

Os jogos e o simbolismo infantil:

inteligência e afetividade em ação

Maria Thereza Costa Coelho de Souza

Como citar: SOUZA, M. T. C. C. Os jogos e o simbolismo infantil: inteligência e afetividade em ação. *In:* MONTOYA, A. O. D. *et al.* (org.). **Jean Piaget no século XXI:** escritos de epistemologia e psicologia genéticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 73-86. DOI: <https://doi.org/10.36311/2011.978-85-7983-142-3.p73-86>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

OS JOGOS E O SIMBOLISMO INFANTIL: INTELIGÊNCIA E AFETIVIDADE EM AÇÃO

Maria Thereza C. C. de Souza

1. APRESENTAÇÃO

Este tema foi apresentado no âmbito do *I Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas: atualidade da obra de Jean Piaget*, realizado em Marília, SP, em setembro de 2009, em uma mesa-redonda sobre os jogos e os simbolismos infantis. Para a apresentação do tema, optou-se por abordar os aspectos afetivos e cognitivos envolvidos nas ações dos jogadores ao longo de sua vida e desenvolvimento, a partir das teorizações de Jean Piaget sobre as relações entre afetividade e inteligência. As concepções piagetianas sobre afetividade são muito menos conhecidas que sua teoria da inteligência e foram usadas aqui como disparadoras de um exercício reflexivo apoiado, por um lado em textos do autor e, por outro, em inferências possibilitadas pelo seu modelo teórico. Assim, para a apresentação no Colóquio, o tema foi organizado da seguinte maneira; inicialmente foi discutida a importância para o desenvolvimento da criança, de poder simbolizar, no sentido de buscar significados para o mundo e sua vida; em seguida, foi examinada a importância dos jogos no desenvolvimento psicológico, para em seguida, caracterizar os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras, quanto aos seus aspectos cognitivos e afetivos. Segundo Piaget, estas categorias dizem respeito aos jogadores e não aos jogos propriamente ditos quanto ao seu conteúdo, definindo-as como estruturas, tomando os jogadores como construtores dos conhecimentos sobre o mundo e si mesmos. Esta visão piagetiana se diferencia de outras teorizações sobre os jogos e o jogar, as quais priorizam os materiais, os procedimentos e os conteúdos e temas dos jogos. A teoria de sujeito proposta por Piaget, ao contrário, insere os indivíduos particulares (no caso indivíduos

que brincam e jogam), num panorama geral marcado pelas regularidades observadas e inferidas a partir dos comportamentos e atividades no mundo físico e social, promovendo explicações psicológicas universalistas sobre o desenvolvimento mental, em seus aspectos afetivos, sociais e cognitivos. Considerando as caracterizações feitas por Piaget sobre as correspondências possíveis para os aspectos afetivos e cognitivos do desenvolvimento, foram apresentados os diferentes jogos propostos por este autor à luz dos principais sentimentos e estruturas cognitivas. O objetivo deste texto é, portanto, apresentar os elementos destacados na apresentação durante o Colóquio, explicitando-os mais detalhadamente para demonstrar que os jogos e o brincar expressariam os aspectos psicológicos (afetivos e cognitivos) do desenvolvimento, propondo uma reflexão a partir de concepções piagetianas menos conhecidas, ou seja, as relações entre os sentimentos e as construções cognitivas.

Com a finalidade de discutir a questão dos simbolismos infantis de acordo com Piaget retomaremos também conceitos de Bettelheim e Winnicott, autores que teorizaram sobre o papel dos simbolismos no desenvolvimento psicológico.

2. SIMBOLISMOS INFANTIS: A BUSCA PELO SIGNIFICADO

Se esperamos viver não só cada momento, mas ter uma verdadeira consciência de nossa existência, nossa maior necessidade e mais difícil realização será encontrar um significado em nossas vidas. (BETTELHEIM, 1980, p. 11).

Nesta afirmação, Bettelheim focaliza a importância dos símbolos e da simbolização no desenvolvimento psicológico, já que permitem que todos nós encontremos sentidos para nossos sentimentos, situações de vida e, sobretudo, no caso da criança, angústias ligadas ao desenvolver-se. Para este autor, a aquisição de uma compreensão segura sobre a própria vida proporcionaria à criança um desenvolvimento psicológico no qual as angústias naturais do crescimento poderiam ser enfrentadas como parte da vida e não como tragédias e rupturas de sentido. O mesmo autor avalia que este seria, por exemplo, o alívio trazido pelos contos de fadas, que apresentam simbolicamente os desafios e superações da vida e do desenvolvimento. Por esta razão, os contos deveriam apresentar à criança elementos bons e ruins, já que estes espelhariam a vida real e seriam material para identificações, opondo-se à idéia de que se deveria contar para as crianças versões atenuadas das histórias, o que ocorre freqüentemente nas famílias e, em especial na escola. Aliviar artificialmente os elementos dos enredos conduziria, ao contrário, a um aumento das angústias, as quais, assim, não poderiam ser expressas. Além disso, a própria criança

muito cedo já é capaz de avaliar as ‘maldades’ dos homens e do mundo, passando a considerar as histórias atenuadas como ‘boas demais’.

Os simbolismos dos contos de fadas foram encarados na literatura sobre o desenvolvimento (BETTELHEIM, 1980; VON FRANZ, 1985), como responsáveis pela intermediação entre o mundo interno e a realidade, como mediação significativa entre realidade externa e interna. A Psicologia se apropriou dos contos infantis para entender os elementos que permitem sua interpretação, tanto no que se refere à pesquisa dos processos psicológicos, especialmente os cognitivos envolvidos nos rumos das significações ao longo da vida (SOUZA, 2007), como também para propor o uso dos contos com objetivos terapêuticos (GUTFREIND, 2003; BARONE, 2004; CORSO, 2006).

A partir das considerações de Bettelheim e outros autores sobre a necessidade de se ter contextos ficcionais que permitam a busca pelos significados e sobre os benefícios que os contos de fadas oferecem ao desenvolvimento psicológico, poderíamos nos perguntar: As brincadeiras e os jogos também não trariam este tipo de alento para as agruras do desenvolvimento? Nossa intenção é demonstrar que a resposta para esta pergunta é positiva. Além disso, pretendemos mostrar que os jogos de modo geral e os simbólicos, em particular, expressam os aspectos afetivos e cognitivos do desenvolvimento psicológico, segundo teorizações de Jean Piaget. Iniciemos com alguns conceitos e relações entre o brincar e o desenvolvimento infantil.

3. JOGAR, BRINCAR E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação.
(WINNICOTT, 1971, p. 79).

Donald Winnicott (1896-1971), pediatra e psicanalista, contemporâneo de Piaget, jamais o conheceu ou a seus trabalhos, mas, no entanto, apontou elementos relacionados ao brincar que podem ser tomados conjuntamente com as teorizações do mestre suíço. Para Winnicott, o brincar expressa (e promove) a criatividade; permite que um espaço de relação (denominado transicional) se estabeleça entre os que brincam. A que se refere o autor com o conceito de espaço transicional? Para Winnicott, o espaço transicional é responsável pelo desenvolvimento do ser e influi no bom desenvolvimento psíquico, permitindo a passagem do mundo da fantasia para a realidade, do mundo criado onipotentemente pela mente infantil, para o mundo real. Estão presentes no espaço transicional objetos transicionais que ajudam a criança a encarar passagens (necessárias) oferecidas pelo desenvolvimento como, por exemplo, sair de perto dos pais e ficar na escola, ou viajar sem os pais. A criança enfrenta estas

situações levando consigo objetos familiares, seu ursinho ou paninho, como uma maneira de simbolicamente, levar os pais ou o ambiente conhecido. Nós, adultos mantemos alguns objetos de cunho ‘transicional’ em nossos momentos de ruptura e mudança. A terapia, nesse caso, poderia oferecer espaço transicional importante, para os pacientes infantis para aí levarem seus objetos (externos e internos) e para daí levarem novos significados para eles. Podemos encontrar na obra winnicottiana inúmeras referências ao brincar das crianças, como expressão de seu psiquismo em desenvolvimento.

Piaget, diferentemente de Winnicott, se interessou pela construção do conhecimento e buscou entender como os símbolos presentes no jogo e na imitação infantis se relacionam com a capacidade de simbolizar o mundo e a si mesma, e mais, como conferem à criança novas qualidades em seu desenvolvimento mental e novas possibilidades de interação com os objetos. Para Piaget, o aspecto individual do símbolo é essencial para a compreensão do desenvolvimento da criança pequena. Ele dirá também que o símbolo é carregado de afetividade (PIAGET, 1920). Em obra clássica sobre a formação do símbolo (PIAGET, [1945], 1978), este autor explicará as brincadeiras e jogos simbólicos no contexto da vida da criança pequena que constrói a capacidade para representar o mundo, diferenciando significantes de significados. O jogo, assim como a imitação expressam relações de desequilíbrio entre assimilação e acomodação, ou seja, se referem a condutas desadaptadas (já que a adaptação é resultado do equilíbrio estável entre assimilação e acomodação), que são importantes para indicar o desenvolvimento cognitivo e social. Ao apresentar a formação do símbolo na criança, Piaget demonstra como a criança constrói pré-conceitos antes dos conceitos; como o desenvolvimento caminha do pensamento egocêntrico ao intuitivo, ambos antecedendo o pensamento operatório. Veremos ainda que, na mesma obra, Piaget procura relacionar suas concepções com as advindas de outras teorias que classificaram os jogos infantis. Destacaremos aqui a classificação dos jogos de C. Buhler: os jogos funcionais ou sensório-motores; os jogos de ficção ou de ilusão; os jogos receptivos; os jogos de construção e os jogos coletivos. Os jogos de ficção descritos por Buhler foram retomados por Piaget ao caracterizar os jogos simbólicos, no sentido de jogos cujo objetivo é a adaptação do mundo ao eu ou ainda jogos nos quais a assimilação predomina sobre a acomodação, gerando comportamentos desadaptados. Os jogos simbólicos permitem a observação da assimilação deformante, isto é, da incorporação do mundo ao bel prazer da criança, dirigida pela busca da satisfação das necessidades do eu. Ainda que a deformação da realidade seja o foco do jogo simbólico, Piaget destaca que não se trata de uma alucinação, pois a criança não perde o contato com a realidade, deformando-a intencionalmente (poderíamos dizer, conscientemente) para compor o contexto da

brincadeira de ficção. Este importante aspecto do jogo simbólico é atestado pelo fato de, ao tentarmos exagerar na deformação da realidade ao longo de um jogo simbólico do tipo ‘mamãe e filhinha’ forçando a filhinha da brincadeira a dormir ou a comer a comida de mentira, sejamos repreendidos pela criança pequena, que nos diz: “Ei, não force tanto; é só de mentirinha que ela vai comer [...]”. Assim sendo, para a perspectiva piagetiana, o jogo simbólico revela como a criança pequena ao interagir com o mundo, pode intencionalmente deformá-lo para expandir seu eu e expressar sua capacidade de diferenciar significantes de significados, ou seja, a capacidade de representar o real e a si mesma. O jogo simbólico, assim como o jogo de exercício e o jogo de regras, os quais veremos posteriormente revelam, então, elementos do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Ao expandir o eu e ao desenvolver-se psicologicamente, a criança pode, cada vez mais construir novidades a partir de suas interações com o mundo físico e social. Esta busca de novidades poderia se relacionar ao que Winnicott apontava como a criatividade que é propiciada pelo brincar? Possivelmente sim.

Podemos encontrar nos escritos de Piaget sobre os símbolos lúdicos, referências ao mundo interno quando o autor apresenta a origem do simbolismo. Vejamos:

Se, portanto, no nível dos primórdios da representação, o aspecto de cópia inerente ao símbolo, como significante, prolonga a imitação, as próprias significações, como significados, podem oscilar entre a adaptação adequada que é própria da inteligência (assimilação e acomodação equilibradas) e a livre satisfação (assimilação que subordina a acomodação). (PIAGET, [1945], 1978, p. 116).

É ponto essencial da abordagem de Piaget, estudar quando e como os simbolismos começam, ou seja, sua gênese, o que não é o foco de outras teorias que se referem aos simbolismos infantis. O próprio autor se remete a conceitos da psicanálise relacionados aos simbolismos dos sonhos afirmando que estes são analisados do ponto de vista dos seus conteúdos e de suas relações com os elementos inconscientes e não do ponto de vista psicogenético. Em vários textos, o autor apresenta conceitos de Freud sobre os sonhos e os simbolismos inconscientes exatamente para diferenciar suas teorizações das efetuadas pela psicanálise freudiana.

4. O BRINCAR E OS JOGOS PARA PIAGET: ATIVIDADE PRÁTICA, SIMBOLIZAÇÃO E OPERAÇÕES RACIONAIS

4.1. BRINCAR ‘DE QUE’; BRINCAR ‘PARA QUE’; BRINCAR ‘POR QUE’

Considerando o que foi exposto até agora sobre as relações entre os jogos e as brincadeiras infantis e o desenvolvimento psicológico, cremos ser importante irmos um pouco mais além, diferenciando os aspectos ligados aos conteúdos das

brincadeiras, dos que se relacionam às funções e à origem das condutas de jogar e brincar. Sabemos que Piaget se ocupou dos conteúdos das brincadeiras ('do que se brinca') para inferir tanto as explicações sobre o brincar ('por que se brinca') quanto às funções do brincar no desenvolvimento psicológico ('para que se brinca'). A explicação geral oferecida pela sua teoria aponta a principal razão para 'o brincar' e em especial para o brincar simbolicamente: construir conhecimentos sobre o mundo de maneira representacional, podendo distinguir (no caso dos jogos simbólicos) os objetos propriamente ditos (significados) de seus representantes (significantes). Tomando esta explicação como ponto de partida, é possível pensar que, então, o brincar desempenha a função de permitir ao eu expandir-se, fixando suas fronteiras no e em relação ao mundo e criando novos significados para este último e para si mesmo. Ora, o desempenho desta importante função psicológica que promove a construção de conhecimentos novos (que permite criar, de acordo com a denominação winnicottiana), assim como o desenvolvimento da inteligência e também da afetividade, só pode ser acessado a partir das ações de jogadores e crianças que brincam com os mais diversos materiais e objetos, conferindo-lhes os mais diferentes significados, desde significados práticos (nos jogos de exercício) até significados simbólicos (jogos de ficção) e de regulação recíproca (jogos de regras).

Afirma Piaget ([1945], 1978, p. 148) sobre os diferentes jogos, sintetizando sua teorização e seu enfoque psicogenético: "Exercício, símbolo e regra: tais parecem ser as três fases sucessivas que caracterizam as grandes classes de jogos, do ponto de vista de suas estruturas mentais."

A afirmação acima expressa o interesse epistemológico de Piaget e o que se pergunta ao estudar o jogar: que tipo de estrutura subjaz às ações dos jogadores e como elas se sucedem ao longo da vida dos indivíduos?

Apesar do objetivo deste texto ser o de focalizar particularmente o jogo simbólico, é necessário retomar os outros dois tipos ou classes de jogos postulados por Piaget justamente para compreender a evolução genética (no sentido piagetiano) dos jogos, bem como, para, em seguida, empreender a reflexão sobre os aspectos afetivos e cognitivos presentes nas ações dos jogadores. Assim sendo, sabemos que no jogo de exercício há um predomínio da assimilação funcional e repetição de resultados 'interessantes', o que é perfeitamente demonstrado pelas ações das crianças entre zero e dois anos de idade que brincam com os objetos de seu contexto, muito mais como um exercício de suas capacidades funcionais do que como uma expansão de seu eu e criação de novidades.

No jogo simbólico, como dito anteriormente, há uma predominância da assimilação 'deformante' e a ficção é construída para adaptação do mundo ao 'eu'. O

objetivo é, nesse caso, mais do que funcional, já que ao expandir o eu pela atividade simbólica envolvida nos jogos de ficção, a criança desenvolve sua capacidade de representação, atribuindo novos significados para suas ações, para os objetos e para si mesma. Os benefícios desta nova possibilidade evolutiva foram estudados, como já foi mencionado neste texto, de diferentes pontos de vista teóricos, sendo o de Piaget aquele que ressalta a capacidade de interagir com objetos que não estão ao alcance da percepção direta, mas que são representados pelo pensamento. Isto permite um salto qualitativo fundamental para o desenvolvimento da inteligência, qual seja, o de poder agora prescindir do contato físico com os objetos.

Voltando aos símbolos, o mesmo autor ressaltou que eles poderiam ser conceitos ‘carregados’ de afetividade (PIAGET, 1920), o que estaria relacionado à idéia desenvolvida posteriormente de que o símbolo seria essencialmente individual e motivado (PIAGET, [1945], 1978). Nesse sentido, afirma Piaget ([1945], 1978, p. 220):

Observa-se muitas vezes, no jogo, a existência de símbolos dos quais a significação não é compreendida pelo próprio sujeito... Todo símbolo é, ao mesmo tempo, consciente sob um ângulo e inconsciente sob outro, dado que todo pensamento, mesmo o mais racional é também, ao mesmo tempo, consciente e inconsciente.

Seria esta dimensão inconsciente associada à afetividade? Seria isto que Piaget pretendeu dizer ao afirmar que o símbolo é um conceito carregado de afetividade? Definitivamente a resposta para esta pergunta é ‘não’, ou seja, as teorizações de Piaget sobre o inconsciente cognitivo, apresentadas em obras posteriores (PIAGET, 1972) às até aqui mencionadas, definem os aspectos inconscientes como os mecanismos responsáveis pelos resultados observados nas ações, dos quais a criança não tem conhecimento. O processo da tomada de consciência é justamente aquele responsável por permitir à criança conhecer e compreender no nível de seu pensamento (conceitualmente) aquilo que já conhecia e que havia colocado em prática no nível da ação concreta. Assim, jamais Piaget associou aspectos inconscientes a aspectos afetivos; ao contrário, sempre afirmou que em qualquer conduta haveria elementos afetivos, fruto de uma energética da ação, juntamente com elementos racionais relativos às estruturas internas às condutas. Em decorrência do exposto, os símbolos teriam aspectos conscientes (em evidência nos jogos de ficção que expressam a intenção de deformar o real para se divertir) e também inconscientes (inacessíveis ao pensamento pré-operatório da criança pequena). Os aspectos inconscientes referentes aos mecanismos das ações são também cognitivos e poderão se tornar conscientes pela intervenção do meio. Esta teorização é completamente distinta da empreendida pela psicanálise freudiana segundo a qual, elementos inconscientes influenciam o funcionamento psicológico consciente, seja este funcionamento racional ou afetivo.

Estas diferenças de ênfase quanto às relações entre afetividade e inteligência segundo conceitos da psicanálise de Freud e de acordo com a abordagem psicogenética de Piaget estão apresentadas em Souza (2010).

Quanto ao jogo de regras, Piaget destaca o papel da assimilação recíproca e das relações sociais. Nesse caso e conforme o que o mesmo autor afirmara quando do estudo do juízo moral da criança (PIAGET, 1932), os jogos, considerados a mais verdadeira instituição infantil em seus aspectos práticos (prática das regras) e internalizados (consciência das regras), revelam como a consciência individual, gradativamente assimila as regras e as relações sociais. No caso da criança pequena esta assimilação está diretamente ligada às pessoas que transmitem as regras e ao sentimento de obediência mesclado com o de respeito pela autoridade, enquanto que a criança mais velha relaciona-se diretamente com a regra enquanto reguladora de ações presentes num conjunto de possibilidades. O elemento novo aqui é a ligação com o princípio regulador (regra) mais do que com as pessoas que a transmitem ou a apresentam; o que promove segundo Piaget, a passagem da moral heterônoma ou moral da obediência, para a moral autônoma ou da justiça. Em Piaget (1932), este autor dedicou-se a explicar sua oposição à idéia de que toda moral era fruto da pressão social sobre as consciências individuais (DURKHEIM) demonstrando como as crianças mais velhas expressam relações para além dos sentimentos em relação à autoridade e às pessoas de maneira geral. Nesta obra, o autor apenas menciona a importância dos sentimentos para as ações morais explicando que se dedicará a estudar os aspectos racionais envolvidos na moralidade da criança.

4.2. JOGO: INTELIGÊNCIA E AFETIVIDADE EM AÇÃO

Para cumprir o segundo objetivo desta exposição que é o de relacionar em cada tipo de jogo os aspectos afetivos e intelectuais aí envolvidos, vale lembrar que o jogo (de exercício, simbólico e de regras) será considerado como uma atividade rumo à construção do conhecimento. O que se conhece quando se joga? O jogo propriamente dito, com seus materiais, suas regras e seus procedimentos; além das estratégias para se jogar certo (de acordo com as regras) e, mais ainda, para se jogar bem (com a elaboração de estratégias mais eficazes). Assim, o jogo enquanto contexto de ações é bastante complexo e envolve elementos de diferentes naturezas, concretos e abstratos; objetivos e objetiváveis.

Tomando estas considerações como ponto de referência, podemos dizer que todo jogador é um sujeito e que jogar (com todos os aspectos que definem esta atividade) pode ser definido como uma mediação privilegiada entre este sujeito e

o mundo. O que o jogo revela? Segundo as conceituações de Piaget, estruturas da inteligência; sentimentos e diferentes relações com o mundo (físico e social).

5. EXERCÍCIO, SÍMBOLO E REGRA À LUZ DAS RELAÇÕES ENTRE AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA

O que disse Piaget sobre afetividade? Alguns consideram que as concepções piagetianas sobre o assunto são apenas idéias e não teorizações. Nós, ao contrário, pretendemos demonstrar que as concepções de Piaget podem permitir pesquisas empíricas sobre afetividade, assim como sobre sua relação com a inteligência e a moralidade. O aprofundamento desta temática foi realizado em Souza (2010).

Vejamos a citação abaixo:

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em conseqüência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente. (PIAGET, 1962, p. 129).

Tomando como base a idéia de Claparède sobre interesses e também a idéia de sistema regulador de Janet, Piaget considerou que se deveria agregar a este último o sistema de interesses proposto por Claparède, chegando à concepção de ‘valor’, a qual norteia e perpassa toda a sua proposição. Algumas definições de valor apontadas por Piaget: 1) valor é a expansão da atividade do eu na conquista do universo; 2) valor é o intercâmbio afetivo com o exterior (objeto ou pessoa); e 3) valor é o aspecto qualitativo do interesse. E mais: os valores atribuídos às pessoas são o ponto de partida para os sentimentos. Piaget concorda com Claparède e sintetiza sua tese de que toda conduta é ditada por um interesse, que se relaciona a uma meta para a ação. Estes interesses se revelam sob a forma de valores e são constituídos em essência pela afetividade. Os meios que permitirão atingir a meta serão constituídos pela inteligência. Agrega ainda à sua teorização a concepção de Lewin de campo total, no qual afetividade e inteligência co-participam da conduta.

Em síntese: “A vida afetiva como a vida intelectual é adaptação contínua e as duas adaptações não são somente paralelas, mas interdependentes, visto que os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura.” (PIAGET, [1945], 1978).

E formula sua tese a respeito das relações entre afetividade e inteligência: toda conduta possui um elemento energético (afetivo) e um elemento estrutural (intelectual) que se relacionam mutuamente e que possuem naturezas diferentes.

Assim, afetividade e inteligência tem papéis diferentes nas condutas, podendo-se concluir que não há conduta unicamente racional e nem tampouco unicamente afetiva. Piaget chega a afirmar que afetividade e inteligência são faces de uma mesma moeda, a conduta humana (PIAGET,1954). Desse raciocínio decorre a idéia de que, se tem naturezas e papéis diferentes, nem a afetividade pode criar novas estruturas nem a inteligência pode criar sentimentos. Piaget propôs uma correspondência entre estruturas cognitivas e classes de sentimentos durante a vida, buscando compreender o desenvolvimento psicológico não somente do ponto de vista racional e ainda efetuar uma explicação para as relações entre emoções e pensamentos que superasse as compreensões dicotômicas clássicas. No entanto, reconheceu não ter realizado pesquisa empírica sobre a afetividade deixando esta temática para outros pesquisadores do desenvolvimento. Opôs-se, entretanto, a considerar os sentimentos como isentos de regulação e direção, preferindo concebê-los como regulações energéticas. Assim sendo, a correspondência proposta pretendeu ser a disparadora para reflexões e investigações empíricas, as quais permitiriam uma compreensão integral do desenvolvimento psicológico.

E mais: a afetividade, uma vez que não é capaz de criar novas estruturas, estando ligada às metas para as condutas, está mais suscetível do que a inteligência (que cria os meios para se atingir as metas) às interferências do meio (valorizações sociais e culturais, por exemplo). Estas interferências não foram tampouco estudadas por Piaget e são temas de investigações contemporâneas.

Não seriam os jogos contextos de relações entre afetividade e inteligência, entre interesses e estruturas, em suma, entre os dois aspectos essenciais das condutas (nesse caso, dos jogadores), de acordo com Piaget? É isto que pretendemos demonstrar.

5.1 SENTIMENTOS E JOGOS DE EXERCÍCIO: REPETIÇÃO, PRAZER, SUCESSO

Os jogos de exercício povoam o período da inteligência sensório-motora e dos sentimentos ‘instintivos’, ligados às necessidades físicas e materiais. O prazer pela repetição para obter ‘resultados interessantes’ regula as condutas da criança pequena, juntamente com a coordenação dos esquemas motores. Todos nós já observamos crianças bem pequenas em ambientes sociais como restaurantes, por exemplo, jogando e recuperando objetos e expressando grande prazer em fazê-lo. A satisfação das necessidades se expressa em sentimentos de prazer e desprazer e o alcance das metas para as ações motoras revela-se afetivamente em sentimentos de sucesso e fracasso. Entendendo estes sentimentos como reguladores das ações, notamos que interferem nas condutas das crianças que repetem mais frequentemente os jogos

que propiciaram espetáculos interessantes e que geraram prazer ligado ao sucesso das ações aí inseridas. As condutas da criança nos jogos de exercício revelam, então, simultaneamente, a estruturação inteligente iniciada pela coordenação dos esquemas motores e regulações afetivas correspondentes a sentimentos ligados à realização (ou não) e alcance (ou não) dos objetivos práticos das ações. Sucesso e fracasso; prazer e desprazer, estes seriam os reguladores afetivos das ações sensório-motoras.

5.2 SENTIMENTOS E JOGOS SIMBÓLICOS: DEFORMAÇÃO, SIMPATIAS E APEGO ÀS PESSOAS

Os jogos denominados ‘simbólicos’, predominantes na primeira infância, revelam, essencialmente, relações entre a inteligência pré-operatória, os sentimentos intuitivos e os sentimentos semi-normativos. Como se apresentam estas relações?

Como sabemos, a inteligência pré-operatória é ainda inflexível e pré-lógica (pela ausência de reversibilidade), se atendo às configurações dos objetos, das ações e situações. É neste período que Piaget introduz o conceito de egocentrismo para explicar a impermeabilidade do pensamento infantil e a centração de pontos de vista, que se manifestam em todos os contextos interativos das crianças pequenas a partir dos dois anos de idade. Esta centração é tão contundente que resiste mesmo à prova objetiva da realidade e aos argumentos de outras pessoas. Há inúmeros exemplos retirados de textos de Piaget sobre esta impermeabilidade do pensamento pré-operatório, mas, a nosso ver, o melhor deles é a resposta de uma criança pequena sobre o que é o sol. ‘É uma estrela’, ela diz. E o pesquisador comenta: “Como é que você sabe?” ou “Quem te ensinou isto?” Ao que a criança responde: “Eu sempre soube.” ou “Eu sei desde que eu nasci”. Difícil continuar conversando diante de respostas assertivas como esta. Para Piaget processo semelhante ocorre com os sentimentos que se harmonizam com este tipo de inteligência; são sentimentos também inflexíveis e unilaterais (as simpatias e antipatias), bem como com sentimentos que regulam apenas parcialmente as tendências valorativas opostas, denominados ‘semi-normativos’.

Diante de outras pessoas, a criança simplesmente simpatiza ou antipatiza com elas, não tendo nenhuma necessidade de explicar seus sentimentos, de maneira semelhante ao que ocorre quando diante de uma tarefa qualquer sabe resolvê-la sem, no entanto saber explicar nem como nem porque fez assim. Piaget (1964) definiu intuição como ‘uma certeza que eu não tenho necessidade de provar’. É isto que parece regular as simpatias e as antipatias.

Como demonstrado por Piaget (1932) no âmbito da moralidade infantil, no período pré-operatório, os sentimentos ligam-se fundamentalmente às pessoas, mais do que às idéias e normas que elas apresentam, o que é atestado pela força

do sentimento de obediência. É importante ressaltar que neste período as pessoas pelas quais as crianças demonstram sentimentos são objetos privilegiados (o que não ocorria antes), ainda que falte à afetividade, assim como à inteligência, maior flexibilidade e conservação, mesmo que os afetos tenham já certa estabilidade, comparados aos do período anterior.

5.3 SENTIMENTOS E JOGOS DE REGRAS: RECIPROCIDADE, VALORIZAÇÕES MÓVEIS E APEGO AOS PRINCÍPIOS

Os jogos ‘de regras’, mais frequentes dentre as atividades de crianças da chamada segunda infância (após 7/8 anos, aproximadamente), revelam relações entre o pensamento lógico, os sentimentos normativos e regulações mais avançadas de tendências opostas. À reversibilidade da inteligência operatória, que pode tomar as configurações e as transformações dos objetos, ações e situações, simultaneamente, parece corresponder uma regulação afetiva superior (força de vontade), capaz de coordenar diferentes valorizações presentes ao mesmo tempo, em hierarquias móveis e flexíveis.

Os sentimentos se deslocam das pessoas para princípios e normas por elas apresentados, o que leva a novas considerações sobre a moralidade da criança do ponto de vista dos sentimentos não somente de obediência, mas também de justiça, por princípios de reciprocidade. Piaget afirma que quando a inteligência se torna operatória trazendo enorme avanço no sentido da reversibilidade e flexibilidade do pensamento, permitindo a descentração cognitiva, a afetividade também evolui passando a se regular em sistemas de valores hierarquizados, bem como coordenando conflitos entre tendências de forças diferentes. Nesse período, os sentimentos se tornam normativos incorporando em sua dinâmica, as regras, a reciprocidade de interesses e os valores. Ao apresentar este processo de desenvolvimento da afetividade, Piaget introduz o conceito de força de vontade como regulação superior, isto é, como uma força que regula tendências de valências diferentes (fortes e fracas), organizando-as em sistemas de valores. Desta ‘regulação superior’ resulta a priorização das valorizações, num sistema móvel, o qual também se relaciona à noção de dever.

No apogeu postulado para o pensamento, ou seja, quando as operações formais são construídas, permitindo o desligamento do real, por um lado, e, simultaneamente, sua submissão ao universo do possível, a afetividade se desloca das pessoas e das normas enquanto objetos, para as teorias e ideais que o pensamento pode agora constituir. São os denominados sentimentos ideológicos que concluem a evolução concebida por Piaget para a afetividade, em correspondência ao desenvolvimento da inteligência. Assim, à inteligência operatório-formal, que atua por proposições lógicas

e por relações que transcendem a realidade concreta, corresponderiam sentimentos ligados aos ideais e sistemas teóricos que a inteligência hipotético-dedutiva é capaz de construir por sistemas de combinações de possibilidades

Os jogos de regra/estratégia das crianças mais velhas (a partir dos 11/ 12 anos, em média) e também dos adultos, revelariam, ao mesmo tempo, a capacidade racional de encaixar possibilidades de ação em sistemas amplos e abstratos, e valorizações idealizadas e descoladas da realidade concreta por se referirem a sistemas hipotéticos.

6. RETOMANDO A QUESTÃO DOS SIMBOLISMOS

Ao encerrar este texto sobre os simbolismos e os jogos infantis é importante lembrar que as reflexões apresentadas pretenderam muito mais levantar questões sobre as relações entre os aspectos afetivos e cognitivos em contexto de jogos, do que propriamente apresentar respostas para todos os aspectos envolvidos nesta complexa atividade que é jogar. Esperamos ter demonstrado que a teoria de Piaget em especial no que se refere às concepções de afetividade em suas relações com a inteligência oferece subsídios para interpretar e compreender os simbolismos das crianças em contextos de brincadeiras e jogos.

É fundamental inserir a discussão sobre os simbolismos no âmbito da busca pelos significados na qual a construção simbólica se insere, neste caso quanto às ações dos jogadores, revelando-se em suas estruturações, valorizações, escolhas e interesses, não somente em se tratando dos jogos simbólicos da primeira infância, mas também se expressando desde os jogos de exercício da fase de lactância, até os jogos de regras das crianças mais velhas e também dos adultos.

Ao rever o desenvolvimento da capacidade para representar de acordo com a teoria piagetiana foi possível inserir os simbolismos da criança expressos em suas imitações, brincadeiras e jogos num campo mais amplo, o das relações entre os aspectos afetivos e cognitivos de seu desenvolvimento.

Assim sendo, a título de conclusão esperamos ter demonstrado também que as brincadeiras, os jogos e mais do que isso, o brincar e o jogar, expressam afetividade e inteligência na qualidade de pólos indissociáveis da conduta, ainda que possuam papéis diferentes. Para o pesquisador atento será então possível observar empiricamente na atividade dos jogos estas faces distintas (afetiva e intelectual) da mesma moeda (a conduta), o que lhe permitirá compor mais amplamente seu quadro explicativo. Aos pesquisadores que partem do referencial de Piaget, resta continuar investigando os simbolismos, prosseguindo na busca de novas significações para as concepções teóricas deixadas pelo autor.

REFERÊNCIAS

- BARONE, L. C. Narrativa e cura: a função terapêutica da palavra. In: HERMANN; LOWENKRON, (Org). *Pesquisando o método psicanalítico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 277-285.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CORSO, D. L.; CORSO, M. *Fadas no divã*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GUTFREIND, C. *O terapeuta e o lobo: a utilização do conto na psicoterapia da criança*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- PIAGET, J. El psicoanálisis y sus relaciones con la psicología del niño. Tradução Silvia Pasternac. *Bulletin de la Societé Alfred Binet*, Paris, n. 131, p. 18-31, enero, 1920.
- PIAGET, J. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: P.U.F., 1932.
- PIAGET, J. Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement de l'enfant. *Bulletin de Psychologie*, Paris, v.3,n.3/4,p.143-150 ; n.9/10,p.522-523 ; e n.12,p.69-71, 1954.
- PIAGET, J. La relación del afecto con la inteligencia en el desarrollo mental del niño. Tradução Jorge Zavaleta. *Bulletin of the Menninger Clinic*, Topeka, v. 26, p. 129-137, 1962.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. São Paulo: Forense Universitária, 1964.
- PIAGET, J. L'inconscient affectif et inconscient cognitif. In: PIAGET, J. *Problèmes de psychologie génétique*. Paris: Denoel/Gontier, 1972.
- PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. Publicado originalmente em 1945.
- SOUZA, M. T. C. C. de. *Interpretações de histórias: afetividade e inteligência em ação*. 2007. 237 p. Tese (Livre Docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SOUZA, M. T. C. C. de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Teoria e Pesquisa*, 2010. No prelo.
- VON-FRANZ, M. L. *A sombra e o mal nos contos de fadas*. São Paulo: Paulinas, 1985.
- WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1971.