
FUNÇÕES DO BRINCAR/JOGAR NO DESENVOLVIMENTO DA SOCIABILIDADE: TEORIZAÇÕES*

ADRIANA PEREIRA

Resumo: este artigo apresenta um conjunto de teorizações que auxiliam na compreensão dos elementos formativos do indivíduo/atleta com base na perspectiva de George Mead, além da caracterização do brincar/jogar na concepção de Johan Huizinga e a classificação dos jogos segundo Roger Caillois. Autores considerados progressistas, democráticos, que pensam a formação de indivíduos críticos e reflexivos para a construção da cidadania plena.

Palavras-chave: Psicologia Social, Self, Brincar/Jogar, Psicologia do Esporte.

PSICOLOGIA SOCIAL E FORMAÇÃO DO ATLETA: A PERSPECTIVA DE GEORGE H. MEAD

Sabemos que a psicologia, tomada como ciência natural, procura entender e explicar a estrutura e a função dos mecanismos psíquicos. Buscando predizer e controlar, por meio das análises causais, ou do caminho da catarse, ou das associações livres, a psicologia sempre visou compreender os humanos pelos mais diferentes caminhos, fornecendo explicações pautadas pela tríade emoção, cognição e ação. A escolha do caminho ocorreu sempre em função da

concepção de homem que subjaz à escola de referência, sem abrir mão do modelo de demonstração e generalização que lhe garantiu o *status* de ciência.

A ideia de conhecer para prever e controlar o comportamento era pautada no método científico, que devia garantir a análise funcional do comportamento dos indivíduos. Esses eram tratados como sujeitos de uma ação, em ambientes controlados e passíveis do exercício da manipulação de variáveis que “imobilizariam o mundo”, garantindo a discriminação de seus efeitos sobre respostas específicas. Acima de tudo, dessa forma, se teria clareza e precisão na replicação dos procedimentos usados e garantia de certeza das conclusões. Muito conseguimos entender com esse modelo, cuja contribuição é inegável, podendo ser citados aqui centenas de trabalhos que foram determinantes na continuidade das diferentes abordagens psicológicas.

Entretanto, falar de psicologia no âmbito geral e, especificamente, na esfera social, requer compreender que o modelo das ciências naturais é válido, embora não seja suficiente e demande uma expansão das condições de análise – tanto epistemológicas quanto teóricas – para incluir elementos da dinâmica, da história e, principalmente, da linguagem como construtora do mundo a partir dos sentidos que circulam. Harré e Gillet (1994) e Spink e Frezza (1999) afirmam que a psicologia social necessita de um método próprio que possibilite uma reflexão crítica acerca do mundo.

George Mead (1962) e Kurt Levin (1935, 1936), precursores da psicologia social, talvez sejam exceções diante das amarras impostas pelo modelo hegemônico das ciências naturais que, em sua primeira fase, sem romper com o modelo experimental, ampliaram e impulsionaram o olhar psicológico para além das paredes laboratoriais. Outros estudos foram valorizados com metodologias que levaram a novos conceitos, novas formas de medir e observar e novas metodologias que poderiam vir a ser críticas, mas que construíam uma nova psicologia social.

Refletindo sobre os elementos psicológicos na formação do indivíduo a partir da perspectiva da psicologia social, entre os estudiosos que propõem que esta pode ter função crítica e transformadora, damos destaque a George Mead (1863-1931), autor progressista, que tinha uma postura democrática e pensava

a formação de indivíduos críticos e reflexivos para a construção de uma cidadania plena (SANT'ANA, 2005).

Localizando os estudos de Mead na perspectiva do interacionismo social, é importante salientar que, mesmo diferenciada da posição epistemológica que embasa esta pesquisa, a noção de que propriedades específicas da formação humana resultam de um processo histórico de socialização, que foi possibilitado pela emergência e o desenvolvimento da linguagem e das materialidades que se constroem em conjunto com ela, são características comuns a ambos os trabalhos. O compartilhamento se dá por seu inicial diálogo.

Mead (1962) concebeu a formação do indivíduo relacionada aos processos de socialização, particularmente os educacionais, os quais fornecem, por meio de suas atividades, elementos que o direcionam ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral como consequência da construção do seu *self* (SANT'ANA, 2005). Mead (1962) construiu uma teoria social e dialógica do sujeito que se constitui em uma ação comunicativa participante com base social na formação da linguagem e, em seguida, na formação da mente e do *self*. Essa ação, segundo ele, se dá pelo compartilhamento de sentidos e significados entre indivíduos. O autor articulou os conceitos de *I* (eu observador – resistente à ordem social) e *Me* (sujeito social – reprodutor da ordem social) como elementos que têm, na sua relação, a constituição de um processo de controle do impulso e de deliberação reflexiva e moral. Mead (1962) fez suas elucubrações a partir dos estudos de Kurt Levin (1890-1943) e William James (1936-1950) e apresentou as determinações sociais do *self* sempre em um sentido anti-representacional e dialógico.

É importante entender que, para Mead (1962), a possibilidade humana de produzir sentidos parte do conceito de ação comunicativa que advém do ato social comunicativo (aquele que evoca a ação participativa e compartilhada de símbolos e significados). Nesse processo, ocorre a adoção da “atitude do outro” ou do “papel do outro” por intermédio do compartilhamento de símbolos e significados; posteriormente, forma-se a linguagem que, por conseguinte, forma a mente, a qual, por sua vez, forma o *self*.

Em explicação mais detalhada da formação do *self* a partir da ação comunicativa participativa, Mead (1962) elucida como a criança adota a “atividade ou o papel do outro” na brincadeira e no

jogo. Brincadeira e jogo representariam dois estágios diferentes no desenvolvimento do *self*. Na brincadeira, a criança adota os papéis particulares de pessoas significativas – uma simples sucessão de papéis sem interferência dos anteriores adotados. Já no jogo, a adoção de papéis do outro adquire um significado mais importante. Nesse caso, para que a criança seja bem-sucedida, precisa adotar o “papel de todos os outros” participantes da atividade – vários outros, que incluem, além da diversidade de papéis, perspectivas sociais diferentes.

Sass (2004) problematiza a manutenção do termo *self* por Mead e apresenta a concepção meadiana para a formação e o desenvolvimento do *self* apresentando sua gênese social, as etapas de seu desenvolvimento e a noção do outro generalizado com as implicações para a psicologia social. Quanto à origem, Sass (2004), baseado em Mead (1972), descreve que o *self* é organizado no interior do processo social. Nesse processo, ocorre a apropriação da atitude do outro, que se dá em etapas de crescente complexidade organizativa perpassando o brincar (*play*), o jogar (*game*) e o pensar (*thought*). Quanto ao desenvolvimento do *self*, esse perpassar pelas etapas levaria, tanto como princípio educativo quanto como atividade mediadora do *self*, ao desenvolvimento moral, intelectual e afetivo-emocional da pessoa. Outras atividades consideradas mediadoras, além do jogo, seriam o trabalho e as artes, diferenciadas pela ausência de finalidade e técnica. Todas juntas teriam o caráter funcional organizativo da vida da criança.

Por fim, Sass (2004) discorre sobre a internalização de papéis sociais, feita por meio da apropriação da noção do outro generalizado e das regras presentes nos jogos, que, se forem acrescidas do domínio da linguagem, levariam a pessoa a pensar ou a adquirir a capacidade reflexiva, assim demonstrando a dupla face do *self*.

James (1950) já preceituava que o *self* é formado por “outros significativos” e “outros generalizados”, em uma composição entre o *I* e o *Me*, ou *self* observador e *self* social. O *self* observador seria especificamente uma condição lógica do conhecimento. O *I* não pode ser observado na condição lógica de *I*, mas pode sê-lo na condição de *Me* (*self* social), ou seja, de um *self* social que foi um *self* observador na condição anterior. Por outro lado, o *self* social

teria por base a noção de *self* transcendental kantiano (MEAD, 1912, 1913), na qual o eu observador só aparece na experiência como memória e, conseqüentemente, só pode ser conhecido *a posteriori*.

Resumindo, o *self* seria a relação entre o *I* (*self* observador) e o *Me* (*self* social), uma conversação social. Na ação de brincar, o “outro” origina toda a ação comunicativa, sendo, portanto, um “outro significativo”, enquanto na ação de jogar, esse outro é um “outro generalizado”. A conversação entre o *I* e o *Me* nas ações comunicativas de brincar e jogar resultaria em um *self* social, mais convencional, que tende para o *Me*, mais conformista e habitual; ou um *self* observador, mais crítico, que tende para o *I*, mais criativo, aquele que analisa e modifica o *Me* e, portanto, se forma mais resistente ao controle social (ABIB, 2005).

O *self* observador, crítico e inovador é uma construção a partir do “outro generalizado”. Ele coincide com o advento do indivíduo civilizado, pois demarca a passagem da sociedade primitiva para a civilização (ABIB, 2005). É um acontecimento que imprime no indivíduo sua singularidade e a marca da própria civilização. Nesse caso, o *self* é um processo de formação que se dá na conversação interna de gestos por meio da linguagem que origina pensamentos de ordem individual e moral. Essa conversação é denominada dialogia por Mead (1962), e Abib (2005) acrescenta ser o indivíduo dialógico ou evoluído, assumindo que a essência do *self* é de natureza cognitiva. Esse último autor ainda afirma que o que está em jogo na relação dialógica entre *I* e *Me* é o debate contínuo entre ações cognitivas, impulsivas, morais e sociais; ele ainda destaca que os chamados comportamentos sociais teriam como objeto os símbolos e seus sentidos expressos na linguagem contextualizada.

A linguagem é, portanto, anti-representacional, uma vez que não simboliza situação ou objeto; ao contrário, é ela que torna possível a existência ou o aparecimento daquela situação ou objeto, pois é parte do mecanismo que os cria. Essa orientação pragmática se coaduna com a ideia de linguagem que circula e constrói o mundo em que se vive. A ação comunicativa participativa de Mead (1962), a dialogia de Bakhtin (1998, 2003) e a interanimação dialógica de Spink e Frezza (1999) são processos exclusivamente humanos nos quais a linguagem é responsável

pela comunicação, a qual se transforma em processos mentais e circula constituindo a realidade dos fatos, além de, simultaneamente, ser ela acontecimento.

A adoção da atitude ou do papel do outro por meio de brincadeiras e jogos caracteriza-se como processo social formador da linguagem e do *self*. Ao formar o *self* por meio da inter-relação entre o eu observador (*I*) e o eu social (*Me*), nos contextos de brincar, desenvolve-se a capacidade de reagir ao seu próprio eu, criando uma postura crítica. Quando o outro é generalizado e se instala em múltiplas perspectivas, como no jogar, o indivíduo forma-se de um modo complexo, interdependente e menos crítico, no qual a formação do eu cognitivo crítico depende das convenções e da moral social. Em resumo, é o diálogo envolvendo o indivíduo impulsivo que segue a fluidez do brincar e o “outro generalizado” que segue os controles do jogar que caracterizam o indivíduo e suas potencialidades.

Entendendo os fenômenos do brincar e do jogar como inerentes ao processo de formação do indivíduo, procuraremos estabelecer um diálogo entre os elementos essenciais do jogo trazendo para a discussão outros dois importantes interlocutores acerca do tema: Huizinga (2007) e Caillois (1990). O primeiro apresenta as características do brincar e do jogar, diferenciando-as; o segundo aponta as experiências que o jogo proporciona.

CARACTERIZAÇÃO DO BRINCAR E DO JOGAR NA CONCEPÇÃO DE JOHAN HUIZINGA

Brincar é uma atividade humana intencional e sem uma justificativa externa a ela mesma, constituinte do imaginário e estabelecadora de regras. Difere do jogar (ou de atividades esportivas propriamente ditas), que se configura em repetições e no qual o sentido imaginário (formador) é substituído por uma finalidade utilitária.

Brincar pode incluir o jogar, embora não se reduza a suas determinações e utilidades. Brincar é diferente de jogar, uma vez que este último é institucionalizado por definição em sua organização, manifestação e conseqüências. Além da institucionalização, a competição, situada no contexto de uma finalidade externa à própria prática – como as premiações – diferencia-se da “proposta”

inicial descrita como espírito lúdico presente no brincar/jogar. Por fim, da forma como as regras são definidas e trabalhadas – seja no brincar como elemento de negociação, seja no jogar quando as regras são imperativos categóricos que subsidiam a sua própria identidade –, pode-se dizer que, no brincar, as regras orientam a tarefa e, no jogar, a determinam como uma lei.

O jogador de futebol profissional, por exemplo, é um ator que pode ou não brincar dentro de sua modalidade específica de jogar. Ele cria maneiras próprias de alcançar seus objetivos, sem burlar as regras, mas alterando a forma convencional de execução de seus movimentos, tal como marcar um gol diferente ou executar um drible bonito. O craque é aquele que cumpre a regra e surpreende pela habilidade, estética e criatividade diante do que está posto.

Retondar (2007, p. 23) esclarece que esse brincante é solitário e “[...] ludicamente vive em um mundo próprio e fechado sobre si mesmo que faz uso de mudanças abruptas das brincadeiras por conta da necessidade de se auto-satisfazer”. Acrescentamos aqui que não basta fazer dribles fantásticos ou jogadas maravilhosas, pois é imprescindível executá-las dentro das normas e de forma competitiva, ou seja, unindo o que é convencionalizado fazer com o que é desejado pelo indivíduo.

Brincar é elemento inegável na formação do homem. Duflo (1999) postula que o jogo pode ser pensado em suas dimensões ética, epistemológica e estética. Ainda na concepção do autor, a dimensão ética sofre forte influência das noções religiosas de pecado e excesso, que posicionam o jogo como atividade que pode corromper a atenção do homem virtuoso e de fé. A dimensão estética é pontuada pela possibilidade humana e, somente a partir dela, pode integrar de maneira harmoniosa impulsos sensíveis e impulsos cognitivos. Desse modo, os sentimentos mais instintivos poderiam ser vivenciados de acordo e “dentro” dos ditames sociais, sem que um dos impulsos se sobressaísse.

Por fim, e de forma mais detalhada, na dimensão epistemológica do jogo, isto é, como um elemento da constituição cognitiva e própria do humano de produzir conhecimento sobre a vida, sobre o mundo e sobre si mesmo, é possível verificar a forma particular e interessante com a qual o indivíduo se vê diante da natureza e do indefinido, procurando uma forma, nem sempre compreensível

para quem o vê, entretanto lógica, de lidar com o controle das variáveis que podem levá-lo aos objetivos e metas traçados.

Em sua clássica obra *Homo ludens*, Huizinga (2007) pondera que pessoas são dotadas de razão (*Homo sapiens*) e fabricantes de cultura (*Homo faber*). Além disso, afirma que as pessoas seriam, por excelência, *ludens*, ou seja, estabelecem uma relação lúdica com seu mundo por meio do brincar.

Para Huizinga (2007), brincar é uma atividade universal e humana que se manifesta em todas as culturas, respeitando suas particularidades, e apresenta características próprias de organização. O autor demarca a noção de brincar a partir da descrição de características formais e informais que são apropriadas por crianças, jovens e adultos nos diferentes espaços relacionais do cotidiano.

Huizinga (2007) enuncia que brincar é um fenômeno social e universal com quatro características formais – voluntariedade, regras, relações espaço-temporais e evasão da vida real – e cinco características informais – tensão, incerteza/acaso, ludicidade, agonisticidade e sentido de faz-de-conta. Para o autor, qualquer atividade que seja social e apresente tais características cabe na noção de brincar. Jogar, com suas três características diferenciadoras – institucionalização, competitividade e regras predefinidas – pode comportar a noção de brincar, embora o contrário não seja verdadeiro. Considerando as características formais apontadas pelo autor, o futebol profissional pode ser considerado tanto uma brincadeira quanto um jogo com elementos formais do brincar.

Então, partindo do enunciado de Huizinga (2007), com relação à primeira das características formais, verifica-se que todo jogo é formado por pessoas que praticam uma *ação voluntária* e livre enquanto decisão consciente. Brinco porque quero brincar. No brincar não existe um motivo prévio estabelecido que motive as pessoas a fazê-lo; entretanto, é possível identificar sua voluntariedade, envolvimento, satisfação ou mesmo suor, que indicam adesão à tarefa por ela mesma e por suas conseqüências inter-relacionadas. Retondar (2007) esclarece que voluntariedade significa decisão de iniciar e continuar no jogo como prática que atende às necessidades mais imediatas e profundas.

Pensando o futebol profissional nos moldes atuais de uma sociedade pós-moderna, a voluntariedade é contratada previamente, uma vez que o querer jogar não é uma necessidade a ser

atendida, mas uma forma de trabalho acordado. O jogador vende sua voluntariedade para aquela atividade institucionalizada, incluindo o fato de que fará o melhor de suas possibilidades dentro das regras. Todo esse acordo não garante que o jogador esteja disposto para a atividade, até mesmo porque entram nesse ponto os agentes motivadores externos que passam a regular aquilo que, no brincar, é intrínseco à tarefa.

É possível verificar com clareza no discurso do treinador Felipe Scolari, técnico da Seleção Brasileira de Futebol na Copa do Mundo em 2002, que, quando não encontrou maneiras externas para motivar craques já milionários e famosos, lançou mão da ideia de constituir uma família – na época intitulada família Scolari. Desse modo, o grupo, ou a “família”, tinha como princípio o desprendimento da atividade de jogar bola com ganhos externos de modo a exacerbar ganhos intrínsecos, tais como divertir-se jogando e alegrar a si mesmo e aos seus “irmãos”, exatamente como se faz em família.

De acordo com a segunda característica formal de Huizinga (2007), todo jogo tem regras, as quais fazem parte do brincar como um exercício de negociação, que torna a atividade mais ou menos maleável dentro do contexto de possibilidades e intenções do grupo. No brincar, as regras são flexíveis, construídas e reconstruídas pelos participantes de acordo com sua intenção. As regras medeiam as inter-relações subjetivas do grupo social que pratica a atividade, garantem a identidade do jogo e permitem aos participantes definir a atividade que estão praticando. Mediar as relações não significa determinar a conduta dos participantes, mas harmonizar e tornar possível a prática da atividade para o referido grupo, aproveitando as condições objetivas, materiais, geográficas e orgânicas dos seus jogadores.

As regras são flexíveis no brincar, isto é, as determinações previamente convencionadas podem ser alteradas. Assim, em um jogo de futebol de rua, com gols menores, feitos com garrafas, e que podem ter dimensões distintas, dependendo do acordo feito entre os participantes, o número de jogadores pode ser variável, dependendo da habilidade de cada um e da definição do grupo. Pode-se permitir a participação de crianças e adultos, homens e mulheres conjuntamente, com o intuito de praticar a atividade por ela mesma.

No jogo de futebol formal, isso jamais seria possível, pois “a regra é clara”, bordão que indica como deve ser praticada a atividade já institucionalizada e que visa garantir igualdade de condições entre os oponentes em todas as dimensões possíveis. Na era do futebol espetáculo, as regras têm sofrido alterações para permitir maior ganho por parte daqueles que vendem o jogo e querem fazer acreditar em sua lisura. As pessoas que ganham dinheiro de alguma forma com o jogo, além de se apropriar do uso de tecnologia que mostre que as regras estão sendo cumpridas e que a igualdade impera nos gramados, precisam manter o discurso moral do “o importante é competir”. Todavia, se soubermos ler nas entrelinhas, vamos perceber que “o importante não é competir, nem mesmo é importante vencer; o importante é vender”(MELO, 2008, p. 13).

Para isso, há câmeras, computadores, tira-teimas, árbitros de campo que contam com intercomunicadores para falar com o quarto árbitro, árbitros auxiliares com dispositivos que possibilitam a comunicação com o árbitro, exames antidoping, modalidades diferentes de chuteiras, categorias diferentes por idade e sexo dos jogadores e diferentes graus de envolvimento institucional dos atletas. Todo jogo tem *espaço e tempo* próprios, de acordo com a terceira característica formal de Huizinga (2007). O espaço deve aqui ser entendido para além do lugar físico, percebido também como espaço de sentidos e significações, espaço da imaginação que o jogo suscita e expressa por meio de sentimentos, pensamentos e ações. Para a pessoa que joga, há poucas coisas na vida que sejam tão importantes quanto seu jogo, pois naquele espaço simbólico estão inscritos seus desejos e vontades e lá ela se expressa e pode ser compreendida. Nesse mesmo contexto, repleto de sentidos, é feita a marcação do tempo. Um tempo cronológico que orienta o tempo interno, marcado por cada emoção vivida. Esse tempo é subjetivo, particular e único de cada experiência; não pode ser medido por nenhum mecanismo tecnológico, mas, em conjunto com os sentidos daquele espaço, cria uma dimensão mais relevante e que não pode ser medida ou vista com a lógica cartesiana. Espaço e tempo entendidos como lugares e minutos não são suficientes para entender esta dimensão do brincar, sendo preciso considerar sentidos, simbologias e marcações emocionais fora ou dentro do jogo.

No futebol atual, um jogo com 90 minutos mais acréscimos, jogado em um belo gramado bem cuidado e com medidas oficiais, pouco descreve o que, de fato, este ambiente pode conter. Se focarmos somente no que é mensurável, brincar e jogar parecem se diferenciar claramente. Entretanto, nos aspectos simbólicos e idiossincráticos, e até mesmo no que essa atividade já consegue representar como identidade de um país, verificamos que essas duas dimensões se confundem. O brincar sofre influência do jogar e vice-versa, em uma dança que alimenta o imaginário até mesmo de quem não pratica qualquer das atividades, mas apenas vive na pátria das chuteiras.

Muitos se encantam com os lances mágicos do “rei” Pelé, de pura beleza e fruição. Ao descrevê-los, o próprio jogador conta sobre o choro de seu pai quando do *maracanazzo* – termo usado para se referir à partida final da Copa do Mundo de 1950 que a Seleção Brasileira de Futebol perdeu para a Seleção Uruguaia no estádio do Maracanã, considerada um dos maiores reveses da história do futebol. O atleta fala sobre o sofrimento de ambos, da promessa que fez ao pai de ganhar uma Copa do Mundo para ele e da emoção da realização do feito dentro das quatro linhas oito anos depois.

Todo jogo (brincar/jogar) implica *evasão da vida real*, isto é, adentrar no mundo do faz-de-conta e esquecer, mesmo que brevemente, as regras e os compromissos sociais, conforme a quarta característica formal de Huizinga (2007). Sendo assim, seria possível ver aspectos da subjetividade humana que não são claramente percebidos em função das “amarras” sociais, repletas de pressões e julgamentos morais. Segundo Huizinga (2007), existiria uma necessidade humana de as pessoas se relacionarem de forma lúdica e ficcional como mecanismo de sobrevivência dentro da sociedade. Essa evasão pode ser interpretada por dois ângulos diferentes. Primeiro, como um mecanismo para aliviar pressões e tensões sociais dentro do campo, jogando. Segundo, como uma maneira de afastamento da realidade, fora do campo, para percebê-la ou reinventá-la sob outra perspectiva.

O jogar futebol, visto nessa perspectiva dimensional, nos remete a dois pontos diferentes. O primeiro, pensando-se no ator principal – o jogador – e colocando-o como nó central de uma rede na qual ele, ao contrário do que afirma Huizinga (2007), não se

afasta das pressões, mas mergulha de corpo inteiro em um universo próprio de cobranças e tensões que só tem de fazer-de-conta a ideia de que seu sucesso não terá fim. Segundo, quem assiste ao jogador, nele se espelha e o vê, na atualidade, casando-se em castelos como um príncipe, fazendo “pontas” em produções de Hollywood como grande herói, tornando-se modelo famoso de grandes marcas de todo tipo de bem de consumo, dirigindo carros possantes e caros, consumindo drogas que abalam ou terminam com sua carreira, tornando-se símbolo ou partícipe religioso. Todos esses exemplos nos remetem ao fora de campo, ao dentro dele, à moda dos cortes de cabelo do Cascão, rastafári ou pintado. As formas de comemorar um gol e a postura do jogador de futebol profissional dizem o que é ser um tipo social e como ele pode instituir um mundo para além das regras estabelecidas e fazer-de-conta muitas coisas.

A CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS SEGUNDO ROGER CAILLOIS

Autor fundamental quando se fala de jogo, Caillois (1990) focaliza as diferenças na classificação dos jogos, a saber: tensão (ludicidade/regras) e incerteza (gratuidade/necessidade de limites). O autor afirma que os jogos podem ser de salão, corrida, obstáculos, campo, tabuleiro, natureza, aventura, eletrônicos, sociedade, dramáticos simbólicos, populares. Caillois (1990) visou destacar os domínios predominantes das apropriações encontrados nos jogos de maneira geral, classificando-os como jogos de: *Agôn/Luta*, *Alea/Sorte*, *Mimicry/Simulacro* e *Ilinx/Vertigem*.

a) Jogos de *Agôn/Competição* – apresentam sentido de luta, de embate entre partes, primando pela necessidade de igualdade de condições. Esse sentido expressa o desejo e o anseio dos próprios jogadores em querer que vigore o espírito de luta com garantia de igualdade e dentro dos princípios da alegria e da justiça. No jogar atual, as regras e o sentido de competição geram uma ilusão de igualdade para todos; porém, na realidade, há diferenças significativas na vida objetiva dos competidores. No jogar, que envolve o brincar, a competição não é uma condição anterior a ele mesmo, como ocorre com o jogar em que o brincar não está presente, tal como sucede na prática dos jogadores profissionais, que vivem das vitórias e das conquistas para se afirmar.

Vitória e derrota são legitimadas pelo esforço. O espírito competitivo pressupõe repetição para o aprimoramento do alto rendimento, dando surgimento ao espaço para a ritualização e os cultos, campo fértil para o estabelecimento do chamado comportamento supersticioso. Dentro do espírito agonístico, o adversário é um amigo que proporciona o momento mágico de superação e de aprimoramento humano. Tensão e incerteza são elementos incondicionais da competição, que tem no elemento lúdico e em seus detalhes inesperados a possibilidade de tornar grandioso tanto o jogo quanto o jogar.

No sistema socioeconômico ora vigente, há a apropriação da competição de forma ideológica e mercadológica; nele, o jogar tem, de maneira a instituir um componente moral, o *slogan* “o importante é competir”, e a assertiva de que as competições fornecem igualdade de condições objetivas e subjetivas para os atletas que dela participam. Percebemos, entretanto, que o jogo não funciona como descrito. O futebol atual, que faz circular grande quantidade de capital e tem em sua rede de relações vários saberes disciplinares, tem também grandes disputas fora do jogo, as quais afetam tudo que está envolvido no jogar. Como já comentamos anteriormente, na atualidade, o importante não é competir, e nem mesmo vencer, o importante é vender.

Na sociedade de consumo e do espetáculo, o jogar se tornou um palco extremamente propício para iludir consumidores e espectadores quanto ao equilíbrio de forças, mas de modo a ocultar as condições objetivas antes da competição. Que fique claro que o problema, se há algum, não está na existência do espírito competitivo, mas na forma de seu gerenciamento pautado por interesses particulares.

b) Jogos de *Alea*/Sorte – são jogos nos quais o “adversário” é sempre imaginário e a relação entre tensão e incerteza é mais potencializada. Os indivíduos que jogam jogos de *Alea* são verdadeiras pessoas de fé. Esses justificam derrotas e vitórias sempre levando em conta o controle externo como agente causador dos resultados, isto é, a pessoa foi pouco capaz de ouvir os deuses. Nesse jogo, o acaso funciona como regulador das superstições que vêm atreladas a essa modalidade. Durante esse jogo, o tempo escoá.

c) Jogos de *Mimicry*/Simulacro – são jogos em que os indivíduos adentram a esfera do imaginário por meio da evasão da vida real,

com predomínio do imaginário sobre a catarse (olhar em perspectiva em vez de liberar uma energia libidinal retida). Os jogadores são motivados pela presença predominante do espírito lúdico, ou seja, do movimento gratuito e espontâneo cuja finalidade última é se auto-satisfazer. O que aciona o espírito lúdico é a necessidade de satisfação de uma realidade imaterial, como os desejos, os sonhos, a alegria, o prazer, o transe. Como descreve Huizinga (2007), uma forma de consciência do faz-de-conta que mantém o indivíduo em dimensões distantes (real e imaginária) sem cruzar os limites do que a sociedade considera normalidade. Ser outra pessoa em um mundo inexistente, lutar usando elementos mágicos, ou assumindo identidades irreais, passa a ser permitido nos jogos de simulacro, os quais tendem mais a revelar que a encobrir seus sonhos e fantasias.

d) Jogos de *Ilinx*/Vertigem – são jogos que causam vertigem, ou alguma emoção que possa ser descrita pelo excesso de adrenalina que venha a distorcer a realidade de forma abrupta ou intensa. Nesses, estão incluídos os chamados jogos de risco ou de aventura, nos quais o perigo é iminente e calculado, sendo os mecanismos de seu controle e de sua proteção assegurados pelas materialidades envolvidas. Nos jogos de perigo iminente, as regras e os equipamentos têm grande relevância porque devem propiciar o máximo de emoção e garantir o mínimo de risco aos competidores. No *Ilinx*, o espírito lúdico leva o indivíduo à emoção pura, com o controle e o cálculo do risco em suas mãos. Excitação e tensão acontecem em ritmo crescente, como verdadeiros ritos de passagem e iniciação de um mundo a outro.

Expondo esses princípios, faz-se importante observar que eles possuem dois pólos antagônicos que os hierarquizam: *Paidia* e *Ludus*. Define-se o primeiro como diversão, improvisado e espontaneidade e é por meio dele que se manifesta certa fantasia. Já o segundo, como seu oposto, é a supressão da alegria e da espontaneidade por intermédio da disciplina e da necessidade de subordinação às regras. No *Ludus* são exigidas repetição, persistência e habilidade (CAILLOIS, 1990).

Para falar de jogo e formação, buscamos sintetizar as definições formais e informais de brincar e jogar segundo Huizinga (2007) e as classificações dos jogos de Caillois (1990). Ambas as formas de falar do brincar e do jogar são complementares e

descrevem sua importância na formação do homem. Os conceitos ou as perspectivas epistemológicas dão sustentação a uma análise da formação moral dos indivíduos e de sua experiência do belo para a vida, ou seja, perspectiva ética e estética.

Temos que, no jogo, o espírito lúdico e alegre impera como função da voluntariedade e também como forma de resistência contra qualquer tipo de obrigação ou imposição externa a ele. No futebol, vários jogadores parecem brincar e se divertir enquanto exercem seu ofício. São nítidos a alegria e o aparente descompromisso associados ao espírito lúdico dos craques que, ao fazer seus gols ou belos dribles, parecem estar literalmente brincando consigo mesmos, com o outro e com a bola de maneira acrobática e, por vezes, solitária. As pessoas e a sociedade à qual pertencem estabelecem sentidos para a ação de brincar e de jogar e até mesmo para o que significa “jogar bonito”.

Quanto às regras, estas levam à discussão dos limites e da capacidade humana de negociar ou se adaptar, podendo criar e recriar, obedecer ou resistir. Diante delas, o jogo pode e deve ser apreendido como uma possibilidade de exercício da capacidade crítica e reflexiva da realidade apresentada pela atividade e, porque não, pela própria vida. As pessoas que jogam podem, também, exercitar a negociação, propor mudanças quando lhes parecer favorável, aprender a perder ou a ceder para que todos ganhem. Além dos limites, existe a possibilidade de formação da consciência e do autocontrole, características tão úteis e importantes na vida em geral.

Diante das regras, o jogador aprende disciplina para a execução da atividade e, com isso, está diante do conhecimento das pressões do outro sobre ele, que podem se constituir na forma de autoridade ou mesmo de autoritarismo. Conhecer as regras e a forma como obedecê-las permitirá que ele faça essa separação, isto é, tenha a consciência do que deve ser feito, do como e do porquê e não apenas de maneira passiva e submissa, calcada na hierarquia e no exercício do poder, como ocorre nos processos autoritários. No brincar, as regras podem ajudar a construir a percepção moral dos indivíduos, o sentimento de justiça e injustiça social que fará parte das influências sobre sua conduta por toda a sua vida.

Na psicologia, Piaget (1978) ensina que tomar consciência das regras como mecanismos de subjetivação humana faz parte da

aquisição da autonomia, passando anteriormente pelas etapas da anomia e heteronomia. No caminho para a autonomia, a anomia é a quase total falta do seguimento de regras que não conduzem diretamente à satisfação integral. A heteronomia leva o indivíduo para o lado oposto, isto é, leva-o a seguir cegamente aquilo que a regra determina; e ele a segue como se fosse algo sagrado, imutável, determinado e que só cabe a ele obedecer.

Falando de regras em um modelo aristotélico, a autonomia seria o mediano entre vício e virtude, fase na qual o desenvolvimento moral e a consciência da regra do jogo podem, por analogia, ser empregados também na vida. Nesse momento da formação, capacidades de apreensão – tanto cognitivas quanto afetivas – já se fazem presentes na consciência das regras e de sua utilização por parte dos indivíduos. Portanto, prazer, medo e inteligência emocional (no sentido de experiências cognitivas) são conceitos que balizam a utilização e a absorção das regras pelos indivíduos, de maneira que a justiça seja entendida e exercitada, além de fortalecer seu desenvolvimento moral.

Uma diferença clara entre o jogo em que o brincar predomina e o jogo como competição regrada está na elaboração realizada pela pessoa que joga. O jogo regrado é pautado pela possibilidade de adaptação ao que é estabelecido. Já aquele que permite brincadeiras, apresenta maiores possibilidades de construção, mas, nem por isso, elas são menos regradas ou éticas. A cooperação é um elemento presente tanto no contexto de construção quanto no de seguimento de regras; no contexto do brincar, ela é importante para a construção da noção de diferença e de responsabilidade. Os sentidos aprendidos, dados aos conceitos, são pautados justamente nas experiências da cooperação e em todo sentido culturalmente já estabelecido. O indivíduo que brinca é um ser social, culturalmente determinado e historicamente posicionado.

Quanto à relação espaço-tempo, ética e estética consistem na compreensão do espaço do jogo desde a visão do lugar no qual esta atividade se dá até a referida simbologia cultural que a modalidade tem. A vivência desse espaço favorece a abstração e a antecipação de conhecimentos, o que é fundamental na formação do indivíduo como treino da habilidade de percepção do futuro em relação ao presente, lembrando que todo lugar, quando perpassado pelo olhar humano, é também um espaço de sentidos.

O aspecto simbólico do jogo é um recurso a mais, adquirido pelos brilhantes esportistas, que requer o domínio de uma linguagem carregada de sentidos próprios sobre ações e acontecimentos, os quais não seriam significados em sua ampla possibilidade por meio da razão empregada como processamento cognitivo direto. Retondar (2007, p. 72) esclarece que

No espaço do jogo, compreendido enquanto lugar da produção de sentidos que o ato de jogar remete e evoca, sentimentos diversos circulam em seu interior, como coragem e covardia, amizade e inimizade, solidariedade e egoísmo, justiça e injustiça, condescendência e arrogância, autoridade e autoritarismo, cooperação e individualismo, força e fraqueza, alta e baixa estima, extroversão e introversão, criatividade e repetição, respeito e desrespeito as regras do jogo, etc.

Não podemos nos esquecer das noções de tempo objetivo e subjetivo ou externo e interno, respectivamente. Essa consciência do tempo por parte dos indivíduos permite disciplina quanto ao ritmo das ações humanas em função de suas necessidades de organização e de produção. Em contrapartida, o tempo, no brincar, é aquele da manifestação do belo, uma vez que a ludicidade é um dos fundamentos da estética.

Quem não se recorda do tempo do nosso “rei” Pelé, com seus mais de mil gols e dribles fantásticos, que nem sempre resultaram em gols, mas que são lembrados por sua plástica e genialidade, pois eternizaram momentos e forneceram ao espetáculo do futebol brasileiro o *status* de “futebol arte”. O belo do “futebol arte” é que ele pára o tempo e o eterniza em lances inesquecíveis, que conciliam sensibilidade, destreza e inteligência sem que um se sobressaia ao outro, elevando este esporte ao sublime. O espectador fica atônito, boquiaberto, sem palavras, é puro êxtase e euforia. Como comenta Retondar (2007, p. 80) “uma experiência numinosa!”. Nesse instante, ocorre o profundo encontro do indivíduo consigo mesmo, por intermédio da alegria, do êxtase daquela experiência vivida sem qualquer julgamento moral. Surge o jogo como belo no sentido de sua transcendência e espiritualidade. Essas experiências podem vir do esporte que identifica nossa pátria e que faz de muitos de nós apaixonados por ele.

FUNCTIONS OF PLAY/GAME IN THE DEVELOPMENT OF SOCIABILITY: THEORIZING

Abstract: this article presents a set of theories that help to understand the formative elements of the individual/athlete from the perspective of George Mead, to characterize play/game under the design of Johan Huizinga and the classification of games according to Roger Caillois. Authors considered progressive, democratic, who thought the formation of critical and thoughtful individuals as a condition to build citizenship.

Keywords: *Social Psychology. Self. Play/Game. Sport Psychology.*

Referências

ABIB, J. A. D. Teoria social e dialógica do sujeito. *Psicologia: teoria e prática*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 97-106, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

DUFLO, C. Legalidade e invenção, ou como Kant prepara Schiller. In: DUFLO, C. *O jogo: de Pascal a Schiller*. Tradução Francisco Settineri e Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 3. reimpr. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JAMES, W. *The principles of psychology*. New York: Dover, 1950.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural*. Tradução Margarida Salomão. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

MEAD, G. H. The mechanism of social consciousness. *The Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods*, New York, v. 9, p. 401-406, 1912.

MEAD, G. H. The social self. *The Journal of Philosophy, Psychology, and Scientific Methods*, New York, v. 10, p. 374-380, 1913.

MEAD, G. H. *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago, 1962.

PIAGET, J. *Fazer e compreender*. Tradução Cristina L. de P. Leite. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1978.

RETONDAR, J. J. M. *Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANT'ANA, R. B. de. Psicologia social na escola: as contribuições de G. H. Mead. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 17-28, jan/abr. 2005.

SASS, O. *Crítica da razão solitária: a psicologia social de G. H. Mead*. 1. ed. Bragança Paulista: Edusf, 2004. V. 1.

SPINK, M. J. P.; FREZZA, R. M. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, M. J. P. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 17-39.

* Recebido em: 12.01.2011.

Aprovado em: 20.01.2011.

ADRIANA BERNARDES PEREIRA

Professora Doutora no Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. *E-mail*: pereiraab@gmail.com