e eficiente aprender por meio de jogos, e isso é válido para todas as idades, desde o maternal até a fase adulta. O jogo em si possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo, e a confecção dos próprios jogos é ainda muito mais emocionante do que apenas jogar.”⁶

E conseqüentemente, surgem manuais que nos oferecem uma forma eficaz de educar com alegria, e algum autor a confessar suas descobertas: “um método que utilizei em clínica psicopedagógica com diferentes níveis de dificuldades de aprendizagem e com excelentes resultados, podendo, portanto, ser usado por educadores e reeducadores. Através desse método o processo ensino-aprendizagem se torna eficiente, à medida que visa um desenvolvimento globalizado, inter-relaciona diversas áreas do conhecimento e

⁴ IDEM, pp. 17-18.

⁵ IDEM, p. 19.

⁶ IDEM, p. 23.

atende à demanda do aprendiz, de forma que este seja sujeito ativo do processo.”⁷ Paradoxalmente, a proposta é deixar a criança (qualquer que seja ela) livre para criar. Só que o preço da liberdade é a eterna vigilância? É necessário recorrer a um manual programado para produzir criatividade e liberdade para aprender? Um método utilizado em determinada situação servirá para outras tantas e diversas situações e sujeitos?

E a resposta que obtemos é que se trata de “um manual prático, ao qual o educador pode recorrer a fim de obter modelos para seu trabalho dentro de um enfoque construtivista, que auxilia o educando na construção de seu conhecimento. Ao educador cabe o conhecimento dos objetivos propostos em cada jogo, a preparação prévia do material a ser utilizado e a experimentação antecipada para maior domínio da situação, que possibilite a antecipação de eventuais perguntas ou questionamentos por parte dos educandos.”⁸ O imprevisto ameaça? O imprevisto mete medo?

Parece-nos que Itard vive nesta proposta moderna e descrita como construtivista, mesmo que ele pareça bem morto! Itard era construtivista? Esse discurso rotulado de construtivista, acima descrito, revela que nada é feito em vão, com o uso do lúdico com fins educativos ou terapêuticos? Há que se treinar a concentração, a ansiedade, a atenção, as habilidades latentes e ansiosas por estimulação de algum psicopedagogo ultramoderno e bem treinado nas técnicas contemporâneas de normatização (que não podem ser apelidadas de construtivistas)!⁹

Assim, torna-se possível ver os contemporâneos estudiosos das áreas “Psi”, defenderem a estimulação de habilidades, tal como Itard defenderia (mesmo que se denominem construtivistas). Segundo relato de um trabalho psicopedagógico, descrito como emocionante, uma criança, observando o que o adulto “fazia (iniciou-se o trabalho de desenvolvimento das habilidades de observação, atenção e concentração), começou de-

⁷ IDEM, p. 23.

⁸ IDEM, p. 24.

⁹ Fernando Becker, em *Educa-se uma criança*, explica que “construtivismo é a consciência de que o universo, tanto no nível micro como no nível macro, está em movimento; não é um universo parado, estático, ele está sempre se fazendo e, dentro dele, não importa se no nível macro, há uma tensão constante entre permanência e mudança, entre identidade e diferença. Tensão que se reflete na vida e, dentro desta, no pensamento. Há um dinamismo permanente em todas as dimensões do universo, não importa qual dimensão você observa. Esta visão dinâmica do universo, própria da Física moderna, atinge, em Piaget, a epistemologia. No plano da vida, apesar de aparentemente nada de novo surgir no plano específico da evolução dos organismos, a natureza viva continua a recriar-se, e, desta vez, mostrando, como novidade, a capacidade de resistir às agressões do meio ambiente. Não podemos mais dizer que no plano da vida nada de novo acontece; não, um organismo sempre pode responder às condições do meio e modificar-se em função desta resposta, em função das construções que produz para responder às situações específicas e aos problemas específicos apresentados pelo meio. O que estou falando dos organismos vale a fortiori para o ser humano que, com toda sua capacidade simbólica, consegue vislumbrar soluções que os outros organismos não conseguem.” (CALLIGARIS, C. (ORG.) *Idem*, p. 24).

pois a fazer um desenho. Em seguida, lembrei-a de que deveria fazer outro igual para formar um par (os objetivos propostos de desenvolvimento do poder de atenção, obediência a regras e a introdução de conceitos matemáticos de pareamento foram trabalhados). Só conseguimos fazer quatro pares de figuras durante a sessão, interrompendo o trabalho para continuar na próxima (isso foi muito difícil para ele, chorou, não queria ir embora sem terminar.)¹⁰ O trabalho prosseguiu na sessão posterior, o menino “veio bastante entusiasmado para terminar o trabalho, e conseguimos, mas só deu tempo para jogarmos uma vez, pois ele não queria respeitar as regras do jogo, olhando as figuras antes de jogar. Comecei também a olhar as figuras, aí ele resolveu jogar dentro das regras, mas o tempo acabou e teve de, novamente, esperar a outra sessão para satisfazer seu desejo. Dessa maneira trabalhei para que aprendesse a postergar suas vontades, abaixar o nível de ansiedade, compreender que, para algumas coisas poderem ser feitas, é preciso respeitar as regras, e que se forem desrespeitadas não é possível jogar.”¹¹

O que fazia Itard com o seu “observado”, usando também jogos, a mais ou a menos do que cercear o brincar infantil e assemelhar-se a este depoimento acima? Denominando-se construtivista, este tipo de intervenção chama por um pai (Piaget ou Vygotsky? Por que não Itard?) não verdadeiro. O pai de tudo isso é mais Itard do que qualquer construtivista que a história nos tenha feito conhecer.

Um estudo sobre o brincar infantil na Psicologia não pode deixar de tratar do brinquedo que, embora seja um objeto dispensável às atividades lúdicas infantis, tem uma importância considerável para as crianças; e foi e é tema de intervenções dos teóricos da Psicologia. Portanto, este é um trabalho sobre o brincar infantil, que comporta a análise de atividades lúdicas das mais diversas, com uso ou não de brinquedos.

Vale lembrar que “a adoção de jogos como um recurso que o mediador pode utilizar na intervenção pedagógica com crianças deficientes mentais não é prática recente. Os primeiros trabalhos realizados, neste sentido, foram de Itard (apud Pessotti, 1984) e Seguin (apud Pessotti, 1984). Mais tarde, foram incorporados e ampliados por outros educadores como Maria Montessori. Atualmente, são amplamente difundidos em muitas escolas e por muitos educadores do mundo inteiro que trabalham com deficientes mentais.”¹²

¹⁰ LOPES, M.G. *Idem*, p. 28.

¹¹ IDEM, p. 28.

¹² IDE, S. M. “O jogo e o fracasso escolar”. In KISHIMOTO (ORG.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, p. 104.

Itard, este obstinado homem (amante?) das ciências e representante da transição entre os séculos XVIII e XIX, vivia frustrado com o comportamento indesejado de seu “objeto” (indivíduo?) de estudo. Chegando mesmo a desabafar e confessar em certo momento de sua trajetória, que foi “impossível inspirar-lhe qualquer interesse pelos jogos próprios da sua idade. Estou quase certo de que, se o tivesse conseguido, obteria vantagens apreciáveis, como se compreende se nos lembrarmos da poderosa influência que, para os primeiros desenvolvimentos de inteligência, exercem os brinquedos da infância, bem como as pequenas voluptuosidades do órgão do gesto.”¹³ Itard estimulou esta obsessão por oferecer brinquedos datados (com faixa etária apropriada), com a “posologia” indicada na embalagem?

Itard, em nome da Ciência, usou na virada do século XIX “instrumentos” lúdicos em nome do progresso do pobre Victor. E nos narra (como apresentamos no capítulo anterior) que ofereceu brinquedos que o garoto tratou de queimar (quando se viu livre!), talvez para ser poupado do insípido uso do lúdico em nome da Ciência. Portanto, desde o século XIX as crianças quebram estes jogos “educativos” modernos, e este ato de destruição não significa nada para os especialistas no brincar infantil? O que leva os especialistas a só repetir a importância de doses diárias do uso de tal brinquedo como tarefa necessária a um efetivo desenvolvimento?

Montessori, preocupada em fazer agir a pedagogia científica, partindo da defesa de um espaço dentro da escola para a criança se desenvolver livremente, “organizou um conjunto de materiais criados por Itard e Seguin, destinados à educação sensorial, intelectual e moral. Tais materiais incluem exercícios para a apreensão de atividades do cotidiano, como quadros de amarrar, abotoar, mobiliário adequado ao tamanho da criança, objetos domésticos, além de materiais destinados ao desenvolvimento gradativo da inteligência e à aquisição da cultura.”¹⁴

Este material não deveria ser usado de forma espontânea pela criança. “Para graduar a educação da primeira infância e evitar casualidades na formação espiritual, a desordem e a dispersão de interesse, Montessori determinou que seus materiais fossem oferecidos à criança segundo uma ordem progressiva. Cada material com uma finalidade específica: os encaixes serviriam apenas para os exercícios de encaixe, as formas geométricas para a sua distinção etc. Nunca empregar, por exemplo, as pranchas da escada longa, de progressão decimétrica, como espingardas, nem os cilindros de encaixar

¹³ ITARD, J. *Op. Cit.*, p. 158.

¹⁴ KISHIMOTO, T. M. (1993) *Op. Cit.*, p. 114.

como eixos de carro (Soares, 1931). Montessori, na obra “*L’Enfant* (s.d., pp. 144-145), manifestou-se contra a utilização de brinquedos na educação infantil. Eu compreendi que o brinquedo era, sem dúvida alguma, coisa inferior na vida da criança e que (a ele) se recorre quando não há nada melhor.”¹⁵

É impressionante! Séculos passaram e um novo se anuncia, mas a preocupação de Itard vive em nós! O que esperamos, nesses tempos que vivemos, é encontrar, ao lado do brinquedo a ser dado para uma criança, toda a descrição das vantagens do uso deste “instrumento” para desenvolver capacidades perceptivas, físicas, mentais e de sociabilidade. (Esquecemos que se trata de uma “coisa” feita, inicialmente, para brincar?). Esperamos encontrar um vendedor “bem instruído” sobre os mesmos benefícios (para não ser preciso ler a “bula” com os usos e precauções); e que possibilite o nosso ingresso de adultos engajados na Modernidade e, ao mesmo tempo irresponsáveis quanto ao futuro das nossas crianças – já que acabamos por delegar o brinquedo aos comerciantes, aos fabricantes, aos teóricos que testam a eficácia das fabulosas “máquinas” brincantes que, entretanto, as crianças quebram rapidamente. Tal como Victor de Itard, nossas crianças também quebram os modernos brinquedos e isso não nos diz nada? Uma única pergunta se repete na cabeça dos adultos ao ver um brinquedo: Serve para quê?

Benjamin pensou sobre este tema. “Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos – cartazes ilustrados, brinquedos ou livros – que devem servir às crianças é estúpido. Desde o Iluminismo isto constitui uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua obsessão pela Psicologia impede-os de perceber que a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Dos mais específicos. É que as crianças são especialmente inclinadas a buscar todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso, as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior. Dever-se-ia ter sempre em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se

¹⁵ IDEM, p. 114.

prefere deixar que a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesma o caminho até elas.”¹⁶

Quando as crianças contemporâneas quebram os modernos brinquedos, seus pais dizem que não compreendem seus gestos, pois nada lhes falta a não ser o modelo mais avançado que em breve chegará às lojas e também será ofertado aos seus filhos (e que também serão quebrados?). Os anos passaram e aperfeiçoamos as técnicas! Itard, por tudo o que a história nos deu a entender sobre ele, ficaria encantado ao entrar em um desses “shoppings” do quase século XXI e ao ver as últimas novidades do “mercado” das ilusões lúdicas contemporâneas (pena que, sendo um cientista, não tenha criado uma máquina que o imortalizasse até os nossos tempos! Dado o seu gesto de coletar brinquedos para educar Victor, que os seus relatos nos deram a conhecer, é de se supor que Itard adoraria ver as novidades dos fabricantes de brinquedos infantis!).

Percebemos que nada possuem estes brinquedos ultra-supermodernos em comum com os ossos que viravam vacas e bois, com as palhas que davam uma peteca ótima, com as latas que se transformavam num automóvel inesquecível e com as bonecas feitas de barro ou de pano, que ficam cada vez mais na memória dos pais e avós (correspondentes às primeiras e segundas gerações entrevistadas), nos relatos que ouvimos em Guriú, no Litoral Oeste cearense. Os pais que habitam as grandes cidades muitas vezes não aguardam a demanda dos filhos, vão vendo na televisão as novidades e comprando logo para que aos seus filhos não falte uma infância completamente feliz!

É surpresa geral encontrar uma proposição não testada cientificamente, que comporta jogos ou brinquedos também cientificamente comprovados. Thiessen apresentou uma proposta para a brinquedoteca da Pastoral da Criança, que não tinha local para funcionamento e tampouco recursos para a organização do acervo. Ela relata uma sugestão aparentemente sem apelos aos teóricos da Psicologia do Jogo, e que tem muito a nos ensinar. E nos propõe:

“1- O resgate da cultura local, através do estímulo às danças, jogos, música e outras atividades típicas de cada comunidade. Para isso, as líderes poderão programar encontros com as crianças e suas famílias, onde o tema, o objetivo, as atividades serão a realização de atividades culturais valorizadas na comunidade. Assim teremos os cantadores, os violinistas ou mesmo serestas em que todos recordam músicas e danças de sua juventude. As festas juninas no Nordeste, a panelada no Sul, em cada região, em cada

¹⁶ BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo, Summus, 1984, pp. 77-78.

município encontraremos atividades culturais típicas que podem ser motivo de integração das famílias e de desenvolvimento das crianças;

2- O incentivo ao ‘brincar junto’, quando as famílias, compreendendo a importância das atividades lúdicas, delas participem. São as tardes (ou manhãs) de lazer, que muitas de nossas líderes já promovem e onde adultos e crianças brincam descontraidamente, utilizando ou não brinquedos ou outros materiais. Nesses momentos, sempre que possível, é importante promover a auto-expressão plástica: desenhos, pinturas, modelagem com argila são atividades que podem ajudar na integração familiar, nas aprendizagens infantis, na descoberta de sua própria capacidade criadora;

3- O estímulo a atividades realizadas em contato com a natureza – caminhar, subir em árvores, reunir-se à beira de uma árvore para contar histórias, observar o ambiente, colecionar folhas, sementes, pedras etc. – pode reunir as famílias em momentos prazerosos;

4- A realização de ‘oficinas de brinquedos’, onde adultos e adolescentes constroem, com material de baixo custo coletado pela própria comunidade, brinquedos que possam ser doados, emprestados ou trocados para as crianças menores;

5- A troca de brinquedos, quando as crianças e as famílias emprestam seus brinquedos, industrializados ou construídos artesanalmente, para que todos tenham oportunidade de vivenciar brincadeiras diferentes.”¹⁷

A proposta da Pastoral apresentada em Encontro sobre Brinquedoteca traz as marcas da ação da pastoral. Estes traços fazem com que esta ação com crianças seja diferente de outra qualquer: sem possibilidade de imitação, sem modelo único, sem regras imutáveis e sem cartilha ou manual. E cada instituição vai encontrando a sua própria proposta. Não existe receita pronta. Mas é importante que haja bom senso por parte dos adultos.

E voltando à transição entre os séculos XVIII e XIX, tempos que influenciaram o nosso olhar psicológico sobre o brincar, se Victor não apreciava os brinquedos de Itard, tinha lá as suas brincadeiras preferidas! E Itard relata-as, mas não as diferencia dos seus “passatempos” impostos ao menino (usando jogos reconhecidos cientificamente?) e que pouca euforia causavam em Victor. Nem de longe Itard percebeu que havia um gostar de um tipo de atividade lúdica que manifestava uma atitude de intolerância em relação às propostas do cientista. Entretanto, vendo e não refletindo sobre o que estava

diante de seus olhos, observou que no “jardim, há algum tempo que o deixam passear de carrinho. Quando deseja, se ninguém aparece para o empurrar, entra em casa, segura alguém pelo braço, leva-o ao jardim e coloca-lhe nas mãos os braços do carro, onde se senta imediatamente; quando resistem a este primeiro convite, levanta-se, volta a pegar no carrinho de mão, dá algumas voltas e senta-se de novo, imaginando sem dúvida que só não lhe satisfizeram os desejos porque não os exprimiu com suficiente clareza.”¹⁸ Itard, casando com a Ciência novecentista, está longe do que deveria ser um pai, em qualquer tempo da história. Já os pais modernos, apaixonados pela tecnologia, são diferentes ou parecem mais cientistas do século XIX, replicantes de Itard ou consumidores das maravilhosas criações lúdicas dos “Itards” atuais?

Benjamin sugeriu que o brinquedo infantil não foi estruturado de forma segregada e autêntica, “mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo.”¹⁹ Usando uma expressão deste autor, nos perguntamos se já não é chegado o “tempo de desenhar a árvore genealógica dos cavalinhos de balança, de escrever a arqueologia das lojas de brinquedo e dos quartos de bonecas”²⁰? E perguntamos, ainda apoiados nele, pelo lugar dos adultos na construção de um sujeito que brinca, que usa brinquedo para brincar.

Benjamin sugeriu que, mesmo “quando não imita os utensílios dos adultos, o brinquedo é uma confrontação – não tanto da criança com o adulto, como deste com a criança. Não são os adultos que dão em primeiro lugar os brinquedos às crianças? E mesmo que a criança conserve uma certa liberdade de aceitar ou rejeitar, muitos dos mais antigos brinquedos (bolas, arcos, rodas de pena, papagaios) de certo modo terão sido impostos à criança como objeto de culto, que somente graças à sua imaginação se transformaram em brinquedos.”²¹

Há uma participação do adulto neste processo de construção dos objetos que serão chamados de brinquedos no futuro. Benjamin nos lembra que os brinquedos europeus “não foram em seus primórdios invenções de fabricantes especializados; eles nasceram sobretudo nas oficinas de entalhadores em madeira, fundidores de estanho etc. Antes do século XIX, a produção de brinquedos não era função de uma única indústria. O estilo e

¹⁷ THIESSEN, M.L. Brinquedotecas nas comunidades da Pastoral da Criança. In: *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Santa Marli Pires dos Santos (ORG.). Petrópolis, RJ, Vozes, 1997, pp. 110-111.

¹⁸ ITARD, J. *Op. Cit.*, pp. 173-174.

¹⁹ BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo, Brasiliense, 1994 (Obras Escolhidas), p. 248.

²⁰ IDEM, p. 249.

²¹ IDEM, p. 250.

a beleza das peças mais antigas explicam-se pela circunstância de que o brinquedo representava antigamente um produto secundário das diversas indústrias manufatureiras, as quais, restringidas pelos estatutos corporativos, só podiam fabricar aquilo que competia a seu ramo.”²² Nesta produção, algo intrínseco ao produtor é passado, o que nos remete à historinha de Gepeto e sua obra que vira menino, o Pinóquio. Vender e distribuir brinquedos não era uma tarefa limitada aos comerciantes. “Assim como se podia encontrar animais de madeira com o marceneiro, assim também soldadinhos de chumbo com o caldeireiro, figuras de doce com o confeitiro, bonecas de cera com o fabricante de velas.”²³

Vemos, assim, os adultos intermediando a posse pelas crianças dos mais diversos brinquedos produzidos ao redor do século XIX. Benjamin sugere que, “ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. Madeiras, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo significava ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos.”²⁴

E aos pais modernos restou o ato de sacar o cartão de crédito e comprar o mais novo dos mais novos brinquedos? Roland Barthes acredita que, examinando os brinquedos franceses, encontramos as maiores provas de que os adultos franceses só vêem outro adulto ao mirar uma criança francesa. Sugere que o “facto de os brinquedos franceses prefigurarem *literalmente* o universo das funções adultas não pode deixar de predispor, como é óbvio, a criança a aceitá-los todos, constituindo-lhe, antes mesmo de nisso poder reflectir, o álibi de uma natureza que criou desde todo o sempre soldados, empregados de correio e vespas. O brinquedo mostra aqui o catálogo de tudo aquilo com que o adulto não se espanta: a guerra, a burocracia, a fealdade, os marcianos etc. Não é, aliás, tanto a imitação que constitui um signo de abdicação como a sua literalidade: o brinquedo francês é como uma cabeça de Jivaro em tamanho reduzido, na qual se podem ver, à escala de uma maçã, as rugas e os cabelos do adulto. Há, por exemplo, bonecas que urinam; são dotadas de esófago, dá-se-lhes o biberão, molham as fraldas; dentro em pouco, sem dúvida nenhuma, o leite se lhes transformará em água na barriga. Deste modo se pode preparar a rapariguinha para a causalidade doméstica, ‘condicioná-la’ para o seu futuro papel de mãe. Simplesmente, perante este universo de objectos fiéis e complica-

²² IDEM, p. 68.

²³ BENJAMIN, W. (1984) *Idem*, p. 68.

dos, a criança não pode deixar de constituir-se em proprietária, em utilizadora, nunca em criadora; ela não inventa o mundo, utiliza-o: os adultos preparam-lhe gestos sem aventura, sem admiração e sem alegria. Fazem dela um pequeno proprietário em pantufas, que não tem sequer de inventar as molas interiores da causalidade adulta; estas lhe são fornecidas já prontas: basta-lhe servir-se delas, nenhum percurso lhe é deixado. O mais pequeno jogo de construção, desde que não seja demasiado complicado, implica uma aprendizagem do mundo bem diferente: a criança não cria de nenhum modo com ele objectos significativos, pouco lhe importa que tenham ou não um nome adulto: o que ela exerce não é um uso, mas uma demiurgia; cria formas que andam, que rolam, cria uma vida, não uma propriedade; os objectos movem-se aí por si mesmos, deixando de ser uma matéria inerte e complicada na palma da mão. Mas isso é muito raro: o brinquedo francês é geralmente um brinquedo de imitação, propondo-se fazer da criança um utente e não um criador”²⁵

Encontrados prontos nas lojas, os brinquedos perderam aquele algo mais que nos entrevistados de Guriú nos narraram (e que lá mesmo se vai também perdendo...): o amor de quem os fez e o brilho nos olhos de quem os recebe e não mais os esquece.

Jerusalinsky lembra que o “pai, na nossa sociedade industrial, faz muito tempo que deixou de fabricar brinquedos. Não fazem mais espadas de madeira ou carrinhos de lomba. Não se fazem mais os improvisados bonecos de pano. Tampouco a bola com meia, que servia para introduzir no brincar das crianças uma presença paterna. Os brinquedos bem feitos (bem feitos, hoje em dia, quer dizer que são portadores das formas e detalhes próprios da fabricação industrial, ou que implica que eles não têm mais a marca do pai) têm outra marca. Qual é a marca que um brinquedo tem hoje em dia? Evidentemente, a marca da fábrica que o produziu. Essa marca per se situa o simbólico no real, isto é, fora de uma cadeia significante, já que captura o brinquedo simplesmente na repetição, na sua reprodução idêntica. Mas, além desta marca, o brinquedo tem outra: os brinquedos têm a marca da Ciência, isto é, a marca de um saber não paterno. A marca de um saber que é capaz de estandarizar os brinquedos, os objetos, até o infinito, e outorgar-lhes uma eficácia maiúscula no preenchimento da satisfação.”²⁶

Por que nós, as companhias adultas das crianças, nos destituímos deste lugar junto ao brincar infantil? Por que obedecemos, tão-somente, aos ditames da Ciência? Por que

²⁴ IDEM, p. 69.

²⁵ BARTHES, R. “Brinquedos”. In: *Mitologias*. Lisboa, Edições 70, 1988, pp. 52-53.

julgamos que os especialistas sabem mais do que os pais, educadores e demais “acompanhantes” da infância? Por que acreditamos tanto nas vantagens do jogo infantil para o desenvolvimento de capacidades maturativas e do seu uso em metodologias eficazes contra o fracasso escolar, que pipocam aqui e ali, nos quatro cantos do planeta?

A lógica que nos anima parece ser: o melhor seria que, estando tudo pronto, brinquedos testados, manuais de brincadeiras apropriadas para todas as faixas etárias e métodos lúdico-pedagógicos, não nos restasse mais nada a não ser relaxar e acreditar que o esperado aconteça: que as crianças cresçam harmonicamente e reproduzam nas crianças do próximo milênio a nossa maravilhosa e científica receita para conduzi-las: respeitar as leis “sagradas” da Ciência! Parece que Itard ainda vive entre nós!

Barthes, discutindo o que chamou de *emburguesamento do brinquedo*, comenta que os brinquedos franceses (que cabe aos demais neste mundo globalizado que habitamos) são funcionais e “de uma matéria ingrata, produtos de uma química, não de uma natureza. Muitos deles são agora moldados em massas complicadas; a matéria plástica e higiênica, que anula o prazer, a doçura, a humanidade do tacto. Um signo consternador é o desaparecimento progressivo da madeira, matéria que é todavia ideal pela dureza e pela sua doçura, pelo calor natural do seu contacto; a madeira retira a toda a forma a que serve de suporte a agressão dos ângulos demasiado agudos, o frio químico do metal; quando a criança a percute ao manejá-la, a madeira não vibra nem range, mas emite um som ao mesmo tempo surdo e claro; é uma substância familiar e poética, que deixa a criança num estado de continuidade de contacto com a árvore, a mesa, o soalho. A madeira não fere, nem se desarranja; ela não se parte, gasta-se, pode durar muito tempo, viver com a criança, modificar pouco a pouco as relações do objecto com a mão; se morre é diminuindo, não empolando, como os brinquedos mecânicos, que desaparecem sob a héria de uma mola partida. A madeira faz objectos essenciais, objectos de sempre. Ora, já quase não há brinquedos de madeira, do género desses currais dos Vosges, só possíveis, é verdade, numa época de artesanato. O brinquedo é daqui por diante químico, tanto na substância como na cor; a sua própria matéria é uma iniciação à cenes-teia do uso, não do prazer. Esses brinquedos morrem bem depressa e, uma vez mortos, não têm para a criança qualquer vida póstuma.”²⁷

²⁶ JERUSALINSKY, A. Apesar de você, amanhã há de ser outro dia - Dialética da demanda e do desejo na educação. In: *Educa-se uma criança?* CALLIGARIS, C. (ORG.) Porto Alegre, Artes e Ofícios, 1994, p. 21.

²⁷ BARTHES, R. *Op. Cit.*, pp. 52-53.

Quais as razões que nos constituíram em uma espécie de *homo scientificus*²⁸ e de *homo psychologicus*²⁹, tão crentes nas invenções dos cientistas (inclusos os brinquedos e o uso das brincadeiras infantis, aplicado a algum fim, distante do simplesmente brincar) e naquilo que eles recitam ou receitam, quanto os medievais eram crentes em Deus (acrescente-se o culto moderno aos métodos com uso de material lúdico adaptado à faixa etária)? Vale perguntar: substituímos Deus, dos tempos idos, pelas invenções dos semideuses das ciências, e abrimos mão de sermos os pais e educadores de nossas crianças? Ou “endeusamos” os estudiosos do brincar infantil e fizemos de suas invenções (os brinquedos) verdadeiros ícones sagrados?

Filiada à Psicologia-Ciência, que já apresentamos no capítulo anterior, a Psicologia do Jogo vai nos explicar os nossos discursos atuais (de pais, professores e estudiosos da infância) sobre as nossas predeterminações sobre o brincar infantil e aquilo a que nos escravizamos em menos de duas gerações, mudando até nossas formas de brincar? esperamos que sim! Pretendemos questionar a imensa eficácia e uso generalizado das maravilhosas certezas dos cientistas e das indústrias de entretenimento infantil atuais.

É interessante lembrar que, em Guriú, já percebemos mudanças. Os brinquedos artesanais vão sendo mais raros (em relação à infância de pais e avós), a vida dos personagens das novelas mexicanas entram no faz-de-conta das meninas e os desenhos animados, no pega-pega dos meninos que representam os Power-Rangers... enquanto brinquedos são comprados nas lojas de Camocim. Quais as razões da imensa eficácia e uso generalizado das maravilhosas certezas dos cientistas e das indústrias de entretenimento infantil atuais?

Há um fato comum às Psicologias do Jogo, às determinações paternas e ações dos que lidam com a infância, e similarmente presente nas práticas docentes, e que em muitos casos, segundo Lajonquière, leva à crença de que “tudo aquilo que é hoje em dia pensado, dito, almejado e empreendido em educação, encontra justificção conceitual na medida de sua suposta contribuição ao desenvolvimento das ditas capacidades matu-

²⁸ Termo que aqui usamos por designar a facilidade com que nos entregamos, nós os viventes desta virada de século, a tudo que qualquer cientista anuncia: remédios para desempenho sexual, para emagrecer, para parar de beber, manuais que ensinam bebês a ler, homens a engravidar (divulgado pela imprensa em Fevereiro de 1999), e o brinquedo certo na hora exata, tudo rigorosamente testado e comprovado por conceituados centros de pesquisa e pesquisadores.

²⁹ *Homo psychologicus* é, segundo Foucault, aquele que é “encarregado de deter a verdade interior, descarnada, irônica e positiva de qualquer consciência de si e de todo conhecimento possível; finalmente recolocada na abertura mais ampla, esta relação é a que o homem substituiu à sua relação com a verdade, alienando-a neste postulado fundamental de que é ele próprio a verdade da verdade.” (Foucault, M. *Op. Cit.*, p. 98).

rativas das crianças de plantão”.³⁰ Será que nós, os adultos, devemos nos importar somente em maturar as nossas “miniaturas” de adultos? Da obsessão em desenvolver capacidades maturativas não ficam fora as brincadeiras infantis e os brinquedos?

Realizamos até aqui um exame atual dos condicionantes passados e atuais das condições do brincar infantil e das teorizações sobre o tema. Visualizamos algumas filiações ao pensamento atual veiculado nas produções que tratam do tema. Voltemos agora ao pensamento de Stanley Hall e Karl Groos. Embora seja necessário recuar aos séculos XIX (é lá que surge Groos), permaneceremos exercitando paralelamente uma tentativa de aproximação dos discursos em voga sobre o brincar infantil.

Suspeitamos que a história do pensamento psicológico e, em particular, a história do pensamento psicológico sobre o jogo infantil devem ter muito o que nos explicar sobre as nossas condições atuais de pensar o brincar infantil.³¹

Este capítulo é um exercício duplo:

- a) entender a Psicologia do Jogo e seus condicionantes;
- b) prever os prolongamentos de certas teorias não contemporâneas nas nossas formas de entender as manifestações lúdicas infantis.

³⁰ de LAJONQUIÈRE, L. *A Psicanálise, a Educação e a Escola de Bonneuil. A (À) Lembrança de Maud Mannoni*. In *Estilos de Clínica*, nº 4, Ano III, 1998, p. 67.

³¹ É interessante lembrar, reprisando ou complementando um pouco o capítulo anterior, que o século XIX iniciou com filósofos afirmando a possibilidade de “uma ciência do psiquismo – ainda que com discursos abstratos e formais, sem conseqüências práticas, nem possibilidade de descobertas autênticas, os cientistas, valendo-se do método experimental, consolidavam definitivamente a Física e a Biologia, ciências estas que iriam deter descobertas que interessariam intimamente à Psicologia.” (TELES, M. L. S., *O que é Psicologia, Op. Cit.*, pp. 12-13.

3.2 - Karl Groos, o pai do jogo infantil “científica” o brincar ?

Somente no final do século XIX é que o jogo se torna objeto de uma investigação psicológica e científica especial realizada por Groos.³² Fato ocorrido graças aos gestos fundadores de Wundt – que fez do saber psicológico conhecimento científico, e mudou os encaminhamentos da pesquisa psicológica. Não é coincidência que Itard tenha sido o homem que foi; e podemos supor que não fez mais do que, sendo um cientista, seguir o espírito de sua época.

O jogo infantil e animal evidentemente já havia sido estudado por pedagogos, filósofos e psicólogos. Só a partir de Groos, empiricamente, usando os métodos das Ciências Naturais, estudando animais, se compreendiam cientificamente as brincadeiras das crianças. Realizando as suas pesquisas, Groos (filiado a Wundt, este Pai da Psicologia) ajuda a consolidar a autonomia e maioridade da ciência psicológica, fundando uma área científica psicológica: A Psicologia do Jogo (e é chamado de pai do que criou).

O que foi mesmo o século XIX para a Psicologia? O século XIX, já comentado no capítulo anterior, foi o momento de consolidar um modo de agir científico para os estudos psicológicos.

Neste século, a visão de loucura muda, tornando-se “a herdeira dos crimes que encontram, nela, ao mesmo tempo sua razão de serem e de não serem crimes”³³. E os tratamentos aos loucos evidentemente mudam, pois, “a partir dos meados do século XIX, o limiar de sensibilidade à loucura baixou consideravelmente na nossa sociedade; a existência da Psicanálise é o testemunho deste abaixamento à medida que ela é tanto o efeito quanto a causa do fato. É preciso notar que este limiar não está necessariamente ligado à acuidade da consciência médica: o louco pode ser perfeitamente reconhecido e isolado, sem receber por isso um status patológico preciso, como foi o caso, na Europa, antes do século XIX.”³⁴

Quanto aos tratamentos indicados pela Medicina e aplicados aos loucos, o século XIX é o momento de burilar “o sistema, dando-lhe um caráter estritamente punitivo: a cada manifestação delirante faz-se girar o doente até desmaiar, se ele não se arrepen-

³² ELKONIN, B.B., *Psicología del juego*. Madrid, Visor Libros, 1980. p. 69.

³³ FOUCAULT, M. (1994) *Op. Cit.*, p. 80.

³⁴ IDEM, p. 89.

deu.”³⁵ Esta prática psicológica é aliada do “**sadismo moralizador** no qual a ‘filantropia’ do século XIX enclausurou-a, sob os modos hipócritas de uma ‘liberação’.”³⁶

Uma ciência que nasce dando conta do patológico não terá condições de não envolver estas certezas psicológicas com o que for do domínio do psicológico, mesmo que não patológico. Foucault, pensando no século XX, compreende que “todo saber está ligado a formas essenciais de crueldade. O conhecimento da loucura não constitui exceção. Mas, sem dúvida, esta relação é, no seu caso, singularmente importante. Porque foi ela inicialmente que tornou possível uma análise psicológica da loucura; mas sobretudo porque foi ela que secretamente fundou a possibilidade de toda Psicologia. Não se deve esquecer que a Psicologia ‘objetiva’, ‘positiva’ ou ‘científica’ encontrou sua origem histórica e seu fundamento numa experiência patológica. Foi uma análise dos desdobramentos que ocasionou uma Psicologia da personalidade; uma análise dos automatismos e do inconsciente que fundou uma Psicologia da consciência; uma análise dos déficits que desencadeou uma Psicologia da inteligência. Ou seja, o homem só se tornou uma espécie psicologizável a partir do momento em que sua relação com a loucura permitiu uma Psicologia, quer dizer, a partir do momento em que sua relação com a loucura foi definida pela dimensão exterior da exclusão e do castigo, e pela dimensão interior da hipoteca moral e da culpa. Situando a loucura em relação a estes dois eixos fundamentais, o homem do começo do século XIX tornava possível uma **tomada** sobre a loucura e, através dela, uma Psicologia geral.”³⁷

O pensamento psicológico, considerado válido desde o final do século XIX até o começo deste século, defende que as pesquisas devem partir da observação do comportamento animal (como já visto no capítulo anterior) e estes métodos eficazes são, imediatamente, transplantados para a observação infantil. Já que havia a ilusão de que se tratava de realidades similares. Darwin e as teorias evolucionistas estão em voga e atingem as pesquisas psicológicas, conforme já visto no capítulo anterior. Há a crença de que criança e animal estão em estado anterior ao acesso da linguagem, podendo ser examinados nas suas exterioridades. Faz parte deste contexto a descoberta de uma ligação entre a Embriologia e a Psicologia; e que representou a criação de uma Psicologia pensada como Biologia.³⁸

³⁵ IDEM, p. 83.

³⁶ IDEM, p. 84.

³⁷ IDEM, pp. 84-85.

³⁸ BROUGÈRE, G. (1998) *Op. Cit.*, p. 86.

Itard, outro marco do século XIX, usa o medo de altura, observado anteriormente, para comprometer, com boas respostas aos seus estímulos, o garoto que treina para viver nos modos franceses, típicos dos tempos de pós-revolução. Diante do pavor do garoto à altura, indaga: “Qual seria a causa de semelhante terror? Não procurei investigar; bastava-me conhecer o efeito para o utilizar e atingir o meu objetivo. Não tardou a apresentar-se a ocasião, numa crise das mais violentas, que provoquei repetindo de novo os exercícios. Aproveitando então o momento em que as funções dos sentidos se encontravam ainda suspensas, abri com violência a janela situada no quarto andar e que dava diretamente para um pátio recoberto de grandes blocos de pedra; aproximei-me dele, aparentando fúria incontida e, agarrando-o fortemente pelas ancas, expu-lo sobre a janela, com a cabeça voltada ao precipício. Retirei-o ao fim de alguns segundos, pálido, coberto de suores frios, os olhos lacrimejantes e agitado ainda por leves tremores, que atribuí aos efeitos do medo. Levei-o para junto do quarto, obriguei-o a apanhar todos os cartões e exigi que fossem colocados no seu lugar. Executou todas estas manobras muito lentamente e mais mal do que bem. Em seguida, deitou-se na cama e chorou copiosamente.”³⁹

O século XIX, data do surgimento de uma ciência psicológica preocupada com o brincar infantil, é marcada por toda uma sorte de novidades pedagógicas inspiradas em Rousseau, Fröebel e Pestalozzi. “Mas é com Fröebel que o jogo, entendido como objeto e ação de brincar, caracterizado pela liberdade e espontaneidade, passa a fazer parte da história da educação infantil. Manipulando e brincando com materiais como bolas e cilindros, montando e desmontando cubos, a criança estabelece relações matemáticas e adquire conhecimentos de Física e Metafísica, além de desenvolver noções estéticas. Embora Fröebel, em sua teoria, enfatize o jogo livre como importante para o desenvolvimento infantil, mesmo assim introduz a idéia de materiais educativos, os **dons**, como recursos auxiliares necessários à aquisição de conhecimento, como meio de instrução.”⁴⁰

O jogo funciona como uma espécie de eixo da pedagogia do Kindergarten fröebeliano. “Fröebel delineia a metodologia dos dons e ocupações, dos brinquedos e jogos, propondo: 1) *dons*, materiais como bola, cubo, varetas, anéis etc., que permitem a realização de atividades denominadas *ocupações*, sob a orientação da jardineira, e 2) *brinquedos e jogos*, atividades simbólicas, livres, acompanhadas de músicas e movimentos

³⁹ ITARD, J. *Op. Cit.*, p. 185.

⁴⁰ KISHIMOTO, T. M. (1994) *Op. Cit.*, p. 16.

corporais, destinadas a liberar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre objetos e situações do seu cotidiano. Os *brinquedos* são atividades imitativas livres, e os *jogos*, atividades livres com o emprego dos dons.”⁴¹

Sendo assim, educar depende de um uso regulado de jogos e materiais, independente da realidade onde vive a criança. Citamos a relação dos materiais ou dons imprescindíveis à pedagogia fröebeliana (camisa de força que aprisiona o brincar e o educar?):

- “1º seis bolas de borracha, cobertas com tecido de várias cores;
- 2º esfera, cubo e cilindro de madeira;
- 3º cubo dividido em oito cubozinhos;
- 4º cubo dividido em oito partes oblongas;
- 5º cubo dividido em metade ou quartas partes;
- 6º cubo consistindo em partes oblongas, duplamente divididas;
- 7º tabuazinhas quadradas e triangulares para compor figuras;
- 8º varinhas para traçar figuras;
- 9º anéis e meios anéis para compor figuras;
- 10º material para desenho
- 11º material para picar;
- 12º material para alinhavo;
- 13º material para recortes de papel e combinação;
- 14º papel para tecelagem;
- 15º varetas para entrelaçamento;
- 16º réguas com dobradiças – (goniógrafo);
- 17º fitas para entrelaçamento;
- 18º material para dobradura;
- 19º material para construção com ervilhas e
- 20º material para modelagem.”⁴²

Será mesmo regra geral julgar que todas as crianças – deixando fora as vicissitudes próprias do viver e do aprender – serão capazes de, submetidas aos materiais de Fröebel e a seu método, aprender com sucesso?

Se faltar ervilha, listado como material fröebeliano, pode acrescentar feijão e arroz? Se nem tudo vier de forma inata, e se tais poderes não existirem, pode-se acrescentar a importância das experiências vivenciadas dentro de cada família (questão para lá

⁴¹ KISHIMOTO, T. M. (ORG.) (1998) *Op. Cit.*, p. 64.

⁴² IDEM, pp. 64-65.

de qualquer coisa inata!) e que carregam as marcas das gerações anteriores, e que não implicam em maturação genética?

“Dentro da unidade ou relação mútua, Fröebel aspira a desenvolver todo o ser da criança mediante processos escolares e o auxílio da família. Não menospreza o trabalho da educação formal nem o adestramento físico ou outro aspecto da cultura, mas insiste na aplicação do princípio da espontaneidade na educação física, mental ou moral. Entende que o espiritual, o físico e o intelectual formam uma unidade relacionada internamente, em que cada um dos elementos afeta e é afetado pelos demais. Por tais razões, foi considerado *psicólogo da infância*.”⁴³ Não podemos esquecer, e é nosso objetivo aqui lembrar, que Fröebel foi um psicólogo do século XIX a ver a criança com os olhos dos estudiosos da infância do século a que pertenceu. Nada diferente de Groos, Itard e dos adeptos da medicina moral. Apelando às tendências naturais do indivíduo, transformam-no ao bem querer de suas concepções mecanicistas. Mas ao mesmo tempo que é difícil admitir que Itard vive hoje e no pensar da infância contemporânea, o que se festeja em Fröebel é que suas obras “despertam o interesse pela auto-atividade da criança, liberdade de brincar e expressar tendências internas e pelo jogo como fator de desenvolvimento integral da criança. Entretanto, o aspecto mais importante de sua teoria: o papel da brincadeira, enquanto elemento para o desenvolvimento simbólico, parece ter sido pouco percebido.”⁴⁴

Do que se comenta sobre a memória dos estudos sobre a infância do século XIX (onde encontramos Groos), não é com Itard (morto? esquecido? sem direito a flores no túmulo? por quê?) que comparam Fröebel. “Embora justificando-a por uma teoria metafísica e valendo-se do pressuposto romântico que a concebe como atividade inata da criança, Fröebel postula a brincadeira como ação metafórica, livre e espontânea da criança. Aponta, no brincar, características como atividade representativa, prazer, auto-determinação, valorização do processo de brincar, seriedade do brincar, expressão de necessidades e tendências internas, aproximando-se de autores conhecidos como Henriot (1893,1989), Brougère (1995), Vigotsky (1987, 1988, 1982), Piaget (1977, 1978) e tantos outros.”⁴⁵

O século XIX é, também, o momento em que os jogos que apareciam no cotidiano da nobreza e da burguesia sobram para o povo e as crianças. Ariès lembra que partimos “de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas

⁴³ IDEM, p. 70.

⁴⁴ IDEM, p. 71.

as idades e a todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes. É verdade que, na Inglaterra, os fidalgos não abandonaram, como na França, os velhos jogos, mas transformaram-nos, e foi sob as formas modernas e irreconhecíveis que esses jogos foram adotados pela burguesia e pelo “esporte” do século XIX.”⁴⁶ Ariès faz notar que coincidentemente “a anti-comunidade de jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência permite-nos entrever desde já uma relação entre o sentimento da infância e o sentimento de classe.”⁴⁷

Obedecendo às regras do pensamento científico psicológico da época, as crianças do século XIX são observadas na sua exterioridade, como poderiam ser observados os animais. A hereditariedade, os instintos, os impulsos e capacidades inatas são temas estudados no considerado primeiro grande livro de Psicologia infantil moderna, escrito em 1881 por Preyer. Karl Groos, precursor da Psicologia científica do Jogo, é influenciado por estas idéias que localizam “a criança entre homem e animal”.⁴⁸

Este autor é um dos precursores do pensamento psicológico sobre o jogo, dando a sua contribuição científica ao estudo do jogo animal e humano, no final do século passado e em parte do século XX.⁴⁹

Bandet & Sarazanas explicam que, para este estudioso do jogo infantil, tudo acontece “como se os instintos trazidos à nascença tivessem necessidade, para cumprir o seu papel na vida, de um complemento do seu desenvolvimento. O jogo conduziria ao aperfeiçoamento desta função instintiva”⁵⁰, sendo então uma forma de exercitar e preparar-se para a vida séria. Groos teria trabalhado em cima do alcance biológico do jogo; fato que influenciou outros teóricos como Carr, que desenvolveu tese sobre a importân-

⁴⁵ BROUGÈRE, G. (1998) *Idem*, p. 68.

⁴⁶ ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família* Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1981, p. 124.

⁴⁷ IDEM, p. 124.

⁴⁸ BROUGÈRE, G. (1998) *Op. Cit.*, p. 86.

⁴⁹ Porém, é importante lembrar que, “antes de Groos, el erudito italiano D. A. Colozza, intentó sistematizar los datos sobre los juegos infantiles. Su libro *Los juegos infantiles, su importancia psicológica y pedagógica* (1909) implica una tentativa de dar a conocer el alcance psicológico y pedagógico del juego infantil. (...) El resultado de la parte psicológica del libro es la clasificación de los juegos según los procesos psíquicos mejor representados y ejercitados, a juicio del autor, en unos u otros”. (Elkonin, D. B. *Op. Cit.*, p. 69). Groos apoiou suas teorias em dois estudiosos antecessores de seus trabalhos, Colozza e Spencer, que o antecederam nos estudos sobre o jogo enquanto antecipação das futuras atividades sérias da vida adulta. (Cf. Elkonin, D. B. *Idem*, p. 70).

⁵⁰ BANDET, J. & SARAZANAS, R. *Op. Cit.*, p. 20.

cia dos jogos infantis como facilitador do crescimento de órgãos, pelo fato de estimular o sistema nervoso.⁵¹

A teoria do pré-exercício, conduzida por Groos, elevou a atividade lúdica infantil à categoria de atividades das mais essenciais ao desenvolvimento infantil. Ele, porém, não elaborou uma teoria do jogo enquanto atividade própria da infância; limitou-se a defender que o jogo é uma função biológica já determinada e de suma importância.⁵²

Em prol da movimentação para tornar a sua obra reconhecida, ele faz oposição à teoria do jogo enquanto forma de trabalhar um *excesso de energia* (de Spencer), mas aceita-a em muitos outros aspectos ligados aos problemas psicológicos gerais e ao jogo infantil.

Elkonin acredita que Groos adivinhou que o jogo tinha uma importância fundamental para o desenvolvimento infantil, e este feito groosiano permaneceu nas teorias posteriores sobre o jogo, ainda que, posteriormente, tenha sido repensada a função do jogo no desenvolvimento. As indagações groosianas podem ser reescritas, segundo Elkonin, dando lugar às outras perguntas do tipo: O que é que o jogo introduz na conduta geral animal? Em que se apóia o conteúdo psicológico presente nos pré-exercícios?

Seu livro, *Les jeux des animaux* (1895), descreve o brincar de animais e crianças no que ambos possuem em comum para os olhos da Biologia. Brougère sugere que se trata de uma *Biologia do Jogo* (ou Psicologia pensada como Biologia), já que as atividades lúdicas podem ser explicadas com certezas vindas da Biologia. Groos acredita que a observação animal – quando podem ser vistos os instintos de forma mais pura – ajuda a fazer compreender os instintos hereditários humanos e contribuiria para compreender o lado biológico humano, bem mais acentuado na criança.⁵³ Por tudo o que revisitamos no século passado, é difícil encontrar no pensamento psicológico considerado válido uma teoria sobre o brincar que não tenha o amparo da Biologia. Groos não é exceção, é “cria” do século XIX.

Ele defende que o instinto é mais presente na infância do que na vida adulta, e os jogos seriam, portanto, excelentes momentos para perceber a similaridade entre criança e animal. Os jogos aparecem pela ação de certos instintos essenciais à conservação da espécie e representariam “um pré-exercício e um treinamento dos instintos em questão.

⁵¹ IDEM, p. 20.

⁵² ELKONIN, D. B. *Op. Cit.*, p. 71.

⁵³ BROUGÈRE, G. (1998) *Op. Cit.*, p. 87.

Sua manifestação precoce é extremamente útil e nos remete ao princípio da seleção natural”.⁵⁴

Ligados ao instinto, os jogos são, portanto, biológicos, naturais, universais, ajudam a treinar os instintos e originam-se da seleção natural – típica explicação darwinista de jogo. O autor acredita que quem traz o jogo para a criança é a seleção natural, que permite a manifestação de um certo impulso, incapaz de ser domado, de querer realizar pré-exercícios daquilo que serão as futuras atividades sérias da vida adulta.⁵⁵

Lopes, escrevendo sobre o jogo na educação, no final do século XX, vai propor (tal e qual Groos?) que o “jogo para a criança é o exercício, é a preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando, é o exercício que a faz desenvolver suas potencialidades.”⁵⁶ As descobertas que se seguiram a estes pioneiros estudos novecentistas sobre o brincar infantil ainda pesam hoje na hora de propor que o jogo (só?) pré-exercita? (e pré-exercita mesmo?)

Bandet & Sarazanas lembram que as teorias de Groos encaram o jogo como “aprendizagem de vida adulta.”⁵⁷ Os autores fazem notar que Bruner (nascido em 1915) “acredita que uma das funções dos jogos e brinquedos é *exercitar e desenvolver verdadeiras ‘sub-rotinas’* de comportamento. Essas sub-rotinas serão integradas, mais tarde, formando seqüências maiores, orientadas para a execução de determinadas tarefas. Essa é, na verdade, uma idéia que desenvolve, em termos psicológicos, a concepção de Groos, do fim do século passado”.⁵⁸ Os autores reconhecem o que vai sendo cada vez mais difícil de ouvir: que o Pai da Psicologia do Jogo ainda vive nas modernas posições sobre o brincar infantil (que podemos denominar de herdeiras da teoria do pré-exercício?) .

Para Bruner, o jogo “é visto como forma de o sujeito violar a rigidez dos padrões de comportamentos sociais das espécies. A interação mãe-cria, desde cuidados iniciais com alimentação, catar piolhos e brincar, é fundamental para a aquisição de padrões de comportamento dentro do grupo. Os cuidados maternos e a proteção da comunidade aos jovens geram modificações qualitativas na conduta dos animais. Um longo período de jogo, com a participação da mãe e de outros parceiros, o declínio do uso de punições como forma de induzir o mais jovem aos padrões da espécie, criam um modelo: o jovem observa o adulto, imita-o e expressa tais condutas pelo ato de brincar.

⁵⁴ IDEM, p. 87.

⁵⁵ IDEM, p. 87.

⁵⁶ LOPES, M. G. *Op. Cit.*, p. 35.

⁵⁷ BANDET, J. & SARAZANAS, R. *A criança e os brinquedos*. Lisboa, Editorial Estampa, 1973.

Bruner sugere que um longo período de oportunidades opcionais, de exploração, é essencial para o desenvolvimento do uso de ferramentas.”⁵⁹

Idéias que, por sinal, lembram Groos e o século XIX entre nós, já que se defende que o jogo “ao ocorrer em situações sem pressão, em atmosfera de familiaridade, segurança emocional e ausência de tensão ou perigo, proporciona condições de aprendizagem das normas sociais em situações de menor risco. A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e punição. O uso pelos antropóides de complexas ferramentas parece estreitamente relacionado à aprendizagem por observação, à dissociação de componentes de um objeto para uso em novos arranjos e interação mãe-cria.”⁶⁰

As semelhanças não param de aparecer, uma vez que na obra de Bruner as “competências para investigar o ambiente estão relacionadas com a capacidade do indivíduo de construir os instrumentos adequados: formas sensorio-motora ou imagens mentais ou palavras. Em *The growth and structure of skill* (Bruner, 1974, pp. 245-270), descreve destrezas sensorio-motoras do ser humano e como elas evoluem até a utilização de ferramentas. A habilidade se desenvolve para orquestrar módulos de ações sensorio-motoras dentro de um programa de ação como: pegar objetos para levar à boca, sob a orientação visual e o uso das duas mãos para a realização de tarefas (crianças de 4 a 17 meses). A obra síntese: *The growth of competence* (Bruner & Canolly, 1974) analisa a natureza, origem e evolução da competência e a importância do jogo para a aprendizagem de comportamentos sociais e o uso de ferramentas.”⁶¹

Bruner e Groos se encontrariam ainda em outros pontos de vista. Para Bruner, a “brincadeira possibilita efetuar a maturação de rotinas modulares no sentido de sua integração aos programas de ações mais amplas. Parece servir igualmente como uma espécie de ensaio de rotinas. É importante a imitação de esquemas de adultos, mas não por intervenção direta. A influência indireta permite a observação, identificação e ação intencional da criança, no sentido de repetir e de recriar, contribuindo para seu desenvolvimento. Oferecer oportunidades para visualizar diferentes formas de fazer estimula o surgimento de imitações e repetições de ações. Em situações de brincadeira, a criança desenvolve a intencionalidade e a inteligência. O saber-fazer se enriquece em parceria com adultos, sobretudo mãe-criança, em que se ofereça a possibilidade de coordenar

⁵⁸ ROSAMILHA, N. *Psicologia do jogo e Aprendizagem infantil*. São Paulo, Ed. Pioneira, 1979, p. 183.

⁵⁹ KISHIMOTO, T. M. (ORG.) (1998) *Op.Cit.*, p. 140.

⁶⁰ IDEM, p. 140.

⁶¹ IDEM, p. 141.

mãos, visão e cérebro, em atividades repetitivas, necessárias para a observação e identificação das regras, para desenvolver habilidades complexas, como enfatiza Van Lawick Goodal (in Bruner, 1983) .”⁶²

A teoria de Groos viveu seus momentos hegemônicos e foi aceita pela grande maioria dos psicólogos da sua época. É que Groos tocava nas principais discussões da moda e que estavam dentro do quadro referencial do positivismo spenceriano.⁶³ Tendo sido o primeiro teórico a insistir em definir o jogo como pré-exercício, em sua obra *Les jeux des hommes* (1899), ele encontrou, como já dito anteriormente, ao longo da história da Psicologia do Jogo, muitos seguidores. Chateau, reconhecido e contemporâneo estudioso, está seguro de que “o jogo exercita não apenas os músculos, mas a inteligência; dá flexibilidade e vigor, mas, igualmente, proporciona esse domínio de si sem o que se pode ser humano sem que se seja, de fato, homem.”⁶⁴ Vivo em Chateau está Groos!

Groos tratou de procurar uma vantagem para o exercício dos jogos na espécie humana, e que seria o ato de exercitar ou praticar os instintos quando ainda não estão completamente desenvolvidos.⁶⁵ Linaza acredita que ele desenvolveu uma concepção de jogo enquanto forma de praticar ou exercitar os instintos em desenvolvimento. Isto significa que sua teoria do pré-exercício é precursora das teorias funcionalistas posteriores dos etólogos, envolvidas com a visão darwinista, e que defenderão que deve haver algo de vantajoso, de necessário e de importante para a luta pela sobrevivência humana presente nas atividades realizadas pelos homens. O jogo infantil representa uma novidade por ser uma atividade que se sustenta nas suas ações mesmas, com objetivos externos.⁶⁶

A teoria de Groos, sua explicação de jogo, é baseada na teoria dos instintos, e sua vinculação com o enfoque funcionalista será fonte de inspiração para os pesquisadores da Etologia.

O enfoque funcionalista de Groos enfatiza a relação entre conduta e meio-ambiente. As aprendizagens sérias acontecem vinculadas aos graus de relevância que possam ter em relação à sobrevivência dos seres humanos. O jogo é um paradoxo que penetra neste enfoque, quebrando uma ordem e estabelecendo algo peculiar às condutas

⁶² KISHIMOTO, T.M. (1998) *Idem*, p. 146.

⁶³ ELKONIN, D.B. *Op. Cit.*, p. 73.

⁶⁴ CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. Tradução de Guido de Almeida, São Paulo, Summus, 1987, p. 124.

⁶⁵ LINAZA, J.L. *Op. Cit.*, p. 43.

⁶⁶ IDEM, p. 43.

do jogo, ou seja, sendo comportamentos irrelevantes, que se explicam muito mais em seus próprios objetivos do que em objetivos exteriores.⁶⁷

Uma solução funcionalista foi procurar nas brincadeiras infantis algo que indicasse possíveis funções não percebidas sem maiores investigações. Este ou aquele jogo deve servir para algo! E dedicaram-se os funcionalistas à procura de uma solução funcionalista ou de uma resposta que atendesse às suas certezas funcionalistas.

A livre manifestação presente nos jogos infantis transforma-se, nos “laboratórios” de Psicologia do Jogo deste século, num objeto que é morto, dissecado, classificado, medido, ao qual se impõem regras inflexíveis e cada vez mais distantes da alegria com que as crianças se integram às suas apreciadas atividades lúdicas. É com esta marca que os jogos voltarão (das pesquisas) para a prática educativa, carimbados pelos avaliadores, que são os renomados pesquisadores da Psicologia do Jogo infantil. E não são poucos os casos de pesquisas preocupadas, em demasia, com as funções e as vantagens para o pleno desenvolvimento de capacidades maturacionais individuais.

A sede de comparações entre as espécies, outra preocupação funcionalista, à procura de alguma regularidade entre os diferentes indivíduos, levou Aldis a querer explicar (medir, classificar, rotular?) um jogo por ele observado e muito comum no Brasil, o “pega” (denominado “liga”, por Linaza), que é um jogo de perseguição em que uma criança segue as outras até alcançar algum dos participantes e trocar de lugar com este capturado, que ganha o seu lugar e passa a perseguir os outros, ininterruptamente ou até que as crianças queiram parar.⁶⁸

Aldis acredita não ser possível explicar a inversão de papéis presente no “pega-pega” apenas por ter sido decretado nas regras deste jogo (o que representa um fenômeno cultural). Tal explicação é incompleta, por ser a inversão de papéis um aspecto universal a todos os jogos de perseguição de todos os animais. Sendo assim, acredita Aldis que o “pega-pega” das crianças e dos animais e suas necessárias inversões de papéis só podem ter uma base inata, incorporada por muitas formas culturais distintas.⁶⁹

Portanto, se crianças brincam de “pega-pega”, “cola”, “trepá”, “trinta e um”, “esconde-esconde” e outros jogos de perseguição, tendo a variação que tiver, seja na realidade que for (nas comunidades que resistem à fome nos Chiapas ou nas praias nordestinas isoladas), o fato é que estão tão-somente exercitando uma “pulsão” inata de inversão de papéis, que os animais que as cercam também possuem? Não importa inda-

⁶⁷ IDEM, p. 43.

⁶⁸ IDEM, p. 45.

gar sobre a realidade social e familiar em que estejam inseridas as crianças? Onde fica então a importância da cultura das comunidades indígenas mexicanas (que resistem à globalização) o valor das especificidades culturais das localidades pesqueiras nordestinas, e ainda das mediações familiares específicas a cada lar? São anuladas em nome da mãe natureza que as iguala, sejam quais forem suas condições de sobrevivência e suas histórias de vida?

Linaza lembra que este exemplo do “cola”, ao qual se refere Aldis, serve para demonstrar a busca de aspectos universais no brincar de espécies diversificadas. Esta procura intensa leva, em alguns casos, à desqualificação de variáveis e fatores presentes no jogo, que são totalmente desprezados para não atrapalhar o plano de igualdade de condições inatas que teriam todos os seres vivos, condições de igualdade até no serem controladas por técnicas, muito bem testadas, da Psicologia deste século.⁷⁰

As crianças de Guriú revelaram-nos terem criado uma forma nova de brincar o “esconde-esconde”, que não era vivenciada nem pelos seus pais e muito menos pelos avós. A novidade é que adaptaram o desenho infantil dos “Power-Rangers” ao conhecido jogo de se esconder e de procurar. Afirmaram terem inventado esta brincadeira a partir do momento em que tomaram conhecimento das imagens destes heróis, os Power-Rangers. Informaram-nos que os desenhos animados ensinam a construir novas formas de brincar. Então, como é que pode ser pensado como inato?

As imagens veiculadas pela TV (presente há 10 anos neste lugar) trouxeram-lhes algo impensável nas gerações anteriores, que não tiveram TV, mas tiveram outras imagens significativas. Pensar as ações lúdicas infantis como fatos inatos não seria condenar a repetição do mesmo “pega-pega” dos pais e avós, ainda que ouvindo e vendo as crianças brincarem de forma diferente? Sendo o “pega” uma brincadeira inata, mudando só a roupagem a cada geração, algo é perdido nesta concepção inatista. O que se perde é exatamente a possibilidade de perceber no que a geração anterior pode contribuir para as gerações brincantes “atuais”. Não é possível prever que o “pega-pega” se corporifica com as “vestimentas” dos “Power-Rangers”; mas nem por isso essa brincadeira abandona os elos que ligam as figuras paternas e os filhos? A necessidade de se fazerem heróis em luta pelo bem, mais do que uma necessidade inata, é uma resposta ao mundo adulto que clama por algo além das atuais possibilidades (ou das impossibilidades) infantis.⁷¹

⁶⁹ IDEM, p. 45.

⁷⁰ IDEM, p. 46.

⁷¹ Cf. JERUSALINSKY, A. & TAVARES, E. E. (1992) *Op. Cit.*, pp. 6-9.

Piaget defende que o “grande mérito de Groos é haver compreendido que um fenômeno assim geral, comum aos animais superiores e ao homem, não poderia ser explicado fora das leis da maturação psicofisiológica. Em outras palavras, K. Groos viu no jogo um fenômeno de crescimento – crescimento tanto do pensamento quanto da atividade – e formulou a si próprio a questão do porquê das diversas formas de jogo. Mais ainda, esteta tanto quanto psicólogo, Groos interessou-se pelo jogo como parente da arte, e é o mecanismo de ficção que ele sobretudo tentou explicar. A doutrina de K. Groos apresenta-se assim sob dois aspectos bem distintos: uma teoria geral do jogo como pré-exercício e uma teoria especial da ficção simbólica. É verdade que a originalidade da doutrina consiste precisamente em querer interpretar o ‘como se’ pelo pré-exercício. Somente, convém ainda mais dissociar as duas partes da tese, pois, se pudermos sem dificuldades conservar o essencial da primeira, no tocante ao jogo de exercício, não poderíamos nos satisfazer com a Segunda, no que diz respeito ao jogo simbólico.”⁷²

Sobre a noção do pré-exercício, Piaget sugere que “perguntemo-nos se ela é indispensável, em relação à do exercício puro e simples. Observemos primeiramente que ela é de ordem descritiva, mais que explicativa: Wundt já censurou vigorosamente em Groos o finalismo que, neste, algumas vezes, substitui a explicação causal. É verdade que Groos se refere aos instintos e que, se eles existem, é natural que apresentem uma ativação anterior à sua maturidade, podendo então chamar-se esse exercício inicial de ‘pré-exercício’, com referência às ativações terminais. Somente, sem querer discutir aqui o papel da educação nos ‘instintos’ dos animais (ver trabalho de Kuo sobre instinto predador de gatos etc.), não acreditamos absolutamente resolvido o problema da existência dos instintos do homem, exceção feita aos dois únicos casos seguros em que a tendência instintiva corresponde a órgãos diferenciados e, conseqüentemente, às técnicas inatas, consistentes em montagens reflexas específicas (instinto sexual e nutrição). Quanto aos jogos das crianças, e pondo de lado mesmo a questão muito mais complexa dos jogos simbólicos e dos jogos de regras, podem-se considerar todos os jogos de exercício como ‘pré-exercícios’ de instintos particulares ou de funções gerais? Seria bem exagerado afirmá-lo, e não vemos o que a noção de ‘pré-exercício’ acrescenta à de ‘exercício’ puro e simples. Com efeito, é qualquer aquisição nova ou em curso que é exercida pelo jogo, e se esse exercício, desenvolvendo o mecanismo em causa, contribui

⁷² PIAGET, J. *A Formação do símbolo na criança*. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica, Rio de Janeiro, 1990, pp. 193-194.

com toda a certeza para a sua consolidação, seria cair num finalismo inexplicável ver no exercício lúdico uma preparação de estados ulteriores nos quais o mecanismo exercido será integrado. Por exemplo, quando, por volta de um ano de idade, descobre a queda dos corpos, o bebê se diverte em lançar tudo por terra: exerce assim seu novo poder e este será integrado um dia em seu conhecimento das leis do mundo exterior, mas não existe certamente aí um pré-exercício dessa inteligência física ulterior. O mesmo raciocínio conduz a ver nos jogos análogos um exercício da inteligência atual, se assim se deseja, mas não um pré-exercício da inteligência futura, salvo tomando o termo de pré-exercício num sentido puramente temporal e não teleológico.”⁷³

Piaget questiona a defesa de jogo apropriado ao desenvolvimento dos instintos. Comentando as brincadeiras das meninas com as bonecas, ele sugere que à “primeira vista, seríamos levados a ver nesse jogo um caso típico de exercício das tendências familiares e, notadamente, do instinto maternal. Mas, em primeiro lugar, qual é, na menina que ama sua boneca como uma jovem, que a acalenta, a dirige e a educa, o papel desempenhado pelo ‘instinto’ propriamente dito (supondo que ele exista como entidade simples na espécie humana), e qual o de uma imitação simpática do que a criança que brinca aprecia na sua própria mãe? Mesmo admitindo a intervenção de um instinto, este só poderia ser a causa originária de um interesse global, genérico e indefinido, sendo os pormenores das próprias atitudes inspirados, evidentemente, pelo meio ambiente. Mas há mais. Toda a observação sistemática de um jogo de bonecas mostra imediatamente que as atitudes puramente maternas da menina (as quais são, portanto, parcialmente adquiridas por imitação) constituem apenas uma pequena fração do conjunto do jogo. Com efeito, na maioria dos casos, a boneca serve apenas de ocasião para a criança reviver simbolicamente a sua própria existência, de uma parte para melhor assimilar os seus diversos aspectos e, de outra parte, para liquidar os conflitos cotidianos e realizar o conjunto de desejos que ficaram por saciar. Assim, podemos estar certos de que todos os eventos, alegres ou aborrecidos, que ocorrem na vida da criança repercutirão nas suas bonecas. Nesse sentido lato, a hipótese de um conteúdo específico do jogo com bonecas perde toda a validade; trata-se apenas de uma construção simbólica com múltiplas funções, tomando simplesmente da matéria familiar os seus meios de expressão, mas interessando, em seu conteúdo, a vida inteira da criança.”⁷⁴

⁷³ IDEM, pp. 195-196.

⁷⁴ IDEM, p. 140.

Um grupo de crianças de Guriú, em Julho de 1997, convidou-nos para assistir a uma “montagem” de brincadeira de casinha. Elas prepararam um cenário, casa arrumadinha, tudo muito bem ensaiado, já que imaginavam que iam ser fotografadas. Em pouco tempo foram saindo daquela encenação para “pesquisador” ver, e começaram a brincar espontaneamente, chegando ao ponto de abandonar a casinha montada com tijolos e ir brincar nas árvores. Começaram a citar nomes de personagens das novelas mexicanas. Havendo um instinto (fixo?) de maternagem, não teria ocorrido o deslocamento dos roteiros, não haveria espaço para a criação de falas relacionadas com os personagens da novela mexicana, meio por acaso, mesmo quando a intenção inicial era mostrar-nos como se brinca de boneca.

Houve até discussões entre as participantes sobre o conteúdo e os personagens a serem incorporados. O improviso apareceu e se fez datado, com as escolhas de personagens comuns às novelas mexicanas e que não estariam presentes nas brincadeiras de suas avós, que não tinham televisão nas salas de visita de suas casas e muito menos “gente” de fora realizando entrevistas, na época de suas infâncias (há 50 ou 60 anos atrás).

Além de representarem a sua época, as crianças representam também a vida adulta como ela é e como são atingidas por ela. Por isso, falar em instinto é pouco, quando algo do que se vivencia diariamente é que vai sendo incorporado ao brincar (certos restos diurnos) . “Quando a criança se diverte em fazer perguntas pelo prazer de perguntar ou em inventar uma narrativa, que ela sabe ser falsa, pelo prazer de contar, a pergunta ou a imaginação constituem os conteúdos do jogo e o exercício, a sua forma, pode-se dizer então que a interrogação ou a imaginação são exercidas pelo jogo. Quando, pelo contrário, a criança metamorfoseia um objeto num outro ou atribui à sua boneca ações análogas às suas, a imaginação constitui o instrumento ou a forma do jogo e não mais o seu conteúdo; este é, então, o conjunto dos seres ou eventos representados pelo símbolo; por outras palavras, é o objeto das próprias atividades da criança e, em particular, da sua vida afetiva, as quais são evocadas e pensadas graças ao símbolo.”⁷⁵

Piaget considera que “é impossível fornecer a prova de que todos os jogos simbólicos das crianças tendem a prepará-las para uma atividade especial ou mesmo geral: o símbolo, assim constituído, ultrapassa largamente o exercício e se nos limitarmos a dizer que ele exerce o pensamento interno, é preciso em seguida perguntar por que é necessário que haja então símbolo e ficção e não simples exercício do pensamento con-

ceptual como tal. Com efeito, por que a criança brinca de vendeiro, de motorista, de médico? Se se ficasse a enxergar nisso pré-exercícios, por analogia com os objetos do cabrito que saltita ou do gatinho que acompanha o batalhão, perguntar-nos-íamos então: por que L. (obs. 80) brinca de ‘ser uma igreja’, imitando a rigidez do campanário e o som dos sinos, e por que J. (obs. 86) se deita imóvel, encarnando o ‘pato morto’ que ela viu deitado sobre uma mesa? Longe de constituir exercícios preparatórios ou mesmo atuais, a maior parte dos jogos que citamos tende, ao contrário, a reproduzir o que impressionou, a evocar o que agradou, ou seja, em resumo, a construir uma vasta rede de dispositivos que permitam ao eu assimilar a realidade integral, isto é, incorporá-la para revivê-la, dominá-la ou compensá-la. Mesmo o jogo das bonecas, que poderia prestar-se a uma interpretação privilegiada, apresenta-se muito menos como um pré-exercício do instinto maternal que como um sistema simbólico indefinidamente matizado, a fornecer à criança todos os meios de assimilação que lhe são necessários para reconsiderar a realidade vivida.”⁷⁶

Para Piaget “o simbolismo lúdico, ao contrário, é construído pelo sujeito para seu próprio uso, e esse egocentrismo do significante convém então exatamente ao caráter das significações. Longe de servir ao pré-exercício, o símbolo exprime pois, essencialmente, a realidade infantil atual. O verdadeiro pré-exercício, no domínio da iniciação à vida adulta, deve ser procurado, ao contrário, não no jogo da imaginação, mas sim nas questões, nas reflexões espontâneas, nos desenhos de observação, ou seja, em resumo, em toda atividade ‘séria’ em via de constituição e que dá ocasião a exercícios comparáveis aos exercícios sensorio-motores.”⁷⁷

Groos, tendo começado a realizar as inferências sobre o brincar humano, a partir da observação de animais, conseguiu criar eco ainda hoje. Sendo assim, e esquecendo de atribuir os méritos a Groos, encontramos quem argumente que “outra função atribuída ao jogo é a terapêutica, importante para preparar para a vida social e emocional. Embora não se possam generalizar pesquisas de animais ao campo humano, tem-se observado que macacos criados em laboratórios, com 20 minutos de jogos diários com parceiros, não perdem a capacidade intelectual e social, o que não ocorre com os que permanecem isolados.”⁷⁸

⁷⁵ PIAGET, J. (1990) pp. 155-156.

⁷⁶ IDEM, pp. 197-198.

⁷⁷ IDEM, pp. 198-199.

⁷⁸ KISHIMOTO, T. M. (1998) *Op. Cit.*, pp. 147-148.

Groos se afirmou como o teórico que acredita ser o jogo um pré-exercício de instintos inatos. Ele faz uma ponte entre o pensamento biológico e Psicologia e defende que o jogo representa uma “necessidade biológica, um instinto e, psicologicamente, um ato voluntário”.⁷⁹ Vendo-o como uma “ação espontânea, natural (influência biológica), prazerosa e livre (influência psicológica), já antecipa sua relação com a educação (treino dos instintos).”⁸⁰ De pré-exercício ao uso dos jogos educativos em sala de aula, o ponto de vista de Groos fez escola neste século, com a ajuda de seus leitores-pedagogos? Por mais belas e boas motivações, não fugimos daquele adulto-pedagogo “que se julga autorizado a impor atividades, por ele consideradas prazerosas. Os ‘convites’ para participar de uma ‘brincadeira’ são freqüentemente convocações que não prevêem a recusa.”⁸¹ As verdades groosianas continuam vivas: ancoramo-nos nas necessidades biológicas e nos “modos de usar” – as posologias contidas nas embalagens dos brinquedos do século XX nos escravizam, indicando como serão os instrumentos para brincar e o que será o brincar no século XXI.

A teoria de Groos, a famosa teoria do exercício ou da auto-educação, foi bastante divulgada no começo do século XX e ganhou fama aproximadamente até 1925. As explicações de Groos para o estudo do jogo infantil ficam mais claras tomando conhecimento de suas teses:⁸²

1) Os seres vivos possuem predisposições hereditárias que ativam o seu comportamento. Existem capacidades inatas próprias dos organismos dos animais superiores; e, dentre outras capacidades, existe um esforço impulsivo de atividade, manifestada fortemente durante o crescimento.

2) As reações inatas dos organismos superiores (principalmente dos humanos), ainda que imprescindíveis, não suprem as necessidades vitais completas.

3) Os seres vivos superiores experimentam, em certo período de suas vidas, a ajuda externa para suprir suas necessidades básicas, precisando da ajuda de seus pais, e contando com as suas predisposições congênitas.

4) A infância é o período necessário para o desenvolvimento das aquisições que permitam a sobrevivência, pois nem tudo é dado ao nascer. Isso é o que motiva o

⁷⁹ KISHIMOTO, T.M. (ORG.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo, Cortez, 1996, p. 31.

⁸⁰ IDEM, p. 31.

⁸¹ DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T.M. (ORG.) *O Brincar e suas teorias*. São Paulo, Pioneira, 1998, p. 143.

⁸² ELKONIN, B. B., *Op.Cit.*, p. 70.

homem a ter uma infância prolongada. A infância é uma preparação para as atividades sérias da vida adulta.

5) A infância possibilita a aquisição de adaptações a ambos os gêneros. Há reações herdadas que tratam de se manifestar naturalmente, em razão da necessidade impulsiva de atividade, dando sustentação às novas adaptações; e vão se formando, sobre a base congênita, hábitos adquiridos e novas reações rotineiras.

6) O gênero de aquisição de adaptações acontece graças ao esforço de imitar (fato também inato no ser humano), que se relaciona com as aptidões e costumes das gerações passadas.

7) Chegamos às manifestações mais primárias do jogo, nas situações em que o indivíduo em desenvolvimento age, consolida e se desdobra de forma indicada por suas próprias inclinações, através de motivações internas, sem fim exterior.

As teses de Groos demonstram as suas certezas teóricas, nada mais óbvio, seja nas capacidades inatas que são maturacionais (mesmo que não supram todas as necessidades humanas; por isso necessitam da ajuda externa), seja na capacidade (maturacional?) de desenvolver aquisições úteis para a vida adulta, mesmo que baseadas em reações herdadas, seja ainda no valor da imitação que faz surgirem novas aquisições (mesmo que similares às aptidões dos antepassados, portanto mais ou menos maturacionais), seja até mesmo na crença naturalista de que existe jogo quando o sujeito age sem maiores pretensões planejadas (só precisando de que as capacidades de jogar sejam desenvolvidas, logo maturacionais). Ou não?

Então, Groos insere-se no pensamento científico do “apogeu” das capacidades inatas que necessitam de maturação, vigente a partir do século XVIII, o que, segundo Lajonquière, fabricou a ilusão de que somos indivíduos, ou seja, organismos que se adaptam ao meio, de acordo com as capacidades maturacionais.⁸³ É a crença de que tudo tem de acontecer naturalmente, por já existir em potência, e dever ser só estimulado para desabrochar. Somos pedaços de carne que se adaptam, se forem estimulados?⁸⁴

Para Groos, o principal fim da infância é o desenvolvimento das adaptações necessárias às sucessivas tarefas vitais, defendendo, em obra publicada em 1916, “*La vida espiritual del niño*” que, nesta etapa da vida, o jogo terá papel fundamental, e que

⁸³ Idéias sobre o discurso psico-pedagógico hegemônico e suas origens, defendidas por Lajonquière em palestra no Curso de Pós-Graduação “*Memória e Memórias de Formação e de Leituras*”, em maio de 1997.

⁸⁴ Cf. de LAJONQUIÈRE, L. (1992) *Op. Cit.*, p. 163.

as crianças jogam não pelo fato de serem crianças, mas porque lhes é dada a infância justamente para que joguem.⁸⁵

Rosamilha lembra que Groos acreditava que as crianças se dedicam às brincadeiras por serem elas “um instinto que as leva a preparar-se para a vida futura.”⁸⁶

É importante ressaltar que a sua teoria do pré-exercício elevou a atividade lúdica infantil à categoria de atividades das mais essenciais ao desenvolvimento infantil. Isto representou um aprisionamento da atividade lúdica à condição de prescrição necessária para o bom funcionamento das capacidades adaptativas e maturacionais? A sua obra levantou a bandeira da relevância do jogo no desenvolvimento infantil. Ele fez o jogo infantil alcançar uma grande transcendência em relação ao desenvolvimento mental. Mas não elaborou uma teoria do jogo enquanto atividade própria da infância; limitou-se a defender que o jogo é uma função biológica já determinada e de suma importância. Este autor não fala da natureza do jogo, e sim da sua transcendência.⁸⁷ Ele condenou a livre manifestação lúdica infantil a se transformar em atividade habilmente planejada para colaborar com o desenvolvimento infantil?

Elkonin lembra que Groos defende as teses do pré-exercício e do caráter biológico do jogo, apoiado nos resultados de suas escassas analogias entre as atividades lúdicas dos filhotes, comparadas às atividades sérias dos cachorros adultos. As atividades lúdicas são comparadas às situações da vida diária dos gatos, e conclui-se que filhotes realizam pré-exercícios, julgando que há algo similar entre a brincadeira do gatinho e o gato adulto caçando um rato.⁸⁸ Não dá para esquecer, lembrando a história da Psicologia que é vista no capítulo anterior, que Groos não fazia mais do que respeitar as regras mínimas para ser visto como um estudioso da Psicologia-Ciência. Então, era importante cientificar o jogo, experimentar as atividades lúdicas e levar os jogos infantis aos testes “laboratoriais” dos séculos XIX e XX.

Groos e seus contemporâneos tomaram o caminho da defesa da maturação das capacidades inatas; e sendo assim, o jogo é, para ele, uma atividade onde se dá a formação da superestrutura esperada para o desabrochar das reações congênitas, fazendo surgir os hábitos adquiridos e reações novas.⁸⁹ E os fazedores dos brinquedos vendidos nas lojas de brinquedos de todo o país fazem mesmo o quê? Em que os cientistas a serviço das indústrias fabricantes de brinquedos diferem de Groos e seus discípulos?

⁸⁵ ELKONIN, D. B. *Idem*, p. 71.

⁸⁶ ROSAMILHA, N. *Psicologia do Jogo e Aprendizagem infantil*. São Paulo, Ed. Pioneira, 1979.

⁸⁷ ELKONIN, D. B. p. 71.

⁸⁸ IDEM, p. 72.

Existem entre eles afinidades? E os profissionais que usam o jogo infantil para combater os desvios do desenvolvimento esperado?

Elkonin comenta que este certo enfoque naturalista, no qual se inclui Groos (e os modernos estudiosos?), sobre o jogo infantil é equivocado. Groos e outros psicólogos que aceitavam os princípios de Spencer não colocaram em evidência o fato dado, após os escritos de K. Marx, de que as mudanças nas sociedades humanas alteram radicalmente o desenrolar do desenvolvimento ontogenético.⁹⁰

Tanto esforço em adaptar o que se observou na rotina animal aos comportamentos humanos teria alguma relação com a necessidade de fazer comprovar que os seres humanos também são organismos, com capacidades inatas, e que se adaptam ao meio-ambiente, transformando tais capacidades e vivenciando o correspondente estado de maturação, necessário à sobrevivência, seguindo sempre a mesma trilha? A trajetória histórica empreendida no capítulo anterior responde um pouco a esta indagação. É evidente que estes estudos comparativos *animal-homem* são demasiadamente biologizantes. E nós, os humanos, somos muito mais do que nossos estimados cachorrinhos.

Uma simples brincadeira de mãe e filha “é exercitar-se no plano imaginário para a realização concreta futura. O mundo do jogo é, então, uma antecipação do mundo das ocupações sérias. Pode-se objetar dizendo que a criança não vê tão longe, que o jogo não é um treinamento. Nós mesmos teríamos dito isso. Mas a experiência do jogo concretiza, de fato, um treinamento involuntário. O jogo prepara para a vida séria, como observou Groos. Pode-se conceber o jogo, portanto, como um artifício que conduz à vida séria, como um projeto de vida séria que esboça, por antecipação, essa vida. Através do jogo, a criança conquista essa autonomia, essa personalidade, e mesmo aqueles esquemas práticos necessários à vida adulta. Ela não os conquista em coisas concretas e pesadas para manipular, mas através de substitutos imaginários. Ela opera como o futuro aviador que se exercita primeiro numa situação simulada, antes de se arriscar a pilotar um avião real. O jogo é um artifício pela abstração: cozinhar pedras é uma conduta mais simples do que a da cozinha real, mas nessa conduta simples vai-se formando a futura cozinheira.”⁹¹ Isso não é um absurdo? Como conceber que alguém nasce com a capacidade genética de ser cozinheiro, que se matura nos fogões de brinquedo?

Pensem na brinquedoteca, local que só poderia existir mesmo na Modernidade, onde os espaços ‘falam’ e ‘agem’ mais com as crianças do que os adultos (que preferem

⁸⁹ IDEM, p. 72.

⁹⁰ IDEM, p. 72.

se calar e sacar o talão de cheque, quando for preciso). Este local é visto como “uma instituição que possui um conjunto organizado de brinquedos; ela é para o brinquedo o que a biblioteca é para o livro”⁹². É “um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico”⁹³ e ainda é vista como “espaços de animação sociocultural, que se encarregam da transmissão da cultura infantil bem como no desenvolvimento da socialização, integração social e construção de representações infantis”⁹⁴. Com tanta preocupação pré-exercitatória (viva Groos!) onde foi parar o brincar por simplesmente brincar?

Sendo este espaço, o da brinquedoteca, indicado como um lugar preparado para a nossa criança contemporânea, não nos escandalizemos ao tomar consciência de que os brinquedistas (profissionais que trabalham nas brinquedotecas) gastam horas a realizar a catalogação dos usos físicos, mentais e sociais de seus jogos. Ninguém deve ficar surpreso: há antecedentes teóricos que ajudaram a consolidar este aprisionamento das atividades lúdicas infantis! Groos não analisa as atividades lúdicas na externalidade?

A Brinquedoteca da Faculdade de Educação da USP é apresentada (em publicação datada de 1995) como um espaço que “propicia atividades lúdicas para crianças, empresta brinquedos e ensina o profissional a observar a criança, organizar o espaço das brincadeiras e selecionar brinquedos adequados a cada idade.”⁹⁵ Esta prática corre léguas de distância dos propósitos de Groos? Regulamentada para observar, para organizar o lugar de brincar e selecionar o que cabe a cada faixa etária, como pode lutar pela liberdade de livre manifestação infantil? pode-se dizer, independente do pensamento pioneiro de Groos, que julgava haver o que pré-exercitar, ou seja, os instintos? Quando se afirma haver um determinado local arrumado de tal forma e não de outra, e quando se propõe que há uma adequação de brinquedo à faixa etária, não se estaria ressuscitando Groos e o pré-exercício de instintos?

São os teóricos das brinquedotecas que nos sugerem uma certa filiação groosiana. As brinquedotecas são criadas, entre outras finalidades, para:

⁹¹ CHATEAU, J. *Op. Cit.*, p. 23.

⁹² SANTOS, S. M. P. dos. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997, p. 134.

⁹³ IDEM, p. 133.

⁹⁴ IDEM, p. 134.

⁹⁵ KISHIMOTO, T. M. *Brinquedoteca – Espaço do brincar estimula a criatividade e a socialização*. AMAE Educando, ano XXVIII, nº 250, abril de 1995, p. 14.

- “estimular o desenvolvimento de uma vida interior rica e da capacidade de concentrar a atenção;
- estimular a operatividade das crianças;
- favorecer o equilíbrio emocional;
- dar oportunidade à expansão de potencialidades;
- desenvolver a inteligência, criatividade e sociabilidade;
- proporcionar acesso a um número maior de brinquedos, de experiências e de descobertas;
- dar oportunidade para que aprendam a jogar e a participar
- incentivar a valorização do brinquedo como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, emocional e social;”⁹⁶

A classificação I.C.C.P. (International Council of Children’s Play), que levou em consideração, ao ser elaborada, elementos de diversas catalogações, inclusive das classificações psicológicas “que se fundamentam na explicação do desenvolvimento da criança e em função das quais se estabelece uma hierarquia dos jogos”⁹⁷, rotula as brincadeiras prevendo cinco faixas etárias: trata de componentes da personalidade (sensorio-motor, inteligência, afetividade, criatividade e sociabilidade). Pode-se observar isso nas brinquedotecas que seguem esta classificação.

A crença de que algo pré-exercita uma outra função pode explicar as catalogações dos brinquedos? O que nos revelariam os catalogadores de brinquedos infantis?

Friedman nos esclarece: “A fim de facilitar a identificação visual, tanto pelas crianças, como pelos adultos, na brinquedoteca e nos espaços em que o brinquedo está presente, adotamos as seguintes cores para as sete categorias componentes da classificação por famílias de brinquedos:

1. Brinquedos para a 1ª idade, brinquedos para atividades sensorio-motoras – **vermelho**
2. Brinquedos para atividades físicas – **azul escuro**
3. Brinquedos para atividades intelectuais – **amarelo**
4. Brinquedos que reproduzem o mundo técnico – **verde**
5. Brinquedos para o desenvolvimento afetivo – **rosa**
6. Brinquedos para atividades criativas – **azul claro**

⁹⁶ SANTOS, S. M. P. dos S. *Op. Cit.*, p. 14.

⁹⁷ FRIEDMAN, A. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo, Scritta: Vitae, 1992, pp. 151-182.

7. Brinquedos para relações sociais – **laranja** ⁹⁸

Brinquedotecas, guardadas as devidas proporções históricas, têm o mesmo valor que as insípidas atividades maçantes de Itard, que denominou de selvagem uma criança de onze ou doze anos que não tinha hábitos similares aos garotos franceses? Itard se propunha a estimular qualquer capacidade ainda fracamente desabrochada em Victor e visava a “desenvolver-lha por todos os meios possíveis e preparar-lhe o espírito para a atenção, dispondo-lhe os sentidos para receber as mais vivas impressões.”⁹⁹

Dantas faz interessante reflexão sobre as imposições do adulto no brincar infantil e que pode caber neste estudo. Ela reflete que existe um “paradoxo que pode levar os pró-prios defensores da pedagogia do brinquedo a traírem seus próprios fins, quando o adulto se julga autorizado a impor atividades, por ele consideradas prazerosas.”¹⁰⁰. Dantas alerta para a possibilidade de “obrigada a absorver toda a tarefa da educação infantil, a Pedagogia do Jogo se vê ameaçada de perder o que tem de essencial, ameaçada por práticas utilitaristas e autoritárias. A oferta do prazer parece constituir novas justificativas para a imposição adulta, caracterizando a nova fase, insidiosa e disfarçada, do autoritarismo.”¹⁰¹

A autora afirma que “o equilíbrio entre o livre e o imposto precisa ser encontrado. Apenas digo que a atividade é trabalho, o que resulta simultaneamente em duas exigências: a de não descaracterizar, poluir mesmo, o clima lúdico com a insinceridade e a coação, e a de enfrentar a necessidade de incluir, desde o início, a atividade instrumental e produtiva ao lado da atividade lúdica, na educação. A dialética jogo-trabalho é indispensável à saúde de ambas as práticas: pode resgatar a liberdade do jogo e o prazer do trabalho. Como sempre, as próprias crianças sinalizam isto ao adulto sensível: não é rara a experiência de, ao fabricar com elas o material para a realização de um jogo, vê-las mais interessadas na produção do que na sua utilização posterior.”¹⁰²

Itard e outros teóricos da infância, juntamente com Groos e os demais estudiosos do jogo psicológico infantil – seus seguidores e até seus ‘inimigos’ – sabiam que estimular é intervir, em nome das capacidades maturacionais! Mas a brinquedoteca brasileira é apresentada como “*espaço criado com o objetivo de proporcionar estímulos para*

⁹⁸ IDEM, p. 166.

⁹⁹ Itard, J. *Op. Cit.*, p. 151.

¹⁰⁰ DANTAS, H. Brincar e trabalhar In: *O Brincar e suas teorias*. KISHIMOTO, T. M. (ORG.), São Paulo, Pioneira, 1998, p. 112.

¹⁰¹ IDEM, p. 112.

¹⁰² IDEM, p. 113.

que a criança possa brincar livremente.”¹⁰³ Para brincar livremente as crianças precisam de quatro paredes com armários contendo instrumentos lúdicos tão bem classificados quanto livros em biblioteca ou material cirúrgico em armário assepticamente instalado? Ou das areias da Praia de Guriú? Isso é prova contundente da vinculação deste pensar sobre o brincar com as idéias groosianas do século XIX? O ideário de Groos não passou? O uso de jogos por Itard resiste?

Já os idosos que entrevistamos em Guriú falam emocionados dos improvisados brinquedos representando o mundo do adulto, no qual queriam se inserir: miniaturas das canoas, carros feitos de lata, os dramas cantados reproduzindo os dramas da vida diária. Porém, nas modernas brinquedotecas – mesmo com a aparência de lugar próprio para o brincar espontâneo – à medida que são oferecidos certos brinquedos catalogados pelo desejo dos profissionais, a liberdade é aprisionada. E a criança ainda assim escapa e entra no faz-de-conta possível em qualquer espaço, inclusive nos desprovidos de material orientado para faixas etárias, e bem testado da concepção à fábrica, e até chega das lojas para as prateleiras das brinquedotecas. Quais as radicais diferenças entre Itard e os brinquedistas, que são vistos como “educadores preocupados com a felicidade e com o desenvolvimento emocional, social e intelectual das crianças”¹⁰⁴ e aprisionam o brincar para agir cientificamente? É impossível reconhecer um brinquedista a pensar um pouco parecido com Itard e afirmar que é um fracasso quando, diante de uma criança, o arsenal de jogos preparados para estimular determinadas capacidades maturacionais não emplacou (tal qual a decepção de Itard com o Victor, já relatada antes)?¹⁰⁵

Groos, este Pai da Psicologia do Jogo infantil, estava presente em momentos decisivos e contribuiu com suas análises sobre o brincar humano e animal, do início deste século. Linaza afirma que nas três primeiras décadas do século XX desenvolveram-se as teorias clássicas sobre o jogo infantil.¹⁰⁶ Groos contribuiu para isso.

Ele tratou de procurar uma vantagem para o exercício dos jogos na espécie humana, e que seria o ato de exercitar ou praticar os instintos quando ainda não estão completamente desenvolvidos.¹⁰⁷

¹⁰³ CUNHA, N. H. da S. A Brinquedoteca brasileira In: *Brinquedoteca – O lúdico em diferentes contextos*, SANTOS, S. M. P. dos (ORG.), Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1997, p. 13.

¹⁰⁴ IDEM, p. 13.

¹⁰⁵ ITARD, J. *Op. Cit.*, p. 158.

¹⁰⁶ LINAZA, J.L. *Jugar y aprender*. España, Ed. Allambra Longman, 1992.

¹⁰⁷ IDEM, p. 43.

Se o jogo fosse de uma inutilidade completa à evolução da espécie, como se poderia conviver com tal contradição: o fato de seres humanos procurarem e gastarem tempo com uma atividade completamente insignificante para suas vidas?

Groos procurava, em atividades desempenhadas pelos adultos, elementos que o auxiliassem a classificar as atividades lúdicas infantis, encaradas como antecessoras das atividades da vida adulta. Os especialistas do jogo infantil ou do brinquedo foram além de Groos? Os modernos estudiosos do brincar e dos brinquedos são groosianos, mesmo sem saber ou sem se dizerem groosianos?

Este exame de passado e presente nos leva a pensar que os pensamentos de certos especialistas em brinquedotecas equivalem (nos casos vistos aqui) ao pensamento do novecentista Itard e do pai do jogo infantil, Karl Groos.

Não conseguimos ainda, até o final deste século, ver o jogo infantil de outro enfoque que não seja o pré-exercitamento de funções vitais para a vida adulta, funções que seriam inatas e desejosas da estimulação que os jogos infantis podem ofertar? É por isso que Groos, embora esquecido, é ainda atual? As práticas e posições teóricas visitadas parecem, até aqui, indicar este caminho. Muitos especialistas do brincar infantil não merecem o título de construtivistas (que se dão), mas sim de “pré-exercistas” (inatistas? treinadores de comportamentos?).

Não podemos generalizar, mas este pequeno confronto entre as falas atuais sobre o brincar e as clássicas concepções do alemão Karl Groos (1861-1946) nos leva a propor que passado e presente são mais do que parentes distantes.

3.3 - Stanley Hall e a recapitulação do brincar infantil das cavernas até hoje

É impossível pensar na história da Psicologia infantil e esquecer o papel desempenhado por Stanley Hall e sua teoria da recapitulação. “No final do século XIX, tem início o estudo sistemático de grandes grupos de crianças. Pioneiro nos Estados Unidos foi Stanley Hall, presidente da Clark University, interessado em investigar ‘os conteúdos das mentes das crianças’. Utilizou, como instrumento de pesquisa, o questionário para obter informações sobre o comportamento, atitudes e interesses das crianças e dos adolescentes. Empregou grande número de sujeitos, num esforço para obter dados re-

presentativos, e tentou determinar as relações entre características de personalidade, problemas de ajustamento e *background* de experiências.”¹⁰⁸

Os estudiosos da Psicologia do desenvolvimento cobram que seja concedido a ele a paternidade destes estudos. “G. Stanley Hall (1844-1924) merece o título de ‘Pai da Psico-logia do desenvolvimento’. Hall fundou a primeira revista científica dedicada à Psicologia do desenvolvimento, *Pedagogical Seminary* (1893), depois rebatizada como *The Journal of genetic Psychology* (1927). Ele introduziu o método de questionário na psicologia norte-americana e desenvolveu, com seus alunos, mais de uma centena de questionários cobrindo uma vasta gama de tópicos sobre a infância e a velhice. Discípulos proeminentes de Hall foram, entre outros, H.H. Goddard (trabalho com retardados), L.M. Terman (testes de inteligência) e Arnol Gesell (desenvolvimento motor e mental).”¹⁰⁹

Há quem defenda que as pesquisas de Stanley Hall significaram um passo à frente nos estudos biográficos e filosóficos. E que o “marco inicial da Psicologia do desenvolvimento como Ciência, todavia, encontra-se no predeterminismo, ou teoria da recapitulação. Segundo esta, o desenvolvimento está predeterminado no momento da concepção, sendo a maturação o fator fundamental. Os experimentos de Gesell e Dennis foram cruciais para fundamentar o predeterminismo e justificar os estudos normativos e os estudos baseados na idéia de inteligência fixa.”¹¹⁰

A teoria de Stanley Hall estimulou o desenvolvimento de uma ciência que estuda a criança, no momento em que o jogo ocupou uma posição central nos interesses dos profissionais da Psicologia. Sendo assim, foi possível explicar e justificar o papel do jogo no desenvolvimento infantil. A teoria da recapitulação permitiu ainda a justificação do valor educativo do jogo .¹¹¹

O que é que se mantém espontâneo ao cientificar psicologicamente o brincar? Como falar de espontaneidade de um gesto (no caso, o de brincar) mergulhado nos mecanismos científico-disciplinares da Modernidade (onde o que vale é observar, medir, fiscalizar, calcular padrões e normas e evitar desvios¹¹²)?

¹⁰⁸ CAMPOS, J.C. & CARVALHO, H. A. G. *Psicologia do desenvolvimento: influência da família*. São Paulo, Edicon, 1981, p. 25.

¹⁰⁹ FITZGERALD, H.E., STROMMEM E. A. e MCKINNEY, J. P. *Psicologia do desenvolvimento: o bebê e a criança pequena*. Rio de Janeiro, Campos, 1983, p. 20.

¹¹⁰ CAMPOS, J.C. & CARVALHO, H. A. G. *Op. Cit.*, p. 26.

¹¹¹ BROUGÈRE, G. *Op. Cit.*, p. 82.

¹¹² Cf. FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lúcia M. Pondé Vassallo, Petrópolis, Vozes, 1987, p. 172.

Rosamilha lembra que, para Stanley Hall, as crianças “brincam porque a hereditariedade e o instinto as levam a recapitular as atividades ancestrais importantes para o indivíduo.”¹¹³

Stanley Hall, sendo o criador da teoria da recapitulação, vai estudar o jogo infantil inspirando-se na visão evolucionista¹¹⁴, que é um paradigma da sua época. Sua classificação dos jogos irá refletir suas preocupações comparativas entre ontogênese e filogênese.¹¹⁵

No considerado livro mais importante escrito pelo “Pai” da Psicologia do desenvolvimento, *Adolescence: its Psychology, and its relations to psychology, anthropology, sociology, Sex, Crime, Religion and Education* (1904), Hall defende que a ‘ontogenia recapitula a filogenia’. Ele sugeriu que o desenvolvimento do indivíduo (ontogenia) repete as várias fases na evolução da espécie (filogenia). Ele pensava que o período pré-natal refletia a fase aquática da evolução humana. A primeira infância (0-4 anos) recapitulava a fase animal. O autor equiparava o reflexo involuntário de prensão do recém-nascido ao do primata não humano. A segunda infância (4-8 anos) refletia as culturas humanas de caça e pesca. A juventude (8-12 anos) repetia os períodos selvagens ou primitivos do desenvolvimento cultural, e Hall pensava que, nessa idade, as crianças são especialmente sensíveis à instrução, à disciplina e ao adestramento. A adolescência (12-25 anos) repetia o idealismo do século XVIII, a revolta contra o antigo, paixão e emocionalidade, e devotamento a determinados objetivos. No final da adolescência, o indivíduo repetiria os primórdios da civilização atual.”¹¹⁶

Segundo esta teoria, os jogos seguem uma sucessão de estágios, até certo ponto constantes e definidos pelos conteúdos presentes nas atividades lúdicas infantis, sendo que os mesmos mantêm certas correspondências com atividades ancestrais, e com periodicidade similar ao suceder de tais atividades na história da humanidade.¹¹⁷

¹¹³ ROSAMILHA, N. *Op. Cit.*, p. 49.

¹¹⁴ Há os que defendem que a teoria da recapitulação “foi mais além das implicações da teoria evolucionista em sua idéia de adaptação como sendo mais ou menos completamente governada por fatores orgânicos internos, não como um processo que envolve a interação organismo-meio ambiente. Em todo caso, a sua teoria resultou numa forte orientação maturacional entre os primeiros psicólogos do desenvolvimento e alguns nossos contemporâneos. O conselho de Hall aos pais também refletiu marcadamente o ponto de vista da maturação. Aconselhou os pais a tolerarem o comportamento socialmente inaceitável de seus filhos pequenos, visto que, no fim de contas, eles estavam meramente repetindo os vários estágios do desenvolvimento evolucionário da espécie.” (FITZGERALD, H.E., STROMMEM E. A. e MCKINNEY. *Op. Cit.*, pp. 20-21).

¹¹⁵ LINAZA, J. *Idem*, 1992, p. 42.

¹¹⁶ FITZGERALD, H.E., STROMMEM E. A. e MCKINNEY. *Op. Cit.*, p. 20.

¹¹⁷ PIAGET, J. *Idem*, 1990, p. 200.

Linaza comenta que Stanley Hall irá explicar que as brincadeiras infantis na água precedem as aventuras infantis de subir nas árvores, pelo fato de, em termos de história da evolução da espécie, os aquáticos precederem os macacos, em ordem de aparecimento.¹¹⁸ O autor acreditou que as brincadeiras infantis seriam uma forma garantida de compreender e agir sobre o desenvolvimento do ser humano. A sua tese da recapitulação servirá para testar o uso do jogo como condição à preparação para o futuro, já que brincar é recapitular atividades dos antepassados.

Não é à toa que Fröebel e o Escolanovismo (este último, uma tendência mais próxima dos nossos tempos do que dos tempos de Fröebel, que viveu no século XIX) se inspiraram na teoria da recapitulação. O Escolanovismo paulista dos anos 30 recomenda a recreação como uma “atividade física ou mental em que o indivíduo é naturalmente impelido a satisfazer as necessidades físicas, psíquicas ou sociais, de cuja realização lhe advém o prazer”.¹¹⁹

As espontâneas brincadeiras, mas não tão naturais como possam supor os teóricos do jogo infantil, têm de provar que servem ao desenvolvimento infantil? O jogo é visto como um meio para atingir o fim do desenvolvimento esperado? Kishimoto nos traz um exemplo escolanovista de Medeiros e Machado. “Brincando de ‘lenço atrás’, as crianças aprendem não só a correr em círculo, mas também a cooperar com os companheiros (mantendo a roda), a obedecer às regras do jogo (saindo apenas na sua vez), a respeitar os direitos dos outros (só apanhando o lenço que lhe é destinado), a acatar a autoridade (encontrada muitas vezes na pessoa de um colega, que é o chefe do grupo), a assumir responsabilidades, a aceitar as penalidades que lhe são impostas (o choco), a dar oportunidade aos demais (não jogando o lenço apenas aos amigos, mas a todos os participantes), enfim, a viver em sociedade.”¹²⁰

Metricamente planejado (e portanto desprovido da festejada espontaneidade?) tal “jogo destina-se ao desenvolvimento integral da criança, estimulando habilidades físicas concomitantemente às morais e sociais. Embora o jogo ocorra sob a supervisão do professor, permite-se a escolha do mesmo para que seja respeitada a vontade da criança e se manifesta o prazer na ação desenvolvida. Os autores entendem a recreação como um espaço para a criança expressar, criar e desenvolver. A proposta é de uma recriação.”¹²¹

¹¹⁸ LINAZA, J. L. *Idem*, p. 42.

¹¹⁹ KISHIMOTO, T. M. (1993) *Idem*, p. 109.

¹²⁰ IDEM, p. 110.

¹²¹ KISHIMOTO, T.M. (1993) *Idem*, p. 110.

Decroly, adepto das idéias de Dewey, criou o seu método de ensino e também trabalhou com os jogos infantis (anos 20), encarregados de promover o desenvolvimento motor e intelectual das crianças e que logo encontraram aplicação na educação infantil. A sua ‘parafernália’ chega às mãos dos educadores. “Cartelas contendo ilustrações permitiram associar noções como dentro, fora, acima, abaixo, correspondência de números e quantidades. Embora tais materiais fizessem parte de um contexto teórico no qual a criança primeiro explorava o ambiente para depois expressá-lo, e finalmente se divertia nos jogos de fixação de conteúdos”.¹²²

Decroly traz aos pedagogos que a aquisição de conhecimento é facilitada quando toma “a forma aparente de atividade lúdica. O jogo não é o fim visado, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático determinado. Ele resulta de um empréstimo da ação lúdica para servir à aquisição de informações.”¹²³

Ilusões de Decroly que vivem entre nós? Nós, os educadores modernos, compartilhamos desta ilusão? Supomos que os profissionais que pensam hoje a infância elaboraram a ilusão de que a “natureza, fazendo-a percorrer o passado da espécie, guia a educação da criança e utiliza o jogo para isso. O jogo propõe uma educação espontânea, aquela que entrega à criança a chave do acesso à civilização. O paradoxo de tal concepção é fundamentar o valor cultural do jogo, sem tocar no princípio essencial de sua naturalidade. Respalda uma certeza de que o jogo, educativo, é sério em seus efeitos e em seus conteúdos, que remetem à história da humanidade, mas não deveria poder permanecer enquanto tal senão quando preservado da intempestiva investida do adulto, para manter a sua espontaneidade.”¹²⁴

Esta concepção parece nos condenar a crer que o uso do jogo pode ter uma função biológica importante, já que o desenvolvimento psicológico não parece ser muita coisa mais do que o desenrolar de um filme (pré-estabelecido), sempre igual (pré-concebido) e de autoria do plano biológico (que é o diretor, autor e fez o roteiro sobre o tema da eterna repetição do desabrochar de capacidades inatas. Essa história Groos já nos contou anteriormente e começa a se repetir com Stanley Hall).

Dentro desta visão, é função do jogo infantil liberar os resíduos hereditários e apressar o desenvolvimento dos estágios superiores. E desta forma se pode comparar o jogo à cauda de um girino. Essa comparação é uma marca da influência da Biologia na história da Psicologia do Jogo, e refere-se ao fato de que os girinos ganham primeiro os

¹²² IDEM, p. 113.

¹²³ IDEM, p. 113.

membros posteriores e, ao obterem os membros anteriores, “perdem a cauda e, adultos, com respiração pulmonar, abandonam o líquido.”¹²⁵

Este determinismo biológico, que prende a história de cada sujeito aos condicionantes dos passos dados pela espécie humana, condena o brincar a ser uma repetição útil das “tarefas” realizadas por nossos antepassados. É como se o brincar fosse uma perda de tempo suportada em razão dos benefícios que traz ao pleno desenvolvimento das capacidades maturativas, acontecidas com a espécie e repetidas em cada novo membro da espécie.

De Stanley Hall até as mais novas e festejadas publicações sobre jogos, há uma pergunta repetindo-se no ar: *o que faz a criança gastar seu tempo a brincar?* Pergunta que os modernos manuais respondem, explicando-nos (como também explicaria Stanley Hall?) que **toda** (?) “criança vive agitada e em intenso processo de desenvolvimento corporal e mental. Nesse desenvolvimento se expressa a própria natureza da evolução e esta exige a cada instante uma nova função e a exploração de nova habilidade. Essas funções e essas novas habilidades, ao entrarem em ação, impelem a criança a buscar um tipo de atividade que lhe permita manifestar-se de forma mais completa. A imprescindível ‘linguagem’ dessa atividade é o brincar, é o jogar. Portanto, a brincadeira infantil está muito mais relacionada com estímulos internos que com contingências exteriores. A criança não é atraída por algum jogo por forças externas inerentes ao jogo e sim por uma força interna, pela chama acesa de sua evolução. É por essa chama que busca, no meio exterior, os jogos que lhe permitem satisfazer a necessidade imperiosa posta por seu crescimento.”¹²⁶

Se as coisas acontecem de forma tão interna e em nome da evolução, o que teria causado uma certa diferenciação, em Guriú, entre o brincar de crianças que assistem à televisão e aquelas crianças evangélicas, que não vão com os pais ver os programas da Globo ou da SBT? Observamos um momento de brincadeira dos filhos dos evangélicos na saída do culto; as meninas usam saias e vestidos (e já se diferenciam nas vestes das não ‘crentes’), chamam-se de irmãos, os personagens da televisão não estavam presentes nas suas brincadeiras, e brincavam de roda (cantavam a ‘machadinha’, de ‘lagarta pintada’), de ‘bandeirinha’, brincadeira que envolve dois times tentando cada um pegar a bandeira do outro time. Por sinal, os comentários de uma mãe levaram-nos a supor

¹²⁴ BROUGÈRE, G. *Op. Cit.*, pp. 85-86.

¹²⁵ FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Porto Alegre, J.E.M.M. Ed., 1988, p. 324.

que esta brincadeira era desconhecida dos seus pais evangélicos. Como impor uma regularidade? Como denominar de inata qualquer manifestação infantil?

Piaget havia desconfiado deste certo inato poder dos jogos sobre os novíssimos membros da espécie humana, ao afirmar que não devemos perder tempo “em perguntar-nos se verdadeiramente o jogo ‘purga’ o indivíduo de suas tendências desagradáveis ou inúteis. Os soldadinhos de chumbo desembaraçam a criança de sua combatividade belicosa ou o ‘pré-exercitam’ a tornar-se um bom militar? Outros autores sustentaram que esse jogo compensa ou libera o eu etc. Tememos que este gênero de questões não tenha significação ou, então, que todas as soluções possam ser justas, segundo o caso: se o jogo simbólico é uma forma de pensamento que assimila o real ao eu, ele pode preencher todas as funções particulares possíveis, do mesmo modo que o pensamento interior do adulto pode servir tanto para purgar, liquidar, compensar, quanto para preparar, desabrochar ou o que se queira.”¹²⁷

Piaget questiona essa certa constância dos acontecimentos lúdicos no decorrer dos anos, constância suposta por Stanley Hall. Segundo este, existem “fases de idades regulares relativas ao conteúdo mesmo dos jogos. Ora, neste ponto, os fatos desmentiram a teoria da maneira mais nítida. Não é que não exista nenhuma sucessão regular na evolução dos jogos com a idade, pois que nós mesmos reconhecemos a existência de fases no curso dos capítulos IV e V. Mas é preciso distinguir o conteúdo do jogo e a sua estrutura. O conteúdo são os interesses lúdicos particulares ligados a tal ou qual objeto (bonecas, animais, construções, máquinas etc.). A estrutura é a forma de organização mental: exercícios, símbolos, regras e suas variedades. Ora, segundo a doutrina de STANLEY HALL, é o conteúdo mesmo que seria herdado e ocasionaria leis de sucessão análogas às leis embriológicas. Infelizmente, das estatísticas de HALL nada subsiste sobre este ponto. Todos admitem hoje, em particular após os trabalhos de LEHMANN e WITTY, que o conteúdo dos jogos varia segundo o meio físico e social da criança. O automóvel, por exemplo, transtornou as fases e, hoje, até mesmo as crianças mais jovens, quando dele têm a experiência, brincam de imitar as mudanças de velocidade e os dramas do arranque, que não correspondem a nenhuma hereditariedade biogenética! Miss WHITLEY retomou em 1929 a famosa pesquisa de BURK sobre as coleções (1900), e isso nos mesmos ambientes americanos e nas mesmas idades: a diferença é sensível. Em

¹²⁶ ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Rio de Janeiro, Vozes, 1999, p. 37.

¹²⁷ PIAGET, J. (1990) *Idem*, p. 201.

resumo, no que concerne ao conteúdo, tudo parece indicar que o jogo tem mais a ver com a participação na vida ambiente que com a ressurreição hereditária!”¹²⁸

Ainda quando se consideram estes fatos levantados acima por Piaget, o espírito stanleyhalliano disfarça-se em admitir tais influências ambientais, mas é como se veladamente admitisse a presença inata das capacidades, dependendo da estimulação; e diante da nossa pobreza latino-americana, os fatos acontecem, aqui, de forma diferente. Se não, vejamos. Antunes, ao propor os seus jogos para estimular a inteligência, revela-nos que teve “o cuidado de *não indicar o material por faixa etária*, por duas razões básicas: a primeira é que, no Brasil, a idade da criança é sempre um ícone subordinado às condições materiais da família, condições econômicas e do meio ambiente; a criança de dois anos de uma classe rica, da grande cidade, muitas vezes recebeu mais estímulos que uma criança de seis anos em uma comunidade miserável. A segunda razão é porque a diversidade de estímulos ambientais interferem no desenvolvimento físico, cognitivo, intelectual e, sobretudo, emocional da criança, ocasionando imensas diferenças individuais. O livro é destinado a pais e professores e estes agentes sabem, melhor do que ninguém, a verdadeira idade cognitiva das crianças que têm ao seu redor.”¹²⁹ Se fosse um país com excelentes condições *múltiplas* de sobrevivência (condições difíceis de garantir na atual ordem econômica e, possivelmente, em qualquer outro momento da história), haveria um caminho previsto que subordinaria o acontecer de cada aquisição ao desenvolvimento de capacidades maturacionais e às faixas etárias? O espelho para prever estes acontecimentos seria a descrição da história da humanidade a se repetir eternamente nas próximas gerações? Qual o mérito dos adultos junto às novas gerações? Doar material genético, estimular os dons inatos e comprar as mais novas aquisições do mercado que fabrica brinquedos?

Piaget comenta que é possível questionar a teoria de Stanley Hall, à medida “que se pode admitir um certo paralelismo entre as condutas infantis e as condutas dadas no desenvolvimento filogenético ou nos comportamentos ‘primitivos’, ou bem na hereditariedade; mas então ela se limita às funções muito gerais, ou então a semelhança interessa ao pormenor e, então, não pode mais tratar-se de hereditariedade, mas somente de convergências devidas ao fato de que as mesmas causas produzem os mesmos resultados. Por exemplo, se a capacidade de construir símbolos é, sem dúvida, o produto de mecanismos hereditários, não se poderia deduzir disso que certos símbolos se tenham

¹²⁸ IDEM, p. 201.

¹²⁹ ANTUNES, C. *Idem*, p. 11.

transmitido dos ‘primitivos’ até nossos dias. Quando se constata que nenhuma linguagem se tornou jamais hereditária (enquanto a capacidade de adquirir uma linguagem articulada o é sem dúvida, pelo contrário), é inteiramente necessário encontrar nas convergências possíveis entre o primitivo e a criança uma explicação mais simples que a dos caracteres adquiridos. Ora, não há necessidade de procurar muito longe, pois que os chamados ‘primitivos’, e mesmo os verdadeiros primitivos paleolíticos ou terciários, foram eles também crianças antes de ser adultos. Permanecemos pois no terreno da psicologia da criança para explicar o simbolismo e teremos mais possibilidades de atingir fenômenos gerais do que recorrendo a uma hereditariedade dos conteúdos e mesmo das estruturas como tais.”¹³⁰

Quando encontramos propostas lúdico-pedagógicas datadas, ou seja, com faixa etária fixa para as aquisições aparecerem, não podemos esquecer que oculta está a participação dos antecedentes estudos psicológicos deste século e do passado. Vendo as propostas pedagógicas de Lopes, é possível lembrar Stanley Hall, Itard e muitos outros estudiosos; todos muito preocupados em condicionar o brincar infantil às faixas etárias, às aplicações psicológicas e educacionais (em prol de regulares comportamentos padrões), a desenvolver habilidades mentais, físicas, sociais, entre outras. Examinemos propostas atuais. Reproduzimos uma das 28 propostas feitas por Lopes, em seu livro já na 2ª edição, que denominou “*Adivinhações em Estudos Sociais*”:

ADIVINHAÇÕES EM ESTUDOS SOCIAIS E CIÊNCIAS

Aplicação: Clínica e escolar

Faixa etária: 7 a 10 anos

Objetivos

- Desenvolver a criatividade
- Desenvolver o espírito cooperativo
- Trabalhar atenção e concentração
- Fixação de conteúdos
- Desenvolver o gosto pela pesquisa

¹³⁰ PIAGET, J. (1990) *Idem*, p. 202.

Material

- Papel-cartão
- Lápis de cor
- Canetas hidrográficas
- Tesoura
- Régua
- Cola

Estratégia

Como elemento facilitador da fixação de conteúdos, é possível o trabalho com diferentes disciplinas ao mesmo tempo, como Estudos Sociais e Ciências. Também é possível usar este jogo como forma de avaliação dos conteúdos.

Selecionados os conteúdos, deve-se pedir com antecedência que as crianças pesquisem e guardem o maior número possível de figuras relacionadas. A classe pode ser dividida em equipes para a realização das tarefas. Este clima de competição estimula bastante os alunos. Deverão trazer, em dia marcado pela professora, o material pesquisado e o conteúdo estudado. São preparados cartões, e a quantidade deverá ser definida de acordo com o conteúdo estudado. Os cartões, depois de cortados, deverão conter em seu verso figuras, que tanto podem ser gravuras de livros, revistas, xerox ou mesmo desenhos feitos pelas crianças. A forma de jogar é a mesma do *jogo das adivinhações*.¹³¹

Há uma “certeza” latente de que teríamos já ao nascer capacidades maturacionais que nos permitem ser criativos, cooperativos, capazes de fixar conteúdos e o gosto pela pesquisa (sejam quais forem as vicissitudes que enfrentamos na vida cotidiana)?

Preocupada com a estimulação de uma perfeita maturação das capacidades maturacionais (seria isso mesmo?) a psicopedagoga Maria da Glória Lopes, tão longe (uns 70 anos) e tão perto (idéias comuns?) de Stanley Hall, propõe alguns objetivos pedagógicos para o uso dos brinquedos no contexto escolar e clínico. Escolhemos aqui dois objetivos para alegrar qualquer “Stanley Hall” envolvido na pesquisa, na formulação de preven-

¹³¹ LOPES, M. G. *Op. Cit.*, pp. 83 e 84.

ção ou “cura” dos imprevistos no decorrer dos anos infantis, e no direcionar as crianças nos trilhos previstos do desenvolvimento.

1º objetivo: Lopes tem a solução para aprimorar a coordenação motora infantil de pré-escolares e crianças “das séries iniciais, com alguma defasagem de coordenação motora fina: alguns jogos proporcionam a oportunidade do exercício motor, desenvolvendo assim essa habilidade tão importante para a alfabetização.”¹³² Não há contra-indicação, serviria a qualquer criança! Isso é possível?

Hall demonstrou também interesse em que os educadores fizessem algo em prol da coordenação motora. Criticando Fröebel, Stanley Hall julgava que “os dons e atividades fröebelianas propiciavam atividades sedentárias e não desenvolviam os grandes músculos, cujos movimentos precedem a manipulação. Seria necessário informar os professores sobre a importância de brincadeiras livres para o desenvolvimento da linguagem, imaginação e iniciativa da criança. Tais discussões redundaram em críticas aos dons e ocupações fröebelianos que, considerados tediosos, foram substituídos por artes, marcenaria, grandes blocos de construção e brincadeiras de faz-de-conta. Alice Temple, Patt Hill e Caroly Pratts recomendavam blocos de construção maiores e leves, acessórios para brincadeiras de faz-de-conta, e animais, como novas formas de suporte material para brincadeiras (Bloch e Choi, 1990)”¹³³

2º objetivo: Lopes preocupa-se em como aumentar a concentração e a atenção de crianças desatenciosas e desconcentradas. Discute que dificuldades de atenção e concentração têm diversos motivos, entre os quais “um dos mais comuns é o desinteresse pela atividade proposta. Para isso, a sensibilização prévia pode motivar a criança e despertar o interesse para a atividade na qual se concentrará. É possível exercitar essa habilidade por meio de tarefas que exijam um grau cada vez maior de atenção, para que a criança se acostume a trabalhar com a atenção seletiva como ato volitivo. As atividades minuciosas, com peças e espaços pequenos para pintar, colar, recortar, ou a visualização de objetos diferentes dentro de um conjunto, podem auxiliar no desenvolvimento da atenção.”¹³⁴

Lopes não clarifica em quais crianças, especificamente, quer treinar a atenção e nem tampouco as razões singulares da desatenção (Vicissitudes da existência). Propõe um trabalho, uma ação concreta de treinar, normatizar, dar regras aos desatentos, fazer desaparecer as diferenças e evitar imprevistos.

¹³² IDEM, p. 42.

¹³³ SANTOS, S. M. P. dos. *Op. Cit.*, pp. 32-33.

Alguns estudiosos contemporâneos (inspirados em Stanley Hall?) afirmam que a “criança sempre brincou. Independentemente de épocas ou de estruturas de civilização, é uma característica universal; portanto, se a criança brincando aprende, por que então não ensinarmos à criança da maneira como ela aprende melhor, de uma forma prazerosa para ela e, portanto, eficiente?”¹³⁵ A autora em questão defende que já “são conhecidos muitos benefícios de certos jogos. Porém, é importante que o educador, ao utilizar um jogo, tenha definidos objetivos a alcançar e saiba escolher o jogo adequado ao momento educativo. Enquanto a criança está simplesmente brincando, incorpora valores, conceitos e conteúdos. Os jogos apresentados são, na sua grande maioria, jogos clássicos ou passatempos já bastante utilizados; porém a novidade é o estudo feito sobre o aproveitamento dos jogos no momento educativo, explorando ao máximo esse momento com conhecimento das finalidades de cada jogo.”¹³⁶

Não podemos nos espantar, beirando um novo milênio e sendo assunto o jogo e a reversão do fracasso escolar entre crianças deficientes, com o fato de Stanley Hall ainda estar (secretamente?) a agir e que ainda se possa supor que “o mediador deve respeitar o interesse do aluno e trabalhar a partir de sua atividade espontânea, ouvindo suas dúvidas, formulando desafios à capacidade de adaptação infantil e acompanhando seu processo de construção do conhecimento.”¹³⁷ E agindo assim, possa (vestindo um disfarce construtivista) com “esta filosofia (...) organizar um programa que utilize recursos como jogos e brincadeiras.”¹³⁸ Como conciliar a intenção de respeitar “atividade espontânea” com a programação de “adaptação infantil”, de forma construtivista? Não parece uma tarefa impossível adaptar (impor um padrão) e falar do uso espontâneo dos jogos? Algo vai ter de ficar de fora!

Continuemos nesta busca dos elos que ligam os nossos estudiosos mais contemporâneos aos clássicos trabalhos de Stanley Hall. Bruner levantou “a importância da brincadeira no desenvolvimento de suas competências. *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire* (Bruner, 1983) e *Nature and uses of immaturity* (Bruner, 1976) explicitam como as mãos representam o instrumento primeiro da evolução dos primatas, garantem a resolução de problemas e desempenham papel importante no desenvolvimento cognitivo, quando utilizadas como saber-fazer pelos seres humanos. Nas brincadeiras, as crianças têm inúmeras oportunidades de explorar e, quando necessário, com

¹³⁴ LOPES, M. G. *Op. Cit.*, pp. 43-44.

¹³⁵ IDEM, p. 35.

¹³⁶ IDEM, p. 36.

¹³⁷ IDE, S.M. *Op. Cit.*, p. 95.

pequena supervisão do adulto, solucionam problemas. Bruner entende supervisão como um sistema de trocas interativas. O supervisor procede conforme sua compreensão da-quele que aprende, a fim de engajá-lo na ação, reduzindo os graus de liberdade da tarefa aos limites adequados, mantendo a orientação para a resolução de problemas, assinalando características determinantes, controlando a frustração e mostrando soluções possíveis. Embora valorize a ação livre e iniciada pela criança, a exploração requer ambiente que propicie estímulo e orientação. *‘La conscience, la parole et la ‘zone proximale’: reflexions sur la théorie de Vigotsky’* (in Bruner, 1983) sintetiza suas idéias sobre o papel da supervisão, assinalando como a mediação do adulto possibilita a aquisição de um sistema de signos, como a linguagem, essenciais para a tomada de decisão.”¹³⁹ Há algo de Stanley Hall nesta promoção das similaridades entre a criança e a evolução da espécie? Por que razão deveríamos ser comparados aos primatas? Por questões biológicas? Por se acreditar que somos espécies evoluindo de forma semelhante e constante? Por crermos nas tais capacidades maturacionais, que nos são dadas *a priori*, para serem treinadas?

“Sucessão de estágios que obedecem faixas etárias” foi uma “maldição” (que bruxa malvada, essa tal Psicologia!) lançada contra a infância e que, por mais que as crianças se contorçam contra ela, eis ela aí, a tal maldição, a querer entrar no terceiro milênio, no século XXI. A classificação I.C.C.P., já comentada anteriormente, na sua catalogação prática por famílias de brinquedos, sugere que existem brinquedos apropriados para faixas etárias específicas. Essas idéias expandiram-se tanto que os balconistas das lojas de brinquedo infantil já sabem, os pais também repetem, as revistas femininas comentam, que uma condição para ser adulto moderno é saber das nossas obrigações de estimuladores das capacidades inatas e que as horas de brincar podem ser importantes momentos de maturação.

A classificação I.C.C.P. dá um valor essencial à especificação da idade média de utilização, item que os brinquedos industriais trazem nas suas embalagens. Esta classificação alerta que a especificação da idade é um “dado que só pode ser uma referência quando completado e corrigido por outros fatores).”¹⁴⁰ Cinco faixas etárias foram determinadas:¹⁴¹

¹³⁸ IDEM, p. 95.

¹³⁹ KISHIMOTO, T.M. (1998) *Idem*, p. 146.

¹⁴⁰ FRIEDMAN, A *Idem*, p. 159.

¹⁴¹ IDEM, p. 160.

0 –15 meses	15 meses – 3 anos	3 – 6 anos	6 – 12 anos	12 – 16 anos
A Primeira Idade	Idade do Maternal	Idade Pré-escolar	Idade Escolar	Adolescência

Os brinquedos foram classificados e comportados em seis grandes classes:¹⁴²

Para a 1ª idade	De descoberta e Compreensão	De descoberta da Personalidade	Criativos	Esportivos	Jogos de Sociedade
-----------------	-----------------------------	--------------------------------	-----------	------------	--------------------

Tentamos discutir até aqui as ortopedizações contemporâneas dos jogos infantis que são vistas nas práticas dos reeducadores, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e afins e que transformam uma polpa natural em suco dos mais artificiais. O que é espontâneo vira meio de observar os desvios e forma de reeducar para condutas necessárias a um comportamento adequado em nome até de Piaget. Ninguém admite que age assim por acreditar em Groos, Stanley Hall, Itard e outros?

É este atrelamento ao uso para determinar as maturações esperadas (importantes na obra de Stanley Hall) que vamos encontrar em muitos livros dedicados a discutir o papel do lúdico na vida infantil. Encontramos a defesa de que brinquedos “favorecem a evolução das estruturas mentais em ação no desenvolvimento”.¹⁴³

Analisando as grandes etapas da vida da criança deficiente e sua inserção na sociedade, algo do espírito Stanleyhalliano se faz também sentir a preocupação com certos “tipos de jogos e brinquedos correspondentes à sua contribuição específica, as qualidades que eles devem ter e as adaptações que devem ser feitas, referentes às observações e indicações fornecidas pelas Comissões de estudo do jogo e do brinquedo para a criança deficiente”.¹⁴⁴

A idéia básica é adaptar o uso do brinquedo para compensar incapacidades inerentes a algum tipo de deficiência e atrelado ao “período em que o jogo tem verdadeiro

¹⁴² IDEM, p. 160.

¹⁴³ AUFAUVRE, M.-R. *Aprender a brincar, aprender a viver*. Tradução de Cássia Raquel da Silveira e Maria de Cassia Pereira, São Paulo, Manole, 1987, p. 119.

¹⁴⁴ IDEM, p. 119.

valor para a criança”.¹⁴⁵ É possível excluir a presença das idéias de Stanley Hall nesta afirmação acima? “Periodicizar” o uso de um jogo não é uma marca stanleyhalliana?

Stanley Hall vive nestas duas máximas que não se restringem à educação da dita criança deficiente:

“1) Enquanto não aparecer uma função correspondente ao significado do processo normal de maturação, não tem sentido algum tentar estimulá-lo por meio do jogo...

2) O processo de desenvolvimento torna possíveis novas funções. Estas, contudo, são adquiridas apenas quando o meio oferece a ocasião e a experiência direta... O meio é mais que a soma de suas variáveis físicas, ele inclui igualmente a significação psicológica”¹⁴⁶

As reflexões sobre o atual estado das “coisas”, realizadas até aqui em consonância com os ideários de Groos e Stanley Hall, concretizam a nossa pergunta: Que fazemos hoje de nossas crianças, nós os adultos? Que marcas vamos escrevendo em suas vidas, além daquelas contidas nos estojos e caixas das fábricas de brinquedos? Que brilho invade os nossos olhos diante da primeira promessa de fazer da educação uma “obra” lúdica e de prometer para nossas crianças o impossível: educar sem dor, sem sacrifício, sem cansaço e sem esforço? É importante perceber que, neste momento histórico específico, há um certo determinismo (que já havia a partir de Darwin, Itard, Schreber, Groos, Stanley Hall) a se sustentar com todo o respaldo científico necessário, e que vai ser exigido de qualquer discurso (educacional, médico, terapêutico, psicopedagógico etc.) que ofereça provas da sua filiação (a lembrar o que Fausto, de Goethe, teve de pagar por fama, precisamos pagar um tributo para sermos modernos!).¹⁴⁷

Somos as presas de fácil captura dos remédios à prova de qualquer sintoma, dos reeducadores capazes de combater quaisquer fracassos escolares, das técnicas infalíveis para curar qualquer enxaqueca, de truques inquestionáveis para deixar de fumar... assim, as dificuldades para viver (adeus, mal-estar!) são superadas. Enfim, o sujeito não precisa se responsabilizar pelo seu desejo.¹⁴⁸ A brincadeira infantil é enlatada, encaixada, normatizada e vendida em supermercados. Livros ensinam as crianças a brincar e, aos adultos, o que deve ser um pai moderno (aquele que compra as novidades? alguém

¹⁴⁵ IDEM, p. 120.

¹⁴⁶ IDEM, p. 120.

¹⁴⁷ Mefistófeles comenta quando Fausto cai e os Lêmures o estendem no chão: “O mal é que, hoje em dia, há métodos sem conta para se subtrair as almas ao demônio.” (GOETHE, J. W. *Fausto*. Tradução de Jenny Klabin Segall, Belo Horizonte, Villa Rica Ed., 1991.

¹⁴⁸ Habitamos o que Jorge Forbes (EBP) chamou de *irresponsável mundo novo*, em Seminário ocorrido ao longo do ano de 1998 (e que muito nos ajudou a clarificar conceitos ligados à Psicanálise), no IPUSP.

que abdica de um “antigo” lugar de construtor de brinquedos?). No mercado das ilusões, dá-se um jeito em tudo! Enquanto os adultos fracassam ou renunciam aos seus papéis de educadores¹⁴⁹, as crianças fazem o que já faziam os nossos entrevistados (hoje idosos): brincam para entender o mundo que querem habitar, ou seja, o mundo dos adultos (e saber do desejo que os animam). Assim julgava Freud e a Psicanálise, que ainda pretendemos, de forma mais ampla, abordar em um próximo capítulo.

¹⁴⁹ Cf. de LAJONQUIÈRE, L. (1997) *Dos erros e em especial daquele de renunciar à educação: notas de Psicanálise e educação*. Estilos da Clínica, n.2, pp. 27-43.