

O jogo e a educação infantil

Tizuko Morchida Kishimoto *

Jogo, brinquedo e brincadeira

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se diz a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar histórias, de brincar de “mamãe e filhinha”, de dominó, de quebra-cabeça, de construir barquinho e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm suas especificidades. Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária, no jogo de xadrez, as regras externas padronizadas permitem a movimentação das peças. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo.

O que dizer de um jogo político quando se imagina a estratégia e a astúcia de parlamentares e empresários negociando vantagens para conseguir seus objetivos? Ou de uma partida de basquete em que a estratégia do armador é a responsável pela vitória? Ou de um jogo de baralho em que o objetivo maior é o dinheiro a ser ganho na partida? Quais os elementos que caracterizam tais jogos? A incerteza que paira em qualquer partida, quer seja de basquete ou futebol? A astúcia dos políticos? A estratégia do jogador de xadrez? O prazer que acompanha brincadeiras de pular amarelinha ou soltar pipa? A flexibilidade de conduta que leva o jogador a experimentar novas jogadas, novas situações? O desenvolvimento de uma habilidade cognitiva, manual ou social subjacente a um jogo de construção? O não-sério, o fútil, que caracteriza o jogo pelo dinheiro? Outras indagações que começam a aparecer, quando se fala em utilizar jogos como a dama para ensinar cálculo matemático ou quebra-cabeças para ensinar formas geométricas. Nesse caso, temos o jogo ou é o ensino que prevalece?

* Professora de Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Qual é a diferença entre um jogo de futebol profissional e um de várzea? Seria a falta de rigor no cumprimento das regras ou o prazer manifesto no jogo coletivo? Ou ambos?

Quais seriam as especificidades de situações como a disputa de uma partida de xadrez, um gato que empurra uma bola de lã, um tabuleiro com peões e uma criança que brinca com boneca?

Na partida de xadrez, há regras externas que orientam as ações de cada jogador. Tais ações dependem, também, da estratégia do adversário. Entretanto, nunca se tem a certeza do lance que será dado em cada passo do jogo. Esse tipo de jogo serve para entreter amigos em momentos de lazer, situação na qual predomina o prazer, a vontade de cada um participar livremente da partida. Em disputa entre profissionais, dois parceiros não jogam pelo prazer ou pela vontade de o fazer mas são obrigados por circunstâncias como o trabalho ou a competição esportiva. Nesse caso, pode-se chamá-lo de jogo?

O gato que rola uma bola tem o comportamento igual ao de uma criança que brinca com a bola? Enquanto a criança tem consciência de seus atos, escolhe deliberadamente brincar, ou não, no caso do gato, não seriam os instintos biológicos do animal estimulantes da ação de rolar a bola? Pode-se afirmar que o jogo do animal é semelhante ao jogo infantil?

Um tabuleiro com peões é um brinquedo quando usado para fins de brincadeira. Teria o mesmo significado quando vira recurso de ensino, destinado à aprendizagem de números? É brinquedo ou material pedagógico? Da mesma forma um tabuleiro de xadrez feito de material nobre como o cobre ou mármore, exposto como objeto de decoração, teria o significado de jogo?

A boneca é um brinquedo para uma criança que brinca de “filhinha” mas, para certas tribos indígenas, conforme pesquisas etnográficas, é símbolo de divindade, objeto de adoração.

A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo.

A dificuldade aumenta quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não-jogo. Se para um observador externo a ação da criança indígena, que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais, é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo,

para outros, é preparo profissional. Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam.

Para aumentar a complexidade do campo em questão, entre os materiais lúdicos alguns são usualmente chamados de jogo, outros, brinquedos. Qual é a diferença entre jogo e brinquedo? Para compreender o significado de tais termos foi indispensável a leitura de obras como a de Brougère (**Le jeu dans la Pedagogie prescolaire depuis le romantisme**, 1993), Henriot (**Sous couleur de joueur – La métaphore ludique**, 1989) e Wittgenstein (**Investigações Filosóficas**, 1975).

Pesquisadores do Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet, da Université Paris-Nord, como Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989), começam a desatar o nó deste conglomerado de significados atribuídos ao termo jogo ao apontar três níveis de diferenciações. O jogo pode ser visto como: 1 o resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social; 2 um sistema de regras e 3 um objeto.

No primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Há um funcionamento pragmático da linguagem, de onde resulta um conjunto de fatos ou atitudes que dão significados aos vocábulos a partir de analogias. As línguas funcionam como fontes disponíveis de expressão, elas exigem o respeito a certas regras de construção que nada têm a ver com a ordem do mundo. A designação não tem por objetivo compreender a realidade, mas de a manipular simbolicamente pelos desejos da vida cotidiana. Nossa noção de jogo não nos remete à língua particular de uma ciência mas a um uso cotidiano. Assim, o essencial de nosso léxico obedece não à lógica de uma designação científica dos fenômenos, mas ao uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais.

Assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista, como mera ação de nomear. Empregar um termo não é um ato solitário, mas subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura

dessa sociedade. Toda denominação pressupõe um quadro sócio-cultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real.

Dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que o jogo aparece de modos tão diferentes, dependendo do lugar e da época. Em certas culturas indígenas, o “brincar” com arcos e flexas não é uma brincadeira, mas preparo para a arte da caça e da pesca. Se em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria, depois do romantismo, a partir do século XVIII, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. Outros aspectos relacionados ao trabalho, à inutilidade ou à educação da criança emergem nas várias sociedades em diferentes tempos históricos. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem.

No segundo caso, um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. O xadrez tem regras explícitas diferentes do jogo de damas, do loto ou da trilha. São estruturas sequenciais de regras que permitem diferenciar cada jogo, ocorrendo superposição com a situação lúdica, uma vez que, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica.

O terceiro sentido refere-se ao jogo enquanto objeto. O xadrez materializa-se no tabuleiro e nas peças que podem ser fabricadas com papelão, madeira, plástico, pedra ou metais. Tais aspectos permitem uma primeira exploração do jogo, diferenciando significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e objetos que o caracterizam.

Brinquedo é outro termo indispensável para compreender esse campo. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular. Ao contrário, jogos, como xadrez, construção, implicam, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras.

Admite-se que o brinquedo representa certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder

a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade, não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social.

A realidade representada sempre incorpora algumas modificações: tamanho, formas delicadas e simples, estilizadas ou, ainda, antropomórficas.

Os brinquedos podem incorporar, também, um imaginário pré-existente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos, mundo da ficção científica com motores e robôs, mundo encantado dos contos de fada, estórias de piratas, índios e bandidos.

Ao representar realidades imaginárias, os brinquedos expressam preferencialmente, personagens sob forma de bonecos, como manequins articulados ou super-heróis, mitos de homens, animais, máquinas e monstros.

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto criador do objeto lúdico. No caso da criança o imaginário varia conforme a idade. Para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade. Quais as imagens que o adulto introduz nos brinquedos que cria? Elas variam de acordo com a cultura do adulto.

Cada cultura tem maneiras de ver a criança, de tratar e educar. Entre as antigas concepções, a criança vista como homem em miniatura revela uma visão negativa: a criança é um ser inacabado, sem nada específico e original, sem valor positivo. É contra essa visão que, a partir do século XVIII, Rousseau, no *Emílio*, divulga a especificidade infantil, a criança como portadora de uma natureza própria que deve ser desenvolvida.

A infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral.

A infância é portadora de uma imagem de inocência: de candura moral, imagem associada à natureza primitiva dos povos, um mito que representa a origem do homem e da cultura.

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto, por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, dependente de percep-

ções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. Reconstituir a infância expressa no brinquedo é reconstituir o mundo real com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário presente no criador do objeto.

Bachelard, em *A Poética do Devaneio* (1988, p. 93-137), nos mostra que há sempre uma criança em todo adulto, que o devaneio sobre a infância é um retorno à infância pela memória e imaginação. A poesia é o estimulante que permite esse devaneio, essa abertura para o mundo, para o cósmico, que se manifesta no momento da solidão. Há em nós uma infância represada que emerge quando algumas imagens nos tocam.

Bachelard considera as imagens que sobrevivem do fundo da infância como resultado de dois elementos: a memória e a imaginação. Os fatos ocorridos são metamorfoseados pela imaginação, que recria as situações, com novo olhar, com novo brilho. Daí nem sempre a memória ser aceita como documento factual em trabalhos de história. Por ser o devaneio composto de memória e imaginação, é que se entende Mário de Andrade, em *Vestida de Preto* (1943, apud Faria, 1994, p. 130), falar da alegria de ter soltado balões quando na verdade não o fez. São suas fantasias, sua imaginação que recriam situações de retorno à infância como a satisfação de soltar balões. Quantas memórias de infância povoam a imaginação quando nos deparamos com as poesias: “cai cai balão, na Rua do Sabão!” ou “café com pão, café com pão, café com pão. Virge Maria que foi isto maquinista?” (Manoel Bandeira, 1986). Os devaneios retornam as lembranças de infância, mas também nossos sonhos, ideais e vontades. Muitas vezes, o passado, inútil de ausência de brinquedos, alimenta o devaneio, dinamizando-o com a imaginação criativa. Mário não foi criança de soltar balão, mas quando adulto, gostava de brincar com os sobrinhos, esconder doces pela casa e pedir para achar, apertar a campainha das portas e sair correndo. Suas obras retratam diferentes imagens de infância: a miserável, a feliz, cada uma delas com graus diferentes de memória e imaginação. São seus devaneios que permitiram o retorno à infância e a expressão de diferentes visões de criança em sua vasta produção literária.

Assim como a poesia, os jogos infantis despertam em nós o imaginário, a memória dos tempos passados. Em *Infância* (1984), Graciliano Ra-

mos recorda seu cotidiano de criança pobre, que construía brinquedos de barro e invejava os meninos que possuíam brinquedos mecânicos. Em contraposição, Baudelaire, em *Curiosités Esthétiques* (apud Brougère, 1993), relembra o menino burguês que deixa seus brinquedos sofisticados para olhar interessado o brinquedo vivo (rato) do menino maltrapilho. São também sugestivas as poéticas páginas de José Lins do Rêgo, em *Menino de Engenho* (1969), lembrando seus tempos de infância em que nadava nos rios, trepava nas árvores, trocava frutas roubadas da despensa com piões que dormiam nas mãos dos espertos moleques da senzala.

Por tais razões, o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação. O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma **não se pode confundir jogo com brinquedo e brincadeira**, os quais se relacionam diretamente com a criança.

Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel do brinquedo, da brincadeira, como fator que contribui para o desenvolvimento e para a construção do conhecimento infantil.

Após as distinções iniciais entre jogo, brincadeira e brinquedos, vamos explorar mais detalhadamente o termo jogo, analisando a grande família que o caracteriza.

A “família” do jogo

Wittgenstein, em *Investigações Filosóficas* (1975, p. 42-3), estuda a grande família composta por diferentes tipos de jogos e suas analogias.

Diz ser o jogo um termo impreciso, com contornos vagos, por assumir múltiplos significados.

“66. Considere, por exemplo, os processos que chamamos de jogos”. Refiro-me, a jogo de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos etc. O que é comum a todos eles? Não diga: “Algo deve ser comum a eles, se não se chamariam jogos”, – mas veja se algo é comum a eles todos – Pois, se

você os contemplar, não verá na verdade algo comum a todos, mas semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. Como disse: não pense, mas veja! – Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontra muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passamos agora ao jogo de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitas se perdem. São todos ‘recreativos’? Compare o xadrez com o jogo da amarelinha. Ou há em todos um ganhar e um perder, ou uma concorrência entre os jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há um ganhar e um perder; mas se uma criança atira a bola na parede e a apanha outra vez, este traço desapareceu. Veja que papéis desempenham a habilidade e a sorte. E como é diferente a habilidade no xadrez e no tênis. pense agora nos brinquedos de roda: o elemento de divertimento está presente, mas quantos dos outros traços característicos desapareceram! E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem.

E tal é o resultado desta consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor.

67. Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão “semelhanças de família”, pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento, etc. – E digo: os ‘jogos’ formam uma família.”

O autor conclui que o jogo se ramifica em uma família e que seu conceito é impreciso. O que pode significar exatamente essa imprecisão? Vejamos um exemplo: Quando alguém diz: Ensine um jogo às crianças! Se proponho jogar dados a dinheiro, alguém pode me dizer: – “Não tive em mente um jogo como esse!”. Certamente, na sua representação sobre o jogo, uma vaga idéia fez excluir o jogo de dados quando se falou em ensino. O conceito de jogo dos dois protagonistas apresentam limites distintos: para um, inclui o jogo de dados, e para o outro, o exclui. É exatamente o ponto que Wittgenstein ressalta: o termo se explicita no cotidiano, no uso que se faz dele.

Para contornar as dificuldades inerentes à definição, muitos pesquisadores começam a buscar as características mais comuns presentes em toda a rede de manifestações do jogo.

Características do jogo

Entre os autores que discutem a natureza do jogo, suas características ou, como diz Wittgenstein, “semelhanças de família”, encontram-se Caillois (1967), Huizinga (1951), Henriot (1989) e, mais recentemente, Fromberg e Christie (1991 a e 1991 b).

Ao descrever o jogo como elemento da cultura, Huizinga (1951, p. 3-31) omite os jogos de animais e analisa apenas os produzidos pelo meio social, apontando as características: o prazer, o caráter “não-sério”, a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício ou representativo e sua limitação no tempo e no espaço.

Embora predomine, na maioria das situações, o prazer como distintivo do jogo, há casos em que o desprazer é o elemento que o caracteriza. Vygotsky é um dos que afirmam que nem sempre o jogo possui essa característica, porque em certos casos, há esforço e desprazer na busca do objetivo da brincadeira. A psicanálise também acrescenta o desprazer como constitutivo do jogo, especialmente ao demonstrar como a criança representa, em processos catárticos, situações estremamente dolorosas.

O caráter “não-sério” apontado por Huizinga não implica que a brincadeira infantil deixe de ser séria. Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado. A pouca seriedade a que faz referência está mais relacionada ao cômico, ao riso, que acompanha, na maioria das vezes, o ato lúdico e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria.

Ao postular a natureza livre do jogo, Huizinga o coloca como atividade voluntária do ser humano. Se imposto, deixa de ser jogo.

Quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário. Embora Huizinga não aprofunde essa questão, ela merecerá a atenção de psicólogos que discutem o papel do jogo na construção da representação mental e da realidade.

A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas como na brincadeira de faz-de-conta em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas que ordenam e conduzem a brincadeira.

Finalmente, todo jogo acontece em um tempo e espaço, com uma seqüência própria da brincadeira.

Seguindo quase a mesma orientação de Huizinga, Caillois (1967, p. 42-43) aponta as características do jogo: a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, a incerteza que predomina, o caráter improdutivo de não criar nem bens, nem riqueza e suas regras.

Um novo elemento introduzido pelo autor é a natureza improdutiva do jogo. Entende-se que o jogo, por ser uma ação voluntária da criança, um fim em si mesmo, não pode criar nada, não visa a um resultado final. O que importa é o processo em si de brincar que a criança se impõe. Quando ela brinca, não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. Da mesma forma, a incerteza presente em toda conduta lúdica é outro ponto que merece destaque. No jogo, nunca se tem o conhecimento prévio dos rumos da ação do jogador, que dependerá, sempre, de fatores internos, de motivações pessoais, bem como de estímulos externos, como a conduta de outros parceiros.

Henriot (1989), acompanhando o raciocínio de Wittgenstein, identifica, dentro da multiplicidade de concepções, o eixo comum que as une. Todo e qualquer jogo se diferencia de outras condutas por uma atitude mental caracterizada pela incerteza dos resultados, ausência de obrigação em seu engajamento, supondo uma situação concreta e um sujeito que age de acordo com ela. Nem sempre, o pesquisador consegue identificar um jogo, uma vez que se pode manifestar um comportamento que, externamente, tem a semelhança de jogo, mas não está presente a motivação interna para o lúdico. É preciso, também, estar em perfeita simbiose com o jogador para identificar em sua atitude o envolvimento no jogo.

Muitas vezes, ao observar brincadeiras infantis, o pesquisador se depara com situações em que a criança, “brincando”, diz: “Agora eu não estou brincando”, mas, logo em seguida, entra na brincadeira. O que diferencia o primeiro momento (não brincar) do segundo (brincar) é a intenção da criança, o que mostra a grande dificuldade de realizar pesquisas empíricas sobre o jogo infantil.

Mais recentemente, Christie (1991b p.4) rediscute as características do jogo infantil, apontando pesquisas atuais que o distinguem de outros tipos de comportamentos. Utilizando estudos de Garvey, 1977; King, 1979; Rubin e outros, 1983; Smith e Vollstedt, 1985, a autora elabora os critérios para identificar seus traços:

1 a não-literalidade – as situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa. O sentido habitual é substituído por um novo. São exemplos de situações em que o sentido não é literal o ursinho de pelúcia servir como filhinho e a criança imitar o irmão que chora;

2 efeito positivo – o jogo infantil é normalmente caracterizado pelos signos do prazer ou da alegria, entre quais o sorriso. Quando brinca livremente e se satisfaz, a criança o demonstra por meio do sorriso. Esse processo traz inúmeros efeitos positivos aos aspectos corporal, moral e social da criança;

3 flexibilidade – as crianças estão mais dispostas a ensaiar novas combinações de idéias e de comportamentos em situações de brincadeira que em outras atividades não-recreativas. Estudos como os de Bruner (1976) demonstram a importância da brincadeira para a exploração. A ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas. Assim, brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação;

4 prioridade do processo de brincar – enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos. O jogo infantil só pode receber essa designação quando o objetivo da criança é brincar. O jogo educativo, utilizado em sala de aula, muitas vezes desvirtua esse conceito ao dar prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades;

5 livre escolha – o jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança. Caso contrário, é trabalho ou ensino;

6 controle interno – no jogo infantil, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando o professor utiliza um jogo educativo em sala de aula, de modo coercitivo, não oportuniza aos alunos liberdade e controle interno. Predomina, nesse caso, o ensino, a direção do professor.

Segundo Christie (1991b, p.5), os indicadores mais úteis e relativamente confiáveis do jogo infantil podem ser encontrados nas quatro primeiras características: a não-literalidade, o efeito positivo, a flexibilidade e a finalidade em si. Para auxiliar pesquisadores na tarefa de discriminar se os professores concebem atividades escolares como jogo ou trabalho,

os dois últimos são os mais indicados. Se a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se terá jogo, mas trabalho. Já existem estudos no Brasil, como o de Costas (1991), que demonstram que as crianças concebem como jogo somente as atividades iniciadas e mantidas por elas.

Para Fromberg (1987, p.36), o jogo infantil inclui as características: **simbolismo**: representa a realidade e atitudes; **significação**: permite relacionar ou expressar experiências; **atividade**: a criança faz coisas; **voluntário** ou **intrinsecamente motivado**: incorporar motivos e interesses; **regrado**: sujeito a regras implícitas ou explícitas, e **episódico**: metas desenvolvidas espontaneamente.

Em síntese (excetuando os jogos de animais), os autores assinalam pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos: liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), o “não-sério” ou o efeito positivo; as regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), a incerteza de resultados; a não literalidade ou a representação da realidade, a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço. São tais características que permitem identificar os fenômenos que pertencem à grande família dos jogos.

Após as distinções iniciais entre jogo, brinquedo e brincadeira e as características comuns aos jogos, pretende-se avançar nos múltiplos sentidos que o jogo assume.

Entre as preocupações fundamentais deste trabalho destaca-se a busca dos paradigmas utilizados por certas épocas e culturas, para compreender a multiplicidade de significados do jogo e seu reflexo na educação infantil.

Retomando as percepções acerca do jogo desde os primórdios da civilização greco-romana, quando começaram a aparecer informações mais detalhadas sobre sua relevância, julgamos poder esclarecer o jogo do pré-escolar buscando paradigmas elaborados por filósofos, educadores, biólogos, psicólogos, linguistas, sociólogos e antropólogos.

Significado do jogo enquanto oposição ao trabalho, ao útil e ao sério

Em tempos passados não se chegou a definir o jogo em si, apontando o que não era contraposto ao trabalho e às atividades consideradas sérias.

As primeiras representações postulam o jogo como recreação, descanso do espírito para o duro trabalho intelectual ou dispêndio de energia física, como algo não-sério.

“... esforçar-se e trabalhar por causa de entretenimentos parece tolo e extremamente pueril. Mas divertir-nos para trabalhar ainda mais, como diz Anácaris, parece correto, pois o entretenimento é uma espécie de relaxamento, e temos necessidade de relaxamento porque não podemos trabalhar continuamente. O relaxamento, então, não é uma finalidade, pois recorremos a ele com vista à continuidade de nossa atividade.”(Aristóteles, *Ética à Nicômaco*, c 1985, Livro X, 6, 1177 a.p. 201).

“Se o trabalho e o descanso são ambos precisos, o descanso é indubitavelmente, preferível ao trabalho e, em geral, é necessário buscar o que se deve fazer para utilizá-lo. Não se trata, por certo, de simples prazeres, pois disso se concluiria ser, para nós, o prazer a finalidade da existência. Ora, se não é possível ser assim, é antes no trabalho que se tem de buscar distração, pois é exatamente quando se está cansado que se tem necessidade de descansar. O trabalho provoca sempre esforço e cansaço. Aí está por que é necessário, quando se buscam os prazeres, atentar para o instante próprio para deles fazer uso, como se apenas se desejasse usá-los a título de remédio. O movimento que o exercício transmite ao espírito livra-o e descansa-o pelo prazer que lhe confere”(Aristóteles, *A política*, 1966, p. 159).

Para Aristóteles, o jogo, que chama de atividade de entretenimento, relaxamento, lazer, aparece como contraponto do trabalho. Sua utilidade está no descanso da mente para uma nova jornada de trabalho. Sem discutir o conceito de jogo, Aristóteles considera-o parte da educação por sua importância para o descanso da mente.

Tomás de Aquino, na esteira de Aristóteles, considera o prazer advindo de atividades lúdicas como o repouso necessário para o trabalho intelectual.

Na *Suma Teológica e Contra Gentiles*, o filósofo introduz o jogo no pensamento cristão, utilizando a argumentação de Aristóteles de que o jogo serve para relaxamento do espírito. “Pode-se procurar o repouso do espírito pelos jogos, seja em palavras, seja em ações. Ele permite ao homem sábio e virtuoso utilizar tais relaxamentos”... “O jogo em si, malgrado as aparências, tem seu fim normal: o repouso do espírito graças ao qual nós podemos em seguida nos dedicar às atividades sérias...”(apud Brougère, 1993 p. 52).

A mesma idealização aparece mais tarde, no fim do século XVII, com Kant e Schiller, associando o jogo à arte. Trata-se de conceber a arte em seu papel de decoração, mas reivindicar sua inutilidade essencial, sua improdutividade aos olhos da sociedade, como uma oposição ao útil, ao trabalho produtivo. Jogo e arte aparecem opondo-se às atividades sérias da sociedade, embora a segunda tenha suas especificidades e deixe seus traços em produtos, as obras de arte (Brougère, 1993, p. 42).

Outra representação coloca o jogo em oposição às atividades sérias. Spencer (1855), em **Princípios de Psicologia**, considera o jogo como resultado de um excesso de energia. A impossibilidade de participar de atividades sérias leva os seres a gastar essa energia em atividades supérfluas como o jogo e a arte. Sem relação com a sobrevivência, as atividades estéticas e lúdicas são admitidas como luxo e gasto de energia. É essa imagem que revela o educador dos primeiros tempos da República, João Köpke, ao criticar os jardins de infância no Estado de São Paulo, apontando os jogos froebelianos como um luxo e o desperdício do dinheiro público com tais passatempos pedagógicos (Kishimoto, 1988).

A Idade Média vê a atividade lúdica se desenvolver no centro da vida social mas às margens da religião oficial, que a abominava. É nas festas, nos teatros, nos carnavais, nas festividades de organizações de juventude que o jogo preserva a identidade dos grupos. Associados ao dinheiro, à novidade, ao não-sério, o jogo se expande pelos séculos seguintes com a proliferação do jogo de azar, de cartas e dados. A **Encyclopédie**, de Diderot e D'Alembert, mostra o significado do jogo no século XVII. Nos textos daquele período, o jogo aparece como ocupação frívola, divertimento, acaso, perda de fortuna e honra, sagacidade, uma espécie de convenção para usar habilidade, que diverte pela esperança do ganho (apud Brougère, 1993, p. 92).

O caráter não-sério do jogo de azar destaca-se como um dos paradigmas para a análise do jogo, o que não permite estabelecer seu valor educativo. Entretanto, já surgem outras visões que associam o jogo à criança e à educação.

As relações entre o jogo infantil e a educação: paradigmas

Antes da revolução romântica destacam-se três concepções que relacionam o jogo infantil à educação: 1 recreação; 2 uso de jogo para

favorecer o ensino de conteúdos escolares e 3 diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.

A recreação, adotada desde os tempos greco-romanos, é entendida como o relaxamento necessário para atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar. (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por longo tempo, a brincadeira fica limitada à recreação.

Com o advento do Renascimento, considerado período de “compulsão lúdica”, surgem novas perspectivas. Erasmo e Rabelais encarnam o espírito brincalhão da época.

A partir do Renascimento, vê-se a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil toma-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos. Quintiliano, Erasmo, Rabelais, Basedow comungam dessa perspectiva.

Em *Gargântua e Pantagruel*, Rabelais (s.d.) utiliza personagens da época para desenvolver a trama de suas histórias. O autor satiriza os sofistas da época mostrando a deseducação de Gargântua, que não valorizava conhecimentos, hábitos saudáveis de higiene, de alimentação etc. Critica a educação dos sofistas (ou deseducação): excesso de comida, bebidas e divertimento. Entre os passatempos cita cerca de 204 jogos em que predominam os de azar, com uso de cartas, de movimentos, simulação, seleção, enfim, jogos tradicionais da época. Se na educação inadequada de Gargântua o jogo aparece como inutilidade e futilidade, passatempo, na educação do sábio pedagogo o jogo é instrumento de ensino: de matemática e outros conteúdos. No fundo, Rabelais critica o jogo como futilidade, como não-sério, aliado ao dinheiro, e o valoriza como instrumento de educação para ensinar conteúdos, gerar conversas, ilustrar valores e práticas do passado ou, até, para recuperar brincadeiras dos tempos passados. Recomenda brincar de ossinhos, nos dias de chuva enquanto se discute como povos do passado pensam e brincam (s.d.,p. 110-14).

Entre os jogos citados por Rabelais (s.d.,p. 93-9), aparecem os de cartas, já desaparecidos, que fizeram a desgraça de muitos jogadores como os *lesquet*, *alurette*, *crou madame*, além de outros como o trunfo, vinte e um; jogos de seleção como par ou ímpar, cara ou coroa e uma

grande quantidade de jogos tradicionais como volante, bilboquê, chicote queimado, carniça, beliscão, quebra-cabeça, pular o carneiro, catavento...

Como Rabelais, Montaigne divulga o caráter educativo do jogo. Considera inúteis os jogos de caça, passatempo dos nobres, e a dança, tida como lazer popular. Para Montaigne, o jogo é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, é o escritor, o poeta, a sua prioridade. Privilegia jogos que valorizam a escrita. Critica sutilezas como os acrósticos, não se interessando pela exploração espacial da linguagem, ou pela motivação analógica do significante. Somente a boa poesia, a das regras e da razão é o que interessa. Assim, valoriza apenas jogos de faz-de-conta, desprezando outras modalidades. A interpretação dramática propiciada pelo faz-se conta é forma de cultivar a intertextualidade. A poesia, em particular, deve ser aprendida pelo prazer do texto, no sentido de Roland Barthes, não por meio de acrósticos e nem por conter moralidades e verdades. Considera o estudo como jogo, como passatempo (Rigolot, 1982).

Vives (*Traité de l'enseignement*, 1612, apud Brougère, p. 108) vê o jogo como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, como re-criação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações. Uma tal concepção mantém o jogo à margem da atividade educativa, mas sublinha sua espontaneidade.

Tal forma de perceber o jogo está relacionada com a visão de criança vigente no Renascimento: dotada de valor positivo, e não negativo, conforme ensinava a tradição cristã, natureza que se expressa e se desenvolve, perspectiva que irá fixar-se com o Romantismo.

É dentro dos quadros do Romantismo que o jogo aparece como conduta típica e espontânea da criança.

Recorrendo à metáfora do desenvolvimento infantil como recapitulação da história da humanidade, o Romantismo, com sua consciência poética do mundo, reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão. Mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade.

O Romantismo constrói no pensamento da época um novo lugar para a criança e seu jogo. Filósofos e educadores como Jean-Paul Richter, Hoffmann e Froebel consideram jogo como conduta espontânea e livre e instrumento

de educação da pequena infância. O uso metafórico do jogo como conduta prazerosa e espontânea tem suas origens nas teorias da recapitulação.

Em tempos passados, as fases da vida do indivíduo (infância, maturidade e velhice) eram comparadas às da humanidade. Com o Romantismo, e seu foco na criança, surge a metáfora que correlaciona a infância do indivíduo à da humanidade, por influência de Rousseau que inicia a perspectiva genética em sua obra, **O Emílio** (1762). Ao observar as brincadeiras infantis e a capacidade imitativa da criança, o século XVIII erige o conhecimento da criança como via de acesso à origem da humanidade. Supondo existir uma equivalência entre povos primitivos e a infância, poder-se-ia entender a infância como idade do imaginário, da poesia, à semelhança dos povos dos tempos da mitologia. Daí ter sentido a afirmação de que o jogo é uma conduta espontânea, livre, de expressão de tendências infantis, axioma que parte do princípio de que o mundo, em sua infância, era composto de povos poetas. Essa teoria denominada recapitulação, influenciada pelo positivismo, recebe os sopros do darwinismo no fim do século XIX. A seleção natural justifica a sobrevivência apenas das espécies animais que se adaptam às novas condições de vida. Vista como elemento participante dessa seleção, a conduta explica a adaptabilidade dos animais que se tornam mais aptos para a sobrevivência. Dessa forma, o jogo recebe um estatuto científico nos quadros do darwinismo (Brougère, 1933).

Ao surgir no século XIX, a Psicologia da Criança recebe forte influência da Biologia e faz transposição dos estudos com animais para o campo infantil. Nessa abordagem, emerge a teoria de Groos, que considera o jogo pré-exercício de instintos herdados, uma ponte entre a Biologia e a Psicologia.

Para Groos, o jogo é uma necessidade biológica, um instinto, e, psicologicamente, um ato voluntário (apud Brougère, 1993, p. 182).

Se o jogo remete ao natural, universal e biológico, ele é necessário para a espécie para o treino de instintos herdados. Dessa forma, Groos retoma o jogo enquanto ação espontânea natural (influência biológica) prazerosa e livre (influência psicológica) e já antecipa sua relação com a educação (treino de instintos).

Groos adota o pressuposto biológico da necessidade da espécie e acrescenta a vontade e a consciência infantil em busca do prazer para justificar os processos psicológicos. Assim, as teorias da recapitulação e do pré-exercício associadas ao darwinismo recebem nova roupagem que dão estatuto ao jogo, permitindo sua divulgação no seio da Psicologia e

da Pedagogia. Entretanto, se considerarmos a inadequação da transposição de estudos no campo da etologia animal para os seres humanos, o jogo continua assentando na metáfora das idades da humanidade, tornando-se um conceito pouco objetivo e questionável.

Bichara (1994, p. 10), revendo as pesquisas de etologia animal citadas por Baldwin e Baldwin (1977), elabora um quadro demonstrativo das funções que a curiosidade e dos jogos dos mamíferos podem desempenhar: proporcionar exercício físico, *inputs* sensoriais que estimulam o sistema nervoso central, familiaridade com objetos/instrumentos; desenvolver percepção social, habilidades motoras, defesa contra predadores, vínculos sociais, papel sexual; facilitar inovações adaptativas; praticar comportamentos adultos, aprendizagem da comunicação e da cultura da tropa, estabelecer relações de dominância, controlar a agressão, aumentar a flexibilidade comportamental e outros. A variedade e riqueza de funções atribuídas ao jogo dos animais permitem antever sua importância para o desenvolvimento de instintos da espécie, bem como para condutas adaptativas dentro da escola evolutiva. Todavia, tais pressupostos só têm validade para a etologia animal. A capacidade simbólica e a consciência são os traços distintivos fundamentais que permitem ao ser humano a entrada no imaginário e que o distinguem do animal.

Claparède (1956), procurando conceituar pedagogicamente a brincadeira, recorre à Psicologia da Criança, embebida de influências da Biologia e do Romantismo. Para o autor, o jogo infantil desempenha papel importante como o motor do auto-desenvolvimento e, em consequência, método natural de educação e instrumento de desenvolvimento. É pela brincadeira e imitação que se dará o desenvolvimento natural, como postula a Psicologia e a Pedagogia do escolanovismo. Piaget (1978, 1977) adota, em parte, o referencial escolanovista, ao dar destaque à imitação, que participa de processos de acomodação, relegando o jogo infantil a plano secundário, restrito à assimilação.

Na teoria piagetiana a brincadeira não aparece em si, mas serve para revelar mecanismos cognitivos da criança. É uma forma de expressão da conduta que não parte de um conceito específico, mas empresta características metafóricas como espontâneo, prazeroso, provenientes do Romantismo e da Biologia. Ao colocar a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência e não na estrutura cognitiva, Piaget mostra o pouco valor que lhe atribui. O conteúdo da inteligência não tem a relevância da estrutura men-

tal, o centro de seu estudo psicológico. Embora dotada de grande consistência, a teoria piagetiana não discute a brincadeira em si. Em síntese, Piaget adota o uso metafórico vigente na época, de uma conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá. Para o autor, ao manifestar a conduta lúdica, a criança apenas demonstra o nível de seus estágios cognitivos. Da mesma forma, para psicólogos, especialmente freudianos, o jogo infantil é o meio de estudar a criança e perceber seus comportamentos. Melanie Klein usa o jogo como meio de diagnóstico de problemas da criança. Não estuda a especificidade do jogo, vendo-o como um meio de expressão natural. Outros teóricos, como Vygotsky e Bruner, focalizam o contexto sócio-cultural e a estrutura da linguagem para subsidiar o estudo da brincadeira.

Para Vygotsky (1988, 1987, 1982), os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sócio-cultural. Seus paradigmas para explicar o jogo infantil localizam-se na filosofia marxista-leninista, que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade mas inclusive as formas de pensamento do ser humano. São os sistemas produtivos, geradores de novos modos de vida, fatores que modificam o modo de pensar do homem. Desta forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, são construídas como resultado de processos sociais. Considerada situação imaginária, a brincadeira é uma conduta predominante a partir de 3 anos e resulta de influências sociais recebidas ao longo dos anos anteriores.

Bruner, com forte influência de Chomsky, utiliza a lingüística para referendar sua teoria sobre os jogos infantis. Na obra **Syntactic Structures**, publicada em 1957, e revista em 1965, Chomsky vê semelhança entre a linguagem e a teoria científica. Assim como em qualquer ciência busca-se conhecer as hipóteses para fazer suas generalizações, as regras da gramática permitem compreender o que pertence a uma frase ou não. Assim, Chomsky entende a linguagem de um povo como o conjunto de todas as possíveis sentenças e a gramática, como as regras que distinguem as sentenças das não-sentenças. Sendo o número de sentenças infinito, existe a possibilidade de se criar sempre novas sentenças a partir de outras regras. Entretanto, a prática usual de delimitar as sentenças faz parte de pressupostos arbitrários aceitos pela comunidade para facilitar a comunicação. A compreensão de que as regras

geram as sentenças e de que é possível criar novas sentenças a partir de outras regras é a chave para a compreensão da linguagem.

Em síntese, para Bruner (1978, 1986, 1983, 1976), o jogo infantil estimula a criatividade, não no sentido romântico, mas na acepção de Chomsky, de conduzir à descoberta das regras. O sentido do jogo é o da ação comunicativa que se desenrola nas brincadeiras entre mãe e filho, que dá significado aos gestos e que permite à criança decodificar os contextos e aprender a falar. A aprendizagem da língua materna é mais rápida quando se inscreve no campo lúdico. A mãe, ao interagir com a criança, cria um esquema previsível de interação, que serve de microcosmo para a comunicação e o estabelecimento de uma realidade compartilhada.

Entre os paradigmas construídos com referenciais já apontados, o jogo da criança aparece como um processo metafórico relacionado a comportamentos naturais e sociais. Especialmente na Psicologia, teóricos do jogo infantil têm procurado elaborar conceitos que tentam se erigir como científicos a partir da observação da conduta infantil. No campo da Antropologia e Sociologia, excetuando os trabalhos do grupo do Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet, geralmente não há discussão do jogo em si, mas um uso metafórico sem a explicitação de seu significado.

Brougère mostra que as metáforas do jogo aparecem em várias áreas. Para alguns autores o jogo é livre, sem constrangimentos, se opõe à norma, a toda regra fixa. Jean Cazeneuve, em **La vie dans la société moderne**, é um exemplo desse emprego em que o jogo é visto como o símbolo de nossa autonomia (apud Brougère, 1993, p. 60-65). Nessa mesma linha, Goffman, em **Manicômios, prisões e conventos** (1961) mostra como certas instituições, ao controlarem o cotidiano infantil, impedem a autonomia, a ação livre da criança. Em outras obras, o modelo empregado é a estratégia do jogo de xadrez, (jogo político, jogo diplomático), noção presente na obra de Pierre Bourdieu, que entende jogo como uma tática para evitar o constrangimento que a prática social exerce sobre cada indivíduo (Brougère, 1993, p. 61-2).

Mead (1972) identifica o jogo como uma estrutura heurística, em que jogos coletivos como o futebol apresentam analogias com as relações que se estabelecem entre os indivíduos dentro de uma sociedade. O jogo fornece um modelo simplificado para compreender essa interdependência.

Embora alguns autores construam um conceito operatório de jogo, não discutem seu significado e utilizam o modelo heurístico sem questionar o jogo

em si. É também, dentro do processo metafórico que se compreende a expressão jogo educativo. O brinquedo denominado quebra-cabeça torna-se um jogo educativo quando se lhe associa o ensino, quando se pretende ensinar formas geométricas de uma forma lúdica pela manipulação desse objeto.

Com Henriot se buscam os traços centrais do jogo, uma espécie de definição *stricto sensu*. Para o autor, não se pode chegar ao jogo se não há a conjunção de uma conduta (subjetiva) e uma situação (objetiva, constatável). O cerne da questão está na estreita articulação entre dois conceitos: conduta e situação. Para que exista jogo é necessário que o sujeito esteja nessa situação dispondo dos meios para perceber e imaginá-la. Ou seja, é preciso que o sujeito tenha consciência de que está jogando e manifeste conduta compatível com a situação. Para Henriot, o jogo é um processo metafórico: **é-lhe próprio tomar ausência como matéria, ultrapassar o presente no sentido do futuro, transformar o real por meio do possível e lhe dar a dimensão do imaginário. Segundo o autor, “pode-se chamar de jogo todo processo metafórico resultante da decisão tomada e mantida como um conjunto coordenado de esquemas conscientemente percebidos como aleatórios para a realização de um tema deliberadamente colocado como arbitrário”** (Henriot 1989, p. 7).

Como já foi visto, os paradigmas sobre o jogo infantil parecem equiparar o jogo ao “não sério”, à futilidade ou reivindicar o sério e associá-lo à utilidade educativa, em sua grande maioria, um referencial dos tempos do Romantismo. O enraizamento de tais concepções não impede o aparecimento de novos paradigmas como os de Bruner e Vygotsky, que ampliam a base de estudo, partindo de pressupostos sociais e explicitando o papel de brinquedos e brincadeiras na educação da criança pré-escolar.

Referências bibliográficas

- ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Torrieri Guimarães. São Paulo: Hemus, 1966.
- _____. **Ética a Nicômacos**. Trad. de Mário da Gama Kury. Brasília, Editora Universidade de Brasília, c 1985.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BANDEIRA, Manoel. **Berimbau e outros poemas**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1986.
- BICHARA, Ilka Dias. **Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de três a sete anos**. São Paulo: IPUSP, 1994. Tese de Doutorado.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jeu et Education**. Le Jeu dans la Pedagogia Prescolaire depuis le Romantisme. Thèse pour le Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines. Paris: Université Paris V, vs I e II, 1993.
- _____. **Les jouet ou la production de l'enfance: l'image culturelle de l'enfance à travers du jouet industriel**. Paris VIII, volume I. thèse 3 ème cycle, UER d'ethnologie, 1981.
- BRUNER, Jerome. **Child's talk**. Learning to use language. New York, Norton, 1983.
- BRUNER, J.S. & Ratner, N. Games, Social Exchange and the Acquisition of Language. In: **Journal of Child Language**, v.5, n° 3, p.391-401, oct. 1978.
- BRUNER Jerome Seymour. **Actual Minds. Possible Worlds**. Cambridge: Massachusetts: Harvard University Press, 1986.
- BRUNER, Jerome et alii. (eds). **Play: its role in development evolution**. New York: Penguin Books, 1976.
- CAILLOIS, R. **Les jeux et les hommes**. Paris: Gallimard, 1958.
- CHRISTIE, James F. La fonction de jeu au niveau des enseignements preescolaires et primaires (1ère partie). In: **L'éducation par le jeu et l'environnement**. 3 ème trimestre, n° 43, p.3-8, 1991 a.
- CHRISTIE, James F. Programme de jeux pour les structures prescolaires et les cours primaires (2ème partie). In: **L'éducation par le jeu et l'environnement**, n° 44, p. 3-6, 1991 b.
- CHOMSKY, Noam. **Structures syntaxiques**. Trad. Michel Braudeau Paris: Seuil, 1969.

- CLAPARÈDE, Eduardo. **Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental**. São Paulo. Ed. do Brasil S/A, 1956.
- COSTA, Eneida Elisa Mello. **O jogo com regras e a construção do pensamento operatório**. São Paulo: IPUSP, 1991 (Tese de doutorado).
- FARIA, Ana Lucia Goulart. **Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)**. São Paulo: Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da USP, 1993.
- FROEBEL, F. **La educación del hombre**. Traducción del alemán por , Luis de Zulueta, s.l.: Daniel Jorro Editor, 1913.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Moreira Leite, São Paulo: Ed. Perspectiva, 1961.
- HENRIOT, Jacques. **Le jeu**. Paris: Synonyme. SOR, 1983.
- _____. **Sous couleur de jouers**— La métaphore ludique. Paris: Ed. José Corti, 1989.
- HUIZINGA Johan. **Homo Ludens: essai sur la fonction sociale du jeu**. Paris: Gallimard, 1951.
- JAULIN, Robert. **Jeux et jouets** — essai d'ethnotechnologie. Paris: Aubier, 1979.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, a criança e a educação**. Tese de Livre-docência apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1992.
- _____. **Jogos tradicionais infantis : o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis; Vozes, 1993.
- _____. **A Pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)**.S Paulo: Loyola, 1988.
- MEAD, G.H. **Espiritu, Persona y Sociedad: desde el punto de vista del conductismo social**. Buenos Aires: Paidós, 1972.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. **O julgamento moral na criança**. Trad. por Elzon Lenardon, São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.
- RABELAIS, François. **Gargântua**. Trad. de Paulo M. Oliveira, Rio de Janeiro. Ed. Athena, s.d. (Biblioteca Clássica, vol VIII).
- RAMOS, Graciliano. **Infância**. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 1984.
- RÊGO, José Lins do. **Menino do Engenho**. 14. ed. Introdução de

128 • Tizuko Morchida Kishimoto

- Castele, José Aderaldo; nota de Ribeiro, João. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1969.
- RIGOLOT, F. Les jeux de Montaigne. In: **Les jeux a la Renaissance**. Ariès, P. e Margolin, J.Cl. (orgs). Paris: Vrin, 1982.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Émile ou De L'éducation**. Paris: Éditions Garnier Frères, 1961.
- VYGOTSKY, L.S. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Ciudad de la Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal Editor, 1982.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Trad. de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril S.A Cultural e Industrial, 1975.