



INFÂNCIA: FIOS E DESAFIOS DA PESQUISA

Sonia Kramer

Maria Isabel Leite

(orgs.)

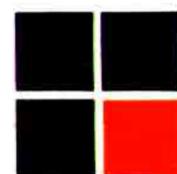
Letícia Nogueira

Maria Angélica P. Algebaile

Mariangela da Silva Monteiro

Maria Luiza M.B. Oswald

Solange Jobim e Souza



P A P I R U S

Capa: Fernando Cornacchia
Foto: Renato Testa
Copidesque: Lúcia Helena Morelli
Revisão: Marília Marcello Braida

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Infância : Fios e desafios da pesquisa / Sonia Kramer e Maria Isabel Leite (orgs.). -- Campinas, SP : Papyrus, 1996. (Prática Pedagógica).

Vários autores
Bibliografia.
ISBN: 85-308-0404-X

1. Computadores e crianças 2. Crianças — Desenvolvimento
3. Educação de crianças 4. Psicologia educacional I. Kramer, Sonia II. Leite, Maria Isabel III. Série.

96-1061

CDD-370-15

Índices para catálogo sistemático:

1. Crianças : Desenvolvimento : Psicologia educacional 370.15
2. Psicologia educacional 370.15

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M. R. Cornacchia Livraria e Editora Ltda. — Papyrus Editora
Matriz - F: (019) 231-3534 e 231-3500 - C.P. 736 - CEP 13001-970
Campinas — Filial - F: (011) 570-2877 - São Paulo - Brasil.

Proibida a reprodução total ou parcial. Editora afiliada à ABDR.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
<i>Sonia Kramer e Maria Isabel Ferraz Pereira Leite (orgs.)</i>	7
PESQUISANDO INFÂNCIA E EDUCAÇÃO: UM ENCONTRO COM WALTER BENJAMIN	
<i>Sonia Kramer</i>	13
RE-SIGNIFICANDO A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: UMA CONTRIBUIÇÃO CRÍTICA À PESQUISA DA INFÂNCIA	
<i>Solange Jobim e Souza</i>	39
INFÂNCIA E HISTÓRIA: LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS DE NARRATIVA	
<i>Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald</i>	57
O QUE FALAM DE ESCOLA E SABER AS CRIANÇAS DA ÁREA RURAL? UM DESAFIO DA PESQUISA NO CAMPO	
<i>Maria Isabel Ferraz Pereira Leite</i>	73
A CRIANÇA E O COMPUTADOR: TRILHANDO CAMINHOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE	
<i>Letícia Nogueira</i>	97

ENTRELAÇAMENTO DE VOZES INFANTIS: UMA PESQUISA FEITA NA ESCOLA PÚBLICA <i>Maria Angélica Pampolha Algebaile</i>	121
CRIANÇAS E LINGUAGEM NUM CONTEXTO ESPECIAL: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO <i>Mariangela da Silva Monteiro</i>	149
BIBLIOGRAFIA GERAL	181

APRESENTAÇÃO

Apresentar este livro significa, de alguma maneira, contar uma história. Tudo começou em dezembro de 1994, ou melhor, tudo ficou mais claro em dezembro de 1994. Rio de Janeiro, muito calor, vésperas de Natal. Sonia Kramer reuniu algumas de suas orientandas de mestrado para um último encontro acadêmico onde poderiam trocar suas experiências e ansiedades, planejar o ritmo das férias, traçar metas, discutir questões. Interessante ouvir o outro, ajuda a diminuir a sensação de solidão que, muitas vezes, nos invade durante o percurso de dissertação ou de tese... E foi aí que as coisas ficaram mais claras. Nas vozes de cada orientanda, brotando de suas pesquisas em andamento, um ponto muito forte em comum: todas pesquisavam a infância.

Desse grupo, Maria Isabel Leite e Letícia Nogueira instigaram-se a intensificar essa troca. Não só estudavam a infância como, mais do que isso, tinham as crianças como depoentes privilegiados em suas pesquisas. Foram então apresentadas por Sonia a Maria Angélica Algebaile e Mariangela Monteiro. Foi esse grupo de quatro que começou a se encontrar regularmente e, como contadoras de histórias em volta do fogo quente, a tecer a substância viva de seus próprios textos. Apoiado por

- *ética*, pela relação nova que estabelece com os valores, por sua atração pelos rastros e pela experiência passada, por valorizar a produção de autores tão díspares quanto Kafka e Brecht, Proust e Bergson, Scholem e Adorno.

E como esse entrecruzamento de perspectivas se dá? Na linguagem, condição da humanidade do homem, pois só o ser humano pode ser *in-fans* (etimologicamente, em latim, aquele que não fala). Então, ao contrário dos animais, o homem — como tem uma infância, ou seja, não foi sempre falante — aparece como aquele que precisa, para falar, se constituir como sujeito da linguagem e deve dizer *eu*. Nessa descontinuidade é que se funda a historicidade do ser humano. Se há uma história, se o homem é um ser histórico, é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar da linguagem. Se assim não fosse, o homem seria natureza e não história, e se confundiria com a besta.¹⁶

Pesquisar a infância com este olhar significa pesquisar a própria condição humana, a história do homem. Aqui, vale lembrar o menino de *O Tambor*, filme de Volker Schlöndorff. Com seu tambor, ele, menino que não fala, denuncia o nazismo, a traição, a perseguição, a condição desigual da mulher, a situação desumana vivida na Europa. Vale lembrar também a menina de *Cria Cuervos*, filme de Carlos Saura, menina que acorda o futuro e sonha o passado, sofre, se entristece, perde a mãe, tudo distante do que ingenuamente se pensa da situação e do olhar infantil. Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, ele, o menino, ela, a menina, falam não só do seu mundo e da sua ótica de crianças, mas falam também do mundo adulto, da sociedade contemporânea, da vida atual. Imbuir-se desse olhar infantil crítico, que vira pelo avesso a costura do mundo, é, talvez, aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. Afinal, infantilização e dependência não são projetos da sociedade moderna? E que papel essa sociedade reserva aos jovens? Conhecer a infância não significa, assim, uma das possibilidades para que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que o produz?

16. Este parágrafo traz uma reflexão que faz Agamben, G. *Enfance et histoire*, *op. cit.*, pp. 67-68. A tradução, adaptando o texto, é feita por mim.

RE-SIGNIFICANDO A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO: UMA CONTRIBUIÇÃO CRÍTICA À PESQUISA DA INFÂNCIA*

*Solange Jobim e Souza***

Sabemos muito bem que a vida não descreve um movimento ascendente. Haverá sempre mais viço no rosto de uma criança. François Truffaut

Introdução

A psicologia do desenvolvimento tem se destacado, no âmbito das ciências psicológicas, como uma área que autoriza e legitima a construção de teorias e conceitos sobre os aspectos evolutivos (cognitivos, afetivo-emocionais, psicomotores, sociais etc.) da infância e da adoles-

* Trabalho apresentado no Encontro “Criança dos 0 a 6 anos. Que perspectivas?”, promovido pelo Unicef, realizado de 21 a 25 de novembro de 1994, em Praia, Cabo Verde.

** Professora do Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

cência. No que diz respeito a uma compreensão consensual entre os psicólogos, a psicologia do desenvolvimento distingue-se como disciplina acadêmica que faz parte das ciências do comportamento, e que pretende, objetivamente, observar e medir as mudanças exibidas pelos indivíduos ao longo de sua trajetória de vida. Essa posição consensual assegura que a psicologia do desenvolvimento funciona a reboque dos avanços do conhecimento especializado, da sofisticação de seus métodos e técnicas e da precisão de suas medidas (Broughton 1987). Assim, sustentando seus avanços em virtude de suas descobertas específicas, suas inovações metodológicas e suas clarificações terminológicas, transmite a idéia de que o seu progressivo processo de construção é independente de motivos políticos e ideológicos. Ao se utilizar da aplicação rigorosa de métodos de experimentação, pretende garantir sua neutralidade ética e a privacidade de seus sujeitos. Admitindo que seu principal objetivo é a explicação dos fatos do desenvolvimento humano, parte do pressuposto de que estes não são entidades produzidas socialmente, mas sim decorrências de fatos naturais.

A busca de objetividade e neutralidade não é, contudo, uma característica exclusiva da psicologia do desenvolvimento. As ciências humanas e sociais, ao longo do seu processo de constituição nas sociedades modernas, vêm enfrentando os seguintes dilemas: como conciliar o caráter ideológico desse campo do saber com o conhecimento objetivo da verdade? É possível eliminar as ideologias do processo de conhecimento científico-social? Ao lado dessas indagações, constatamos que as ciências humanas quanto mais “científicas” se tornam menos humanas se revelam e, à medida que se fazem humanas, perdem seu caráter científico (Japiassu 1982; Jobim e Souza 1994). Com base nessas inquietações torna-se, portanto, urgente analisar as conseqüências do ingresso da psicologia do desenvolvimento na era da positividade, pois este fato irá mudar profundamente a imagem da infância e o modo como a compreendemos e traçamos objetivos para o seu “vir-a-ser” no mundo.

Em primeiro lugar, é fundamental compreendermos a psicologia do desenvolvimento como instituição social que tem uma estrutura

profissional e uma presença pública. A despeito de todo o seu esforço em garantir uma neutralidade político-ideológica, está irremediavelmente marcada pela sociedade em que se insere e reflete todas as suas contradições, tanto em sua organização interna quanto em suas práticas. Em outras palavras, na medida em que a psicologia do desenvolvimento segmenta, classifica, ordena e coordena as fases do nosso crescimento e define o que é e o que não é crescimento, ela engendra um discurso desenvolvimentista que estipula as formas e possibilidades com base nas quais o curso da vida humana pode fazer sentido (Broughton 1987).

Nessa perspectiva de análise surge uma questão instigante, qual seja: mais do que observar e descrever cientificamente o desenvolvimento humano, a psicologia do desenvolvimento formula os ideais para o desenvolvimento, providencia os meios para realizá-los e, mais do que tudo isso, acaba por desenvolver as crianças, os adolescentes e nós mesmos — adultos —, com base em determinados enquadramentos, participando de nossa formação como sujeitos e como objetos (*idem*). Enfim, se por um lado a psicologia do desenvolvimento pretende compreender e iluminar fatos desconhecidos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente, por outro, ao investir nesta direção, acaba por se tornar propriamente estruturadora da experiência da criança, ou seja, os comportamentos cognitivos, afetivos, psicomotores, psicossociais etc., passam a ser moldados por determinadas características descritivas, além de emergirem cada vez mais cedo na vida da criança. Isso significa afirmar que os estudos e pesquisas psicológicos têm conseqüências constitutivas sobre o sujeito em formação, ou seja, sua função interpretativa permite a produção e o consumo de conceitos pelo conjunto da sociedade. Esses conceitos vão sendo construídos e reconstruídos no interior das teorias, passando a interferir diretamente no comportamento de crianças e adolescentes, modelando formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas, tendo por base interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo. O poder, nas sociedades complexas contem-

porâneas, não se faz tão-somente pelo controle dos meios de produção, mas também pelo controle da produção de sentidos.

É evidente que a psicologia do desenvolvimento não exerce essas influências de forma espontânea e autônoma. Como instituição, discurso, teoria e prática, ela emerge como resposta às representações, às imaginações e aos desejos dos indivíduos e da coletividade em cuja formação ela desempenha um papel decisivo (Broughton 1987; Harris 1987; Vonèche 1987). Cada sujeito social — leigo ou profissional — participa na constituição do saber psicológico que será tomado como padrão normativo do desenvolvimento humano.

A perspectiva do progresso: O desenvolvimento humano concebido como etapas ou estágios

Segundo Castro (1990), a problematização sobre o desenvolvimento humano pode ser vista por meio de dois enfoques distintos: o “biológico-evolucionista” e o “pedagógico-normativo”. O enfoque biológico-evolucionista, originário das ciências da natureza e da medicina, atribui à maturação uma importância preponderante. As teorias de Freud e Piaget constituem exemplos que se enquadram dentro do paradigma evolucionista, em que os atributos e funções psicológicos são passíveis de mudanças dentro de uma seqüenciação hierarquizada.

O processo de maturação na área social é, contudo, profundamente diferente do processo de maturação no domínio biológico. Vonèche (1987) exemplifica chamando atenção para o seguinte fato: observar uma fruta amadurecendo é uma mera observação que pode ser descrita quase que perfeitamente. Contudo, considerar um indivíduo imaturo ou não é um julgamento de valor. Assim, fundindo o domínio biológico com a área social, a abordagem evolucionista da psicologia do desenvolvimento transforma uma norma em fato, favorecendo o processo de naturalização dos julgamentos de valor. O efeito negativo de tal abordagem é legitimar cientificamente um grande número de julgamentos de valor, tomando-os como fatos naturais e

objetivos do desenvolvimento humano. A ciência é uma metáfora, um sistema de crenças em que, como na magia, a coerência interna tornou-se o substituto da verdade (Buck-Morss 1987).

O enfoque pedagógico-normativo prioriza o processo de socialização, destacando o tempo que transcorre da infância à vida adulta como trajetória de capacitação dos sujeitos à vida social e “produtiva”. Sob esse aspecto, as etapas do desenvolvimento aproximam-se, nitidamente, da seqüência de dispositivos institucionais de credenciamento à vida adulta (Castro 1990). Desse modo, a noção de desenvolvimento psicológico passa a guiar e enquadrar a noção de normatividade pedagógica, ou seja, a psicologia do desenvolvimento constitui-se a serviço da produção de um saber que deve fornecer critérios para o sistema educacional agrupar as crianças segundo a evolução de suas capacidades cognitivas e aptidões específicas. Nesse sentido, as intervenções pedagógicas legitimam-se tendo por base o conhecimento produzido no interior das diferentes teorias do desenvolvimento, as quais, em sua grande maioria, defendem a evolução progressiva e por etapas das capacidades da criança.

Uma das aplicações mais freqüentes da perspectiva construtivista de Piaget à educação tem sido a utilização de várias de suas tarefas de investigação como conteúdos escolares. Com isso pretende-se ensinar às crianças as respostas que indicam a existência de certa noção ou conceito, confundindo o resultado da ação com o conceito em si. Essa utilização da teoria de Piaget teve como consequência a inclusão nos currículos escolares das tarefas piagetianas clássicas, utilizadas para avaliar as noções de conservação, de classificação, de seriação etc., como se se tratassem de situações didáticas. Assim, a expectativa gerada nos educadores é de que seria possível acelerar o desenvolvimento cognitivo das crianças ensinando-lhes as respostas corretas às situações-problema apresentadas pelos testes piagetianos (Jobim e Souza e Kramer 1991).

Buck-Morss (1987) vai além, nessa discussão, e observa que o formalismo abstrato que Piaget enfocou no pensamento emergiu historicamente nas culturas urbanas comerciais, tornando-se a estrutura lógi-

ca dominante, tendo seu apogeu no capitalismo ocidental industrial. Quer dizer, com o surgimento do trabalho assalariado, produção e troca adquiriram valores abstratos e fizeram da linguagem matemática a expressão, por excelência, tanto das relações sociais de produção, como das relações de mercado. Isso nos permite afirmar que, no campo da psicologia, a “verdade” emerge não no estabelecimento de uma psicologia universal, tal como Piaget pretendia, mas na compreensão do quanto uma teoria revela a estrutura de sua própria sociedade. No caso da teoria de Piaget é inegável que seus testes representam um indicador eficiente do modo como uma criança funciona cognitivamente, de acordo com as exigências e expectativas da racionalidade ocidental.

Sintetizando essa discussão, é necessário destacar que a característica marcante das teorias do desenvolvimento, do século XIX em diante, é se constituírem como saberes que engendram conceitos universalizantes e abordagens teleológicas que demarcam a natureza e o lugar social dos sujeitos, segundo estágios ou etapas unidirecionais de desenvolvimento, ou segundo sua idade cronológica. Assim sendo, a concepção de tempo linear, cumulativo, homogêneo e vazio, apontando sempre para seu desdobramento inexorável no futuro, parece se constituir no alicerce ideológico mais importante para as concepções de desenvolvimento baseadas nos princípios ditos ontogenéticos. Com base no anteriormente exposto, a infância pressupõe um tempo de mudanças e de instabilidade em contraste com um tempo de estabilidade e maturidade. Supõe-se, assim, que a infância deve ser vista como mero estado de passagem, precário e efêmero, que caminha para sua resolução posterior na idade adulta, por meio da acumulação de experiências e conhecimento. A linearidade do tempo cronológico autoriza uma compreensão da infância que lhe atribui uma qualidade de menoridade e, conseqüentemente, sua relativa desqualificação como estado transitório, inacabado e imperfeito. Essa concepção vai marcar de forma profunda a compreensão do que é ser criança nas sociedades complexas modernas, definindo padrões de normalidade e deficiência, além de legitimar todo tipo de tratamento infligido sobre as crianças pelos “especialistas” (Castro 1992; 1994).

O que podemos concluir de tudo isso é que de fato a psicologia do desenvolvimento habituou-nos a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que se desenvolve por etapas, segundo uma dada cronologia, e que, além disso, fragmenta a criança em áreas ou setores de desenvolvimento (cognitivo, afetivo, social, motor, lingüístico...) de acordo com a ênfase dada a essas áreas por cada teoria específica. Mas, nos diz Perrotti (1986, p. 14),

se não podemos deixar de concordar que a criança é um dado etário, natural, não podemos esquecer também que este dado está imerso na História e, conseqüentemente, é em relação à História que este etário se define. Se é verdade, ao menos em princípio, que todas as crianças crescem, é verdade também que a direção desse crescimento estará em relação constante com o ambiente sociocultural.

Entretanto, o que se evidencia com freqüência é que a criança, jamais vista por inteiro, como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, é seccionada em infinitos comportamentos e/ou habilidades. Esses comportamentos, mesmo sendo reunidos posteriormente por meio de uma articulação teórica abstrata, não conseguem resgatar o lugar social da criança como um ser que interage com a história do seu tempo, modificando-a ao mesmo tempo em que é modificada por ela.

Com isso, acabamos nos convencendo de que a criança é uma categoria desvinculada do social, impermeável às relações de classe, apenas um organismo em processo de socialização. Pensar a criança nessa dimensão faz com que nossa relação com ela seja marcada por uma concepção adultocêntrica, inviabilizando o verdadeiro diálogo com ela, ou seja, aquele diálogo em que ela nos mostra os espaços sociais e culturais de onde emergem a sua voz e o seu desejo. Enfim, nessa perspectiva, a criança não é vista como um sujeito *na e da* história (Jobim e Souza 1994).

A racionalização da infância

O que pode ser criticado com base nestas abordagens é que as teorias do desenvolvimento humano têm fornecido os elementos necessários para a legitimação “científica” de um crescente processo de racionalização e institucionalização da infância e da adolescência. Assim sendo, a psicologia do desenvolvimento e suas teorias engrossam o arsenal teórico-científico que oferece os subsídios indispensáveis para a regulação social e disciplinar do curso de vida. Com isso, ela constrói uma compreensão das capacidades humanas de acordo com uma certa visão da experiência da criança e de sua competência, que está, inexoravelmente, a serviço das imposições de uma racionalidade técnica que predomina no mundo moderno ocidental. A psicologia do desenvolvimento é modeladora das formas específicas de subjetividade, cuja matriz é a situação histórica e social do homem moderno, submerso nas exigências de um ideal de sujeito produtivo e consumidor (Jobim e Souza 1994). Nesta vertente, concordamos com os autores (Buck-Morss 1987; Broughton 1987; Vonèche 1987) que afirmam que não é por acaso que as formas particulares de educação infantil estejam organizadas de acordo com as exigências específicas do mundo do trabalho. O caráter universal e cíclico da divisão social do trabalho penetra as diferentes organizações institucionais que participam da vida dos cidadãos, inserindo-se no âmago da vida privada, transformando as relações no interior da família e reconduzindo-as a outros modos de ligações socioafetivas. Uma vez mais a psicologia do desenvolvimento entra em cena — ora como reguladora disciplinar da trajetória de vida, ora como legitimadora dos hábitos que formam o perfil psicológico do futuro consumidor.

O que pode ser constatado pela análise apresentada é que a psicologia do desenvolvimento vem se constituindo, principalmente, com base em um investimento sistemático na produção de técnicas de intervenção da realidade, fornecendo um instrumental teórico e prático que funcionou e ainda funciona a serviço das necessidades da sociedade atual de submeter o homem ao mais estrito controle, adaptando-o a uma

sociedade regulada e planificada pelas regras do consumo do mundo pós-industrial (Jobim e Souza 1994).

Será que o futuro da psicologia do desenvolvimento se reduz ao funesto destino de sempre se identificar com os instrumentos de dominação e controle social? Não necessariamente, mas para isso é necessário que ela construa uma nova identidade em direção a uma outra forma de produzir conhecimento que devolva ao homem sua condição de sujeito e de, portanto, ser capaz de questionar e transformar as estruturas de “saber-poder” que o oprimem. Mas como isso é possível?

Uma abordagem nova para as questões do desenvolvimento requer, certamente, outros paradigmas teóricos e uma metodologia que permita *des-construir* as concepções teóricas que nos levam a impasses práticos diante de questões do desenvolvimento humano que estamos nos propondo a desvendar. Por tudo que foi dito até aqui, podemos afirmar a necessidade de assumirmos a tarefa de adotar um enfoque que caminhe simultaneamente em duas direções. A primeira direção seria redefinir a questão da temporalidade humana. A racionalidade capitalista despreza completamente o tempo dos homens; tempo total, integral, simultâneo; passado, presente e futuro fundidos em instantes de plenitude. A fragmentação dos homens em tempos estanques (infância — maturidade — velhice) trata o tempo humano como se este não fosse uma coisa total, unitária, simultânea. Perrotti (1986) afirma que desse modo é criado um descompasso temporal que impossibilita qualquer integração da experiência total vivida pelas pessoas, já que a realidade temporal do sistema (externa) impõe-se à realidade temporal humana (interna), sem a menor consideração pelas características desta (p. 20).

A segunda direção é, pois, resgatar no homem contemporâneo o seu caráter de sujeito social, histórico e cultural. Ser sujeito é se colocar como autor das transformações sociais. Uma vez que a *linguagem* é o que caracteriza e marca o homem, trata-se de restaurar no interior da psicologia do desenvolvimento o lugar social dessa linguagem na constituição do sujeito e das próprias teorias que falam a respeito deste sujeito que fala. A linguagem é o local de produção de sentidos e o ponto para

o qual jogo, criatividade e pensamento crítico convergem. Portanto, o *sentido plural da palavra* é o caminho para o resgate daquilo que no homem é sujeito, no qual ele não se anula nem se desfaz. Daí propormos um encontro com a linguagem e as possibilidades lúdicas que ela oferece como o caminho para uma outra compreensão do desenvolvimento integral da criança.

Enfatizar a linguagem e o lúdico como expressões do desenvolvimento da criança é também buscar um caminho conceitual e metodológico que permita tirar a psicologia do desenvolvimento do “seu beco sem saída”, superando as correntes de desenvolvimento que trabalham na perspectiva do progresso e da evolução linear do sujeito humano.

O lúdico e a linguagem no desenvolvimento da criança

“O lúdico não é regulável, mensurável nem objetivável. Toda a tentativa de subordiná-lo ao tempo de produção provoca a sua morte... O lúdico, dentro do mecanismo do sistema, é a sua negação. Daí o lúdico identificar-se com a criança” (Perrotti 1986). Quando a criança lida com a linguagem de forma lúdica ela rompe com as formas fossilizadas e cristalizadas de seu uso cotidiano. Dessa forma, podemos dizer que as crianças usam a linguagem para protestar contra os limites da realidade, transgredindo-a, ao mesmo tempo em que protegem a realidade contra a tirania da linguagem. Nas brincadeiras, as crianças estão em cumplicidade com os objetos, salvando-os de serem consumidos pelo conceito (Buck-Morss 1987; Jobim e Souza 1994).

A criança que está atrás da cortina torna-se ela mesma algo ondulante e branco, um fantasma. A mesa de refeições sob a qual ela se acorocou a faz tornar ídolo de madeira do templo onde as pernas entalhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta ela própria é porta, está revestida dela como de pesada máscara e, como mago-sacerdote, enfeitiçará todos os que entram sem pressentir nada. (Benjamin 1987, p. 39)

É que as crianças... sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes 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. (Benjamin 1984a, p. 77)

Esses fragmentos permitem-nos uma aproximação maior com a necessidade que a criança tem de brincar com a realidade e construir um universo particular, dando outra significação ao cotidiano, incorporando às suas vivências uma mística que enfatiza sua sensibilidade pelo mundo material.

A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir. Sendo capaz de denunciar o novo no contexto do sempre igual, ela desmascara o fetiche das relações de produção e consumo. A criança conhece o mundo enquanto cria, e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra. Construindo seu universo particular no interior de um universo maior reificado, ela é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, devolvendo, por meio do jogo que estabelece na relação com os outros e com as coisas, os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode adquirir (Jobim e Souza 1994).

Mas como entender o papel do jogo ou da brincadeira lúdica no desenvolvimento da criança?

Na infância, a imaginação, a fantasia, o brinquedo não são atividades que podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam. Para a criança o brinquedo é uma necessidade (Vygotsky 1984). Se observamos uma criança pequena em suas atividades, percebemos o quanto ela busca a satisfação de seus desejos imediatamente. Entretanto,

é na fase pré-escolar que ela começa a sentir as primeiras restrições aos seus desejos e tendências que não podem ser realizados de imediato. A tensão que a criança enfrenta entre o seu desejo e o fato objetivo de não poder ter tudo o que quer faz com que a imaginação entre em cena. A imaginação é um processo novo que surge como mediador do conflito entre o desejo e a frustração com que depara a criança por não poder concretizá-lo. O jogo lúdico é a imaginação da criança agindo no mundo. Contudo, é importante destacar, ao contrário do senso comum, que imaginação e realidade não são processos antagônicos. Observando as brincadeiras infantis podemos, mais facilmente, compreender a articulação entre fantasia e realidade.

Vygotsky (1984) ajuda-nos a sistematizar o que podemos constatar observando os jogos infantis. Para esse autor não existe brinquedo sem regras, pois qualquer situação imaginária requer uma compreensão de regras em diferentes níveis. O que na vida real passa despercebido pela criança (por não ser capaz de explicitar de forma consciente) torna-se para ela uma regra de comportamento no jogo do faz-de-conta. Em outras palavras, a criança que brinca de mãe e filha, de ser professora, tia, avó ou irmã assume na brincadeira regras de comportamento e mostra, além da sua compreensão dos papéis sociais, como domina na ação as regras do convívio social. Ser mãe ou filha, avó ou tia exige comportamentos específicos e estes emergem na brincadeira do faz-de-conta de forma exemplar.

Mas é bom lembrarmos que o jogo lúdico é o resultado de um processo de desenvolvimento, e, portanto, antes mesmo de a criança mostrar como seus desejos se manifestam no jogo do faz-de-conta, é importante entendermos como se articula na ação (a brincadeira propriamente) o significado que ela confere ao jogo.

Se observamos o bebê, constatamos que suas ações são limitadas por restrições situacionais. Quer dizer, os objetos ditam à criança o que ela pode fazer, ou seja, os objetos têm uma força motivadora inerente. Por exemplo, um chocalho pode ser sacudido, jogado ao chão, colocado na boca. Uma porta serve para abrir e fechar, assim como uma caixa etc.

A mera percepção é um estímulo para a atividade da criança pequena, gera uma reação motora.

À medida que a criança cresce, os objetos vão perdendo sua força determinadora, ou seja, a criança vê o objeto, mas age diferente em relação ao que vê. Isso porque na brincadeira a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez da esfera visual externa, como anteriormente. Numa fase posterior, a criança é orientada por motivações e tendências internas e não mais pelos incentivos fornecidos pelos objetos externos. Isso quer dizer que, na idade pré-escolar, como consequência do desenvolvimento, ocorre uma divergência entre os campos do significado e da percepção. O processo se inverte e a ação não mais surge pela imposição das coisas, mas das idéias da criança. Portanto, a ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias, e não pelos objetos. O jogo lúdico opera uma ruptura entre a realidade e a percepção da realidade, fazendo com que a imaginação entre em cena.

Comparando o bebê com a criança pré-escolar, podemos dizer que no mundo do bebê o objeto tem uma predominância e conduz o seu comportamento. Já com a criança pré-escolar os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada. Nesse momento, a linguagem, principal conquista dessa fase, começa a se evidenciar, colocando o significado das coisas como palco principal de suas atenções. Portanto, a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; ao contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais (Vygotsky 1984).

Sem dúvida, podemos afirmar que a imaginação é um jogo de linguagem. Elias Canetti (1989) ilustra muito bem esse fato numa passagem autobiográfica de sua infância, em que a atividade criadora da linguagem revela-se em sua narrativa.

Em casa eu costumava brincar sozinho no quarto das crianças. Na verdade, brincava pouco, pois me dedicava a falar com o papel de parede. O padrão do papel de parede, com muitos círculos escuros, me

parecia gente. Inventava histórias em que eles intervinham, ou lhes contava histórias, ou brincava com eles; nunca me cansava das pessoas do papel de parede, e podia me distrair com elas durante horas. (...) Quando os pequenos estavam por perto, eu só sussurrava com as pessoas do papel de parede; se a governanta estava presente, contava as histórias para mim mesmo, sequer movendo os lábios. Mas quando saíam do quarto, eu esperava um pouco e então me abandonava. Logo começava a animação, que era grande, pois tentava persuadir os personagens do papel de parede a empreender feitos heróicos, manifestando-lhes meu desagrado quando recusavam. Eu os incitava, os insultava, sentia um certo medo de estar a sós com eles, mas tudo eu atribuía a eles, de maneira que eram eles os covardes. Mas eles também me acompanhavam nos jogos e tinham a oportunidade de se manifestar. Havia um círculo, num lugar especialmente vistoso, que me retrucava com eloquência própria, e não era uma vitória nada desprezível quando conseguia convencê-lo. (p. 48)

Nesse fragmento literário fica um belo registro de como a linguagem, no brinquedo, significa sempre necessidade de libertação e criação. Se é no real que a criança procura os elementos constitutivos de sua imaginação, suas histórias, embora fantasias, não deixam de ser expressão de uma realidade possível. A imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida, pois, impulsionada pelo desejo, ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida. Entretanto, é de se ressaltar que, nesse jogo lúdico que acabamos de citar, transparece uma situação, à primeira vista no mínimo paradoxal. Se, por um lado, quando brinca a criança segue o caminho do prazer, por outro, ela também se vê obrigada a subordinar-se às regras, renunciando ao seu desejo. Sujeitar-se às regras, renunciando à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. Isso quer dizer que o brinquedo cria uma nova forma de desejos e ensina a criança a desejar, relacionando-se de forma fictícia com a realidade. Com isto ela cria vários “eus” fictícios e os experimenta no jogo de papéis. Suas ações durante a brincadeira dependem dos significados que ela confere aos diferentes personagens no jogo do faz-de-conta. Desta forma, podemos dizer que o brincar na idade pré-escolar contribui com a principal contradição para o desenvolvimento. Vejamos por quê.

No dia-a-dia, o comportamento da criança é predominantemente conduzido por atividades práticas, ou seja, as ações dominam a vida prática. Por exemplo, a criança acorda, lava o rosto e escova os dentes, toma café da manhã, vai para escola, almoça etc. No entanto, quando a criança brinca ela inverte esse processo e faz com que suas ações fiquem subordinadas ao significado. Seu comportamento passa a depender, assim, de operações baseadas em significados. Por exemplo, a criança que corre mexendo com os braços para cima e para baixo, imitando um pássaro, na verdade prioriza nessa ação o significado do que é ser um pássaro. Se bate com os pés no chão imitando um cavalo, novamente o significado é o que determina a sua ação. Portanto, a principal contribuição da brincadeira no desenvolvimento da criança é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual. Assim sendo, quando a criança brinca, ela normalmente mostra no jogo um comportamento mais sofisticado do que aquele que ela, normalmente, apresenta na vida diária. No jogo, a criança demonstra a consciência que possui das regras e dos valores de convívio com a realidade. Porém, mais do que se conformar e reproduzir essas regras, a criança reelabora-as criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real. Vygotsky (1984) chamou de *zona de desenvolvimento proximal* todo o comportamento que a criança apresenta no jogo, mas que raramente transparece na vida diária. Esses comportamentos são a base da construção dos valores éticos, morais, afetivos e cognitivos que, posteriormente, irão compor suas possibilidades de subjetivação diante do contexto social e cultural em que vive. Discutir e analisar o desenvolvimento integral da criança, tendo a linguagem e o jogo lúdico como parâmetros fundamentais, é propor uma outra forma de enfrentar e superar as limitações da psicologia do desenvolvimento, possibilitando, assim, a construção de uma nova visibilidade para os problemas que esta área enfrenta no momento. Essa nova possibilidade talvez possa encontrar sua expressão maior na relação entre a experiência estética e o desenvolvimento humano.

Experiência estética e desenvolvimento

As teorias do desenvolvimento sempre estiveram muito mais preocupadas em equacionar as questões do desenvolvimento com as experiências racionais ou lógicas da criança do que propriamente com suas experiências estéticas. Mas o que é uma experiência estética comparada a uma experiência racional? A experiência estética é a criação de uma possibilidade utópica de questionamento da realidade existente, ou o desejo de construir um mundo melhor por intermédio do trabalho artístico. O trabalho artístico estabelece uma relação de tensão entre o mundo da experiência e a ordem estética, gerando por meio desse esforço a forma estética. A coerência interna da composição estética é alcançada pela articulação dos antagonismos entre idéia e realidade (Buck-Morss 1987).

A experiência racional, por sua vez, é a insistência do mundo externo impondo sua estrutura e seu modo de funcionamento sobre a consciência dos indivíduos, fazendo com que os sujeitos se adaptem à realidade sem a preocupação de transformá-la. O jogo e a brincadeira podem ser compreendidos tanto como uma experiência estética quanto como uma experiência racional.

Piaget entende o jogo como uma experiência racional. Isso significa que o jogo é simplesmente a predominância da assimilação sobre a acomodação, posto que, ao invés de a criança subverter a realidade, é a realidade que constrange a criança, impondo-se a ela. O prazer que a criança atinge com o jogo é libertar-se dos conflitos cognitivos e atingir o domínio sobre a realidade em níveis de sofisticação cada vez mais elevados. Portanto, jogo, na perspectiva piagetiana, é “prática” e “repetição”; sua distinção da atividade séria é uma questão apenas de grau (Buck-Morss 1987).

Se estamos convencidos de que a criança é capaz de pensar não meramente no interior dos sistemas cognitivo e social existentes, mas além deles ou mesmo contra eles, então o jogo como experiência estética pode ser tão ou mais relevante que as noções de Piaget para

uma teoria do desenvolvimento humano integral. Com isso, o que se propõe é uma mudança de ênfase: estimular na criança a habilidade de tolerar a ambivalência, mais do que enfatizar a habilidade para sintetizar contradições. Trabalhar na perspectiva da ambivalência como incentivo ao processo de desenvolvimento é correr o risco de se confrontar com a criação de algo inteiramente novo. É, portanto, falar de desenvolvimento como liberdade. É ousar ir ao encontro da linguagem como expressão criativa do ser, onde o sujeito não se anula e nem se desfaz.