

A EXPERIMENTAÇÃO, O JOGO E A BRINCADEIRA COMO EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA TEORIA SOCIAL DE MEAD

EXPERIMENTATION, GAMES AND PLAYS AS FORMATIVE EXPERIENCES IN MEAD'S SOCIAL THEORY

Ruth Bernardes de Sant'Ana¹

SANT'ANA, R. S. d. A experimentação, o jogo e a brincadeira como experiências formativas na teoria social de Mead. Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum., São Paulo, 13 (2): 46-53, 2003.

Resumo: O artigo remete à concepção interacionista de MEAD, com destaque para a formação do sujeito. Interroga a concepção do autor sobre o papel das interações, jogos e brincadeiras na formação do *self*², para refletir sobre a ação reflexiva da criança. O objetivo é inserir a contribuição do autor na reflexão atual acerca das relações entre o jogo e a brincadeira com vistas à ampliação da reflexão sobre a formação do sujeito.

Palavras-chave: Mead; interação; self; criança; jogo; brincadeira.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, procurei estabelecer um diálogo com a concepção interacionista de MEAD, com destaque para a formação do sujeito. Para tal, focalizei o processo social de formação da criança para explorar a noção de *self* trazida pelo autor, e vice-versa. Além disso, busquei interrogar a concepção de MEAD sobre o papel das interações, jogos e brincadeiras na formação do *self*³, para refletir sobre a ação reflexiva da criança. O objetivo é inserir a contribuição do autor na reflexão atual acerca das relações entre o jogo e a brincadeira com vistas à ampliação da reflexão sobre a formação do sujeito.

Neste texto, não desenvolvo um esforço de localizar os limites da teoria meadiana, situando-

a no tempo e no espaço. Em outro trabalho (SANT'ANA, 2002), procuro evidenciar o quanto a sua teorização é carregada de supostos biólogos e evolucionistas, porém reconheço que isso não retira a importância da teorização do interacionismo meadiano quanto à constituição social do indivíduo, ponto do qual é possível partir em direção a uma concepção histórica e social da formação do sujeito.

As ricas interações sociais propiciadas pelo jogo têm sido amplamente apontadas, principalmente pela psicologia, como fundamentais para a formação do sujeito, por permitirem múltiplas e complexas relações sociais da criança com os outros que povoam o seu mundo. As consequências do jogo para a criança são consideradas como fundamentais para o seu desenvolvi-

1 Professora Doutora do Departamento das Psicologias da Universidade Federal de São João del-Rei e membro do LAPIP (Laboratório de Pesquisa e intervenção Psicossocial) do DPSIC/UFSP. Endereço eletrônico ruthbs@ufsj.edu.br.

2 Para MEAD (1934/1937), o *self* abrange a dimensão reflexiva do sujeito, nascida da comunicação significativa com os outros, o que o capacita a tomar a si mesmo como um objeto. O traço característico do *self*, segundo o autor, é a autoconsciência, o que significa refleti-lo como cognitivo e social, o que não quer dizer que a dimensão emocional, afetiva ou inconsciente não esteja presente no indivíduo.

3 MEAD usa os termos ingleses play ("brincadeira", "jogo sem regras") e games ("jogos regrados") para a distinção de fases da formação do *self*, razão pela qual mantenho os termos jogo e brincadeira no texto.

mento, no período da vida denominado infância. Segundo BROUGÈRE (1998), o jogar coloca à disposição da criança amostras de modos de interação disponíveis na cultura. Desse modo, a criança em situação de jogo aprende a conhecer as diferentes lógicas que perpassam as interações sociais, aprende a manejar emoções, a controlar os seus impulsos, compartilhando as significações que nela podem estar envolvidas, apreendendo, desse modo, os simbolismos da vida social.

Para MEAD (1896, 1898, 1934/1967), o jogo e a brincadeira exercem um papel muito significativo no percurso de desenvolvimento e humanização dos indivíduos, na medida em que favorecem a ação reflexiva sobre a realidade, condição imprescindível para a formação do *self*. A criança pequena tende a exteriorizar na brincadeira o que supõe que o adulto pensa interiormente, e a compreensão mais objetiva do mundo desenvolve-se a partir dessas experiências cada vez mais verbalizadas e extensas. A ação experimental promovida pelo jogo e pela brincadeira é a verdadeira elaboradora do desenvolvimento humano, e o papel da escola é facilitá-la.

As atividades envolvidas no jogo e na brincadeira, em MEAD, não são puramente cognitivas; oferecem vazão para sentimentos, meios de digerir conflitos e possibilidades de lidar com o imprevisto, com vivências desagradáveis e ameaçadoras. A mistura da imaginação com ações e palavras desmonta e remonta significações no processo de elaboração cognitiva e afetiva do real.

O autor reflete que a gênese do *self* não se resume à capacidade de simbolização oferecida pela fala significativa, pois, ao lado da experiência da linguagem, o jogo e a brincadeira aparecem como um instrumento fundamental na formação humana, participando da formação do *self*. Para MEAD, o jogo e a brincadeira, como a linguagem, apresentam-se como formas privilegiadas de apreensão e manipulação de significações sociais, razão pela qual são componentes imprescindíveis ao desenvolvimento de competências comunicativas em vários domínios da vida coletiva.

A ORIGEM DO *SELF* NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MEAD esboça uma ontogênese do *self* (NUNES, 2000) composta de uma teoria do desenvolvimento fundamentada em fases, em que a interação entre parceiros se torna a base para a construção do *self* e, conseqüentemente, para a construção do pensamento simbólico. Nesta, a relação entre pensamento e linguagem, aparece mediada pelo mundo social, pois, na entrada da

criança no mundo simbólico, a presença física e afetiva do outro é requerida para que essa seja capaz de internalizar a linguagem e os conteúdos socioculturais que circulam em seu grupo social e na sociedade mais ampla. Isso é necessário para que a criança aprenda a desempenhar o papel dos outros, internalizando as dignificações próprias ao seu mundo sociocultural de pertencimento. Com o nascimento do pensamento abstrato, o “outro generalizado” se desprende do jogo interacional imediato, adorando o sujeito a atitude desse outro para si mesmo, em um diálogo muitas vezes silencioso propiciado pela reflexão.

Para o autor, há uma lógica operando a relação do ser humano com os outros na vida social em uma sociedade complexa, envolvendo primeiramente um estágio mais particular e concreto, próprio à interação face a face e, posteriormente, um estágio em que o sujeito organiza em si mesmo um todo organizado e complexo, distanciando-se das interações face a face que lhe deram origem. O sujeito condensa em uma organização complexa a lógica dos atos sociais vividos, concretamente, com um outro generalizado, produzindo um todo abstrato, inclusive e abrangente. Essa noção de desenvolvimento perpassa o trabalho de MEAD (1934/1967), demarcando as fases por ele destacadas da formação do *self*.

Com o desenvolvimento do sujeito, a ação social, alimentada pelas trocas interacionais, torna-se bem consolidada permitindo ao *self* coordenar e ampliar a sua capacidade de respostas diante das diferentes situações encontradas em seu caminho. Isso permite a integração temporal e lógica do vivido em uma organização complexa de ações sociais, enriquecedoras das possibilidades postas para o sujeito na medida em que ampliam as suas competências em agir e comunicar.

Com base em MEAD desmembrei três modalidades de competências comunicativas fundamentais: a competência comunicativa gestual, a competência comunicativa verbal e a competência comunicativa mais ampla.

A primeira é o modo de comunicação próprio à criança pequena, que ainda não atingiu a oralidade nem a escrita e usa a comunicação gestual na sua busca de apropriação da atitude do outro, apropriação essa necessária ao compartilhar de experiências sociais.

A segunda ocorre quando a linguagem verbal, ao permitir a fala e o uso da gramática, amplia as possibilidades de construção de experiências e da diferenciação da realidade, permitindo a ação reflexiva, na medida em que a criança passa a poder expressar pela fala diferenças e semelhanças qualitativas entre as pessoas e objetos que povoam o seu mundo.

A terceira, a competência comunicativa mais ampla, representa a integração das primeiras com os pensamentos abstratos, necessários à formação de um *self* mais competente na organização das experiências. Isso significa o pensamento e a linguagem operarem juntos na execução, controle e diálogo acerca de um ato social, podendo requerer o uso de outras formas de expressão, como a palavra escrita e a construção de imagens.

A formação dessa competência comunicativa mais ampla faz com que a criança possa internalizar o outro como uma totalidade, um outro generalizado, pela abstração de pautas de condutas dos diversos outros com os quais interagiu. Segundo SASS (1992, p. 205) isso “permite ao homem internalizar conscientemente o mundo exterior e suplantá-lo a si mesmo, convertendo a si mesmo, como consciência de si, no seu outro”, ao permitir o diálogo interiorizado. Essa competência mais ampla permite a auto reflexão pela qual o indivíduo confronta as suas significações da realidade com as lições trazidas pelas próprias experiências, dando-lhes novos sentidos. Ele se torna capaz de fazer experimentações mais sofisticadas na medida em que pode submeter as suas crenças à prova trazida pela experiência. Ou seja, por meio da reflexão consigo mesmo, endereçando-se a outro sujeito, presente ou imaginário, o indivíduo pode dar conta de seus atos, problematizando suas experiências.

MEAD identifica a experimentação como sendo o melhor meio para aquisição das competências comunicativas e sociais formadoras da cidadania, sendo o jogo e a brincadeira atividades humanas fundamentais no interior do processo, por permitir que as aprendizagens sociais mais significativas ocorram no interior de relações sociais em que a criança “manipula” a realidade física e social.

A competência comunicativa gestual

Portanto, MEAD aponta para a idéia de que o desenvolvimento humano, forjado pela organização da vida social, tem permitido que as fases de desenvolvimento do *self* sucedam-se segundo um ritmo crescente de aquisição de competências comunicativas. A primeira fase que marca o desenvolvimento da criança é aquela de aquisição de uma competência comunicativa ligada à interação gestual, cuja “estrutura lógica de significação, como nós vimos, será achada na relação tripla do gesto, a resposta de ajuste e o resultante de um determinado ato social” (MEAD, 1934/1967, p. 81).

Para o autor, o fato de ainda não haver simbolização, nessa fase, não quer dizer que o gesto não possa ser significativo. O que é neces-

sário para tal é essa relação triádica anteriormente mencionada, pois um gesto só é significativo quando a resposta de outro organismo a ele indica-lhe a que o organismo está respondendo, pois é “o ato ou a consciência adaptativa de um organismo que, percebendo seletivamente as situações, proporciona ao gesto do outro organismo uma significação” (OLIVEIRA, 1988, p.17).

É possível refletir que a linguagem gestual, nessa fase, permite um processo singular comunicativo ao trazer um conjunto de componentes sociais e afetivos que paulatinamente constroem uma relação interpessoal duradoura. Embora o adulto possa identificar vários aspectos de tal comunicação, é somente quando esses elementos são identificados com símbolos que se tornam conscientes para a criança.

A criança dessa primeira fase vive uma série de experiências de interação com quem dela cuida. Ela chora, ri, grita, esperneia, em uma linguagem gestual que conchama uma resposta do outro, cuja resultante favorecerá ajustes recíprocos entre os parceiros. Um exemplo dado por MEAD (1934/1967, p. 44) diz respeito ao comportamento dos pais com seus bebês em que o choro da criança, visto como um estímulo, o tom da resposta dos pais, e a conseqüente mudança no choro da criança, ocasionam um conjunto de ajustes dos participantes na realização de um ato social comum envolvido no cuidado da criança.

A partir da teoria do autor, pode-se afirmar que, ainda bem pequena, a criança parece empenhada em compartilhar as experiências oferecidas pelo outro, alimentando as possibilidades de trocas colocadas pela situação. Assim, acaba ocorrendo uma alternância de respostas entre os parceiros que, por sua vez, estimulam o jogo interativo, favorecendo as trocas sociais e afetivas. Quando a criança é ainda muito jovem, momento em que a comunicação gestual impera, ela se apresenta como um parceiro bem presente, uma participante ativa na dinâmica interativa, em uma interação que exige adaptações recíprocas. Já é um momento importante no processo de comunicação da criança com o outro na medida em que, conforme (MEAD, 1934, 1967, p. 54), “já existe na conversação de gestos a preparação para o processo social completo que envolve as ações de diferentes formas, e os gostos, que são as partes do ato, servem para estimular as outras formas”.

A criança não se apresenta, na teoria meadiana, como alguém que simplesmente imita o ato do parceiro envolvido na interação. Em oposição à teoria de WUNDT (1973), que valoriza a imitação, MEAD defende que, na verdade, desenvolvem-se ações complementares em que um ato provoca uma ação do outro que não estava

necessariamente prescrita anteriormente, de modo que a complementaridade dos gostos vai assumindo um padrão de interação que passa a alimentar a relação social entre os parceiros.

MEAD se opõe à idéia de que a imitação do comportamento do outro é o mecanismo pelo qual o sujeito adquire a linguagem, defendendo que essa nasce do processo grupal, do intercâmbio entre parceiros. Dialogando com WUNDT, o autor se afasta da teoria da imitação em direção a uma teoria da adaptação recíproca dos sujeitos em interação. MEAD apresenta uma idéia de organismo ativo mesmo quando se refere aos animais não humanos. Para o autor, no processo de interação com o meio, mesmo que por um impulso de manutenção de processo vital, a fonna (humana ou animal) escolhe o tipo de estímulo ao qual quer responder, contribuindo assim para a criação de seu meio. O estímulo é a ocasião para a expressão de um impulso subjacente, caso o organismo identifique nele algo que o impele à resposta. Para o autor, até o comportamento de imitar é socialmente aprendido, supostamente não havendo um impulso de imitação em qualquer espécie, pois, para MEAD (1934/1967, p. 53), “nenhuma forma jovem, mesmo nos animais inferiores, meramente imita os atos da forma adulta, mas eles adquirem durante seu período de infância a associação de um conjunto de respostas mais ou menos instintivas para um conjunto certo de estímulos”.

Portanto, na primeira fase da vida das crianças, em que predomina a linguagem gestual, há uma comunicação não consciente, que não pode ser reduzida a atos de imitação. Trata-se de uma adaptação ativa ao meio que exige competência dos dois parceiros no sentido de um organismo indicar ao outro o comportamento subsequente desse organismo, produzindo significação.

Para MEAD (1934/1967), o ser humano não precisa ter um *self* constituído para ser capaz de se comunicar, embora o desenvolvimento de um *self* ofereça às ações humanas uma racionalidade capaz de articular, na consciência, meios e fins, oferecendo ao sujeito uma matriz de organização das experiências. Desse modo, as crianças não precisam de um *self* constituído para dar entrada no processo comunicativo, pois, para MEAD (1934/1967, p. 195), “crianças jovens experimentam o que vem a elas, elas se ajustam a isto de um modo imediato, sem que esteja presente na experiência delas um *self*”. Assim sendo, o que muda com a entrada da criança no mundo dos símbolos significativos é o uso de um instrumento, a linguagem, que ajuda a organizar o comportamento em um conjunto de atos cada vez mais complexos que se aperfeiçoam no curso da interação social.

A competência comunicativa verbal

Atentando mais para o papel do jogo e da brincadeira na formação da criança, não há em MEAD uma teoria acabada dos estágios do desenvolvimento infantil, mas uma progressão de atividades humanas, da brincadeira ao jogo, identificada a estágios.

MEAD menciona uma variedade de atividades denominadas como brincadeira. Porém utiliza o termo em um sentido mais estrito quando fala do *role-playing*, atividade em que a criança brinca se tornando outra pessoa ou papel. O autor (1934/1967, p. 160-161) assegura que não é apenas com o surgimento da linguagem que a brincadeira *role-playing* se torna possível, por já haver alguma forma de tomar a referência do outro antes da aquisição da competência verbal, pois a brincadeira expressa a tendência da criança trazer em si certos elementos das respostas do adulto para seu gesto vocal. Ele identifica na criança algo que parece ser seu próprio choro seguido da resposta vocal, sons e palavras de seus pais, em que “o gesto vocal de medo provoca o correspondente gesto de proteção” (1934/1967, p. 364) dirigido pela criança a si mesma. Portanto, diante de uma situação ameaçadora, real ou imaginária, a criança repete um padrão básico de interação com os pais, repetindo os gostos vocais de cuidado deles recebido. Porém, quando o autor fala nas brincadeiras em que a criança representa mais plenamente papéis, já se notando uma diferenciação entre ela e o outro, os seus exemplos nos fazem supor que ela já adquiriu uma maior capacidade de expressão, já desenvolveu alguma competência comunicativa verbal, que se amplia com as experiências oferecidas pelas brincadeiras. Portanto, a brincadeira de representar os papéis dos parceiros da interação, já demarcando uma diferenciação entre si e o outro, parece coincidir, nos escritos meadianos, com o momento da aquisição da linguagem pela criança.

Ao que tudo indica, a comunicação verbal amplia a complexidade do tipo de comportamento que é inicial na formação do *self* o assumir o papel do outro, que se repete muitas vezes na situação de brincadeira. Desse modo, a brincadeira leva a criança a ligar a sua perspectiva àquelas de outros construindo sua própria experiência, o que alimenta a formação de uma organização ao mesmo tempo cognitiva e social: o *self*.

Portanto, para MEAD, a brincadeira é fundamental na formação do *self* porque permite à criança se colocar no lugar do outro o tempo todo, construindo as suas próprias referências. Nessa fase, a presença de “outros” para a criança se torna visível quando ela assume os seus diversos papéis, o que lhe permite experimentar, a seu

modo, o lugar ocupado por eles no mundo sociocultural. Com isso, ela ativamente vai “selecionando” conteúdos simbólicos, organizando e ampliando o seu repertório sociocultural e estendendo suas competências comunicativas mais e mais. MEAD (1934/1967, p. 150-151) vê nessa fase da vida da criança a possibilidade de obtenção de experiências ricas que podem favorecer a formação de um *self* autônomo. Porém, conforme MEAD (1934/1967, p. 152), a criança na fase da brincadeira ainda não tem um *self* aranjado em um todo organizado. O esforço de organização do *self* por parte da criança, ainda não se completou, pois “aqui há apenas um conjunto de respostas que seguem indefinidamente uma a outra. Em tal estágio nós falamos de uma criança como ainda não tendo um *self* completamente desenvolvido. A criança responde de um modo bastante inteligente aos estímulos imediatos que vêm a ela, mas eles não estão organizados. Ela não organiza a sua vida como nós gostaríamos que fizesse, isto é, como um todo. Há apenas um conjunto de respostas do tipo de brincadeira. A criança reage a um certo estímulo, e a reação está nela e isso é provocado em outros, mas ela não é um *self* completo”.

Portanto, o processo de desenvolvimento do *self*; em MEAD, é progressivo. Embora na fase da brincadeira as competências da criança já tenham se ampliado, em relação à fase anterior, ela ainda precisa avançar mais para atingir um *self* mais integrado e completo. A mediação do signo permite que a interação seja intermediada pela palavra favorecendo um compartilhar de significados que amplia a relação da criança com o outro. O *self* vai se constituindo enquanto uma organização integrada em um processo permanente de transformação, em que seus mecanismos de funcionamento vão administrando o fluxo de interações vivido pela criança e ampliando o seu repertório comunicativo. Nesse processo, as brincadeiras produzem situações interativas reais ou imaginárias que permitem à criança tomar e retomar o vivido brincar com suas dignificações, ao representar papéis daqueles que estão em sua volta, repetindo determinadas experiências, muitas vezes, de modo a consolidar alguma referência interacional mesmo que sujeita a mudanças subsequentes em uma experiência que lhe dá prazer. A criança brinca conferindo sentido e interesse aos eventos da interação de acordo com a capacidade já atingida de seu *self* em desenvolvimento. A crescente sistematização da brincadeira dá condições a ela de lidar melhor com as interações que se sucedem. Lembra NUNES (2000, p. 256) que, durante o período da brincadeira, “a criança assume a perspectiva das pessoas que respeita,

teme ou com quem se identifica; tais indivíduos, os “outros dignificantes” funcionam como modelos de papéis para o comportamento da criança. Os “outros dignificantes” geralmente são os pais ou parentes, mas podem ser quaisquer personagens, reais ou fictícios (super-heróis, artistas de cinema ou televisão etc.)”.

A criança adquire um modo competente de lidar com as interações que o meio social lhe oferece, pois compreende na ação o outro representado através da brincadeira. Ao representar papéis, usando como recurso o próprio corpo, ela vai se liberando da interação social imediata, distanciando-se progressivamente do modelo, sendo capaz de retomar uma experiência anterior, revivê-la e significá-la. O assumir o papel do outro permite um certo deslocamento de sua posição na interação para a posição do outro, o que mais tarde se amplia, a criança se tornando então capaz de se colocar no lugar de vários outros simultaneamente, o que é exigido pela situação do jogo. Enfoca NUNES (2000, p. 256), a importância da representação de papéis na formação do *self*; pois na situação da brincadeira “a criança age no mundo como se fosse um de seus ‘outros dignificantes’ inclusive agindo em relação a si mesma como eles o fazem. Tomando o papel dos outros significantes e tomando a si próprio como objeto, o indivíduo faz emergir seu *self* social, condição para o pensamento e a ação racional”.

Na fase seguinte, o terceiro estágio, esses mecanismos se aperfeiçoam mais ainda, quando o desenvolvimento do *self* inclui a atividade do jogo. Agora, a criança se torna capaz de pensar as ações simultâneas de diversos participantes do jogo inclusive antecipando as suas expectativas e respondendo em conformidade a elas. Isso envolve a competência de assumir diversas perspectivas concomitantemente, o que exige do *self* o uso de mecanismos interativos mais complexos. A criança passa a considerar a posição de vários outros jogadores, conjecturando sobre as suas supostas reações, e guia as suas ações em função de um conjunto de atividades integradas em um todo.

Parece então que o jogo e a brincadeira, como modalidades de interação social que permitem ao sujeito experimentar, sem o temor de consequências próprias às interações sociais “sérias”, diversas possibilidades de resolução cognitiva e afetiva dos dilemas por ele colocados. Encerram em si um espaço amplificado de indeterminação, produzindo maior incerteza com respeito a qualquer resultado esperado. Portanto, a situação de jogo e brincadeira perinito o embate entre conteúdos socioculturais instituídos pela sociedade, por um lado, e os movimentos de transformações de tais conteúdos, por outro. Pode sig-

nificar tanto a conformidade às regras de jogos já dados quanto a transformação em suas regras.

Para MEAD, a lógica do jogo torna possível uma dada organização do *self* que permite assim a coordenação de um conjunto de experiências sociais em um todo unitário. Desse modo, o jogo é fundamental na formação do *self* visto que é a experiência do jogo que oferece a possibilidade de apropriação organizada das alternativas postas aos sujeitos pelas diferentes experiências sociais, pois, para MEAD (1934/1937, p. 159), “há uma unidade precisa, então, que é introduzida na organização dos outros *selves* quando nós atingimos essa etapa como a do jogo, diferente da situação da brincadeira na qual há uma sucessão simples de papéis”.

Na fase do jogo, o *self* se torna capaz de incorporar as múltiplas alternativas presentes em determinadas experiências interativas para construir a sua própria. E assim vai se constituindo o “outro generalizado”, uma síntese própria tanto das situações sociais oferecidas pela vida social mais ampla quanto das saídas encontradas pelos sujeitos na situação de jogo, a compor assim o *self*.

O assumir distintos papéis consiste em adotar a perspectiva de outras pessoas ou grupos como referência para compreensão de mundo e orientação para as suas ações (DIGNES, 2000). Conforme defende MEAD (1934/1937, p. 160), isso faz parte do processo em que a criança é socializada, pois “o jogo é, então, uma ilustração da situação em que surge uma personalidade organizada. Quando a criança adota a atitude do outro e permite que a atitude do outro determine o que ela fará com referência a uma finalidade comum, ela começa a se tornar um membro orgânico da sociedade. Ela está assumindo a moral daquela sociedade e tornando-se um membro essencial dela. Ela pertence à sociedade assim que a atitude do outro, que ela adota, controla a sua própria expressão imediata. O que está envolvido aqui é um tipo de processo organizado”.

O que ocorre no jogo ocorre na vida da criança todo o tempo. Ela está sucessivamente adotando a atitude daqueles em sua volta, especialmente os papéis daqueles que em algum sentido a controlam e de quem depende (ZIOLKOWSKI, 1997). Através do jogo, a criança vai muito além de sua experiência imediata. Esta expressa padrões de relacionamentos que estão frequentemente presentes na vida social de modo que o processo amplo da vida coletiva aparece condensado em uma linguagem inteligível para a criança, permitindo que ela controle a sua própria resposta. Na acepção de MEAD (1934/1967, p. 160), “o jogo expressa uma situação so-

cial na qual ela, a criança, pode entrar completamente; a moral do jogo pode ter um domínio maior sobre ela do que a de família à qual ela pertence ou a comunidade em que vive”.

O jogo como uma atividade organizada permite o domínio da própria conduta, e até da conduta do outro, oferecendo alguma unidade à construção do *self*. necessária ao indivíduo a se tornar um membro da sociedade. Na visão de MEAD (1934/1937, p. 160), o jogo permite à criança se tornar “alguém que pode funcionar no todo organizado e, assim, tende a se auto-determinar no relacionamento com o grupo ao qual pertence. Esse processo é uma etapa notável no desenvolvimento da moral da criança, fazendo dela um elemento autoconsciente da comunidade a que pertence”.

Para MEAD, a lógica da sociedade opera conforme a lógica da brincadeira e do jogo. O autor ressalta que viver em uma sociedade complexa exige o desenvolvimento da lógica do jogo, que supõe a compreensão das jogadas simultâneas de vários sujeitos participantes da vida social em um todo que tem uma lógica própria. A experiência do jogo na infância permite tanto a construção da capacidade de jogar quanto a capacidade de previsão de possibilidades comportamentais postas em cada situação, desenvolvendo no sujeito competências que se estendem para as demais experiências sociais. A experiência e o jogo se insere em um processo em que os códigos culturais, que animam as situações de interação mais significativas vividas pelo indivíduo, são internalizadas rondando um padrão de relação com o mundo sociocultural. Conforme MEAD (1934/1967, p. 158), esse é um processo em que é permitido ao *self* atingir “seu pleno desenvolvimento através da organização dessas atitudes individuais dos outros em atitudes grupais ou organizadas socialmente, tornando-se assim um reflexo individual do padrão sistemático geral do comportamento social ou grupal no qual os outros todos estão envolvidos – um padrão que surge como um todo na experiência individual, em termos daquelas atitudes grupais organizadas que, por meio do mecanismo de seu sistema nervoso central, o indivíduo adota para ele próprio, juntamente com a adoção de atitudes individuais dos outros”.

Isso posto, é possível pensar que possibilitar a emergência de um *self* mais autônomo exige que a criança seja exposta às diversas regras dos diversos jogos sociais, para que possa refletir sobre os desdobramentos lógicos, afetivos e éticos de cada jogo existente, bem como para a criação de novos jogos sociais, contribuindo para arregimentar as forças de cooperação para empreendimentos sociais inovadores.

Como os jogos infantis, as dinâmicas interacionais, dos quais todos participam, definem padrões de relação de cada um com elementos da estrutura social, pois como entende AFONSO (1997) “a estrutura social é anterior ao indivíduo, porém não como uma realidade que engloba a pessoal mas como um “outro” que introduz a relação pessoa e sociedade como uma relação de alteridade. A participação em diferentes grupos sociais possibilita a entrada em um número quase infinito de outros indivíduos”.

A participação em determinados jogos infantis permite a entrada em um número expressivo de padrões de interação forjados pelos seres humanos, bem como o encontro dos códigos sociais a eles subjacentes, inclusive permitindo o contato com a produção cultural de outras épocas, o que enriquece o mundo de possibilidades colocadas a cada sujeito e grupo que a eles têm acesso. Além disso, determinados jogos cristalizam em si modelos afetivos, lógicos e comportamentais de compreensão e elaboração de conflitos forjados por outras gerações (BROUGÈRE, 1998) que a criança pode atualizar e elaborar em seus próprios termos, com os recursos culturais e afetivos disponíveis no seu meio social.

Em síntese, MEAD conclui que o nível de formação atingido pelo sujeito é diretamente proporcional ao grau de participação em experiências sociais significativas, incluindo jogos e brincadeiras oferecidos pelo seu mundo de

pertencimento. Assim, quanto mais diferenciada e organizada for a comunidade na qual o sujeito se encontra inserido, quanto maior a sua participação ativa em seu interior, mais distinto e complexo será o seu *self*.

A competência comunicativa mais ampla

Inspirada na reflexão meadiana penso as experiências de jogos e brincadeiras como poderosos auxiliares na formação daquilo que chamo de competência comunicativa mais ampla. Quando penso nessa competência inequívoca refiro: a) à simbolização, ou seja, ao uso da linguagem para entender e controlar o conteúdo e o fluir de significações no interior do processo social, uma condição essencial para o pensamento reflexivo, a favorecer o desenvolvimento da consciência e da auto-regulação; b) à capacidade de utilização de significações mais objetivas e abrangentes, favorecedoras da introdução de um sistema conceitual abstrato; c) à capacidade de integrar a linguagem oral e gestual a outras formas de expressão (a escrita, expressão artística e musical).

Todos esses elementos ampliam a capacidade do indivíduo de agir e transformar a realidade na medida em que permitem um maior domínio da língua e a complexificação da reflexão, ao mesmo tempo em que o indivíduo adquire o conhecimento do mundo físico, do mundo social e de si mesmo.

Abstract: The article refers to Mead’s interactionist concept, emphasizing the subject’s formation. It intends to reflect on the author’s conception on the role of interactions, plays and games in the formation of the self, to reflect on the child’s reflexive action. The objective is to insert the author’s contribution in the current reflection concerning the relationships between the play and the game aiming at the enlargement of the reflection on the subject’s formation.

Key-wards: Mead; social interactionism; self; children; game; play.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, M. L. M. A polêmica sobre adolescência e sexualidade. Belo Horizonte, 1997. [Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais].
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- MEAD, G. H. *Mind, self and society*. Chicago, The University of Chicago Press, 1934/1967. Disponível em <<http://spartan.ac.brocku.ca/lward>>. Acesso em agosto 2002.
- MEAD, G. H. The child and his environments. *Transaction of the Illinois Society for Child-Study*, 3:1-11, 1898. Disponível em <<http://spartan.ac.brocku.ca/lward>>. Acesso em agosto 2002.

- MEAD, G. H. The relation of Play to Education. *University Record*, 1(8): 141-145, 1896. Disponível em <<http://spartan.ac.brocku.ca/lward>>. Acesso em agosto 2002.
- NUNES, J. H. As teorias da metáfora e o interacionismo simbólico: uma reconstrução metodológica. São Paulo, 2000. [Tese de Doutorado em Sociologia FFCH/USP].
- OLIVEIRA, Z. d. M. R. d. Jogo de papéis: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano. São Paulo, 1988. [Tese de Doutorado - Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo].
- SANT’ANA, R. B. Experiências formativas em pré-escola: sob a perspectiva da psicologia social de G. H. Mead. São Paulo, 2002. [Tese de Doutorado - Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica].

SASS, O. Crítica da razão solitária: a psicologia social de George Herbert Mead. São Paulo, 1992. [Tese de Doutorado - Pontifícia Universidade Católica].

WUNDT, W. M. *Language of gesture*. Mouton, The Hague, 1973.

ZIOLKOWSKI, J. M. d. Q. M. *L'interactionisme symbolique*. Rennes, Presses Univ. de Rennes, 1997.

Recebido em 30/07/2003
Aprovado em 15/08/2003