

PIAGET EM JOGO: UMA CRÍTICA¹

Brian Sutton-Smith²

Bowling Green State University.
University of Pennsylvania.

Tradução e revisão: Rogério de Melo Grillo³

Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC.

Resumo

Contesta-se, neste texto, a tentativa de Piaget de reduzir o jogo a uma função do pensamento, porquanto considero essa perspectiva uma concepção distorcida a respeito do, pelo fato de se preocupar com uma classe restrita de operações intelectuais e por sua “epistemologia copista”. Ao basear a origem da representação sobre uma noção “copista de imitação”⁴ e ao propugnar que esta desempenha apenas a função de replicar conceitos, Piaget priva o jogo de qualquer papel genuinamente constitutivo dentro do pensamento. À vista disso, este texto discute as consequências contraditórias, tanto em termos das evidências acerca da ontogênese do jogo, quanto o recurso final de Piaget no que tange às explicações afetivas e conativas mais características.

Palavras-chave: Piaget; Jogo; Lúdico.

PIAGET ET LE JEU: UNE CRITIQUE

Résumé

Dans ce texte, la tentative de Piaget de réduire le jeu à une fonction de la pensée est contestée, car il s’agit d’une conception déformée, car elle concerne une classe restreinte d’opérations intellectuelles et pour son “épistémologie copiste”. En fondant l’origine de la représentation sur une “notion copiste d’imitation” et en affirmant qu’elle ne remplit que la fonction de réplique des concepts, Piaget prive le jeu de tout rôle véritablement constitutif de la pensée. Dans cette optique, cet article discute des conséquences contradictoires, à la fois en termes de preuves de “ontogenèse du jeu, et du recours final de Piaget à des explications affectives et conatives plus caractéristiques.

Mots-clés: Piaget; Jeu; Ludique.

PIAGET Y EL JUEGO: UNA CRÍTICA

Resumen

En este texto se impugna el intento de Piaget de reducir el juego a una función del pensamiento, por ser una concepción distorsionada, por referirse a una clase restringida de operaciones intelectuales y por su “epistemología copista”. Al basar el origen de la representación en una “noción copista de la imitación” y al proponer que sólo cumple la función

¹ O presente artigo é uma tradução do texto “*Piaget on Play: a critique*”, publicado na *Psychological Review*, vol. 73, n. 1, p. 104-110, 1966.

² Brian Sutton-Smith (1924-2015) foi Professor Doutor Titular na *University of Pennsylvania*. É tido como um dos maiores estudiosos acerca das Teorias sobre Jogo e Cultura Lúdica nos últimos 100 anos. Em 50 anos de pesquisa, este intelectual publicou mais de 350 textos, no formato de livros, capítulos e artigos. Em resumo, Sutton-Smith liderou os principais avanços nas Teorias sobre Jogo e Cultura Lúdica.

³ Realiza Pós-Doutorado no PPGECT da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2014). Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (2012). Licenciatura Plena em Educação Física (2005) pela CEULCAR. Graduado em Pedagogia pela FAFIBE (MG). E-mail: rogerio.grillo@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2859-7326>.

⁴ **N.T.:** Brian Sutton-Smith utiliza o termo “copista” e/ou “cópia” para dizer que o jogo, na teoria piagetiana, é ideado como puramente imitativo. Porém, no sentido de imitação meramente mecânica diante da realidade.

de replicar conceptos, Piaget priva al juego de cualquier papel genuinamente constitutivo dentro del pensamiento. En vista de ello, en este trabajo se discuten las consecuencias contradictorias, tanto en lo que respecta a las pruebas sobre la ontogénesis del juego, como al recurso final de Piaget a explicaciones afectivas y conativas más características.

Palabras clave: Piaget; Juego; Lúdico.

INTRODUÇÃO

O livro *“Play, Dreams and Imitation in Childhood”* de Piaget (1951), é a mais recente de muitas tentativas de se buscar sentido a um assunto teoricamente anômalo do jogo. Com a possível exceção da teoria psicanalítica de jogo, este trabalho de Piaget traz uma descrição conceitualmente elaborada respeitante ao jogo e, ademais, inclui os melhores exemplos disponíveis da sequência de atividades lúdicas nos primeiros anos de vida. Diante disso, o intuito deste artigo é argumentar que a tese central de Piaget, no sentido de que o jogo pode ser interpretado funcionalmente como uma atividade subordinada à inteligência adaptativa, engendra contradições dentro de seu próprio sistema teórico. Assim, a presente análise sustentará que as suposições epistemológicas de Piaget e a sua preocupação com o pensamento dirigido, precipuamente, estão na base de sua interpretação errônea quanto ao jogo.

PREMISSAS EPISTEMOLÓGICAS DE PIAGET

As teorizações de Piaget a respeito do jogo são inseparáveis de sua concepção de inteligência. A sua premissa fundamental para as origens da inteligência em seres humanos é o processo de adaptação biológica em organismos inferiores.

Ele parte desse preceito mediante o fato de ter ficado impressionado, em seus estudos anteriores sobre moluscos, pela forma como esses organismos inferiores eram afetados, isto é, enquanto se acomodam ao meio ambiente, também o assimilavam ativamente de acordo com seus próprios esquemas de ação. Uma representação de um organismo ativo que tanto seleciona e incorpora os estímulos de uma maneira determinada por sua estrutura, ao mesmo tempo em que adapta a sua estrutura aos estímulos, emergiram destes primeiros estudos de Piaget, como um modelo feito para o desenvolvimento cognitivo (FLAVELL, 1963, p. 36).

Foi a partir disso que os conceitos de assimilação e acomodação, que se dizia serem aplicáveis aos organismos inferiores, de igual modo foram reivindicados por terem aplicabilidade para as atividades “inteligentes de organismos superiores”. Estes dois conceitos se tornaram as invariantes funcionais indissociáveis no sistema conceitual de Piaget para a descrição da inteligência:

Acomodação da estrutura mental à realidade implica a existência de esquemas de assimilação além do qual qualquer estrutura ser impossível. Inversamente, a formação de esquemas por meio da assimilação implica na utilização das realidades externas para as quais o primeiro deve acomodar (PIAGET, 1954, p. 352-353).

Tendo feito da assimilação e da acomodação as suas categorias fulcrais de inteligência adaptativa, Piaget procurou expressar outras funções relacionadas a estes mesmos termos. Dentre elas, a imitação e o jogo vieram a ser formuladas como tipos particulares de relações entre acomodação e assimilação. À guisa de resumo, quando a acomodação à realidade externa predominava sobre a assimilação, existia o estado que Piaget chamou de imitação. Por outro lado, se a assimilação da realidade externa a conceitos preexistentes ocorresse, então existia o estado ao qual o termo jogo foi atribuído. Dizia-se que a imitação e o jogo eram exemplos polarizados da atividade da inteligência: “adaptação inteligente, imitação e jogo são, portanto, três possibilidades e resultam segundo um equilíbrio estável entre assimilação e acomodação ou via primazia de uma destas duas tendências sobre a outra” (PIAGET, 1951, p. 86).

Com base nesta descrição, decorre que a imitação e o jogo devem ser explicáveis conceitualmente, tal qual os mesmos processos que determinam o funcionamento adaptativo ou intelectual. Em razão de Piaget ter olvidado do fato de que a imitação é explicável em razão de suas categorias de funcionamento adaptativo, pode-se argumentar que a sua tentativa de tratar a imitação dentro destas categorias é inadequada.

A ASSIMETRIA DA IMITAÇÃO E DA BRINCADEIRA

Há pressupostos hegelianos na concepção de Piaget, quando ele alvitra que a imitação e o jogo são opostos dialéticos, que gradualmente se reconciliam em uma síntese mais elevada, à medida que as estruturas intelectuais adaptativas da lógica os sucedem progressivamente. Entretanto, um exame mais detalhado dos papéis respectivos destas duas funções, no bojo de seu sistema, indica que a imitação e o jogo não estão concatenados como tese e antítese equipotente. Piaget declina, de fato, a propósito da sugestão de que na origem do pensamento representativo, a imitação fornece as imagens e supõe as simbioses. Todavia, esta relação antitética é aludida ambigualmente (PIAGET, 1951, p. 3; 1960, p. 126), e, em grande parte, apenas a imitação é atribuída um papel basilar na origem dos conceitos. Alude-se que a imitação é uma fonte de representação, em contrapartida, o jogo é usado em grande parte como uma *ilustração* do que é a representação.

Piaget criticou alguns de seus predecessores, entre outras coisas, por meio da sua teoria da cópia do conhecimento ou do seu realismo ingênuo. Insistiu que representar o pensamento não é somente uma cópia da realidade externa, mas é o resultado de um longo processo de interação entre o organismo e o meio ambiente, cada um modificando o outro ao longo do tempo. Como supracitado, ele afirmou que essa interação acontece por via dos conceitos de assimilação e acomodação. É muito claro pelo corpus de seus escritos, que ele não é a favor de uma epistemologia copista.

Paradoxalmente, quando as relações entre imitação e jogo são examinadas acuradamente, emerge a visão de que Piaget implicitamente importou apenas tal teoria da cópia em sua própria explicação dos processos de imitação. É aí que essa noção copista de imitação, implícita em suas

análises, que, sumariamente, deixa o jogo intelectualmente sem função dentro de seu sistema teórico. Para ilustrar: o processo de acomodação é retratado como o estabelecimento, para o sujeito, de um negativo semelhante a uma fotografia da realidade externa. Pode-se depreender que a imitação é uma extensão de tais negativos em ações positivas. “A função da imitação parece ser produzir este conjunto de ‘positivos’, que correspondem aos ‘negativos’ da acomodação e que, a cada nova ‘impressão’, tornam possíveis novas reconstituições e antecipações” (PIAGET, 1951, p. 84).

No devido tempo, entende-se que estas imitações se interiorizam como imagens, e, posteriormente, quando estas imagens se vinculam e se diferenciam dos símbolos externos no decorrer da atividade ou durante o jogo, elas são transformadas em conceitos. Nesse sentido, sustenta-se que todo este processo de atividade representativa se enceta por intermédio dos negativos fotográficos encapsulados, que ocorrem durante a acomodação. Pode ser fidedigno expor, como fez Piaget, que essa acomodação é “uma *cópia ativa* e não um traço ou um resíduo sensorial de objetos percebidos” (PIAGET, 1960, p. 126, grifos meu). Contudo, a acomodação é, de fato, concebida como uma cópia e, pelo seu papel iniciador e sustentador em sua formulação, uma atividade representativa.

É concebível que Piaget pretende propugnar que, quando as imagens interiorizadas se anexam a símbolos em atividades adaptativas inteligentes, este processo de vinculação muda as imagens interiorizadas. Mas se este é ou não o caso (esse aspecto não é relevante aqui), certamente é verdade que a sistematização de Piaget quanto ao jogo, em suma, elucida que tal vinculação não é vista como produtora de mudanças nas imagens. A definição de Piaget de jogo como predomínio da assimilação sobre a acomodação exclui especificamente qualquer mudança desse tipo. Nesse entendimento, as imagens encapsuladas derivadas da acomodação determinam o caráter da atividade. Quer dizer, o jogo meramente diversifica os símbolos. Como “assimilação reprodutiva”, ou “assimilar a realidade ao ego”, o jogo pode apenas repetir, porém ele nunca pode originar-se (produzir algo). Temos assim uma situação em que os símbolos do jogo são puramente reproduções de imagens pré-estabelecidas, por intermédio da atividade copista de imitação após a acomodação.

No que compete a esta interpretação, a imitação é um fator essencial na constituição da atividade representativa, enquanto o jogo não tem papel essencial na estrutura do intelecto tal como concebido por Piaget. Isto é, a inteligência não pode prosseguir sem a imitação. Porém, ela pode prosseguir sem o jogo. Não é necessário enfatizar que existem pontos de vista alternativos, os quais conferem aos processos de formação de símbolos um papel mais ativo na constituição do pensamento, em comparação ao que esta teoria copista de Piaget parece defender (WERNER; KAPLAN, 1963). Maior coesão interna é concedida à presente crítica, pelo motivo de elucidar que essa implícita noção copista da origem dos conceitos, basicamente, leva a peculiaridades dentro do sistema em si, que não são nem autoconsistentes, nem consistentes com os conhecidos relativos ao jogo.

A DISJUNÇÃO DAS FUNÇÕES COGNITIVAS E AFETIVAS

Tendo privado o jogo de um papel ativo e intelectual na constituição de novos conceitos, Piaget é forçado a uma série de tentativas de explicações substitutivas. Ao contrário da imitação

que tem uma única definição, o jogo é fornecido mediante uma variedade de definições. Às vezes, é tratado como “assimilação reprodutiva” (PIAGET, 1951, p. 87), ora como “assimilação generalizada” (PIAGET, 1951, p. 100), como também “assimilação pura” (PIAGET, 1951, p. 87), ou ainda, “mera assimilação” (PIAGET, 1951, p. 89) ou “assimilação distorcida” (PIAGET, 1951, p. 102). Os três últimos termos não ocupam nenhum status sistemático dentro da teoria da inteligência de Piaget, assim como os dois primeiros. Ora, eles nunca são definidos e não há esclarecimentos sobre o que eles podem significar. É essa falta de um papel funcional ao jogo dentro da estrutura da inteligência, que aparentemente obriga Piaget a encontrar explicações funcionais alternativas e ininteligíveis para o jogo, as quais ele não tem como proporcionar à imitação. Dilucida, por exemplo, que:

A predominância do jogo entre as crianças deve, portanto, ser explicada não por causas específicas peculiares ao reino do jogo, mas pela faceta que a característica de todos os comportamentos e todo pensamento está menos em equilíbrio nos estágios iniciais do desenvolvimento mental quando comparado à fase adulta (PIAGET, 1951, p. 147).

Mas, por que existe a assimilação da realidade ao ego, em vez da assimilação imediata do universo para o pensamento vivenciado e lógico? É simplesmente porque na primeira infância este pensamento ainda não foi construído, e durante seu desenvolvimento, é inadequado para suprir as necessidades da vida diária (1951, p. 166).

Estas citações suprarreferidas deixam claro que o jogo não é considerado como uma atividade que oportuniza qualquer contribuição intrínseca ao pensamento, mas é, em contrapartida, algum tipo de compensação pela inadequação do pensamento. Essa interpretação é explicitada quando Piaget sintetiza que a função do jogo é servir à continuidade do ego.

Nesse sentido, a assimilação da criança da realidade ao ego é uma condição vital para a continuidade e desenvolvimento, precisamente por causa da falta de equilíbrio deste pensamento, e o jogo simbólico satisfaz esta condição tanto no que diz respeito ao significativo, quanto ao significado (PIAGET, 1951, p. 166).

Seguramente é difícil sustentar que o jogo é meramente uma polaridade do pensamento, dado que a “prevalência do jogo [...] deve, portanto, ser explicada não por [...] causas peculiares ao reino do jogo”. Mas, então, não há razão para invocar este conceito de continuidade do ego, pois não é um conceito intrínseco às explanações de Piaget sobre a natureza da inteligência. Essa invocação da “continuidade do ego” sugere, de fato, que o jogo tem alguma outra função a servir que é bastante distinta do pensamento. A noção de continuidade do ego como função do jogo, sinteticamente, assemelha-se ao conceito de domínio do ego, conforme dilucidado em descrições psicanalíticas, particularmente os trabalhos de Erikson (1950). Entrementes, a contribuição significativa ao jogo, sob a égide destes preceitos psicanalíticos, é levar a uma disjunção das funções cognitivas e afetivas, bastante inconsistente com as alegações de Piaget, sobretudo ao frisar repetidamente que os dois não são separáveis. Se o jogo possui uma função afetiva constitutiva deste tipo (assegurando a continuidade do ego), então, a posição teórica de Piaget concernente às relações afetivo-cognitivas, exigem uma função intelectual constitutiva.

A DISJUNÇÃO DO PENSAMENTO DIRIGIDO E NÃO DIRIGIDO

Seria errado propor que o tratamento particular que Piaget dá ao jogo deriva talvez de uma causalidade em sua epistemologia. A abordagem é mais profunda do que isso, pois há uma coerência entre suas teorizações acerca do pensamento infantil e o seu ideário atinente ao pensamento adulto. Foi demonstrado que, em sua análise sobre o pensamento infantil, tem-se um papel iniciador às imagens que derivam da acomodação à realidade externa. No pensamento adulto, ele também se preocupa com aquelas estruturas formais coerentes de intelecto, que têm relação com a acomodação e o controle referente ao mundo externo.

Em particular, ele se preocupa com a correspondência entre “as estruturas descritas pela lógica e os processos reais de pensamento estudado pela psicologia” (PIAGET, 1957, p. xvii). Quer dizer, ele não está preocupado com aqueles aspectos menos direcionados do pensamento adulto, geralmente referidos por termos como devaneio, imaginação criativa ou pensamento divergente. Todavia, na opinião de alguns teóricos, essa última ideia tem muito a ver com as formas inovadoras de adaptação. Não seria audacioso especificar, com efeito, que se houvesse é uma relação intrínseca entre o jogo e o pensamento, é mais provável residir nestas últimas formas de operações intelectuais divergentes, do que com as formas dirigidas que dizem respeito às ideias de Piaget.

A formulação do pensamento adulto segundo Piaget, tem uma série de consequências que são consistentes com a orientação epistemológica já delineada. Por exemplo, a sua perspectiva de que o pensamento da criança pequena é relativamente desequilibrado, é novamente semelhante à visão empírica que trata o pensamento como uma cópia da realidade. Ou seja, as crianças pequenas, inexperientes, terão cópias mais imperfeitas do que as pessoas mais velhas (experientes). É claro que, conforme Piaget, o organismo jovem desempenha um papel mais ativo na aquisição de suas cópias do que na visão empírica tradicional e, ao contrário desse viés, existe uma qualidade tética na formulação das operações da criança pequena para Piaget. Elas parecem ser “aproximações sucessivas a uma espécie de equilíbrio ideal ou estado final nunca completamente alcançado” (FLAVELL, 1963, p. 47).

A dificuldade desta abordagem, para o próprio ponto de vista de Piaget, é que não há consistência com a sua teoria de estágios do desenvolvimento, posto que cada estágio de pensamento tem uma organização característica e uma totalidade singular. É difícil idear como pode haver tanto um “equilíbrio” dos estágios iniciais e a concepção de que estes estágios iniciais são relativamente menos em equilíbrio do que em estágios posteriores. O problema pode ser localizado nas diferentes utilizações quanto ao termo “equilíbrio”, que Piaget emprega tanto para se referir às características de organização intelectual em um momento ou estágios, como para se referir ao estado ontogenético do organismo em geral.

Uma parte da confusão semântica provém da utilização de expressões como “equilíbrio desequilibrante”, o uso de estágios e/ou do termo ontogenético, em que conduz a dificuldades com relação à definição de jogo como uma polaridade do pensamento. Se for dito que quando uma estrutura intelectual é perturbada por dados intratáveis, a falta de recursos intelectuais na infância (o desequilíbrio do estado ontogenético) ocasiona o uso do jogo como uma ação de manutenção afetiva, ou seja, é mais uma maneira para não dar ao jogo nenhuma função cognitiva genuína. Porém, afirma-se que o jogo é uma verdadeira polaridade de pensamento, no sentido de restabelecer equilíbrio por intermédio de meios genuinamente cognitivos em qualquer etapa (uma etapa subjacente à teoria), o que é igualmente incoerente para a teoria, por tratá-la como algo estanque.

Se, por exemplo, alguma função de pensamento divergente é atribuída à “assimilação deformante” do jogo, isso requer uma reconsideração do papel do pensamento divergente, não apenas no pensamento das crianças, tal qual no desenvolvimento do pensamento adulto. Se o jogo não “deforma” velhos conceitos, independentemente do que tal frase possa significar, ele igualmente dá origem a novos conceitos. Então, toda a descrição relativa à gênese das estruturas intelectuais, desde a infância até a idade adulta, deve ser corrigida.

Piaget dá indícios de fazer uma disjunção entre as operações do pensamento na vida adulta e as operações do pensamento na infância, afora as diferenças formais entre as operações sensório-motoras, concretas e abstratas, que já fazem parte de sua teoria. Destarte, percebe-se que o pensamento infantil é reforçado pelas operações afetivas do jogo, mas no pensamento dos adultos não ocorre algo análogo. Na ótica de Piaget, o pensamento não dirigido, a fantasia, a brincadeira etc., são especificamente infantis e principalmente compensatórios, quer dizer, não concerne com o desenvolvimento de tipos particulares de operações intelectuais. Assim, elas podem ser confinadas à fase infantil e consideradas como irrelevantes para a natureza das operações intelectuais adultas.

A ONTOGÊNESE DO JOGO

É fulcral indagar se as evidências em pauta apoiam as teorizações de Piaget. Seu ideário de que o jogo é apenas uma forma de inteligência, em suma, acarreta o corolário de que à medida que essa inteligência aumenta em eficiência e adequação, o jogo deixará de ser importante para o desenvolvimento cognitivo.

Na explicitação unilinear de Piaget referente à ontogênese das estruturas intelectuais, o jogo tem uma posição tão temporária. Em outros termos, alude-se que a partir da idade de aproximadamente 4 anos, os jogos simbólicos diminuem porque a criança se torna capaz de maior atividade adaptativa e se torna mais realista: “[...] o progresso na socialização em vez de gerar um aumento no simbolismo, a transforma mais ou menos rapidamente em uma imitação objetiva da realidade (PIAGET, 1951, p. 139). “Jogos de regras [...] marcam o declínio dos jogos infantis e a transição para o jogo dos adultos, que deixa de ser uma função vital cognitiva quando o indivíduo é socializado” (PIAGET, 1951, p. 168).

Fundamentado nestas evidências relativas ao jogo, várias objeções podem ser levantadas quanto à opinião de que os jogos simbólicos da infância são simplesmente substituídos por mais realismo com a idade. Ou ainda, que aquele jogo que é “vital” na infância, deixa de ser essencial em idade adulta. Resumidamente, o jogo pode ser mantido com a mesma conotação e, em vez de acontecer uma diminuição do jogo simbólico função da idade, o que realmente encontramos é uma mudança nas aplicações e na diferenciação desta função do jogo.

Em primeiro lugar, os primeiros jogos de regras das crianças continuam carregados de elementos simbólicos que desempenham um papel na determinação de resultados de igual importância para a habilidade. Nas cantigas e brincadeiras de rodas de meninas, por exemplo, é aquele que é arbitrariamente escolhido como *Punchinello* ou como *Farmer-in-the-Dell*, que determina o resultado. Da mesma forma, no grande grupo de brincadeiras com uma “pessoa central” (e.g. o jogo “mestre mandou”), pertencentes à primeira infância e com representações do drama familiar, é o jogador escolhido pelos processos de contagem arbitrária ou o jogador com as vestes de *César* ou *Red Rover*, que decide por decreto quando o jogo começará, quando os jogadores correrão etc. (SUTTON-SMITH, 1959). Aqui o simbolismo do jogo foi coletivizado, mas

difícilmente foi diminuído, ou cedeu lugar a um maior realismo. Nas análises de Piaget (1932) correspondentes aos jogos, ele estava preocupado com o “jogo de bolas de gude”, no qual o simbolismo era muito menos pronunciado, sendo as bolas de gude mais apropriadas a certa idade (final da primeira infância), ou seja, por volta dos 9-10 anos, enquanto esses outros jogos mencionados anteriormente, tendem a florescer de 7 a 9 anos. No mais, em seu trabalho, o jogo era utilizado para ilustrar o desenvolvimento moral e social, em vez de fornecer a base para uma compreensão da função do jogo.

Em certo sentido, Piaget (1932) usa primeiramente jogos para ilustrar o desenvolvimento da moralidade, porém, *a posteriori*, Piaget (1951) emprega os jogos para ilustrar o desenvolvimento do pensamento simbólico. Tampouco ele lida sistematicamente com as funções peculiares dos jogos ou com o papel do jogo no desenvolvimento humano. Talvez seja esta tendência de abordagem que leva Piaget a abandonar “a influência contínua do jogo no desenvolvimento psicológico”. Mesmo quando os jogos infantis são principalmente questões de habilidade física ou intelectual, como ocorre a partir de 10 anos, é difícil aceitar a opinião de Piaget de que se trata simplesmente de uma questão de jogo sendo convertido de uma aplicação simbólica (brincadeira) para uma aplicação realista (jogo).

O alicerce do jogo ainda permanece fundamentalmente um procedimento simbólico. Ora, há pouca racionalidade em um jogo de futebol ou um jogo de basquete. Na verdade, existe sustentação para a ideia de que tais esportes são mais bem concebidos como modernos dramas ritualizados de sucesso e fracasso (SUTTON-SMITH; ROBERTS; KOZELKA, 1963) e, como tal, têm pouco do que seja racional ou real sobre eles. Ademais, é a tese de Huizinga (1949) de que o jogo (ou ainda no esporte) continua sendo uma função primordial da cognição, ainda que em adultos socializados, e que ele permeia todas as suas atividades vitais, abrangendo as do tipo cultural e as de natureza econômica e política. Um trabalho transcultural recente demonstrou que a plena implicação dos jogos na cultura, parece substanciar este ponto de vista (ROBERTS; ARTH; BUSH, 1959; ROBERTS; SUTTON-SMITH, 1962; SUTTON-SMITH; ROBERTS, 1964).

Conquanto o jogo simbólico egocêntrico pré-escolar possa diminuir com a idade, o jogo encontra expressão no meio de uma variedade de outras formas culturais e sociais. Sendo assim, não é deslocado pelo realismo ou por uma maior racionalidade, nem deixa de ser uma função vital com a idade. Pelo contrário, torna-se mais diferenciado e mais representativo em seu conteúdo das outras formas de desenvolvimento humano. Sem esta perspectiva, é intrincado entender o jogo verbal dos adultos, seus jogos sociais e sexuais, seus rituais e seus carnavais, suas festas e feiras, e sua ludicidade generalizada e diversificada em diferentes comportamentos lúdicos.

Esta crítica atual à visão de Piaget sobre o jogo como um estágio transitório e infantil na emergência do pensamento, é paralela à crítica de Vygotsky (1962) à noção de Piaget, no que corresponde ao seu discurso egocêntrico como um estágio transitório e infantil na emergência do discurso socializado. Vygotsky sustentou que no decurso da fala ontogênica egocêntrica, não se cede lugar à fala socializada, mas ela se transforma em discurso interior que pode ser diferenciado de acordo com fins individuais ou lógicos. De símil maneira, sustenta-se aqui que o jogo ou a brincadeira infantil não dão lugar à adaptação inteligente, porém se diferenciam de várias maneiras.

A diferença entre a crítica de Vygotsky e a presente análise, diz respeito ao fato de que tanto Piaget como Vygotsky estão falando sobre a ontogênese da mesma função-fala, ao passo que aqui estão envolvidas duas funções, inteligência e jogo, que Piaget tenta amalgamar em uma única função (inteligência) e uma variante suprimida (jogo). Deve-se notar, em conclusão, que os vários

tratamentos anteriores de Piaget em relação ao pensamento não dirigido em crianças, seu animismo, artificialismo etc., como estágios transitórios e infantis no desenvolvimento, são suscetíveis a críticas semelhantes (PIAGET, 1928, 1929, 1930).

CONCLUSÃO

Tem-se argumentado que o maior interesse de Piaget se refere ao direcionamento, do que com as operações intelectuais não direcionadas que, em conjunto com a sua epistemologia copista implícita, tornaram impossível para ele lidar consistentemente com o jogo. No mais, ele foi incapaz de dar tal função dentro de sua reflexão, porque, em sua epistemologia, os conceitos são, em última análise, cópias derivadas de uma realidade externa apropriada. Como o jogo não é uma cópia, mas um meio que “distorce” a realidade, ele não pode ter lugar intrínseco em tal epistemologia.

Ademais, Piaget é obrigado, finalmente, a explicar o jogo em termos do tipo de funções afetivas e conativas, que são familiares em outras teorias sobre o jogo (isto não quer dizer que não existam paralelos entre as operações cognitivas e os conteúdos lúdicos em determinadas idades). É a virtude das observações de Piaget que, neste aspecto, complementam-se às teorias de psicanalistas e sociólogos, que tendem a ser altamente seletivos quanto aos conteúdos de jogo. Com isso, refletindo acerca de suas próprias orientações teóricas características. Entrementes, a existência de tais paralelos entre as operações do pensamento e as estruturas do jogo não transmite nada em si mesma sobre a função do jogo.

Embora não tenha sido o propósito deste documento indicar qualquer abordagem teórica alternativa para o jogar ou para criticar a teoria sobre jogo de Piaget, intencionou-se apresentar pontos de vista distintos, uma breve menção à uma possível epistemologia e uma abordagem de jogo diferente, as quais podem servir para ressaltar a legitimidade da crítica atual em termos epistemológicos. Ernst Cassirer (1953), por seu turno, opõe-se explicitamente à posição teórica de que os conceitos são cópias da realidade externa. Para além disso, são modos pelos quais a realidade é construída em um nível que transcende o simples funcionamento de sinais de organismos inferiores.

Na esteira teórica da epistemologia construtivista, esse gênero de jogo (simbólico) pode ser tomado como uma ilustração muito positiva do processo de pensamento, porque envolve a construção de simbioses para criar outros domínios conceituais. Em contrapartida, E. Cassirer depreende que o jogo teria que ser apenas um dos muitos modos simbólicos com suas próprias propriedades características, como a arte, o mito, as ciências etc., visto que o entendimento de Cassirer com relação ao desenvolvimento simbólico, não é apenas construcionista, é também multilinear. Piaget, com a sua suposição copista contrária e sua noção unilinear de pensamento, é compelido a abreviar todas as formas de atividade simbólica à única forma copista de pensamento adaptativo. E sobre a evidência das inconsistências internas a que isto conduz, sua abordagem não parece ter sido frutífera para sistematizar explicações sobre o jogo.

A crítica atual ao sistema teórico de Piaget, que se concentra na inadequação de sua epistemologia, quando se trata do jogar, provavelmente, tem um novo desafio para a interpretação de atividades de pensamento divergente em geral, tais como a criatividade, a originalidade, a

expressividade etc. Concomitantemente, esta crítica provavelmente tem menos relevância para as operações de pensamento convergente, como a compreensão da causalidade física, as relações espaciais etc., com a qual Piaget está preocupado, mormente, pelo fato de que a sua suposição copista pode ser mais relevante. Finalmente, cabe enfatizar que, neste texto, as críticas propendem às teorizações de Piaget a respeito do jogo. Portanto, não há intenção de diminuir a flexibilidade conceitual do sistema teórico deste autor, quando aplicado ao entendimento da criança sobre as operações do mundo físico. Nessa área de pesquisa, o homem e o molusco compartilham uma preocupação comum, e a epistemologia de Piaget parece ser reveladora.

REFERÊNCIAS

CASSIRER, E. **The philosophy of symbolic forms**. v. 1. New Haven: Yale Univer. Press, 1953.

ERIKSON, E. H. **Childhood and society**. New York: Norton, 1950.

FLAVELL, J. H. **The developmental psychology of Jean Piaget**. New York: Van Nostrand, 1963.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: The play element in culture**. London: Routledge & Kegan Paul, 1949.

PIAGET, J. **The language and thought of the child**. New York: Harcourt, Brace, 1926.

_____. **Judgment and reasoning in the child**. New York: Harcourt, Brace, 1928.

_____. **The child's conception of the world**. New York: Harcourt, Brace, 1929.

_____. **The child's conception of Physical causality**. London: Kegan Paul, 1930.

_____. **The moral judgment of the child**. London: Kegan Paul, 1932.

_____. **Play, dreams and imitation in childhood**. London: Hienemann, 1951.

_____. **The construction of reality in the child**. New York: Basic Books, 1954.

_____. **Logic and psychology**. New York: Basic Books, 1957.

_____. **The psychology of intelligence**. Paterson, N.J.: Littlefield Se Adams, 1960.

ROBERTS, J. M.; ARTH, M. J. ; SE BUSH, R. R. Games in culture. **American Anthropologist**, n. 61, p. 597-605, 1959.

ROBERTS, J. M. ; SUTTON-SMITH, B. Child training and game involvement. **Ethnology**, n. 1, p. 166-185, 1962.

SUTTON-SMITH, B. **The games of New Zealand children.** Berkeley: Univer. California Press, 1959.

SUTTON-SMITH, B. ; ROBERTS, J. M. Rubrics of competitive behavior. **Journal of Genetic Psychology**, n. 105, p. 13-37, 1964.

SUTTON-SMITH, B. ; ROBERTS, J. M.; KOZELKA, R. M. Game involvement in adults. **Journal of Social Psychology**, n. 60, p. 15-30, 1963.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language.** Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, 1962.

WERNER, H. ; KAPLAN, B. **Symbol formation.** New York: Wiley, 1963.

Submetido em: ago. 2021.

Aprovado em: set. 2021.

Publicado em: set. 2021