

Brincadeiras infantis e relações sociais

Silvia Zanatta Da Ros *

Há muito o brincar deixou de ser entendido como atividade natural de satisfação dos instintos infantis. Vygotsky (1979), no início do século, postulava que a brincadeira constitui-se como atividade psicológica de apropriação de signos sociais, o que trouxe novos indicativos para se compreender a importância da prática pedagógica que dela deriva. Partindo-se desta premissa é que se apresenta este artigo, o qual, após a indicação de aspectos metodológicos necessários ao desvelamento do conteúdo social do brincar, aponta reflexões e implicações para a educação.

Que exercício metodológico é preciso fazer para se compreender, do brincar, o seu significado social?

Para procurar significados que não se apresentam, imediatamente, à busca, são necessárias ferramentas metodológicas que possibilitem, ao pesquisador, embrenhar-se no oculto.

Este exercício exige um empenho muito particular: o de apropriar-se do movimento de produção daquilo que é estudado; apoderar-se do deslocamento das sínteses qualitativas, o que significa captar as relações pelas quais se processou esta dinâmica. Elkonin, apoiado em Marx, sinalizou esta trajetória que vai mais longe, uma vez que descrever o observado, o constatado, é pouco.

De acordo com esta perspectiva, no estudo de qualquer tema, procede-se a uma análise, não só para apurar os elementos que compõem a totalidade da questão em foco, mas para determinar, primeiramente, a unidade deste todo, unidade esta que o expressa e que é, ao mesmo tempo, seu fundamento.

O caminho para se chegar a esta unidade passa pelo estudo que detecta, do todo, tanto suas formas mais avançadas quanto suas formas

* Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

menos desenvolvidas. As mais avançadas apresentam, em si, todas as características e contradições deste todo em cada uma das suas unidades. Esta unidade constitui-se, portanto, numa “categoria” de análise. Com ela, voltamos ao começo. Aí percorremos novamente o caminho de seu desenvolvimento – do seu “aparecimento” ao seu nível mais elevado, desvelando as diferentes rupturas pelas quais se produziu. Será assim que, conhecendo a forma mais madura, a superior, conheceremos as formas primeiras, em sua essência.

Associando o primeiro ponto metodológico ressaltado – o da unidade – a este último – o da direção ou sentido da investigação – é possível compreender que não se trata de realizar uma listagem que apenas destaca o como evoluiu, na história, o “fenômeno” estudado. É uma ilusão pensar que desta maneira se procede a um estudo histórico.

O exercício, de acordo com o método utilizado por Marx, demanda que, ao se chegar à forma desenvolvida e se detectar a unidade citada, se verifique como ela se apresentou em diferentes momentos do movimento no qual se constituiu e pelo qual se tornou forma acabada.

A análise do desenvolvimento desta unidade não se prenderá, pois, ao conceito de progresso, de evolução. Estará, sim, pautada nos momentos de ruptura das relações nas quais se insere. O objetivo aí é ver que significado adquire a unidade em cada nova “rede” de relações que se organiza após cada ruptura.

As “redes” de relações rompem ao se esgotarem¹ como forma geral de organização de uma totalidade. As contradições postas por elas mesmas precipitam o aparecimento, em seu interior, de novas relações. Tais relações (novas) são engendradas dentro do velho modo de organização, rompendo com os laços que unia esta velha forma. Portanto, o novo não se apresenta como progresso do velho, mas como ruptura, a partir deste velho.

De acordo com o exposto e referindo-se ao brincar, não basta, portanto, que se faça uma análise daquilo que a criança trabalha ou exercita ao brincar – o que se fez numa época em que tais análises não consideravam o método marxista ao se efetivarem. Elkonin diz a este respeito:

“É possível, por conseguinte, separar qualquer atividade e entre elas o jogo, em uma soma de capacidades assinaladas: percepção + memória + pensamento + imaginação; é possível mais ainda, determinar, com certo nível de aproximação, o pas-

so relativo a cada um destes processos nas diferentes etapas do desenvolvimento de uma ou outra forma de jogo. No entanto, nesta separação em elementos assinalados se perde totalmente a particularidade qualitativa do jogo da criança como uma forma especial de sua atividade e de sua vida, na qual se estabelece sua relação com a realidade que o rodeia.”(s.d., p.23)

Partindo destes pressupostos teórico-metodológicos, Elkonin ressalta que o jogo de papéis (e as ações inerentes à cena representada) constitui-se como base para a análise da unidade indivisível (a qual conserva as propriedades do todo analisado), ou seja, daquilo que “rege” a forma mais desenvolvida do brincar na infância. Dirigir-se deste nível superior do brincar às formas que antecederam “esta via de cima para baixo”, como diz Elkonin, mediando todos os momentos estudados pela unidade citada, permite proceder a um estudo do brincar que não fragmenta o todo em partes.

Ao eleger o jogo de papéis no brincar, Elkonin contrapõe-se às análises desta atividade que se pautam em categorias como imaginação, fantasia, desenvolvimento do pensamento, resolução de conflitos etc. Para este autor, o fato destes aspectos se manifestarem nas brincadeiras não lhes confere um *status* de unidade organizadora do brincar. Assim, brincar não é uma atividade para desenvolver a imaginação – é uma atividade onde pode aparecer a imaginação.

No texto *Brincadeiras infantis: um fator de aprendizagem*, de minha própria autoria, publicado no ano de 1985², cometo este equívoco metodológico: esfacelo o brincar em capacidades, habilidades... distanciando-me, com isto, da rica possibilidade de entender esta atividade como forma de apreensão das relações sociais, apesar de já anunciar que as brincadeiras estão sempre prenhes da realidade social.

Num segundo trabalho, escrito com alunos do Curso de Pedagogia³ da Universidade Federal de Santa Catarina, já foi possível chegar mais perto do tipo de análise proposto no início deste texto.

Tal trabalho tem por título **Vida de criança: cotidiano infantil e aprendizagem** e é produto das atividades de uma disciplina que foi transformada em um projeto de pesquisa: a atividade de ensino teve seu programa organizado sob forma de um projeto de investigação cujo objeto foi o estudo de como quaisquer situações do cotidiano constituem-se momentos importantes de aprendizagem da vida em sociedade. Do vasto repertório

das atividades próprias da infância, as brincadeiras mostraram-se repletas de formas e conteúdos férteis à realização do estudo pretendido.

Iniciou-se pelo resgate das memórias da infância das pesquisadoras, que reconstruíram, com suas mães, avós e amigos, episódios característicos do brincar, da vida de criança. Das memórias escritas partiu-se para o conteúdo pedagógico e deste, para o estabelecimento de relações com o conteúdo presente e organizador das relações sociais. Daí, rumou-se para a infância, hoje (escolas infantis, parques e praças onde brincam crianças, play-grounds de edifícios, calçadas, casas de famílias com crianças pequenas etc.) e procedeu-se a um exercício, especificamente, voltado às mediações que resultam em experiências de aprendizagem, onde são compartilhados os processos mentais de elaboração do conhecimento e o significado deste saber, com seus valores sociais.

As reflexões teóricas realizadas no sentido de nos aproximarmos do conteúdo latente do brincar -que contém as marcas das relações que organizam os homens na sociedade contemporânea - pautaram-se nos estudos da escola russa de psicologia com Vygotsky e seus seguidores. Nesta direção, o conteúdo do brincar se mostra pela forma como a criança se apropria dos objetos culturais, como produto da atividade humana.

As relações sociais constituem-se em conteúdo, fundamentalmente, quando a criança, ao brincar, reedita papéis que caracterizam o elo destas relações. Ao assumir um determinado papel, o de vendedor, por exemplo, a criança caracteriza sua ação não só pela incorporação de determinadas "condutas" próprias de tal personagem - expor a mercadoria, vender, dar o troco - mas também e, principalmente, ao estabelecer com as demais crianças e adultos envolvidos, a mesma relação que caracteriza o encontro do comprador com o vendedor na sociedade do capital,

"...em estágios relativamente precoces do desenvolvimento da atividade lúdica, uma criança descobre no objeto não apenas as relações do homem com este objeto, mas também as relações das pessoas entre si. ...As relações sociais já surgem nesses jogos de forma explícita - sob a forma de relações dos jogadores entre si" (Leontiev, 1988, p. 135).

Brinca-se, então, com relações de homens historicamente caracterizados. Nesta perspectiva, o brincar não aparece mais como algo natu-

ral, espontâneo, como forma de elaboração dos conflitos clássicos da humanidade. Aliás, estes argumentos podem ser considerados como a-historicizantes, uma vez que homogeneizam, para todos os tempos, a atividade do homem ao produzir-se como tal, socialmente.

O brincar, ao ser mediado por signos sociais, vai além da pura atividade sensório-perceptiva ou motora. Rompe com o exercício de processos mentais elementares para alcançar níveis superiores⁴, uma vez que o brinquedo, por exemplo, não é só um objeto em si, que a criança manipula e “faz de conta”. Neste caso, o que guia o brincar não é a interferência imperiosa exercida pela situação imediata perceptível; são, sim, os significados e não os objetos que determinam a brincadeira:

“...os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que ela vê” (Vygotsky, 1979, 148). Grifos do autor.

Muitas vezes, as ações imaginadas estão subordinadas a determinados significados, cujas regras são impraticáveis na vida real pela criança. Por isso, o brincar cria um mundo de possíveis ações que o dia a dia não permite exercitar e que estão além das possibilidades habituais da criança. Assim, o “brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal”⁵.

As brincadeiras transformam e demandam o aparecimento de novas necessidades e de novas oportunidades de consciência sobre o mundo. Por isto, o brincar é considerado uma atividade teórica baseada em atividades reais. Neste processo está contida a sociedade com a qual a criança se relaciona emocional e cognitivamente, pois

“... a situação objetiva imaginária desenvolvida é sempre, também, uma situação de relações humanas” (Leontiev, 1988, p. 136).

Ao reproduzir os papéis dos adultos, constituindo relações estabelecidas tanto no plano intelectual como afetivo, a brincadeira se estende para além de seus próprios limites. Nos papéis represen-

tados – com regras implícitas, num primeiro momento, e explícitas depois – o mais importante da atividade lúdica infantil é assimilar a realidade objetiva: este é o conteúdo organizador do brincar, de onde emergem as situações imaginárias.

Na forma mais desenvolvida das brincadeiras acrescenta-se, entre o processo/ o imaginário/ a ação e a criança, o objetivo do jogo. Aí, o motivo do brincar continua idêntico, mas é exigido que sejam consideradas as regras que traduzem o objetivo do jogo. À explicitação das regras acrescentam-se julgamentos, avaliações que a criança faz dos outros e de si própria, bem como tomadas de decisões importantes, pautadas na moral, nos valores mediados pelo grupo social.

“Eles introduzem um elemento moral em sua atividade. No jogo do ‘pegador gelado’, por exemplo, o estímulo direto criado pela situação do brinquedo, a saber, evitar o jogador que foi gelado, seja ele quem for, a qualquer custo é superado pelo impulso moral de ajudar um companheiro. E mais uma vez o importante aqui é que este elemento moral surgiu da própria atividade da criança, ou seja, ativamente e, por isso, da prática, e, não sob forma de uma máxima moral abstrata que ela tenha ouvido” (ibid., p. 139).

Esta moral, ou valores veiculados no brincar, reflete a sociedade e, também, as contradições que a fetichizam. Assim, o brincar poderá conter a aparência ou a essência do social. O brincar poderá ser uma forma de concretizar o fetiche.

Florestan Fernandes (1979) reuniu uma série de brincadeiras infantis numa obra na qual realiza uma análise das mesmas, como expressão de folclore na infância. Diz que a criança, aí, “não aprende exclusivamente a brincar. Ela cresce socialmente, adquire e desenvolve aptidões sociais” (p.21), pois, na representação dos papéis, o que é vivenciado pela criança é o conteúdo daquilo que a pessoa representa nas relações do cotidiano e não as pessoas em si.

“As crianças abstraem, por isso, da pessoa A, B ou C, para falarem de pai, mãe, banqueiro, etc. de modo genérico, desempenhando nos folguedos, as suas funções e preservando, apenas, o conteúdo social que as relações entre os indivíduos implicam” (1979, p. 172). Grifos do autor.

O que o exercício metodológico possibilitou desvelar das brincadeiras?

Dos jogos e brincadeiras recolhidas pela observação de diferentes espaços da vida de criança, destacaram-se, na escolha das alunas, justamente, as que trazem o cotidiano vivido pelos papéis representados. É interessante observar que as memórias das infâncias das próprias alunas também estiveram repletas destes relatos. Assim, além do motivo teórico-metodológico que ressalta a importância de compreendermos as brincadeiras, estudando-as a partir de uma forma desenvolvida (papéis, regras), acrescentou-se mais esta razão.

Como exemplo do exercício que se efetivou, serão apresentadas as reflexões feitas em torno da brincadeira “O gato e o rato”. Tais reflexões serão transcritas do relatório da pesquisa citada.

Para desvelar o conteúdo social da “fachada” da brincadeira procedeu-se a um estudo do significado das ações mais características, das regras, dos elos de relação entre os papéis representados e concluímos que a unidade que se constituía, simultaneamente, em expressão e fundamento de “O gato e o rato”, era a que envolvia a díade poder/dominação.

Esta unidade orientou o movimento das reflexões sobre essa atividade, partindo da forma mais desenvolvida às iniciais do jogo e na reconstrução do mesmo, reflexões estas mediadas pela categoria destacada. A partir da análise ousamos fazer algumas inferências: re-significando suas características e apontando suas contradições.

O Gato e o Rato

1 Descrição de sua aparência

A brincadeira consiste em o gato pegar o rato. As crianças escolhem um participante que será o “gato” e outro que será o “rato”, os demais serão os protetores do rato. O rato ficará no centro de uma roda formada pelos protetores, enquanto o gato ficará fora da roda. Os protetores e o rato combinarão uma hora em que o rato “estará em casa”. As crianças que participam da roda estarão de mãos dadas e caminharão em torno do rato, respondendo as perguntas do gato:

Gato – O rato está em casa?

Protetores – Não.

Gato – Que horas ele chega?

Protetores – Não sei.

Gato – A uma?

Protetores – Não.

Gato – As duas...

E assim, necessariamente, até o gato acertar a hora que foi combinada pelo grupo. Neste momento, o gato se aproximará da roda tentando penetrá-la para pegar o rato que estará em seu interior. Caberá aos integrantes da mesma segurar, firmemente, as mãos de seus colegas laterais, a fim de não deixar que o gato entre na roda. O integrante da roda que facilitar a penetração do gato sofrerá uma punição combinada pelo grupo. A punição poderá ser a deste protetor assumir o papel do gato, ou cumprir com outra exigência qualquer.

As formas de escolha inicial do gato variam: voto, indicação por simpatia, reconhecimento de autoridade, imposição por liderança autoritária, sorteio (ai-bai-bia...) etc. Em geral, a criança que mais corre, a mais forte, representa o gato. Determinadas as figuras do gato e do rato, os demais transformam-se em defensores do rato. Quando o gato faz as investidas contra a roda, os protetores impedem a sua entrada. Há, então, todo um jogo de permissão, proibição, ora relacionado à figura do gato, ora à do rato, desde que se mantenha a regra geral do rato estar a salvo do gato. O rato, no entanto, pode sair do interior da roda, por sua própria vontade ou porque o gato entrou na mesma. Neste último caso o enfrentamento é individual, um correndo atrás do outro. A “sorte do rato” é que ele pode voltar para a roda e encontrar novamente proteção. Quando o rato é pego, cessa a brincadeira. Para continuá-la, o rato vira o gato e é escolhido novo rato ou então são determinados novos gato e rato, repetindo-se o ritual descrito, muitas vezes, da mesma forma.

2 Estabelecendo relações: aquilo que não se vê no primeiro olhar

a) Análise da brincadeira a partir dos dados da forma “natural”, “real” das figuras simbólicas integrantes da mesma. Esta análise baseou-se em consultas a enciclopédias, coleções de livros e revistas específicas sobre a vida animal e em informações pautadas no conhecimento popular. Consideramos serem estes dados de apresentação das figuras estudadas, tal qual se mostram.

– O gato: felino astuto, silencioso (caminha sem fazer barulho), gosta de andar pelos telhados, às vezes é traidor, não fiel como o cão, tem unhas afiadas, escondidas, é delicado e “fino” em suas atitudes, tem muitas vidas (sete vidas), é higiênico, cuidando ele mesmo da limpeza de seu pêlo e de seus bigodes. Tem gatos que valem muito financeiramente, dependendo da raça a que pertencem. É um animal de estimação, sendo, às vezes, objeto de muitos cuidados. Desperta afetividade nas pessoas. Gosta de almofadas e de “colo de madame”.

– O rato: é um roedor pequeno, de aparência feia, temida pelas pessoas porque transmite doenças, vive em ambientes sujos, destrói muitas coisas roendo (livros, comidas, roupas), vive às escondidas, por baixo dos objetos, casas, montes de lixo, esgoto.

– Os protetores na roda: não possuem identidade humana, nem animal. São figuras inominadas, individualmente, e sua tarefa é aproximar-se ou separar-se (largando as mãos ou elevando-as unidas em pares) para proteger o rato. São fiéis ao roedor e quem trai-lo será punido. Funcionam como um escudo.

b) Desvelando a aparência natural (pistas para apreender a unidade)

Na brincadeira o Gato e o Rato, o rato representa uma figura fraca e o gato o dominador que persegue. Por outro lado o rato acaba sendo um animal que usa sua esperteza e inteligência para fugir do gato. Este último, usa sua força para perseguir e oprimir o rato.

Neste jogo, quem aparece realmente como fraco? Quem, através da sua astúcia, pode inverter a situação e passar de perseguido a líder? O rato, com um grande número de protetores com quem está identificado, tem condições de enfrentar o gato e impedir que este o atinja em seu “ponto fraco”? Poderá o rato, desta forma, inverter a regra do jogo?

Se quiséssemos traçar relações dos papéis representados com possíveis situações reais, quem poderiam ser os protetores? As alunas pesquisadoras apontaram várias alternativas a esta primeira questão, das quais destacamos: o povo em geral, sendo o rato o seu representante? O gato, os empresários ou cobradores da dívida externa ou um país do primeiro mundo?

Quando o gato pega o rato, a regra do jogo manda que o gato passe a ser rato e o rato a ser gato. A situação se inverte, o dominador passa a ser o dominado e o dominado a ser dominador. Será que o gato ao pegar

o rato passa a fazer o papel dos dominados, ou seja, torna-se rato? Será, realmente, que o gato “pega” o rato assumindo-se como tal? O gato, depois de pegar o rato, não seria ainda dominador, uma vez que demonstrou e concretizou, num determinado sentido, sua força mesmo após a inversão de papéis? Alterou-se a situação de poder/dominação ou mudaram só os seus representantes? Ao que parece, os papéis continuam à disposição, pois o contexto não se transformou.

Outra análise possível remete à luta contra o poder que permeia essa atividade, a qual só é possível em atividade colaborativa (eis a importância dos protetores da roda). No entanto, esse poder do “coletivo” não é absoluto – o gato sempre pode, perseverando, alcançar o rato. Vitória do mais forte? Não! Na brincadeira, o gato vira rato, assume um lugar de submissão novamente a algo muito maior. Aludindo ao sistema social vigente, é como se na luta individual por uma transformação social os pseudo-avanços, na verdade, esbarram em uma organização social e política mais ampla cuja mudança independe da vontade dos homens. Como aponta Marx (1984, p.25), “...a ‘libertação’ é um ato histórico, não um ato de pensamento, e é efetuada por relações históricas...”

Isto talvez queira dizer que, independente do lugar onde estejamos, poderemos ser potencialmente ora gato, ora rato. Dependendo da situação em que nos encontramos, “vestimos” estes papéis. Mesmo que tenhamos, às vezes, discursos progressistas ou empenhando-nos em ações na defesa de nossos direitos, poderemos estar fazendo o papel do gato travestido de rato. Também na luta desenfreada de determinados grupos, na conquista de direitos legítimos e importantes em um dado momento histórico e que hoje (com o avanço da ciência e da tecnologia, não faz mais sentido reivindicá-los), ocorre a mesma situação, na medida em que significam um recuo diante das forças produtivas, porque reeditam formas de produção já superadas no capitalismo. Este saudosismo parece constituir um equívoco; antes de ser uma conquista para a classe dos trabalhadores, é um caminho para trás pois, na verdade, é uma forma realimentadora de antigas “artimanhas” de sobrevivência do capital. Falamos aqui da produção de alimentos através do plantio na terra, versus a tecnologia da produção hidropônica, por exemplo.

Uma outra questão. Por que a televisão veicula o famoso desenho animado Tom e Jerry da forma que o faz?

Inferimos, após análise, que os papéis se invertem neste desenho. O astuto gato é vítima freqüente das armadilhas do rato que passa, na verdade, a enfrentar a figura de poder assumida pelo gato, na ausência dos donos da casa onde se desenrola o “drama”...

O gato aparece como o ordeiro, como quem trabalha no cumprimento da tarefa de controle de quem possa querer perverter a ordem da casa, invadindo a propriedade particular expressa pelas guloseimas, queijos etc.

Todos sentem raiva e também pena do gato e, ao mesmo tempo, inquietam-se com a figura do rato, o Jerry que aparece como ameaçador do calmo, polido, porque cheio de boas maneiras, Tom. A torcida, apesar de tudo, continua junto ao rato.

Revela-se, nas cenas, um misto de estratégias no combate entre um e outro, nos motivos da batalha e nas táticas utilizadas. Mobiliza-se no espectador uma série de sentimentos que confundem o sentir e a compreensão das cenas, pois a ordem “natural” prevista e própria no reino animal, onde gato persegue rato para se alimentar, fica invertida. No primeiro momento a reviravolta manifestada pelas ações de Jerry conforta a quem observa o desenho, pois o diminuto rato enfrenta o felino fazendo reverter para o último todos as males que este “deseja” e empenha-se em consumá-los.

Repetem-se no desenho relações de poder, atribuindo-se ao supostamente mais fraco astúcia e atitudes maquiavélicas. O Tom, representante do poder instituído, é a vítima da cobiça do rato, o qual, na busca do alimento, não tem pudor nas suas ações.

Paralelamente a este fato, colocam-se outras questões. O ditado popular que fala quando “os gatos saem de casa os ratos tomam conta”, nos traz elementos para pensarmos algumas delas. Quem os gatos representam? De que os ratos tomam conta? Por que na brincadeira tradicional o gato não precisa de proteção, ou por que o rato aparece tão frágil necessitando de um escudo? Por que no ditado os ratos aparecem como invasivos? Por que é necessário colocar ao lado da relação natural gato e rato um programa de TV que contenha algo que inverta estes papéis naturais? Por que, no brincar, os dois papéis podem ser assumidos pela mesma criança?

Em relação à última pergunta, poderíamos pensar que seria simplesmente uma maneira de trabalhar questões afetivas, onde a vivência de um e outro papel possibilitaria que não se cristalizasse, em uma criança (na

relação de grupo), apenas o papel de controle, de liderança, voltada ao alcance de objetivos particulares. Ou ganhos “só para si” com impossibilidade de compartilhar coisas com os colegas, denotariam, ao que parece, uma atitude de socialização não madura, de não tolerância à frustração de que o mando de uma situação não seja só e sempre seu, não tolerância em relação ao mover-se com um ponto de vista que não seja o próprio – entre outros tantos aspectos mais específicos da área emocional.

No entanto, além dos aspectos ligados ao afeto, nos inquietam outros elementos que perpassam o brincar e trazem ao intelecto uma série de representações do viver dos homens neste momento histórico.

Foi por isto que nos empenhamos no exercício de outra interpretação, considerando que na sociedade da contradição se encontra terreno fértil para que convivam as “coisas” e suas máscaras, onde aquilo que é social aparece como natural, mostrado em sua forma invertida. É aí que a confusão dos sentimentos, no brinquedo e no desenho da TV, expressa o fetiche das relações sociais. As possibilidades postas nessa e noutra situação (que mascaram personagens, papéis e ações), nos induzem ao exercício do fetiche. Assim, nos “treinamos” em ver como “natural” aquilo que é social, nos “treinamos” na percepção apenas de uma das formas da realidade se mostrar. Talvez a criança faça, nesta brincadeira, a aprendizagem do mascaramento.

Os “ratos” tomam conta quando o poder sai de seu posto. O gato é substituto efetivo dos donos do posto. A riqueza a ser protegida é a propriedade particular e o representante daquele que a detém se vê aviltado, desautorizado, desonrado e desmoralizado por aquele que não a possui, que a invade.

O mais sério é que a figura que representa aqueles que querem violar o privado é a do rato. Quem é o rato na ordem animal? É o que traz à memória a sujeira, a transmissão da doença (da peste que mata), a destruição pelo roer, a aparência de quem não dorme em almofada esplêndida, de quem não desperta afetividade, de quem não caminha fino e delicado e de quem nem de longe frequenta “colo de madame”. É claro que não possui sete vidas, pois as condições em que vive mal servem para dar conta de uma delas. Anda por baixo, pelo bueiro. Quem anda por cima é o seu inimigo, aquele que limpa os pêlos lá por cima, lá nos telhados da vida. Rato não tem raça, é rato em geral, tem cheiro de massa, de multidão. Gato ostenta “pedigree” e disputa lugares, exposto ao sol dos benefícios

da vida: gato, em geral, a não ser aquele que “malandrou” na vida, tem moradia, comida, saúde, lazer, educação garantidos.

Assim, por detrás da máscara e entre o “céu e a terra”, há outras coisas que precisamos ver (se nos dispusermos, é claro!). E as crianças da mesma forma, pois nesta brincadeira, a exemplo de outras, onde figuram papéis de animais, não são eles que as crianças estão, efetivamente, trazendo ao enredo, mas sim particularidades humanas, pois

“A questão é que tanto na história de fadas como nas brincadeiras, os animais figuram como possuidores das funções e propriedades humanas em geral” (Leontiev, 1988, p.133).

Neste exercício, procurou-se refletir sobre as brincadeiras infantis na direção de que a realidade interna, do imaginário, do faz de conta é uma expressão da realidade externa. Estas “realidades” são tomadas como algo inseparável, sendo a primeira uma manifestação individual da segunda, ou seja, das relações sociais. Rompeu-se, assim, com aquelas concepções onde o brincar é caracterizado pelos aspectos inconscientes, que aparecem sob forma de fantasias. Ou ainda do brincar como momento em que as crianças “verbalizam” seus desejos reprimidos, mitigam ansiedades, resolvem conflitos de um mundo interno e particular – o intrapsíquico. O que se pretendeu ver é, como a realidade com sua história, sua cultura – produto das relações entre os homens – se faz conteúdo nas diferentes formas de brincar.

E quanto às mediações do professor? Se fizemos estas reflexões a partir de nosso olhar de educadores: que “papel” desempenharíamos frente ao brincar?

Gisele França, referindo-se à contribuição dos autores russos sobre as brincadeiras, sobre o lúdico, diz que está é

“uma atividade infantil na qual as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente” (1990, p.46).

Aí, a nossa tarefa, talvez, fosse a de mediar esta procura, uma vez que, na sociedade da contradição, precisamos realmente procurar, para compreender o significado real daquilo que se nos apresenta. Na sociedade medieval, por exemplo, de onde se origina o jogo de xadrez, a dis-

puta simbólica é transparente, as figuras mantêm sua aparência real, nada está mascarado. As brincadeiras, portanto, são históricas.

Estas mediações contribuiriam para o estabelecimento do que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal, criando então possibilidades da criança aventurar-se no desenvolvimento potencial de re-significação da realidade que se apresenta mistificada.

E o sonho? É a alegria das lembranças que se fizeram presentes nas memórias relacionadas pelas pesquisadoras? Ficam à parte do brincar que se amplia ao incluirmos o desvelamento da realidade?

Sonhar é preciso! O vir-a-ser é um sonho! E se a zona de desenvolvimento proximal se caracteriza pelo aparecimento de novas e mais elevadas possibilidades da criança lidar com o conhecimento através do processo de mediação (advinda de uma interação qualificada, pela presença de signos históricos, entre adultos e crianças ou entre as últimas), que seja mediado, então, o sonho. O sonho que autoriza e permite ver os dois lados da mesma moeda, ou seja, a realidade em suas duas faces.

Fizemos algumas considerações a partir da leitura, fundamentalmente, dos autores citados neste trabalho e de Reuven Feuerstein. Deste último autor valemo-nos, em especial, de sua proposta pedagógica, a qual enfatiza que a cultura seja mediada em interações que rompam com a percepção episódica da realidade. Ou seja, que o conhecer vá além do imediato e do sensorialmente apreensível para inscrever-se em relações enlaçadas por signos culturais.

Consideramos que às brincadeiras poderíamos acrescentar mediações que, através de questionamentos, discussões, interações do professor e aluno e destes entre si, permitissem algumas abstrações, algumas relações do brincar com situações da vida real, não fazendo associações, simplesmente, mas possibilitando acesso ao significado das ações realizadas no lúdico.

A experiência prévia da criança, tanto ao nível de informação como de vivências no seu cotidiano, poderia constituir o ponto de partida do exercício. Aprofundado, o mesmo exercício poderia chegar às formas que o significado dos papéis, das regras e da situação imaginária tomam ou adquirem em outras relações do mundo dos homens, no social.

Para ver as formas que este conteúdo adquire nas relações sociais, as mediações desafiarão uma relação do brincar com a análise do papel assumido pelos personagens e do significado da trama com alguns pontos

voltados: à sociedade como um todo – governo, mundo do trabalho, relações humanas em geral; ao cotidiano imediato – grupos de convívio, de amigos, vizinhos, escola, clube, família; em obras de arte; na literatura, nos quadrinhos; na televisão, no cinema; nos ditados populares, quadrinhas, trava-língua etc.; no folclore... Seriam vistas, também, as formas invertidas (contraditórias, fetichizadas) de uma mesma situação se apresentar – como no caso de Tom e Jerry. Daí partiríamos para a re-significação – vendo a mesma situação com outros olhos, sob novas perspectivas.

Apontadas essas possibilidades do brincar no contexto pedagógico, cabe responder: que rupturas as mediações do professor poderiam provocar para que o novo caracterize o fazer pedagógico junto às brincadeiras infantis?

Por certo não será somente pelo brincar que a criança se apropriará criticamente do mundo que a cerca. No entanto, nós, como professores, podemos, nesta situação particular, ser companheiros das crianças em interações que compartilhem a possibilidade delas se situarem, historicamente.

A consciência dos papéis assumidos, como forma desenvolvida do brincar, poderá não só mediar o fato da criança perceber que não é um adulto, mas de poder vislumbrar o adulto que, em determinado contexto de relações, poderá ser.

As brincadeiras não são uma atividade isolada. Para a criança (Benjamin, 1984, p.70), “... são, isto sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo”.

As relações que propusemos atrás – das ações brincadas com a vida em geral em seus aspectos intelectivos e afetivos – sugerem o estabelecimento da consciência do elo entre a criança e a totalidade do social. Considerou-se, com Feuerstein, que mediar esta possibilidade é fundamental, uma vez que

“cada experiência pode ser parte de outras experiências e que existe muita coisa além do que a percepção permite ver... De acordo com a teoria de Feuerstein, uma experiência mediada não se limita à satisfação das necessidades imediatas mas transcende além disto... criando desta forma uma antecipação, uma busca e uma necessidade de informação além da proporcionada pelo dado imediato” (Klein, s.d., p.1).

As rupturas, talvez, devam contemplar alguns dos aspectos acima destacados, mas deverão, no entanto, obrigatoriamente – se pretendem

se voltar ao novo, no pedagógico – mediar a apropriação das significações histórico-sociais das relações presentes na vida de criança. Talvez devam, também, questionar a própria interpretação que destaca nos grupos a presença de papéis assumidos pelos seus integrantes, o que será objeto de uma análise futura.

Notas

01. Ao cumprirem seu desenvolvimento, ao chegarem à forma mais avançada que sua própria “estrutura” ou organização lhe permite atingir.
02. Texto publicado no Cadernos do CED. Florianópolis, 2(6), 1985.
03. Alunos das Habilitações Pré-Escolar e Educação Especial, turmas de formandos de 1992.
04. Segundo Lev S. Vygotsky (1985, p.159), os processos mentais elementares diferenciam-se daqueles de nível superior pelo fato dos primeiros serem dependentes da relação imediata calcada em formas “instintivas”. Os segundos referem-se, necessariamente, às relações mediadas. “A um nível superior de desenvolvimento aparecem, no entanto, relações mediatizadas entre as pessoas, cuja característica essencial é o signo...”
05. De acordo com Andréa V. Zanella (1992, p.89), para Vygotsky “...a postulação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal foi decorrente da percepção de diferenças, a nível de resolução de problemas, entre crianças que, aparentemente, apresentavam os mesmos níveis de desenvolvimento real”. Com isso, fica destacada a importância da mediação como propulsora do “vir a ser”.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- DA ROS, Silvia. Brincadeiras infantis: um fator de aprendizagem. **Cadernos do CED**. Florianópolis, v.2, n.6, jul./dez. 1985.
- ELKONIN, D.B. **Psicologia del juego**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- ENCICLOPÉDIA MIRADOR INTERNACIONAL. São Paulo: Encyclopaedia Britânica do Brasil Publicações, 1990.
- ENCICLOPÉDIA ILUSTRADA DO ESTUDANTE. São Paulo: Globo, 1992.
- FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.
- FRANÇA, Gisela W. O papel do jogo na educação das crianças. **Idéias**. São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. n. 7, 1990.
- KLEIN, Pnina et alii. **Prediction from mother – infant interaction patterns to preschool performance**. Based on observation of mediated learning experience. (Draft). Undated.
- LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone/Edusp, 1988.
- MARX, K. **O Capital**. 9. ed. São Paulo: Difel, Livro 1, vol. I, 1981.
- _____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1984.
- O MUNDO DOS ANIMAIS: Mamíferos III. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- VYGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Espanha: Grijalbo 1979.
- _____. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987.
- ZANELLA, Andréa V. “**Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em situações variadas**”. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1992.