

# Brincar é aprender

Tânia Ramos Fortuna

## Introdução

Embora Manson (2002) sustente que os jogos entraram primeiro na educação, e que só muito depois foi aceita a sua participação na construção da personalidade, não costuma ser difícil convencer os professores e demais especialistas da área da Educação sobre sua importância para o desenvolvimento humano. A prática pedagógica ou mesmo terapêutica constantemente confronta-os com este fato, sobretudo quando atuam com crianças. Afinal, as crianças brincam – muitas vezes, apesar dos adultos!

Convencê-los da importância para a aprendizagem, no entanto, não é simples. Muitos educadores buscam a especificidade de sua atuação profissional precisamente na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; já os educadores do ensino fundamental, médio e superior, promovem o estudar. Alguns professores, tentando ultrapassar esta dicotomia, acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o, ao sufocá-lo. Este foi um dos achados da pesquisa que realizei sobre o que pensam os professores a respeito da brincadeira e suas relações com a educação (FORTUNA; BITTENCOURT, 2003), fazendo coro a outros estudos que apresentam conclusões semelhantes (por exemplo, AIZENCANG, 2005; SARLÉ, 2001; SAUTOT, 2006; BROUGÈRE, 1998; GARFELLA; MARTÍNS, 1999).

Outro motivo que leva à desconfiança das relações entre brincar e aprender provém da própria incerteza característica da brincadeira: como assinala Öfele (2002), ainda não está inteiramente demonstrado (e talvez nunca venha a ser) que as aprendizagens dentro do jogo estão a serviço de outras aprendizagens.

O ponto de vista etológico, por exemplo, baseando-se na observação da brincadeira de diferentes mamíferos, inclusive do ser humano, é categórico em afirmar que o comportamento de brincar é motivado intrinsecamente, pela própria atividade, e não por suas presumidas funções adaptativas ou por suas consequências imediatas (YAMAMOTO; CARVALHO, 2002, p.164). Aliás, são, precisamente características como liberdade, gratuidade e imprevisibilidade que distinguem essa atividade de outras, consideradas não-jogo. Portanto, para quem brinca, brinca-se por brincar, e não para aprender ou desenvolver-se.

Mesmo assim, não se pode deixar de reconhecer que algumas aprendizagens prévias são evidenciadas no jogo, o que o torna um referente sobre as possibilidades de aprender (MOYLES, 2006; ÖFELE, 2002).

Quais são, portanto, as relações que mantêm o ato de brincar com o ensino e a aprendizagem? É o brincar formativo? Afinal, tem sentido apostar na brincadeira, essa atividade tão imprevisível e não-controlável, quando se trata de ensinar e aprender? Estas são as questões centrais que orientam o presente texto.

Porém, elas não podem ser respondidas sem que, primeiro, seja feito um esclarecimento acerca dos termos deste campo conceitual e do seu uso aqui adotado. Conceitos tais como jogo, brinquedo, brincadeira e ludicidade são muito controversos e das suas opções de uso decorrem importantes efeitos não apenas para a teoria lúdica, mas, sobretudo, para as práticas nesse âmbito. Somente após este esclarecimento, algumas das relações entre brincar, ensinar e aprender poderão ser examinadas, quando, aí sim, será possível estabelecer as consequências dessas relações em termos de uma abordagem lúdica do ensino-aprendizagem.

### **Jogo, brinquedo, brincadeira e ludicidade: questões conceituais**

O que querem dizer as palavras jogo, brinquedo, brincadeira e ludicidade? A própria busca de significado tem um significado: para Bachelard (1988), baseando-se em Ferenczi, o interesse pelas etimologias pode ser interpretado como um substituto das perguntas infantis sobre a origem das crianças. Seja como for, as palavras têm muito a dizer, porque, como sustenta Gadamer a partir de sua Hermenêutica Filosófica, elas “são frutiferamente loquazes” (2007a, p. 146).

No Brasil, de acordo com Kishimoto (1996), termos como jogo, brinquedo e brincadeira são em geral empregados de forma indistinta. Essa indistincão, contudo, convive em nosso idioma com a tendência a reservar o uso da palavra jogo para situações mais estruturadas, não exclusivas da infância, com regras mais ou menos explícitas, ao passo que a palavra brincar e aquilo que lhe dá suporte, o brinquedo, são mais frequentemente empregados para designar uma atividade livre, incerta, predominantemente realizada por crianças.

Por outro lado, o emprego frequente de uma lógica da nomeação fundada em oposições, se não propicia uma definição completa e cabal de jogo, ao menos tem permitido designar o que não é jogo; assim pensa Brougère (1998), para quem isso explica, por conseguinte, que comportamentos muito diferentes entre si possam receber o nome de jogo: eles estariam nos antípodas das atividades direta e visivelmente produtivas ou consideradas como tal pela sociedade.

Dando uma marcha-ré no tempo em relação ao uso desses vocábulos, encontraremos, em um passado distante, uma condição histórica e conceitual propícia ao uso mais permissivo desses termos. Observe-se, por exemplo, que entre os gregos na Antiguidade Clássica não havia uma separação rígida entre o mundo do conhecimento e o mundo da poesia, da arte, da ciência. Conforme Jaeger (2001), para a cultura grega a música e a poesia eram tão solidárias a ponto de uma única palavra grega abranger os dois conceitos. Como se isso não bastasse, é do próprio conceito de *paideia* em Platão, associado à cultura e à formação, que provém o termo que em grego designa jogo, isto é, *paidia*, de modo que a *paideia* enquanto cultura continha a *paidia*, ou seja, o jogo. Mas essa última palavra, que também se relacionava à criança e à qual estavam ligadas as noções de infantilidade, diversão, jogos e concurso de luta e de flauta, não compõe sozinha o universo dos jogos na Grécia antiga, repartindo a cena com *athlos* (luta, combate, concurso e alguns jogos específicos) e *agon* (assembléia para jogos públicos, jogos ginásticos, as próprias instalações para esses jogos), de acordo com Brougère (1998). Conquanto configurem uma espécie de tipologia do jogo, o certo é que, naquela perspectiva, o jogo, em sua remissão à *paidia*, seria a mola propulsora da educação (*paideia*). Para Terr (2000), a prática de relegar o jogo exclusivamente às crianças remontaria a essa proximidade entre as palavras em Grego para designar a infância e o jogo. De todo modo, no sentido estrito, os gregos antigos não tinham uma única palavra que abrangesse o conceito de jogo, como o latim, que viria a consagrar *ludus*.

De outra parte, observo que repetimos no Português, de certa forma, o que o Inglês faz com as palavras *game* e *play*, sendo que esta última, tal como *Spielen* no Alemão, *jouer* no Francês, e *jugar* no Espanhol, abrange muitos significados, que vão desde brincar até interpretar uma peça musical ou teatral, podendo ser verbo transitivo ou intransitivo. Nessas últimas línguas e também no Italiano, o étimo é único, tanto para o sentido que atribuímos ao brincar, quanto para o jogar, presente também nos vocábulos que se referem aquilo com o que se brinca e joga. Por isso, no Espanhol há *juguete* e *jugar*; no Catalão, *joguina*, *joc* e *jugar*; no Italiano, *gioco*, *giocato* e *giocare* (se bem que há o verbo *scherzare*, no sentido de zombar, gracejar, de *scherzo*, pilhéria, facécia, e que também é usado para referir divertir-se e brincar); no Francês, *jeu*, *jouet* e *jouer*, por exemplo. Em nosso idioma a palavra jogo vem do latim *jocus*, que quer dizer “brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras”, sendo base para *jocularis*, cujo significado é divertido, risível. Desta palavra surge *jocalis*, aquilo que alegra, dando lugar, por exemplo, no Francês, à palavra *joie*, referente à alegria, mas também artefato de matéria preciosa usado em geral como ornamento, da qual provém *joujou*, que tanto designa brinco como brinquedo de criança. Também no Italiano *gioia* diz respeito à felicidade, alegria e joia. Por sua vez brincar, de origem latina, resulta das diversas formas que assumiu a palavra *vinculum*, passando por *vinclu*, *vincru* até chegar a *vrinco*, ao longo da História. Interessante é saber que na mitologia grega-romana Brincos eram os pequenos deuses que ficavam voejando em torno de Vênus, alegrando-a e enfeitando-a. É assim que do significado inicial de “laço”, brinco passa por “adorno, enfeite, joia que se usa presa na orelha ou pendente dela” até chegar à ideia de brinquedo e brincadeira.

O termo de maior abrangência é *ludus*, de origem latina, que remete às brincadeiras, jogos de regras, competições, recreação e às representações teatrais e litúrgicas; ele também teria designado escola, particularmente a escola de gladiadores; na Idade Média, referia-se ao teatro sacro através do qual a vida dos santos era narrada. Dele deriva o termo lúdico, que significa tanto brincar como jogar, e também a palavra ludibriar, com a conotação de engano e de troca.

Já a palavra ócio, tantas vezes associada demeritoriamente à brincadeira e ao jogo, vem do Latim *otiu*, remetendo à folga, repouso, mas também a trabalho mental agradável, cujo negativo é *negotium*, isto é, negócio, embora os romanos, diferentemente dos gregos e seu par *skholé-askholé* (grafado tam-

bém como *skolé*), opusessem o não-trabalho do ócio ao negócio como trabalho. Manson (2002) observa que na Antiguidade Clássica não havia um termo, quer em Grego, quer em Latim, que correspondesse à ideia de brinquedo como objeto infantil, o que leva a pensar sobre a ausência de separação rígida entre infância e adultez no passado, tal como Ariès (1981) procura demonstrar em seus estudos. Em um esforço de síntese, Caillois elabora um sistema explicativo no qual o *ludus* seria um “complemento e um adestramento da *paidia*, que ele disciplina e enriquece” (1990, p. 50); nesse sistema, é como se o fenômeno lúdico oscilasse entre o *ludus* e a *paidia*. Tem razão Calvino quando diz que “toda palavra que se pensa oscila num campo mental em que mais línguas interferem” (CALVINO, 2000, p. 84).

Muitas interpretações de cunho hermenêutico poderiam ser feitas a partir desta breve e superficial revisão histórica e etimológica, para a qual os dicionários de Faria (1994) e de Cunha (1986), dentre outros, deram especial contribuição; entre elas, saliento o caráter de ornamento e alegria que acompanha as palavras jogo e brincadeira. Daí se pode depreender o status social rebaixado que ganham em nossa cultura tais conceitos, devido à associação com a inconsequência, a improdutividade e o prazer. A densidade pejorativa de expressões como “só de brincadeira” e “jogo de interesses” exemplifica a desvalorização da atividade lúdica. Mas essa análise também dá margem para intuir o salvo-conduto que brincar ou jogar representa na vida ordinária enquanto experiência preciosa, instaurando um campo de possibilidades inimaginável e, por isso mesmo, muito atraente e promissor.

Tanto o jogo quanto a brincadeira contêm a ideia de laço, relação, vínculo: algo que põe o indivíduo em relação ele mesmo, com os outros, com o mundo, enfim. Ligando o que existe ao que não existe, mas que – quem sabe? – poderá existir, a brincadeira revela seu parentesco com a religião, passível de ser identificado no substantivo latino *religione*, proveniente de *religio-onis*, por sua vez associado ao verbo latino *religo*, cujo significado é ligar. Para Ariès (1981), haja vista que até a Idade Média, ao menos na Europa ocidental, “existia uma relação estreita entre a cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira que compunha seu rito essencial”, a brincadeira nada mais seria senão aqueles ritos com simbolismo religioso que paulatinamente se dessacralizam e individualizam. Na mesma posição Hirn (apud EL NIÑO..., 1980) e Fink (1966) situam-se, vendo os jogos como o resultado final de um processo de decomposição das insti-

tuições sociais. Autores como Huizinga (1993) e Winnicott (1975) também reconhecem a forte relação entre religião e brincadeira, mas no sentido de que esta última é fundamento da primeira, tanto quanto de outras manifestações culturais e instituições sociais que o homem é capaz de criar. Para Winnicott, a própria capacidade criativa é herdeira da brincadeira infantil. Em comum os objetos de culto e os brinquedos parecem buscar representar a relação entre o mundo social, o mundo físico e o mundo transcendental.

Há, porém, quem não concorde com a tese de que o termo *religio* provenha de *religare*, no sentido de ligar e unir o humano ao divino; é o caso de Agamben (2009), para quem *religio* deriva de *relegere*, que indica a atitude de escrúpulo e de atenção que se deve imprimir às relações com os deuses e ante as formas de separação entre o sagrado e o profano. Portanto, para este autor, *religio* não é o que une os homens e os deuses, senão o que vela para mantê-los separados, distintos uns dos outros. Porém, Agamben observa que a “passagem” do sagrado ao profano pode se dar através do uso incongruente do sagrado – o que, justamente, faria o jogo. Eis, novamente, estes dois termos, relacionados. Para demonstrar sua tese, Agamben ampara-se em Benveniste, que propôs que o jogo não somente provém da esfera do sagrado, mas, que, de algum modo, representa a sua inversão. Ele faz notar, contudo, que o jogo não abole a esfera do sagrado, mas, institui um novo uso do sagrado, neutralizando-o pela profanação.

Seja como origem da religião, seja como seu resultado, seja, ainda, como uma forma particular de relação com o sagrado, que é a sua inversão, isto é, a profanação, concluo que a brincadeira é uma liga. Ligando passado, presente e futuro e, da mesma forma, ligando o sujeito a si mesmo, aos outros e ao transcendente, ou, ainda, ligando o mundo real e o mundo imaginário, tanto quanto o sagrado e o profano, a brincadeira revela-se uma ponte. A rigor, a brincadeira é sempre “entre”, desenvolvendo-se em um espaço de ilusão – observe-se que a palavra iludir procede do Latim *illudēre*, sendo que *ludēre* equivale a jogar (CARO; BOTTARI; GOMES, 1955). Ilusão, de *in-lusio*, nada mais significa senão entrar no jogo, repara Caillois (1990), o que reafirma a afinidade existente entre entrar em jogo e iludir(-se).

O certo é que, não obstante o surgimento de neologismos como ludicidade, ludismo e ludologia, que tentam abranger a totalidade dos fenômenos lúdicos, têm razão Ajuriaguerra e Marcelli (1986) quando afirmam que, dada a condição paradoxal do brincar/jogar, nada é mais paradoxal do que tentar defini-lo com demasiado rigor.

Segundo Rohden (2002), a dificuldade em definir o jogo decorre da impossibilidade de utilizar a razão instrumental para isso, pois ele pertence à realidade, fugindo dela, simultaneamente; sua realidade não é totalmente tematizável. Tentar defini-lo é confrontar-se com a experiência de não-saber, dado que, “tão logo nos colocamos a refletir sobre ele, a certeza da sua interpretação imediata desaparece” (ROHDEN, 2002, p. 116). Para Rohden, isso se deve ao fato de que o modo de saber do jogo – que é, por sinal, próprio da hermenêutica –, comporta uma inteligibilidade prática, tendo seu valor e compreensibilidade fundamental em seu desenrolar próprio.

Por sua vez, Huizinga (1993) mostra que algumas línguas não se preocupam em marcar tão definitivamente a diferença entre brincar e jogar, convivendo tranquilamente com esta indeterminação conceitual e, mais do que isto, aproveitando-se dela, embora outras línguas empenhem-se em delimitar com exatidão o que é da conta do brincar, diferenciando-o do jogar. Para este autor, as diferenças linguísticas dependem do valor social que o jogo tem em cada sociedade. Kishimoto o acompanha nesta constatação: “cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modos de vida, que se expressam por meio da linguagem” (KISHIMOTO, 1996, p. 17). Tem, pois, sentido que Brougère recomende levar a sério o ato social que leva a reagrupar diferentes atividades sob o mesmo termo, insistindo em que se deva pensar em conjunto a diversidade dos “fatos lúdicos”; “sem a unidade da palavra jogo, por mais arbitrária que seja”, diz ele, “não haveria estudo possível do jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 29).

O que ocorre é que as tentativas de definição rigorosa esbarram na polissemia de aspecto cambiante e fugidio dos termos, demonstrando que a complexidade e a extrema vitalidade do ato de brincar/ jogar se estendem também ao seu campo conceitual, insubordinado à padronização linguística. Por certo também por isso alguns autores (por exemplo, FREIRE, 2002; SARLÉ, 2001; FINK, 2008) referem-se às “cores” do jogo, quando tentam defini-lo e caracterizá-lo, comparando-o a um caleidoscópio: arranjos imprevisíveis formam-se a partir da combinação de elementos básicos. Pela mesma razão, afirmam a necessidade de instrumentos conceituais específicos para tentar compreendê-lo: Fink, por exemplo, recomenda o emprego de “uma dialética que não neutralize os paradoxos.” (2008, p. 31, tradução minha). Por tudo isto, mantenho, neste texto, a decisão já tomada em outros escritos no sentido de empregar jogo e

brincadeira e jogar e brincar como conceitos equivalentes, demonstrando, assim, minha preocupação mais em identificar o que têm em comum do que em distingui-los. Encontro apoio para esta tese em Sutton-Smith (1996, 1997), para quem o caráter total do jogo é o que realmente deve ser investigado, concordando com ele em relação à afirmação de que o ato de se concentrar nas diferenças entre essas categorias expressivas pode produzir mais obscuridade do que revelação.

## **Relações entre brincar, ensinar e aprender Expressão e compreensão em jogo**

Brincar (no mesmo sentido de jogar, opção que, como expliquei acima, faço nesse texto) é uma atividade fundamental no ser humano, a começar porque funda o humano em nós: aquilo que o define – inteligência, criatividade, simbolismo, emoção e imaginação, para listar apenas alguns de seus atributos – constitui-se pelo jogo e pelo jogo se expressa. Mesmo não sendo exclusiva do ser humano, dado que é compartilhada com outras espécies, marcadamente pelos demais mamíferos, nele adquire especial sentido por ser uma forma de comunicação.

Enquanto forma de comunicação, o brincar abrange tanto a expressão de conteúdos inconscientes quanto a apreensão da realidade, de onde provém sua condição de linguagem. Assim, a um só tempo, o jogo é uma linguagem em sentido próprio e também engendra a linguagem, já que, sem ser uma linguagem verbal, é condição para que esta venha a desenvolver-se, beneficiando-se dela, após contribuir para a sua construção. Daí que integra aquilo que Piaget (1978) denominou função simbólica ou semiótica, junto com a linguagem oral, a imitação diferida, a imagem mental e o desenho. Tem em comum com os demais meios da formação do símbolo a capacidade de evocar objetos ou situações não percebidas no momento, usando signos ou símbolos, de modo a proceder à diferenciação e à coordenação de significados e significantes. Nesta perspectiva, como forma de assimilação do real ao eu, o jogo é solidário com o pensamento.

Já para a Psicanálise, o jogo, tal como o sonho, é realização de desejo (FREUD, 1976a) – se bem que a participação de processos mentais seja diferente em um e em outro caso: no sonho, predominam os processos primários, isto é, inconscientes, enquanto no jogo predominam os processos secundários, ou seja, pré-conscientes e conscientes. Porém, ao contrário do sonho, o jogo,

sendo uma evasão temporária da realidade, dela nunca se separa completamente.

Por tudo isso, apesar de sua pujança simbólica, é leviano acreditar que seja possível interpretar imediatamente o simbolismo do jogo, como se ele representasse diretamente as pulsões psíquicas. Embora recorra a mecanismos de projeção e personificação dos conteúdos psíquicos na realidade exterior (KLEIN, 1996a, 1996b; GUTTON, 1973), segundo Winnicott (1975) ele não é atuação pulsional. Ao contrário, para que se desenvolva, o jogo requer que as pulsões sejam mantidas a distância. Ele é, isto sim, expressão da capacidade de expressar as pulsões.

O jogo é, pois, um grau secundário de linguagem ou uma metacomunicação, como demonstrou Bateson (1996, 1998) ao examinar a comunicação específica que ele requer entre os jogadores, a ponto de poder ser dito “isto é um jogo”. Para este autor, o jogo é um passo importante na evolução da comunicação.

Sendo assim, o jogo dá acesso ao simbólico no duplo sentido de introduzir o sujeito no mundo simbólico dos símbolos conscientes e compartilhados, equipando-o para que nele seja capaz de mover-se com desenvoltura, e de introduzir o próprio repertório de simbolismos do sujeito (simbolismos inconscientes, provenientes de seu mundo imaginário) no mundo real. Em uma realidade social que não é apenas moldura da experiência, mas uma das fontes de sentido e direção dessa experiência, o jogo habilita à recriação da realidade através de sistemas simbólicos. Uma vez recriada, é com essa realidade que o sujeito interage e é nela que ele se desenvolve, tornando-se quem ele é.

## **A Hermenêutica Filosófica e o caráter formativo do jogo**

Outra perspectiva sobre o jogo que invoco neste texto é a Hermenêutica Filosófica de Gadamer, dada a sua peculiar abordagem ao tema, tal como figura em *Verdade e Método I* (2007b) e em *A atualidade do belo: a arte como jogo, símbolo e festa* (1985). Ele afirma que o jogo atrai o jogador para a sua esfera, preenchendo-o com o seu espírito (GADAMER, 2007b). Ao fazê-lo, o jogo se assenhora do jogador, fato do qual provém o fascínio que ele exerce. Assim, para Gadamer, o verdadeiro sujeito do jogo é próprio jogo, pois é ele que mantém o jogador a caminho e o enreda nele. Aqueles que jogam o jogo, a bem da verdade, “representam” o sujeito do jogo. Nessa formulação, Gadamer capta aquilo que

Fink (1966), em sua cosmogonia lúdica, denomina o grande paradoxo do jogo: o homem é, ao mesmo tempo, o jogador e o próprio jogo, isto é, aquilo com o que se joga, no sentido de que estaria na mão dos deuses (como Platão (1999) sugere em *As Leis*), ou do destino, ou do tempo (naquele sentido de tempo indeterminado, do *logos* de Heráclito (2012), como consta no fragmento LII) ou, ainda, na era lúdica, em suas próprias mãos.

Outra ideia de Gadamer sobre o jogo é aquela que procede de sua reflexão sobre a arte e que o concebe como “a base própria de nossa elevação criativa para a arte” (1985, p. 71). Com essa visão, o autor aproxima-se da tese de Huizinga, que vê o jogo como fundamento da cultura. A particularidade de sua contribuição para o exame do tema reside em compreender o jogo como um esforço no sentido de reter o passageiro e o transitório, conferindo uma duração. Por um caminho diferente, Gadamer também atinge o entendimento do jogo como busca de domínio de uma situação, como o propõe Freud em *Além do princípio do prazer* (1976b).

Mas o que me parece mais contributivo em suas reflexões sobre o jogo, ao menos do ponto de vista deste texto, é o entendimento do jogo como modo de ser da obra de arte, desenvolvido em *Verdade e Método I* (GADAMER, 2007b). Ao pensar assim, Gadamer abre caminho à reflexão sobre a ontologia do jogo, isto é, o modo de ser que ele propõe.

Nesse sentido, como explica Rohden (2002), ele difere de Wittgenstein, cuja preocupação predominante é com a compreensão do jogo, sob o ponto de vista de um processo que se dá objetivamente, independentemente da experiência que realiza o jogador ao jogar; é, pois, uma preocupação epistemológica, referente ao saber sobre o jogo. Em contraste, o ângulo de visão da Hermenêutica Filosófica sobre o jogo é ontológico, pois “o jogador está envolvido, é afetado ao jogar e a preocupação com a validade das regras do jogo permanece imbricada em seu modo de viver” (ROHDEN, 2002, p. 63). E, mais adiante, complementa: o jogo é ontológico porque “nele o jogador, ao jogar, realiza uma experiência e revela o seu ser.” (ROHDEN, 2002, p. 112). É a tese de Gadamer (2007b) sobre o jogador ser jogado no jogo que serve de base para a perspectiva ontológica do jogo: dado que é impossível jogar sem estar em jogo, isto é, sem fazer parte dele, sendo, da mesma forma, impossível saber sobre o jogo sem estar nele, o ser se constitui no jogo à medida que sabe sobre ele. Dizendo o mesmo por outras palavras: o fato de o saber do jogo não ser objetivável, já que

ele pertence ao jogo como jogo e o jogador está nele implicado, faz com que a compreensão do jogo aconteça à medida que o jogador joga e, jogando, compreenda também a si mesmo; ao fazê-lo, ele instaura sentido.

Portanto, para a Hermenêutica Filosófica, o ser se constitui no jogo, sendo a própria noção de saber tomada enquanto modo de ser. Isso significa que o jogo possui um modo peculiar de saber que é, também, um modo de ser. Daí que se pode afirmar que, jogando, não apenas nos mostramos quem somos, mas, sobretudo, tornamo-nos quem somos, isto é, formamo-nos. Logo, o ato de brincar é fundamentalmente formativo.

Todas essas possibilidades de ser do jogo – possibilidades que abrem novas possibilidades de ser ao próprio homem que joga – subsumem-se na definição de Fink (1966, 2008) de jogo como símbolo do mundo – em que pese a dificuldade de defini-lo com demasiado rigor, como se viu acima. Ele é um autêntico “invariante da subjetividade humana”, “metido nas entranhas de diferentes atividades”, como acredita Rodolfo (2001, p. 35 e 41, respectivamente, tradução minha).

Assim, o jogo, como atividade fundamental que é, simultaneamente, forma de expressão e forma de construção do ser, está intimamente relacionado ao desenvolvimento e à aprendizagem.

### **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget: implicações para o jogo**

De largo e impreciso uso, os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem exigem uma tomada de posição. Neste texto, amparo-me em Piaget (1995) para defini-los – ele, que os considera distintos, mas relacionados entre si. Para este autor, o desenvolvimento é um processo espontâneo, que abrange também o desenvolvimento do conhecimento e que remete, nesse caso, à totalidade de suas estruturas; já a aprendizagem é provocada por situações diversas. A posição de Piaget é a de que o desenvolvimento promove a aprendizagem, explicando-a, tendo em vista que cada elemento da aprendizagem ocorre em função do desenvolvimento, e não o contrário, isto é, uma soma de aprendizagens que resultam em conhecimento. Dizer, porém, que o desenvolvimento é espontâneo, não significa concebê-lo como pré-programado, pois vários fatores incidem nele: se a maturação tem sua importância, não atua sozinha, mas, sim, combinada com a experiência, a transmissão social e a equilíbrio desses

fatores entre si. Da mesma forma, a aprendizagem, assim explicada, não pode ser entendida como resultado pré-programado pelo desenvolvimento. O que impede este entendimento errôneo é a importância atribuída por Piaget à ação do sujeito do conhecimento, sem a qual este conhecimento não se estabelece. É por meio dessa ação, prática ou interiorizada, que os próprios estágios se organizam, formam-se e evoluem, permitindo que o sujeito construa as estruturas cognitivas, que, justamente, permitem-lhe construir o conhecimento, isto é, aprender.

Como a brincadeira é, por excelência, ação, devido à sua condição de atividade fundamental do ser, ela é, também, por extensão, aprendizagem. Mas, que aprendizagem é essa?

Note-se que a aprendizagem, ainda segundo Piaget (PIAGET; GRÉCO, 1974), pormenoriza-se em aprendizagem *stricto sensu* e aprendizagem *lato sensu*, sendo, a primeira, da ordem da aprendizagem de conteúdos, externos ao sujeito, e a segunda, da ordem da apropriação dos mecanismos mesmos das ações que permitem a aprendizagem dos conteúdos. Isto não quer dizer, contudo, que ambas não se interliguem; ao contrário, na perspectiva piagetiana de aprendizagem, os conteúdos devem servir como um meio para a aprendizagem das formas, ou seja, colaborar para a construção de estruturas de assimilação. Nas palavras de Becker, “cada um desses processos demanda o outro”, pois “a aprendizagem traz novidades para o desenvolvimento ou para a aprendizagem no sentido amplo (estruturas), assim como o desenvolvimento abre possibilidades para novas aprendizagens no sentido estrito (conteúdos).” (2003, p.22).

Por tudo isso, é possível afirmar, desde já, que brincar é aprender. Mais do que ser um instrumento de aprendizagem, a brincadeira é aprendizagem propriamente dita: ela não apenas contribui para a construção das estruturas de conhecimento, ou, eventualmente, leva à aprendizagem de conteúdos específicos; ela é, ela mesma, aprendizagem, porque a ação é o que a define, e a ação é a unidade mínima tanto do desenvolvimento, quanto da aprendizagem.

Daí que, como já desenvolvi exaustivamente em outros lugares (por exemplo, FORTUNA, 2000, 2004; OLIVEIRA; BORJA SOLÉ; FORTUNA, 2010), pode-se declarar com vigor que a contribuição do jogo para a educação vai muito além do ensino de conteúdos de forma lúdica, sem que os alunos sequer percebam que estão aprendendo.

Aliás, há, na pretensão de aprender – e ensinar – “sem se dar conta”, um problema de ordem ética: além de não resolver a falta de sentido de determinados conteúdos de aprendizagem e modos de ensinar, ela baseia-se no pressuposto da legitimidade do engano e da manipulação, em nome do ensino-aprendizagem exitoso. É o que tenho denominado “jogo-isca”, que captura o jogador incauto por meio do disfarce do ensino e da aprendizagem. Em outras palavras: os fins (ensinar, assegurar o aprender) justificariam os meios (disfarçar os conteúdos de aprendizagem, manipular o aprendiz) – mesmo quando estes meios são frontalmente opostos aos valores fundamentais do jogo, tais como liberdade, confiança e respeito.

Ora, a questão central da abordagem lúdica dos processos de ensino-aprendizagem não é ensinar como agir, como ser, pela imitação e pelo ensaio através do jogo, tampouco obnubilar o ensino e os conteúdos escolares, manipulando o aluno-jogador, mas, sim, a possibilidade de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo. Trata-se da possibilidade de forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento, ao mundo, ao outro, a si mesmo e, por conseguinte, em relação à vida, com evidentes implicações para o sucesso escolar e a inclusão social. Note-se que comportamentos vivenciados na brincadeira, tais como cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares.

Como se pode depreender, é por isso que a aprendizagem escolar beneficia-se da brincadeira, e não porque se pretendeu ensinar um conteúdo específico do currículo escolar por meio de um jogo.

Além do mais, como afirmam Macedo, Petty e Passos, é o “espírito do aprender” o que pode ser recuperado quando se pratica jogos, e que pode, assim, ser reencontrado nos conteúdos escolares, quando ludicamente explorados (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p. 106). E, o que indica a dimensão lúdica de uma atividade, em especial das atividades escolares? Segundo Macedo (1992), é a presença do prazer funcional, do desafio, da criação de possibilidades, da dimensão simbólica e da expressividade construtiva ou relacional naquela situação.

O fato é que, brincando, é possível experimentar comportamentos que, em situações normais, talvez jamais fossem tentados por medo do erro ou da

punição, devido à menor pressão social existente na brincadeira (BRUNER, 1976a; BRUNER et al., 1976b). Destaca-se, aqui, outro aspecto da aprendizagem a ser valorizado: seu caráter exploratório.

### **O caráter exploratório da aprendizagem e o jogo**

Para Bruner e outros (1976c), as oportunidades exploratórias propiciadas pela brincadeira promovem uma maneira não-ameaçadora de manejo de novas aprendizagens, tais como a descoberta de regras e dos limites entre o real e a ficção, mantendo, ao mesmo tempo, a autoestima e a autoimagem, como se pode perceber na brincadeira de esconde-esconde da mãe com o bebê. Por tudo isso, para este autor, a aprendizagem se faz mais rápida quando se desenvolve em um contexto lúdico (BRUNER, 1976a). A partir das teses de Bruner, Kishimoto afirma que a brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais e a integração do pensamento intuitivo. O jogo, tanto para a criança quanto para o adulto, seria, então, o espaço por excelência para usar a inteligência, funcionando como uma espécie de “banco de provas para experimentar formas de combinar o pensamento, a linguagem e a fantasia” (KISHIMOTO, 1998, p. 149).

Há, contudo, uma grande distância a percorrer entre essas ideias e a tese que reduz a brincadeira a um ensaio de aprendizagens futuras (GROOS, 1976), como se a infância fosse apenas preparação para a vida adulta, sem valor em si, e como se a criança soubesse, previamente, o que deveria treinar tendo em vista os comportamentos necessários na adultez. Elkonin (1998), por exemplo, recusa-se a considerar os exercícios preparatórios como jogo, mesmo reconhecendo seu papel no posterior desencadeamento da brincadeira. Além do mais, a distinção entre realidade e fantasia na brincadeira não é constante, nem nos diferentes tipos de brincadeiras, tampouco ao longo da vida. Crianças maiores, jovens e adultos parecem considerar a brincadeira mais propícia ao risco do que a realidade, pois, afinal, é “só” de brincadeira. Em contrapartida, para as crianças menores, este fator é praticamente ignorado no comportamento exploratório associado à brincadeira. Talvez isso tenha relação com a hipótese do estabelecimento de um aumento progressivo da distância entre realidade e fantasia e, por conseguinte, da brincadeira, ao longo da vida.

Inspirado em Vygotsky, Elkonin afirma que o conteúdo básico do jogo é o sistema de relações com os adultos, percebendo nessas relações não apenas a influência no tema do jogo, já que nele as crianças agem “como se fossem” gente grande, mas também em sua própria realização. Afinal, como preconiza Brougère (2004), o brincar é um sistema de significados e práticas produzidos não só por aqueles que o difundem, como por aqueles que o utilizam brincando ou oferecendo brinquedos, estabelecendo uma relação entre o mundo adulto e o mundo da criança. Ao influir na brincadeira, o adulto atua naquela zona de desenvolvimento proximal por ela engendrada, descrita por Vygotsky (1991), dilatando o nível de desenvolvimento real da criança de modo a ampliar suas capacidades e determinando, assim, a aprendizagem infantil. Isso, por certo, aplica-se também às relações das crianças entre si, da mesma forma que às relações dos adultos, uns com os outros, na brincadeira.

Revisando pesquisas sobre o brincar e os usos do brincar, Smith (2006), também examina o papel do adulto no estabelecimento de formas de brincar das crianças mais desenvolvidas e maduras. Um dos estudos examinados é o de Smilansky, sobre o “tutoramento do brincar”, no qual a autora apresenta suas descobertas sobre o papel do encorajamento do brincar pelo adulto no aumento da quantidade e da complexidade do brincar de faz de conta e sociodramático da criança. Mas uma dúvida se instala: os benefícios obtidos devem-se ao incremento da fantasia no brincar imaginativo ou ao envolvimento do adulto na brincadeira? Segundo Smilansky é, possivelmente, o envolvimento do adulto-criança no brincar imaginativo, pouco frequente em outras intervenções adultas, o que intensifica a comunicação e a interação entre ambos e entre as crianças entre si. A autora observa, contudo, que o maior mérito dessa intervenção adulta talvez esteja na promoção deliberada da interação criança-criança. Em suma, a “ação entre” – de novo, evidencia-se a importância da ação! – seria o grande elemento potencializador da aprendizagem no jogo.

Na mesma linha de pensamento, Bruner (2001) acredita que o contexto da brincadeira potencializa a aquisição de conhecimentos devido à prática da intersubjetividade, das interações partilhadas com o adulto e da reflexão sobre o próprio pensamento, levando à descoberta. O autor propõe o conceito de *scaffolding* – traduzido em nosso idioma como andaime – para referir-se ao suporte que o adulto pode dar ao desenvolvimento da criança, em resposta à sua iniciativa, podendo ser removido tão logo se torne desnecessário. Estendendo

essa ideia a qualquer mediação no desenvolvimento e na aprendizagem, Bruner sustenta que os indivíduos que estão aprendendo também podem construir andaimes uns para os outros, formando uma verdadeira comunidade de aprendizagem.

As descobertas de Bruner em relação ao jogo o levaram a sondar as maneiras pelas quais criamos produtos da mente, como chegamos a experimentá-los como se fossem reais e como fazemos para incorporá-los ao corpus de uma cultura na qualidade de ciência, literatura, História, etc. Percebendo a similaridade das narrativas em relação às brincadeiras, ambas utilizadas pela espécie humana para desenvolver a linguagem e suas regras, Bruner, em sua busca de compreensão sobre como os seres humanos constroem seus mundos (e seus castelos), reconhece na narrativa uma forma de dar sentido ao mundo e à experiência; o autor a concebe como uma modalidade de pensamento, ao lado do pensamento paradigmático ou lógico-matemático (BRUNER, 1996; KISHIMOTO, 2007).

### **Jogo e pensamento narrativo**

Dada a importância desta tese para o avanço da compreensão das relações entre brincar e aprender, cabe determo-nos nela por uns instantes.

Em sua abordagem psicocultural da educação, Bruner (2001) dá status privilegiado ao que denomina preceito narrativo. É por meio de nossas próprias narrativas que construímos uma versão de nós mesmos no mundo e uma versão do mundo na qual, psicologicamente, podemos vislumbrar um lugar para nós – um mundo pessoal –, pois é por seu intermédio que uma cultura fornece modelos de identidade e agencia seus membros. Pensamento narrativo e pensamento lógico-científico são formas amplas através das quais os seres humanos organizam e administram seu conhecimento do mundo e por meio das quais eles, de fato, estruturam até mesmo sua experiência imediata; uma parece mais especializada para tratar de coisas físicas, a outra para tratar das pessoas e suas condições. O autor acredita que a universalidade da narrativa sugere que ela tenha raízes no genoma humano, consistindo em um elemento da natureza da linguagem. Como um modo de pensamento e como um veículo de produção de significado, a narrativa possui modos variados de expressão em diferentes culturas, que também os cultivam de forma diferente, como o canto, o drama, a ficção, o teatro, etc. O objeto da narrativa, contudo, é comum: gira em torno das “vicissitudes das intenções humanas” (BRUNER, 1996, p. 27,

tradução minha). A compreensão da narrativa depende da capacidade de captar o “modelo mental” de sua temporalidade – um tempo que é limitado não simplesmente por relógios, mas pelas ações humanamente relevantes que ocorrem dentro dos seus limites. O tempo narrativo, reflete Bruner (2001) inspirado em Ricoeur, é um tempo humanamente relevante.

Antes de concluir essa digressão a respeito do pensamento de Bruner sobre a narrativa, abordo, ainda, o termo “subjuntivizar”, por ele empregado para referir-se às formas utilizadas em um relato a fim de denotar uma ação ou um estado concebido (e não realizado) e que podem expressar um desejo, uma ordem, uma exortação ou um sucesso contingente, hipotético ou futuro – uma possibilidade, enfim. Segundo Bruner, a literatura subjuntiviza, isto é, “outorga estranheza, faz com que o evidente o seja menos, que o incognoscível o seja menos também e que as questões de valor estejam mais expostas à razão e à intuição” (BRUNER, 1996, p. 160, tradução minha). Estar no modo subjuntivo é estar intercambiando possibilidades humanas e não certezas estabelecidas, o que produz, portanto, um mundo subjuntivo. Equivale a fazer o mundo mais flexível, menos trivial, mais suscetível à recreação. Como se pode depreender, a brincadeira é, pois, fundamentalmente subjuntiva, sendo o emprego do “como se”, que tanto a define, a prova disso.

Tais ideias levam-nos a recordar, novamente, o caráter fundamentalmente incerto do brincar, cuja consequência central, para a educação, é não dar garantia daquilo que ele eventualmente propicia; a brincadeira apenas abre possibilidades. Por outro lado, confrontam-nos com o fato de que, para quem brinca, o importante é brincar, ou seja, o processo, e não seu resultado ou produto.

### **Ênfase no processo ou no produto? A atividade ludiforme**

A propósito da improdutividade do ludismo, conceito que Maffesoli emprega abundantemente em sua defesa do paradigma dionisíaco que, a seu ver, pode ser considerado um emblema da pós-modernidade, o autor a relaciona à ideia de dispêndio, ao livre curso das paixões e à exploração sem finalidade. Para ele, compreender a improdutividade do ludismo passa por entender que suas manifestações “redizem sempre e de novo o desejo da perda, do vazio, num mundo que tende a tornar positivas todas as coisas.” (MAFFESOLI, 2005, p. 27).

Todavia, produto e processo são termos que, tal como divertir-se e trabalhar, ou brincar e aprender, perdem muito de sua operacionalidade quando

utilizados segundo a lógica disjuntiva, que pretende mantê-los rigorosamente apartados.

No caso de brincar e trabalhar, por exemplo, é flagrante a impossibilidade de estabelecer uma distinção clara entre essas duas ações, já que algumas atividades se aproximam mais do trabalho e, outras, da brincadeira (SPODEK; SARACHO, 1998; DEWEY, 1953, 1979), apesar dos reiterados esforços em mantê-las separadas, especialmente a partir da era industrial. As próprias crianças, quando interrogadas sobre o significado da brincadeira, descrevem-na enumerando atividades que entendem como brincar; põem mais ênfase, portanto, no verbo e nos meios, do que no substantivo e nos fins (DAUDT; SPERB; GOMES, 1992). Meninos em situação de rua instados a falar sobre o brincar também o definem em termos de sentimentos positivos, conceituando-o pelo processo de realização da atividade e pelos brinquedos que utilizam, mas muitas vezes têm dificuldades de classificar o que fazem em termos de trabalho ou brinquedo (ALVES, 1998; SANTOS, 2004). Sem o saber, reforçam a tese de Caillois (1990) sobre a gratuidade fundamental do jogo e a teoria das diretrizes de desenvolvimento de Anna Freud (1987), de marcada influência winnicottiana, para a qual há uma linha de continuidade entre as primeiras manipulações corporais do próprio corpo do bebê e da mãe, passando pelos brinquedos, jogos e passatempos, até o trabalho.

Frente a isso, o conceito de atividade ludiforme ganha especial expressividade, não como uma solução dialética para o conflito dos opostos, que anula a especificidade de cada um dos termos, mas como consequência do exercício do pensamento complexo, tal como preconizado por Morin (1996), que é capaz de integrar, simultaneamente, as múltiplas dimensões de uma mesma situação. Em lugar de tentar dissolver o paradoxo e a tentar superar a contradição, a complementaridade entre os termos é enaltecida.

Se não, vejamos. A palavra ludiforme foi empregada pela primeira vez na década de 1950 pelo pedagogo italiano Aldo Visalberghi (1966) para designar atividades que contêm algumas características lúdicas, como comprometimento, estabilidade e progressividade, embora lhes falte o caráter não-funcional da ludicidade propriamente dita, isto é, o fim em si mesmo, ao qual Caillois (1990) se refere em termos de improdutividade e gratuidade. Conforme explica Di Pietro, “uma ação ludiforme, se bem que prazerosa, pode ser produtiva e dirigida, tal como ocorre na didática, enquanto o jogo, no sentido próprio, é

uma ação com o fim em si mesma.” (Di Pietro, 2003, p. 35, tradução minha). No entanto, como pondera Staccioli, as atividades lúdicas tornam-se tanto mais distantes das atividades ludiformes “quanto mais na mente dos adultos existem divergências entre aprendizagem e jogo, prazer lúdico e atividade séria, entre isso que se quer fazer e isso que se deve fazer”; e, mais adiante, completa: “jogar bem é também aprender bem: em certas condições, lúdico e ludiforme identificam-se e o projeto de trabalho (o fim) transforma a situação do presente (o meio).” (STACCIOLI, 1998, p. 158, tradução minha). Já Braga destaca que “o caráter ludiforme das atividades depende do modo pelo qual são conduzidas”, sobretudo “da capacidade do adulto de valorizar os processos mais que os produtos (a disposição lúdica, portanto).” (BRAGA, 2005, p. 25, tradução minha). Para ela, “a relação entre lúdico e ludiforme, assim como entre materiais estruturados e não-estruturados, não deve ser posta em termos de contraposição, mas de equilíbrio e variedade entre essas duas dimensões de experiência.” (BRAGA, 2005, p. 26, tradução minha).

Contudo, uma vez mais, é preciso insistir que não temos como obter certezas do jogo; contrariamente, só há jogo, enquanto há incerteza, e quando a incerteza acaba, o jogo também. Por isso, reafirmo o que já disse em outros lugares (FORTUNA, 2000, FORTUNA, 2013): jogar no ensino é uma aposta.

### **Conclusão: A necessidade de apostar no jogo do ensinar e aprender**

O tema da aposta remete a Pascal (2005), que fez importantes reflexões sobre o jogo e o divertimento e teve um papel decisivo nos primórdios dos estudos sobre o cálculo das probabilidades, precisamente a partir do exame do acaso no jogo. Embora sua concepção de jogo como fuga para o homem fosse controversa, dando margem à crítica que a ela faz Henriot (1969), acusando-o de negligenciar o quanto o homem se faz pelo jogo, e tenha sido escassamente aproveitada no pensamento filosófico a respeito, uma de suas grandes contribuições foi subverter o sentido usual de irracionalidade atribuído ao jogo. Através de suas reflexões sobre o cálculo das chances de ganho, Pascal sustentou que o acaso não está simplesmente ligado a uma arbitrariedade sem regras, ofensiva à razão (DUFLO, 1999). Pascal mudou de sentido a própria noção de acaso: mesmo que um evento seja incerto, é possível calcular em que medida ele é

incerto. Desenvolvida a partir do problema da incerteza sobre a existência de Deus, a aposta pascaliana demonstra a necessidade de acreditar.

É também o que penso em relação potencial do brincar para o ensino e a aprendizagem: é preciso acreditar, apostar; enfim, entrar no jogo do ensinar e aprender.

Porém, não esqueçamos o pessimismo de Pascal em relação ao jogo, que o considerava um movimento pelo qual o homem fugiria da realidade. Foi acreditando na fecundidade deste pensamento que Henriot (1969) o reinterpreta, refletindo que, se, jogando, afastamo-nos, sim, da realidade, é para que, logo a seguir, possamos reencontrá-la, fortalecidos pelo próprio jogo. A brincadeira, desse modo, sendo uma fuga da realidade, também é, exatamente por isso, um meio de habilitar-se a enfrentá-la.

Portanto, tem todo o sentido afirmar que, brincando por brincar, também se aprende, e que brincar pode, sim, ensinar, tanto quanto no brincar se pode aprender, desde que continue sendo brincadeira. Para isso, é preciso apostar no brincar – o que só é possível entrando em seu jogo, isto é, brincando. Pode-se, pois, concluir, que brincar é, efetivamente, aprender.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Profanaciones**. 3. Ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2009.
- AIZENCANG, Noemi. *Jugar, aprender y enseñar*: relaciones que potencian los aprendizajes escolares. Buenos Aires: Manantial, 2005.
- AJURIAGUERRA, Julian de; MARCELLI, Daniel. **Manual de psicopatologia infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas; São Paulo: Masson, 1986.
- ALVES, Patrícia B. **O brinquedo e as atividades cotidianas de crianças em situação de rua**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado)—Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.
- ARIÈS, Phillipe. Pequena contribuição à história dos jogos e brincadeiras. In: —. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. p. 82-124.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BATESON, Gregory. **“Questo è um gioco”**: perchè non si può mai dire a qualcuno “gioca!”. Milano: Raffaello Cortina Editore, 1996. (Mínima, 30)

- BATESON, Gregory. **Una teoría del juego y de la fantasía** (1954). In: —. **Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre**. Buenos Aires: Editorial Lohlé-Lumen, 1998. p. 205-221.
- BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRAGA, Piera. Território e confini del gioco. In: —(a cura di).. **Gioco, cultura e formazione: temi e problemi di pedagogia dell'infanzia**. Bergamo (IT): Edizioni Junior, 2005.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- BRUNER, Jerome. Nature and uses of immaturity. In: BRUNER, Jerome; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy (eds.). **Play: it's role in development and evolution**. New York: Peguin Books, 1976a. p. 28-64.
- BRUNER, Jerome; SYLVA, Kathy; GENOVA, Paul. The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. In: BRUNER, Jerome; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy (eds.). **Play: it's role in development and evolution**. New York: Peguin Books, 1976b. p. 243-257.
- BRUNER, Jerome; SHERWOOD, V. Peekaboo and the learning of rule structures. In: BRUNER, Jerome; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy (eds.). **Play: it's role in development and evolution**. New York: Peguin Books, 1976c. p. 277-285.
- BRUNER, Jerome. **Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia**. Barcelona: Gedisa, 1996.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CALVINO, Ítalo. **O caminho de San Giovanni**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CARO, Herbert; BOTTARI, Maxmiliano; GOMES, Francisco Casado (orgs.). **Dicionário escolar português-latino**. Porto Alegre: Editora Globo, 1955.
- CUNHA, Antônio Geraldo da Cunha. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- DAUDT, Patrícia R.; SPERB, Tania Mara; GOMES, William B. As concepções das crianças sobre o brincar. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 91-98, 1992.
- DEWEY, John. **Como pensamos**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DI PIETRO, Antonio. **Ludografie:** riflessione e pratiche per lasciare tracce con il gioco. Molfeta: La Meridiana, 2003.

DUFLO, Colas. **O jogo:** de Pascal a Schiller. Porto Alegre: Artmed, 1999.

**EL NIÑO y el juego:** plantamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas. Paris: UNESCO, 1980.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar latino-português.** 6. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1994.

FINK, Eugen. **Le jeu comme symbole du monde.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1966.

FINK, Eugen. **Oasi del gioco.** Milano : Raffaello Cortina Editore, 2008.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luiza Merino; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (orgs.) **Planejamento em destaque:** análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, Ivani Souza. (org.) Escola e sala de aula: mitos e ritos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59. FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, Ivani Souza. (org.) **Escola e sala de aula:** mitos e ritos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

FORTUNA, Tânia Ramos. Por uma pedagogia do brincar. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, ano 19, n.109, p.30-35, jan./fev. 2013.

FORTUNA, Tânia Ramos; BITTENCOURT, Aline Durán Silveira. Jogo e educação: o que pensam os educadores? **Revista Psicopedagogia,** v. 20, n. 63, p. 234-242, 2003.

FREIRE, João Batista. **O jogo:** entre o riso e o choro. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

FREUD, Anna. **Infância normal e patológica:** determinantes do desenvolvimento. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios (1907). In: —. **Obras**

**Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1976a. V. IX. p. 147-158.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer (1920). In: —. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1976b. V. XVIII, p. 17-85.

GADAMER, Hans-Georg. **A atualidade do belo:** a arte como jogo, símbolo e festa. Rio de Janeiro: Tempo B, 1985.

GADAMER, Hans-Georg. Sobre a mudança nas ciências do espírito (Ciências Humanas) (1985). In: —. **Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica**. Petrópolis: Vozes, 2007a. (Textos filosóficos, II). p. 145-153.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 8. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007b.

GARFELLA, Pedro R. e MARTIN, Ramón Lopez. **El juego como recurso educativo: guía antológica**. Valencia: Tirant lo Blanch, 1999.

GROOS, Karl. The play of man: teasing and love-play. In: BRUNER, Jerome; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy (eds.). **Play: it's role in development and evolution**. New York: Penguin Books, 1976. p. 68-83.

GUTTON, Philippe. **Le jeu chez l'enfant**. Paris: Librairie Larrouse, 1973.

HERÁCLITO. **Fragmentos contextualizados**. Trad., apres. e com. Alexandre Costa. São Paulo: Odysseus Editora, 2012.

HENRIOT, Henri. **Le jeu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1969. HUIZINGA, Johannes. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: —. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 13-43.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 139-153.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezatto (orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 248-275.

KLEIN, Melanie. Princípios psicológicos da análise de crianças pequenas (1926). In: —. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. p. 152-163. (Obras Completas de Melanie Klein, v. 1).

KLEIN, Melanie. Personificação do brincar das crianças (1929) In: —. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p. 228-239. (Obras Completas de Melanie Klein, v. 1)

MACEDO, Lino de. Para uma psicopedagogia construtivista. In: ALENCAR, Eunice Soriano (org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 119-140.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAFFESOLI, Michel. **A sombra de Dioniso**: contribuição a uma sociologia da orgia. 2. ed. São Paulo: Zouk, 2005.

MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos**: brincar através dos tempos. Lisboa: Editorial Teorema, 2002.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. 2. ed. [Lisboa]: Europa-América, 1996.

MOYLES, Janet. Introdução. In: MOYLES, Janet et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 11-21.

ÖFELE, Maria Regina. *Jugar y aprender en el marco de la clínica psicopedagógica*. **Aprendizaje hoy**, Buenos Aires, n. 51, p. 4960, 2002.

OLIVEIRA, Vera Barros; BORJA SOLÉ, Maria; FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar com o outro**: caminho de saúde e bem-estar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Brinquedo, Educação e Saúde).

PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIAGET, Jean; GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS. Faculdade de Educação. Departamento de Estudos Básicos, 1995. 6f.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (ed. orig. 1946).

PLATÃO. **As leis (incluindo Epinomis)**. Bauro, SP: Edipro, 1999.

RODULFO, Ricardo. Estatuto del juego y funciones del jugar. In: PASINI, M. (comp.). **La infancia en juego**. Buenos Aires, 2001. p. 29-41.

ROHDEN, Luiz. Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2002.

SANTOS, Elder Cerqueira. **Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado)—Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SARLÉ, Patrícia M. **Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2001.

- SAUTOT, Jean-Pierre (coord.). **Jouer à l'école** : socialisation, culture, apprentissages. Grenoble: CRDP de l'Académie de Grenoble, 2006.
- SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38.
- SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia. **A aprendizagem por meio da brincadeira**. In: —. Ensinando crianças de três a oito anos. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 209-229.
- STACCIOLI, Gianfranco. **Il gioco e il giocare**. Roma: Carocci, 1998.
- SUTTON SMITH, Brian. Notas hacia una teoría crítica de la teoría de juego psicológica del siglo veinte. **Homo ludens: el hombre que juega**. Buenos Aires, n. 1, p. 29-41, 1996. Aportes internacionales del Instituto para la Investigación del Juego y La Pedagogía del Juego de La Escuela Superior de Música y Bellas Artes, Salzburg – Austria. Sede Sudamérica.
- SUTTON-SMITH, Brian. **The ambiguity of play**. Cambridge: Harvard University Press, 1997.
- TERR, Lenore. **El juego**: por qué los adultos necesitan *jugar*. Barcelona: Paidós, 2000.
- VISALBERGHI, Aldo. **Esperienza e valutazione**. 2. ed. Accresciuta. La Nuova Italia: Firenze, 1966.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- YAMAMOTO, Maria Emília e CARVALHO, Ana Maria Almeida. Brincar para quê? Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 163-164, 2002. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26170116>> Acesso em 2 maio 2013.