

O Adulto, a Criança e a Brincadeira

Elizabeth Tunes

Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB) e professora da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Gabriela Tunes

Mestre em Ecologia pela Universidade de Brasília (UnB).

A compreensão da importância das brincadeiras para o desenvolvimento da criança requer o exame de suas origens, mudanças e transformações em, pelo menos, três planos:

1. o plano que inclui a transição dos animais para o homem;
2. o que diz respeito às mudanças e transformações da atividade, no decorrer da história da humanidade, e
3. aquele referente a seu desenvolvimento no decorrer da vida da criança.

Neste texto, pretendemos contribuir com subsídios e hipóteses para a análise da evolução da brincadeira nesses três planos históricos.

A brincadeira entre os animais

Do ponto de vista da biologia, o fato de sermos mamíferos impõe-nos algumas peculiaridades importantes para compreender qual a função do brincar para o desenvolvimento do nosso comportamento.

Sabemos que os organismos vivos apresentam duas estratégias básicas de reprodução (r e K).¹ Estas estratégias são analisadas com base no investimento energético em descendentes. A primeira estratégia (r) consiste em investir a energia disponível para reprodução em um grande número de indivíduos. Neste caso, a mortalidade dos jovens é altíssima, porém a sobrevivência de alguns espécimens é garantida. Por outro lado, os estrategistas K têm poucos descendentes e investem grande parte da energia na sobrevivência destes poucos indivíduos. Isto inclui garantia de alimentação, proteção contra predação, etc. (Odum, 1988).

Quando comparamos, por exemplo, mamíferos com répteis ou insetos, percebemos que os primeiros têm proporcionalmente

¹ r e K são constantes de uma equação de crescimento populacional.

menos filhotes e dispensam muito tempo e cuidados com eles. Invertebrados, como a aranha, podem ter centenas de filhos; quando saem dos ovos, os filhotes já têm capacidade de sobreviver sozinhos e muitas vezes nem vêem a mãe.

Além de serem estrategistas K, o que implica mais cuidados com uma pequena prole, os mamíferos têm ainda diferenças reprodutivas quando comparados a outros grupos animais também considerados estrategistas K, como as aves, por exemplo. Uma característica reprodutiva típica dos mamíferos é a geração da prole no ventre materno, conhecida como viviparidade. É verdade que alguns répteis e peixes também carregam a prole no ventre. Todavia, estes casos isolados de viviparidade surgiram em um contexto evolutivo totalmente distinto do contexto do desenvolvimento dos mamíferos, tendo, portanto, outra origem e outras conseqüências para a espécie.

O fato de os mamíferos serem vivíparos trouxe algumas contingências a estes animais, sendo a mais importante a incapacidade de completar o desenvolvimento da prole no período gestacional, uma vez que os filhotes se tornam muito grandes, e é fisiologicamente e fisicamente impossível a mãe carregá-los até o término do seu desenvolvimento. É nesse contexto que se origina a necessidade da amamentação, característica utilizada na taxonomia para classificar os mamíferos.

Por não terem completado o seu desenvolvimento, mamíferos recém-nascidos normalmente não são capazes de conseguir ingerir e processar o mesmo tipo de alimento que os adultos. Logo, torna-se necessário que a mãe provenha este alimento de alguma forma.

As glândulas mamárias são uma especialização das glândulas sebáceas, presentes na base dos pêlos dos mamíferos. Estas glândulas produzem suor e uma espécie de gordura que impermeabiliza os pêlos. Tal mistura de suor e gordura tem alto teor nutritivo e energético, pois contém gordura, algumas proteínas e sais minerais. Supõe-se, então, que os filhotes de mamíferos ancestrais alimentavam-se simplesmente lambendo a pele da mãe.

Indivíduos capazes de prover alimentação com qualidade e em quantidade (ou seja, indivíduos cujas glândulas sebáceas produzissem muito suor e gordura) para seus filhotes garantiriam a sua sobrevivência e a conseqüente propagação de seus genes. Assim, ao longo de milhões de anos, as glândulas sebáceas foram sendo transformadas em glândulas mamárias, capazes de produzir leite, um alimento altamente nutritivo. Um fato curioso que ilustra a transformação de glândulas sebáceas em mamárias é a existência atual de duas espécies de mamíferos que guardam características ancestrais, como bico e ausência de glândulas mamárias. As fêmeas desses animais, embora não tenham mamas, possuem glândulas sebáceas no ventre que produzem um tipo diferente de secreção logo após o nascimento dos filhotes. Os filhotes, então, "mamam" em seu ventre.

O fato de mamar impôs aos mamíferos um contato extremamente íntimo e prolongado com a mãe e os irmãos, fato que alterou significativamente o comportamento desses animais ao longo da evolução. Por exemplo, mamíferos são os únicos animais que necessitam de toque, de carícias e de contato físico com outros indivíduos. Esse é apenas um exemplo simples de como uma característica que surge em uma espécie pode ter conseqüências que transcendem o âmbito da modificação em si. As conseqüências mais importantes da amamentação e do convívio íntimo com a mãe, nos primeiros meses de vida, serão expostas a seguir.

Os mamíferos, quando nascem, além de necessitarem da amamentação, ainda não se encontram na plenitude de seu desenvolvimento sensorio-motor. Então, o período de dependência dos jovens em relação aos adultos é particularmente extenso, e vai além do período de amamentação. A maternação é universal entre os mamíferos, e há muitos casos de cuidados parentais e até de comportamento aloparental – cuidado proporcionado por um indivíduo que não é pai ou mãe do indivíduo em questão (Pough, Heiser, McFarland, 1993). Assim, uma característica muito peculiar e importante dos mamíferos é a dependência do outro, que se prolonga por toda a vida desses

animais; com raras exceções, todos os mamíferos são sociais, ou seja, vivem e executam as atividades em grupos. Essas características dos mamíferos, que evoluíram conjuntamente, umas em consequência de limitações impostas pelas outras, levam-nos a concluir que existe, nesses animais, uma predisposição inata para o contato social.

Esse contexto explica por que as brincadeiras infantis ocorrem somente em mamíferos. Primeiro, porque entre os grupos animais somente eles apresentam infância propriamente dita: aves, répteis, invertebrados e outros não dependem de indivíduos adultos quando nascem e, quando dependem, é por um curto período de tempo. Segundo, porque os mamíferos não nascem com o sistema sensorio-motor plenamente desenvolvido. Terceiro, porque são, essencialmente, animais sociais. Essas três características, juntas, podem explicar a razão da existência da brincadeira entre mamíferos.

Um pequeno leão, quando brinca com um inseto, por exemplo, está exercitando sua visão tridimensional, seu olfato, sua audição e sua coordenação motora. Estudos mostram que o cérebro dos mamíferos cresce mais em relação ao seu corpo durante sua infância, e que os estímulos sensoriais são extremamente importantes para seu desenvolvimento. Dessa forma, o brincar tem um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades que tornarão o adulto capaz de sobreviver.

Todavia, as brincadeiras não ocorrem somente com objetos ou insetos; acontecem também entre os animais mais jovens e entre estes e outros membros do grupo. Esse tipo de brincadeira, além de obviamente exercitar o sistema sensorio-motor, também é uma forma de o jovem compreender o seu lugar e o seu papel no grupo: brincando com outros indivíduos, o jovem animal é capaz de conhecer sua força e compará-la com a de seus semelhantes.

Portanto, brincar na infância é fundamental para que um mamífero tenha êxito na vida adulta. De acordo com Vygotsky e Luria (1996, p. 57):

Estes animais (vertebrados superiores) são os primeiros em que se encontra a plasticidade das capacidades inatas; surge a infância no sentido próprio da palavra e, ligada a ela, o brinquedo infantil. Sendo ele próprio um tipo de atividade instintiva, o brinquedo é também um exercício para outros instintos, a escola natural para o animal jovem, sua auto-instrução ou autotreinamento.

A plasticidade a que se referem os autores estabelece a base para que possam surgir formas culturais de comportamento. A plasticidade evoluiu por meio da seleção natural nos vertebrados superiores; todavia, o *homo sapiens sapiens*, uma vez que pode alterar o meio em que vive, a partir de sua plasticidade, inaugura uma nova forma de evolução, qualitativamente distinta, da qual é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Ainda que sem alterar a sua conformação biológica, a inauguração pelo *homo sapiens* do plano de mudanças histórico-social, com a descoberta de que poderia regular a natureza, regular o outro e a si mesmo, criar cultura, enfim, acarretou profundas transformações em seu psiquismo.

Não há fundamento para se supor que o cérebro humano tenha experimentado uma evolução biologicamente importante no transcurso da história da humanidade. Tampouco para se supor que o cérebro do homem primitivo diferenciava-se do nosso e seja deficiente, que tenha uma estrutura biológica distinta da nossa. Todas as investigações biológicas conduzem à idéia de que o homem mais primitivo que conhecemos merece, biologicamente, o título de homem completo. A evolução biológica do homem já havia finalizado antes de que começasse seu desenvolvimento histórico. (Vygotsky, 1997, p. 79)

A atividade de brincar é especialmente interessante para demonstrar a transição do biológico para o cultural, por serem claras as suas bases inatas. A brincadeira com objetos, típicos de

animais superiores, no bebê humano, logo dá lugar à sua forma cultural a partir da interação da criança com os seus semelhantes ou com os objetos culturais, evoluindo em direção à brincadeira de faz-de-conta cujas transformações internas atingem o controle da ação pela idéia (signo) e não mais pelo objeto (Vygotsky, 1984).

Como surgem as brincadeiras das crianças?

Historicamente, o faz-de-conta emerge num momento social específico, quando muda a posição da criança na sociedade. A criança, evidentemente, sempre fez parte da sociedade mas a sua posição e o seu estatuto, muda, no curso da história, como aponta Elkonin (1972):

Nos primeiros estágios de desenvolvimento da espécie humana, o elo entre a criança e a sociedade era direto e imediato – desde os anos mais remotos, as crianças viviam uma vida em comum com os adultos. O desenvolvimento da criança no âmbito dessa vida comum era um processo unificado e integral. A criança constituía uma parte orgânica das forças produtivas combinadas da sociedade, e sua participação nesta era limitada apenas pelas suas capacidades físicas.

À medida que os meios de produção e as relações sociais tornaram-se mais complexos, o elo entre a criança e a sociedade mudou: tal elo, anteriormente direto, passou a ser mediado pela educação e normas de criação. (...) No processo de desenvolvimento social, as funções da educação e criação tornaram-se, cada vez mais, uma responsabilidade da família que, por sua vez, constituiu-se como uma unidade econômica independente. Ao mesmo tempo, os laços entre a família e a sociedade tornaram-se, cada vez mais, indiretos. O conjunto de relações caracterizadoras

da "criança na sociedade" foi, assim, obscurecido e dissimulado pelo sistema de relações "criança-família" e, dentro desta, pelas relações "a criança e o indivíduo adulto".

Ariès (1978) apresenta-nos uma série de evidências históricas a respeito dessas mudanças no estatuto da infância na sociedade. Afirma que, na sociedade medieval, não existia o sentimento da infância, sentimento este definido como "consciência da particularidade infantil [...] particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem" (p. 156). Não existia, pois, essa espécie de consciência coletiva do sentimento de infância, o que não quer dizer que as pessoas não dedicassem afeição às crianças: "A maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às amas, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos" (p. 158). Daí porque, tão logo a criança tivesse condições de independer dos cuidados de sua mãe, imergia-se entre os adultos e em suas atividades e deles não mais se distinguia.

A consciência coletiva acerca da infância, ou o conceito, propriamente dito, de infância desencadeia-se com a emergência de dois sentimentos em relação à criança, que se conjugam nas suas próprias contradições, conforme permite-nos pensar Ariès. De um lado, o reconhecimento do prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, sentimento esse que ele denomina de "paparicação". De outro lado, e em decorrência daquele, a expressão de um desprazer, de uma irritação e até mesmo de hostilidade, muito bem ilustrada nas palavras de Montaigne, citadas por Ariès (1978, p. 159):

Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente.

Tanto a paparicação quanto a irritação eram sentimentos novos que começaram a surgir ao final do século 16 e, principalmente, no decorrer do século 17, e é de suas contradições que se passa a entender como não mais desejável "que as crianças se misturassem com os adultos, especialmente na mesa – sem dúvida porque essa mistura permitia que fossem mimadas e se tornassem mal-educadas" (Ariès, 1978, p. 161). Vale realçar: separar é distinguir; é conceituar.

É, assim, na separação conceitual e física de um ser pequeno (criança) de um ser maior (adulto) que, também, começa a esboçar-se a idéia que hoje temos de jogos e brincadeiras tipicamente infantis.

Imersa no mundo dos adultos, ainda no início do século 17, a criança participava com vigor de todas as suas atividades: danças, jogos, brincadeiras, festas sazonais coletivas, trabalho, espetáculos musicais, teatro. Não eram apenas espectadores: tinham papéis e lugares importantes definidos. Àquela época, apenas às crianças bem pequeninas reservava-se alguma especialização nas brincadeiras (por exemplo, o cavalo de pau, o catavento), o que, por certo, não foi sempre assim (ibidem). Para citar alguns exemplos, crianças participavam, ativamente, junto com os adultos, de brigas de galo, de representações dramáticas; freqüentavam tavernas e bordéis; apostavam e jogavam a dinheiro (há registro deste costume de apostar até 1830, em escolas públicas inglesas). Os adultos, por sua vez, também realizavam, com seus pares ou com crianças, brincadeiras que, hoje, vemos como puramente infantis: esconde-esconde, cabra-cega, berlinda, entre inúmeras outras. Conforme salienta Ariès (1978), os divertimentos dos adultos não eram menos infantis que os das crianças, pois eram os mesmos. Até os brinquedos construídos como representação, em miniatura, de objetos e pessoas da vida cotidiana eram tanto destinados aos adultos quanto às crianças. Não é outra a origem do que chamamos bibelô e que, hoje, usamos como elemento de decoração em nossas casas: o bibelô antigo era um brinquedo destinado a um mesmo corpo social que, na atualidade, decomparamos em criança e

adulto. Em meados do século 20, ainda era possível constatar-se o costume de se agraciar noivas, já em preparação para o seu casamento, com bonecas vestidas e enfeitadas de maneira sofisticada. Muitas dessas noivas carregavam-nas para seus quartos conjugais onde permaneciam por muito tempo como um elemento decorativo. Esta prática parece ser a resultante de um costume que data do século 16, em que as bonecas serviam às mulheres elegantes como manequim de moda. Uma curiosidade interessante para destaque a respeito da boneca é que, nos anos de 1600, tanto meninas como meninos brincavam com ela.

Em síntese, o que a análise e a interpretação históricas revelam é que "por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos 3 ou 4 anos, ela se atenuava e desaparecia. *A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos*" (Ariès, 1978, p. 92; grifos do original). Todavia, com o decorrer do tempo, jogos e brincadeiras, muitas vezes oriundos da própria corte, vão sendo transformados ou até mesmo abandonados, deixando-se as crianças, de um modo geral, e adultos de classes populares como seus repositórios. Ariès descreve com algum detalhe a evolução de algumas brincadeiras, especialmente a dos jogos "a valer" (com apostas em dinheiro), para concluir que:

Em cada caso, a mesma evolução se repete monotonicamente. E nos conduz a uma conclusão importante.

Partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas 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 os transformaram, e foi sob formas modernas e irreconhecíveis

que esses jogos foram adotados pela burguesia e pelo "esporte" do século 19.

É notável que a antiga comunidade dos jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento da infância e o sentimento de classe (Ariès, 1978, p. 124).

Do que foi exposto até aqui, importa destacar que, contemporaneamente, o que nos aparece como uma atividade tipicamente infantil, realizada entre crianças ou, individualmente, por uma criança, no passado, foi uma atividade coletiva, desenvolvida por adultos e crianças que constituíam, indistintamente, um único corpo social. A especialização ou tipificação das brincadeiras como infantis é, na verdade, uma das manifestações concretas da emergência e evolução histórica do conceito de infância. Daí porque estudar a atividade de brincar, além de permitir alguma compreensão sobre a transição do biológico para o cultural, como já se disse, conduz-nos, também, a um entendimento sobre processos de mudança e transformação das nossas formas culturais de comportamento. Como tal, a atividade de brincar aparece diante de nossos olhos como um microcosmo da cultura, uma unidade de análise e interpretação históricas, que nos possibilita desvendar, pelos vestígios que contém, formas arcaicas de nossos modos de pensar e agir.

Por que a criança brinca?

É muito comum entre nós a crença de que a criança brinca por prazer. Entretanto, se examinarmos mais de perto as diversas formas do seu brincar, vamos rapidamente reconhecer situações em que a brincadeira, com certa frequência, traz-lhe algumas frustrações. Imaginemos, por exemplo, duas meninhas brincando de "mamãe e filhinha". Imaginemos, ainda, que num certo

momento, a "filhinha" peça à sua "mamãe" autorização para comer uma bala que, digamos, faça parte do cenário armado para a brincadeira e pertença à criança que faz o papel de mãe. Esta, certamente, terá que ceder a bala à outra, nitidamente controlando seu sentimento de posse em relação à bala. Nesse caso, vemos claramente que a brincadeira acarreta um sentimento de frustração. Mas, então, por que a criança brinca?

Sabemos que, antes de iniciar a brincadeira de faz-de-conta, no bebê ou na criança muito pequena, as ações são desencadeadas diretamente pelos objetos. A visão de um objeto induz o bebê à ação, seja atirando-o longe, seja batendo com ele em alguma coisa. Conforme diz Vygotsky (1984), a natureza motivadora dos objetos para uma criança muito pequena é tamanha que "os objetos ditam à criança o que ela tem que fazer: uma porta solicita que a abram e fechem, uma escada, que a subam, uma campainha, que a toquem". Sabemos, também, que, nesse momento de sua vida, a criança tem a necessidade de que suas vontades sejam realizadas imediatamente. Em geral, o que é adiado para realização futura não é aceito pela criança. Tanto é que, comumente, quando a criança solicita algo que lhe é proibido, adotamos a estratégia de distrair a criança com alguma outra coisa que possa se concretizar imediatamente, mostrando-lhe, por exemplo, um objeto que atraia sua atenção e ao qual ela possa ter acesso de pronto. Quando empregamos essa estratégia, estamos fazendo uso de uma das características importantes do funcionamento psicológico da criança nessa faixa etária: o seu "imediatismo" na realização de ações que satisfaçam suas necessidades.

Assim, parece que exatamente no ponto em que a criança pequena começa a não ter suas vontades atendidas, imediatamente, define o início do seu engajamento na brincadeira de faz-de-conta. Ou seja, ela busca, por meio da criação de uma situação imaginária, atingir, de pronto, aquilo que, na sua realidade concreta, não está conseguindo. *A situação imaginária é, por força disso, a característica básica de estruturação e, portanto, de definição da atividade de brincar.* Resumindo: a criança brinca não porque isso

lhe traga prazer, mas muito mais como uma iniciativa de procurar resolver, imediatamente, necessidades suas, o que nem sempre acontece, dado o modo como se estrutura a própria atividade, o que veremos a seguir.

Quais são as repercussões do brincar no desenvolvimento da criança?

Para responder a essa questão, precisamos examinar internamente a atividade de brincar, identificando as contradições que lhe são inerentes. Conforme dissemos, ao brincar de faz-de-conta, a criança procura, por meio de uma situação imaginária que cria, resolver imediatamente suas necessidades. Portanto, apesar de imaginária, a situação deve ser a mais próxima possível da situação real concreta que gerou a necessidade. Esse é um movimento interno da atividade, orientado para a adesão à realidade. A adesão ao real implica a subordinação a determinadas regras de conduta e, ao mesmo tempo, impõe a insubordinação a determinadas regras, à medida que a criança assume papéis que, dado o lugar que ocupa nas relações sociais concretas de sua vida, lhes são vedados. Há, pois, continuamente, dois movimentos opostos: o de *adesão* e o de *descolamento da realidade*. A criança imerge-se e liberta-se do real, ao mesmo tempo, conforme aponta Rocha (1997).

Na vivência dessas contradições, a criança encontra formas interessantes de transitar entre o real e o imaginário. No início, é o objeto que tem a supremacia: é ele que comanda as suas idéias e as suas ações. Por exemplo, o ato de alimentar uma boneca requer um prato e uma colher, ainda que em miniatura, que sejam muito próximos à realidade. Posteriormente, uma tampa de garrafa e um palito de fósforo podem servir à mesma função, desde que permitam as mesmas ações que as miniaturas. Ou seja, nesse momento, a ação determina o significado atribuído aos objetos. Ao final, objetos e ações são definidos pelas idéias a um ponto tal que, com a mediação da palavra, a criança pode até mesmo prescindir

dos objetos. Por exemplo, ela pode realizar os gestos de alimentação sem o emprego de qualquer objeto e, posteriormente, pode até mesmo substituir os gestos simplesmente pela fala. Esse é o momento que o comportamento da criança na brincadeira começa a ser regulado pelas regras que, agora, também, começam a ser explicitadas.

Logo, como resultado do brincar, os objetos acabam por perder 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, 1984, p. 110). O pensamento separa-se dos objetos e a "ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo" (ibidem, p. 111). Essa separação, mediada pela palavra, do pensamento em relação aos objetos, é o que permite, no faz-de-conta, o desenvolvimento do pensamento abstrato. Ao mesmo tempo, a emergência do controle das ações pelas idéias é o que desencadeia o desenvolvimento da vontade, da capacidade de fazer escolhas conscientes. No desenrolar desses processos, a fala tem um papel da maior importância, conservando e ampliando as experiências reais concretamente vividas pela criança e, ao mesmo tempo, possibilitando a ela um distanciamento cada vez maior de seu campo perceptivo imediato e a criação de um imaginário cada vez mais independente das restrições impostas pela situação imediata (ver Rocha, 1997). Conforme diz e exemplifica Rocha (1997, p.84), com muita propriedade,

É pela palavra que a criança garante a participação de objetos sem o suporte de elementos substitutivos, e a inclusão de protagonistas, sem a incorporação de papéis por parceiros presentes. Por exemplo, a criança pode dizer, no faz-de-conta, que vai "pegar um bolo na cozinha", e, sem sair da "cena", sem utilizar qualquer objeto que represente o bolo, imagina e *diz* o que tem nas mãos.

Assim, a linguagem garante que os objetos e ações em que a criança se apóia, transitoriamente, no seu movimento de se distanciar da realidade, tornem-se dispensáveis. Temos aí a origem da capacidade imaginativa.

Cabe, finalmente, ressaltar que a transformação da brincadeira inata em sua forma cultural, o faz-de-conta, não se dá sem a participação do outro. É no jogo das relações da criança com os adultos e com as outras crianças, dado o lugar social que ocupa na rede cultural que a envolve, que emerge, evolui e se transforma a brincadeira infantil do faz-de-conta, dando lugar ao jogo com regras em que há a supremacia da palavra.

Como surge na criança a forma cultural da atividade de brincar?

Conforme vimos, a condição de mamíferos impõe-nos uma disposição biologicamente dada para o contato social com outros membros da nossa espécie. Admitimos que essa disposição é permanente em nossa vida, ainda que sejam mudados ou transformados os modos de realizá-la. Os animais superiores, desde o seu nascimento, engajam-se em brincadeiras entre si e com objetos que se encontram à sua disposição, em seu habitat natural, sem a necessidade de que a mãe (ou outro indivíduo da espécie) apresente-lhes tais objetos. Com o bebê humano, os acontecimentos ocorrem de maneira diferente, diferença essa que marcará a inauguração de uma forma completamente nova de brincar.

Ainda que o contato do bebê humano com sua mãe (ou com quem cuida dele) seja direto, as suas primeiras relações com os objetos do mundo que o cerca são, quase sempre, inauguradas por um outro, com maior frequência, os próprios pais. Mesmo nos casos em que o recém-nascido venha a prestar atenção a algo que lhe esteja próximo, na ausência de um adulto, certamente, este objeto não pertence ao mundo natural. Assim é que os primeiros contatos do bebê com objetos são quase sempre *mediados pelo outro*.

Dado que o bebê tem uma grande necessidade de contato social, mamífero que é, e, considerando a natureza global de sua percepção, em oposição à percepção analítica que começará a desenvolver com a aquisição da fala,² as suas relações com os objetos começam, já ao nascimento, a se estabelecer, de uma forma indireta, mediada por outro, o que colore aquelas relações, desde sua emergência, com matizes afetivos peculiares. Este fato não ocorre entre os demais mamíferos, haja vista a relação imediata, não mediada, dos filhotes com os objetos que o cercam. Todos os mamíferos são sociais. Portanto, o filhote do homem também. A diferença é que este aprende, de pronto, que o outro está, de alguma forma, implicado nos objetos. Poderia ser de outra forma? Sim, poderia. Mas não é, dadas as práticas que culturalmente temos desenvolvido para cuidar de nossa prole. O conhecimento do homem requer que ele seja compreendido "não apenas como animal, porém, ainda mais, como não-animal" (Vygotsky, 1997, p. 322).

No curso de sua vida na Terra, o *Homo sapiens sapiens* desenvolveu formas de se estabelecer como mediador das relações de sua prole com o mundo que o cerca. Esta peculiaridade parece-nos ser um dos primeiros pontos importantes de rompimento da criança com o mundo natural, desencadeando-se, já no seu nascimento, os processos de desenvolvimento de novas formas de comportamento, as formas culturais.

Na sociedade contemporânea, é muito comum acreditar-se que as crianças bem pequenas têm um interesse natural, biologicamente dado, pelos objetos que a cercam. Até aqui, tal crença ancora-se naquilo que a biologia tem a nos dizer. Todavia, essa crença requer ampliações para incluir a idéia de que nós modificamos radicalmente esse interesse e sua estrutura, a partir do momento em que nos colocamos como mediadores de suas relações com os objetos. Assim fazemos, mesmo que sem a consciência da intenção, porque a alta motivação da criança para o contato conosco

² A respeito da percepção na criança bem pequena, ver Vygotsky (1984).

nos permite. É como se o *Homo sapiens sapiens* tivesse encontrado uma forma para tirar proveito de sua condição de animal social e, por isso mesmo, criado as condições para transformar a sua própria "natureza" animal.

Assim, o interesse da criança pelos objetos passa, necessariamente, pelo adulto. Não é de se estranhar, pois, que brincadeiras antigas venham deixando de interessar às crianças; tais brincadeiras simplesmente deixaram, também, de pertencer ao mundo dos adultos.

É falsa a idéia amplamente difundida de que a criança tem uma necessidade intrínseca e natural de brincar, bastando para tanto que tenha brinquedos. Tal crença é generalizada, não encontrando limites nem mesmo entre classes sociais. São incontáveis os exemplos que temos de pessoas das classes média e alta que oferecem aos filhos uma quantidade incomensurável de brinquedos industrializados. Por sua vez, também não é incomum encontrarmos pessoas da classe economicamente inferior queixarem-se por não terem condições financeiras de adquirir brinquedos para seus filhos. Em uníssono, ouvimos dizerem não compreender o fato de que, a despeito de terem com o que brincar, as crianças acabam por interessar-se pelos próprios objetos da casa e de uso das pessoas. Por que isso acontece?

Na verdade, o que a criança quer não é o objeto em si mesmo, nem o brinquedo nem a brincadeira. Ela quer mesmo é estar junto ao adulto. Aceita o objeto como algo em que o adulto está imbricado; como se não houvesse uma linha demarcatória que os separasse. O interesse pelo objeto decorre do interesse pelo adulto.

Essa necessidade de conservar o outro junto de si não é, de fato, apenas típica da criança. Acompanha-nos por toda a vida. Evolve, transforma-se e manifesta-se em atividades altamente sofisticadas dos adultos. Não é outra a necessidade em que se baseia a popularização da máquina fotográfica, das câmeras de vídeo e outros artefatos que nos permitem conservar, junto de nós, as lembranças e imagens daqueles a quem dedicamos muita afeição. A necessidade primeva é sempre a mesma e nela o homem ancora-se para criar a si mesmo.

Decorre daí que a atividade, o objeto, o brinquedo, seja miniatura ou não, somente irá interessar à criança se, antes, interessar ao adulto. É este, em sua ação orientada para a criança, que lhe apresentará novas possibilidades de significação dos objetos e eventos que a cercam, ligando-os ao mundo adulto. O episódio abaixo transcrito, extraído de observações que realizamos, ilustra com clareza o que estamos a dizer:

Sentados ao chão estão Lucas (uma criança de 2 e 6 meses), seu pai e sua mãe. Ele está com vários carrinhos, miniaturas de carros adultos, brincando. Acontece, então, o seguinte diálogo:

Lucas: – Papai, vamos brincar de carrinho?

Pai: – Vamos, sim. Me dá um de seus carrinhos para eu poder brincar?

Lucas: – Não, não dou.

Pai: – Então, tá bom. O meu carrinho vai ser esse envelope que está aqui [põe a mão sobre o envelope e apenas imita o som de um carro].

Lucas: – Não, isso não é carrinho. Isso é papel.

Pai: – É o meu carrinho. Olha como ele faz: bruum, bruum, bruum [imitando o som de um carro].

Lucas: – Não, não é não. É papel. Ele não tem roda.

Mãe: – Eu também vou brincar. Esse é o meu carrinho [pega uma caixa de fósforo bem grande e, segurando-a, movimenta-a, imitando o movimento de um carro]. Por ser uma caixa de fósforo grande, a mãe diz: – Não, não é um carro. É um ônibus. Olha como ele faz a curva [fazendo a curva com a caixa de fósforo]. E segue fazendo vários movimentos com a caixa de fósforo.

Lucas: – Não, mamãe. Não é ônibus. Ele não tem roda.

Mãe: – Mas olha como ele anda bacana. Faz a curva. Bruum, bruum, bruum. Nossa, que ônibus grandão!!!

Lucas, em silêncio, observa a mãe conduzir a caixa de fósforo e, em seguida, diz: – Mamãe, mim dá o seu ônibus?

Pegando-a, faz com ela os movimentos que imitam o movimento de um carro e aceita brincar com a caixa de fósforo como se fosse um carro.

Nesse episódio, é a mãe que possibilita a transição da atenção da criança para a caixa de fósforo, realçando para ela o evento crítico que liga aquele objeto ao mundo real do adulto.

Em seu forte interesse pelo adulto, a criança tenta aposar-se de seus objetos e imita-o em suas ações, preparando-se, desse modo, para o futuro. A análise psicológica da atividade de brincar permite-nos não somente conhecer sobre a criança e as suas possibilidades de desenvolvimento, como também as circunstâncias, o contexto e as peculiaridades de seu ambiente social. O que os adultos fazem reflete-se nas brincadeiras das crianças. Daí porque dizemos que essa atividade é um microcosmo da cultura.

O brincar e a educação infantil

A posição da criança na sociedade é, hoje, muito diferente do que já foi. O reconhecimento da singularidade de uma fase a que denominamos infância deu-se no próprio alijamento da criança em relação às atividades do adulto. Todavia, no âmbito da família, ainda conserva-se um espaço de imersão da criança naquilo que é próprio do adulto. Nas suas iniciativas de observação e imitação, a criança impõe-se, usando roupas, utensílios, ferramentas e objetos, procurando realizar com eles aquilo que vê os adultos fazerem.

Não raramente, afirma-se sobre talentos demonstrados por crianças como um dom de família, uma herança, algo "que está no sangue". De fato, não deixam de ser uma herança, mas não são naturalmente dados. São cultivados e preservados pela criança em seus esforços de imitação das atividades dos adultos, desde a mais tenra idade. Por exemplo, ao ver os pais estudando ou ensaiando uma peça de teatro, no caso de serem atores, ou ao conviver

com pais que, também quotidianamente, estão às voltas com livros e papéis, se são professores ou escritores, a criança, certamente, irá imitá-los e é desse modo que começa a desenvolver aquela particular competência. Todavia, é preciso ter em conta que esse espaço de participação da criança na vida do adulto, em família, vem sendo reduzido em proporção direta com a precocidade de seu ingresso em instituições de educação infantil.

Daí porque, na estruturação dos planos de atuação pedagógica para a educação infantil, é da maior importância garantir esse espaço, evitando a ruptura radical do ambiente social de desenvolvimento da criança na família com aquele que venha a encontrar no âmbito das instituições.

Assim, entendemos que uma proposta pedagógica para a educação infantil deve contemplar três eixos de atuação da criança na instituição:

1. Aquele que diz respeito às oportunidades e aos incentivos para a participação da criança em atividades do adulto: que atividades tipicamente suas os adultos podem fazer, na instituição, e, ao mesmo tempo, permitir que a criança, à sua moda, faça junto com eles e por eles regida?

2. O que se refere às atividades tipicamente infantis das quais o adulto deve participar, porém, regidos pela criança: que atividades a criança gosta de fazer junto com os adultos, regendo-o?

3. Finalmente, o que se liga às atividades tipicamente infantis, sem a participação dos adultos: o que as crianças gostam de fazer sozinhas e o que gostam de fazer apenas com seus pares?

Se observarmos a criança em seu ambiente familiar, constataremos que ela alterna atividades nesses três planos: ora reivindica participar de alguma atividade do pai ou da mãe (arrumar a casa, cozinhar, lavar roupa, ler, escrever, realizar consertos ou outra atividade comum naquele ambiente) e não apenas aceita como gosta de ser por eles regida ("Pega a panela para a mamãe", "Busca o alicate para o papai", "Segura a ponta do barbante" e coisas parecidas); ora solicita o adulto para brincar com ela, mas quer

regê-lo ("Vamos brincar de carrinho? Aqui, vai ser a garagem, aqui, a rua. Você põe o seu carrinho aqui, e eu ponho o meu na garagem" e coisas parecidas); ora envolve-se em brincadeiras solitárias ou com outra criança e não aceita a presença do adulto. No nosso entender, a instituição de educação infantil não pode romper radicalmente com a estrutura de tal ambiente social de desenvolvimento, correndo o risco de promover a formação de uma criança alienada.

Referências bibliográficas

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro : Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). *A significação nos espaços educacionais : interação social e subjetivação*. Campinas : Papirus, 1997.
- ELKONIN, D. B. Sobre o problema dos estágios no desenvolvimento mental da criança. Tradução de Elizabeth Tunes. *Soviet Psychology*, p. 225-251, 1972.
- ODUM, E. P. *Ecologia*. Tradução de Christopher J. Tribe. Rio de Janeiro : Guanabara, 1988. 434 p.
- POUGH, F. H.; HEISER, J. B.; MCFARLAND, W. N. *A vida dos vertebrados*. Tradução de Jaime Aparecido Bertoluci e Pedro Luis Bernardo da Rocha. São Paulo : Atheneu, 1993. 83 p.
- ROCHA, M. S. P. M. L. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). *A significação nos espaços educacionais : interação social e subjetivação*. Campinas : Papirus, 1997. p. 63-78.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução de J. Cipolla Neto; L. S. Menna Barreto e S. C. Afeche. São Paulo : Martins Fontes, 1984. 168 p.
- _____. *Obras escogidas*. Tradução de José Maria Bravo. Madrid : Visor, 1997. v. 1, 496 p.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento : o macaco, o primitivo e a criança*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre : Artes Médicas, 1996. 252 p.