

Vida e morte do brincar

Tânia Ramos Fortuna¹

Resumo

O texto reflete sobre o brincar na infância contemporânea, através do exame da origem, evolução, lugar e destino do brincar no desenvolvimento humano. Discute a importância do brincar, as condições que possibilitam ou limitam a brincadeira e o papel do mundo dos adultos – representado pelos pais, educadores, especialistas, grandes corporações, mídia, etc. – segundo a perspectiva cultural e psicanalítica. A partir da compreensão do papel que desempenha o brincar nas formas de subjetivação na contemporaneidade, identifica-o como elemento integrante de um novo senso de realidade, por meio do qual a participação social, marcada por novo imaginário, novos princípios e valores, é possível. Para isso concorrem a solidariedade, ousadia e autonomia experimentadas nas atividades lúdicas.

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - e-mail: tania@conex.com.br.

Introdução

Em recente pesquisa feita pela Cartoon Network em três capitais brasileiras, com mil crianças entre seis e onze anos de idade, constatamos que o objeto de desejo infantil por excelência *não* é mais o brinquedo: 46% das crianças entrevistadas apontaram a roupa como presente favorito, 33% indicaram os brinquedos. Nem mesmo se somássemos as crianças que escolheram os videogames (10%) a estas, os resultados bateriam a preferência por roupas. Sua atividade preferida é ver televisão, seguida, aí sim, por brincar (Veiga, 2001, p. 70-72).

A brincadeira estará morrendo? Por que estas crianças não priorizam o brincar? O que os educadores têm a ver com isto?

Tais questões exigem reflexão sobre o lugar do brincar na infância contemporânea e o papel desempenhado pelos adultos – pais, professores, especialistas, etc. –, abrindo caminho a outras perguntas: o que é o brincar? Qual a importância do brincar? Em que condições é possível brincar? Em que condições a atividade lúdica é inviabilizada? Para onde vai o brincar quando a infância acaba?

Para responder a essas questões, é preciso, primeiro, deixar claro de que infância estamos falando. Na era contemporânea insinua-se e começa a impor-se, com base em estudos culturais, a admissão da infância como criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas. (Steinberg e Kincheloe, 2001, p. 14) Infância como criação é um conceito insurgente à naturalização da infância e provém do desafio à veracidade da doutrina do “sempre assim” e

às abstrações no campo das ciências humanas e sociais, ao mesmo tempo em que radicaliza a importância do mundo social na conformação do sujeito. Sob o signo deste tempo, não é aceitável referir-se à criança e ao ser humano, senão às crianças e aos seres humanos; pluralizar é uma forma de mencionar os múltiplos sujeitos e suas especificidades, ainda que, com isso, não seja possível evitar, de todo, a generalização e, com ela, as abstrações. A infância objeto de nosso texto diz respeito, predominantemente, àquela das crianças urbanas de classes populares e médias, e toda a generalização feita em seu nome assume o risco de ser imprecisa, embora sob a fiança do desejo de fazer avançar o conhecimento em educação.

O que é o brincar?

O brincar, como criação social que também é, sofre, do mesmo modo que a infância, determinação cultural, perceptível na evolução dos próprios termos utilizados para designar esta atividade humana em diferentes povos e momentos dos processos civilizatórios.

Como mostrou Huizinga (ed. orig. 1938), algumas línguas não se preocupam em marcar tão definitivamente a diferença entre brincar e jogar, convivendo tranqüilamente com esta indeterminação conceitual e, mais do que isso, aproveitando-se dela; outras línguas se empenham em delimitar com exatidão o que é da conta do brincar, diferenciando-o do jogar. Para o autor, as diferenças lingüísticas dependem do valor social que o jogo tem em cada sociedade.

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, no francês, à palavra *joie*, “artefato de matéria preciosa usado em geral como ornamento”.

Por sua vez *brincar*, de origem latina, resulta das diversas formas que assumiu a palavra *vinculum*, passando por *vinclu*, *vincru* até chegar a *vrinco*. É assim que, do significado inicial “laço”, passa por “adorno, enfeite, jóia que se usa presa na orelha ou pendente dela” até chegar à idéia de brinquedo e brincadeira. Na mitologia grega *Brincos* eram os pequenos deuses que ficavam voando em torno de Vênus, alegrando-a e enfeitando-a.

Muitas interpretações poderiam ser feitas a partir desta breve revisão etimológica, mas, para os propósitos deste trabalho, é suficiente salientar 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, por causa da associação com a inconseqüência, a improdutividade e o prazer. A densidade pejorativa de expressões como “só de brincadeira” e “jogo de interesses” exemplifica a desvalorização da atividade lúdica. Quando associada à infância, sua negatividade multiplica-se, de sorte que nem as crianças querem ser crianças e, muito menos, fazer o que se confunde com a infância, isto é, brincar! As diversas estratificações em nossa vida social e produtiva encarregam-se de desqualificar a atividade lúdica, segregando-a cada vez mais.

Por outro lado, tanto *jogo* quanto *brincadeira* contém a idéia de laço, relação, vínculo, pondo indivíduos em relação consigo

mesmos, com os outros, com o mundo, enfim. Ao supor a interação social, implica o outro e o seu reconhecimento, aspectos centrais do processo de subjetivação. Eis, aqui, uma pista para a compreensão do lugar que ocupa o brincar nas formas de subjetivação na contemporaneidade, pista esta que seguiremos mais adiante.

Apesar de não dizermos “brincar de cartas” ou xadrez, e, sim, jogar cartas ou xadrez, tampouco falarmos “jogar de pegar” ou boneca, e, sim, brincar de pegar ou boneca, esta caracterização do jogo bem pode ser atribuída à brincadeira, pois em ambas situações percebemos uma ação livre, improdutiva, imprevisível, simbólica, regulamentada e bem definida em termos de espaço e tempo de realização, como definiu Caillouis (1958) a atividade lúdica. Bem se vê o quanto a indeterminação conceitual pode ser benéfica e que, mais do que diferenciar estes conceitos, é importante conhecer o que têm em comum, como se verá a seguir.

Qual a importância do brincar?

Brincamos/jogamos para dominar angústias e controlar impulsos, assimilando emoções e sensações, para tirar as provas do Eu, estabelecer contatos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade.

Experimentamos jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais e/ou antigas porque isso nos dá um senso de continuidade, permanência e pertencimento, mergulhando-nos na história e reportando-nos aos nossos antepassados e sua cultura.

Brincamos/jogamos porque estas atividades geram um “espaço para pensar”

(Gibello apud Brenelli, 1996), no qual fazemos avançar o raciocínio desenvolvendo o pensamento, já que a atividade lúdica, justamente por pressupor ação, provoca a cooperação e a articulação de pontos de vista, estimulando a representação e engendrando a operatividade. As interações que oportuniza favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, e podem introduzir, através do compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo.

Contudo, para quem brinca/joga, brinca-se por brincar, brinca-se por prazer, brinca-se porque de que outro modo se fariam amigos (e inimigos)?

Em que condições é possível brincar – ou não?

Um brinquedo, uma brincadeira, um jogo é tanto melhor quanto mais engendra mistério e oportuniza a ação (física ou mental). Assim, as condições em que é possível brincar são aquelas em que o indivíduo que brinca é sujeito da brincadeira, e não mero espectador, passivo, como também é provocado, desafiado. A rigor, nenhum brinquedo ou jogo pode ser assim designado sem a ação de quem brinca. Está condenado a ser apenas um objeto qualquer enquanto não for “jogado”. O que faz um brinquedo ser brinquedo é a ação de quem brinca.

Talvez por isso as crianças, hoje, preferiam roupas a brinquedos: muitos dos brinquedos oferecidos pela indústria cultural acentuam o consumo e a posse, e não o brincar propriamente dito. Na melhor das hipóteses, exibem os brinquedos como exi-

bem as roupas e enfeites que vestem, mas não brincam com eles.

Observamos crianças que pedem, insistentemente, determinados brinquedos e competem com seus pares quanto à marca, procedência (p. ex., “o meu é importado de verdade, o teu é de camelô”), ou número de exemplares que possuem (p. ex., “tenho três Barbies, e tu?”). Importa ter o brinquedo, mas não brincar com ele, até porque não sabem como fazê-lo, já que esta mesma indústria cultural enfatiza o consumo e não a criação. Como diz Barthes (apud Porto, 1998): “A criança só pode assumir o papel do proprietário, do utente, e nunca do criador; ela não inventa o mundo, utiliza-o; os adultos preparam-lhe gestos sem aventura, sem espanto, sem alegria.” (p. 176) Sua oferta e elaboração são responsáveis por isso: “Atualmente, os mais vendidos são aqueles veiculados pela televisão, meio que exige que o brinquedo tenha determinadas características: deve ser comunicável, ou seja, explicável por breves imagens.” (Porto, id., p. 177) O meio que o vende – a visualidade da embalagem ou a propaganda de televisão – impõe seu conteúdo, limitando-o. Para Brougère (1998), a televisão submete os brinquedos à indústria da imagem. Embora muito complexos quanto à sua elaboração (o que os encarece), têm uso restrito, competindo àquele que brinca reduzidas alternativas de interação. É por isso que, quando estragam, são abandonados – e, sob os ditames de uma cultura da obsolescência, estragam muito rápido e são velozmente ultrapassados por outros modelos, que devem ser, igualmente, rapidamente substituíveis. Todavia, o autor nos lembra que a tevê provê de temas a brincadeira infantil, e neste

sentido têm um forte papel produtivo de modalidades lúdicas e formas de ser. (Brougère, 1995)

Os materiais de que são feitos os brinquedos também dão sentido à brincadeira e moldam nossa experiência estética. Na atualidade, a matéria plástica é hegemônica na fabricação de brinquedos. Liso, leve, com cores vibrantes ou pastéis (preferencialmente utilizadas em artigos para bebês), o plástico delimita a percepção com seu gosto, cheiro, visualidade, som e textura, bem como possibilidades de transformação características, servindo de padrão para o que é belo, certo e adequado. Gerações inteiras estão sendo presenteadas com brinquedos predominantemente de plástico, e a crítica deste fato não deve ser inspirada pelas imagens edulcoradas e nostálgicas da infância de outras épocas, em que os brinquedos, majoritariamente artesanais, eram feitos com materiais rústicos, mas dirigida pelo reconhecimento dos efeitos lesivos que a coação impingia à formação moral.

Vale lembrar que brincar é uma atividade dinâmica e simbólica: a um só tempo produz e é produto de sentidos e transformações. O sujeito que brinca bem pode resignificar o brinquedo através da brincadeira: é assim que uma princesa Barbie pode casar com o rato Mickey, ou que, na falta de bonecos que representem os bandidos, os bonecos fabricados para cumprir o papel de mocinhos bem podem mudar de lado. Mas quando este dinamismo é inviabilizado pelas condições objetivas ou subjetivas do indivíduo, não há brincadeira.

A psicologia ajuda a entender as condições subjetivas que favorecem ou impedem o brincar. Para Winnicott (1982), a brincadeira não é expressão pulsional, mas ex-

pressão da capacidade de expressão pulsional. Isso quer dizer que aquele que brinca coloca à disposição da brincadeira um *quantum* de energia psíquica que passa por processos de elaboração secundários. Ajuriaguerra e Marcelli (1986) assim se pronunciam a respeito: "Pulsões ou fantasias demasiadamente invasivas podem interromper o jogo, que se torna instável, cambiante, caótico. Um jogo calmo e tranquilo exige que a criança possa manter as pulsões à distância." (p. 173) A obediência à sua dimensão codificada e simbólica depende disso. Quando a capacidade de simbolização se encontra prejudicada, ou quando há transtornos no desenvolvimento psicossocial, é difícil brincar e a atividade que se desdobra a partir disso denuncia esta dificuldade.

Diferente da visão que interpreta a brincadeira como uma tradução direta das fantasias, desejos e experiências vividas, como se fosse um espelho do psiquismo, essa perspectiva reforça o traço de transformação que marca a atividade lúdica, atingindo quem brinca e quem observa o brincar. Se, por meio da brincadeira, tanto a realidade interna quanto a externa é transformada, é também a partir da brincadeira que a ação de compreender quem brinca é construída. Na sobreposição desses campos estabelece-se o espaço de intervenção no brincar, quer com finalidade terapêutica, quer com finalidade educativa. Provém da ocupação deste espaço o papel que os adultos desempenham na brincadeira e a oferta de brinquedos que fazem às crianças.

De outra parte, brinquedos e jogos podem experimentar uma existência perversa. Podem estar, ao mesmo tempo, muito perto e muito longe. É o que se vê em salas de aula ou quartos infantis, cuja visualidade

lúdica é excessiva, chegando ao ponto de ser invasiva, distanciando as crianças do brincar. Com tantas ofertas de brinquedos e situações lúdicas, as crianças não conseguem assimilar as propostas aí contidas e acabam não interagindo com esse material. Quem não recorda a caixa de papelão ou a embalagem do brinquedo que fez mais sucesso que o próprio objeto que continha? Por certo, esta embalagem dava mais lugar à ação e as possibilidades divisadas eram mais atraentes que o próprio brinquedo.

Também não é a oferta pujante de campeonatos esportivos, loterias esportivas, sorteios, competições nos programas de auditório e provas de sobrevivência em condições adversas apresentadas na televisão, jogos eletrônicos, etc. que confere ao indivíduo o papel de jogador, beneficiando-o com as propriedades da atividade lúdica. Nessas atividades o que prepondera é o espetáculo, no qual uns poucos jogam e a grande maioria contenta-se, simplesmente, em assistir. Sequer a ação mental é valorizada, pois a velocidade, a fragmentação e a superficialidade das propostas de jogo não proporcionam ao espectador – jogador reduzido a torcedor – ser, efetivamente, sujeito do jogo, ainda que de forma abstrata, realizando mentalmente jogadas interiorizadas. Conjugam exaltação do desempenho com autocentramento, e não concorrem para a superação do individualismo, tampouco para a experiência da intersubjetividade.

Mais palpável, mas não menos subjetivo, está o próprio espaço como elemento que permite ou impede o brincar: sua arrumação é um indicador não apenas da possibilidade de exercício da atividade lúdica, mas da atividade em geral permitida. Salas muito arrumadas indicam que os

indivíduos que as freqüentam não agem, não brincam; salas muito desarrumadas sinalizam que seus ocupantes não estão responsabilizados para arrumar e limpar e que, talvez, sequer organizem uma situação de jogo.

Há também um outro “perto/longe” que é aquele dos brinquedos inacessíveis, só para enfeite e contemplação. Muitos quartos e salas de aula infantis optam por esta visualidade, atribuindo aos brinquedos um papel meramente decorativo. Não são brinquedos para brincar, são “de ver”. Incorporados a uma coleção, satisfazem os adultos que assim conservam uma dimensão da infância, ao mesmo tempo em que reforçam a experiência da posse em detrimento da criação.

Reiteramos que é preciso agir para transformar um objeto em brinquedo ou uma situação qualquer em brincadeira. Na infância, isso adquire maior eloquência se considerarmos sua capacidade simbólica e as características de sua inteligência, já que as crianças precisam interagir fisicamente com o mundo para compreendê-lo. Essa interação, ademais, para ser lúdica, implica, como já sublinhamos, ação livre, o que é francamente colidente com as instruções restritivas presentes em muitos brinquedos e jogos, tais como: só pode brincar “assim” ou “assado”, é “deste” jeito que se brinca, etc. Entrementes, os educadores consideram estar cumprindo seu papel educativo com esta interferência no brincar.

Na escola, isso se transforma, facilmente, em jogo didatizado: uma atividade dirigida, com aparência lúdica, é proposta como meio para “fiscar” o interesse do aluno no tema em questão. Ora, “jogos utilizados para encobrir o ensino são tão autoritários quanto o ensino que preferem criticar, com seu uso, pois o aluno/jogador

é manipulado”. (Fortuna, op. cit., p. 156) Da mesma forma, com os chamados “brinquedos educativos”, acaba-se a brincadeira (Oliveira, 1984, p. 51), pois a intervenção adulta no brincar – talvez pelo sentimento de culpa gerado pela oferta de objetos considerados inúteis às crianças –, imprimindo-lhe seriedade e consequência, asfixiam a liberdade quanto ao seu uso.

Alguns adultos, impelidos por sua consciência crítica, empreendem uma “ação cívica” incitando as crianças a apontar defeitos ou recodificar de forma satírica os brinquedos, como forma de se opor à produção das grandes corporações de cultura infantil. (Fiske apud Steinberg e Kincheloe, 2001, p. 21) Inobstante a boa intenção desta ação, que pretende auxiliar na distinção entre atividades corporativas manipuladoras e libertadoras, vemos com cautela os efeitos desta “forma autêntica de responsabilidade social”. (p. 30) Se, de um lado, este gesto tenta habilitar as crianças a se protegerem da inculcação de valores, de outro, pode “matar” o brincar, na medida em que despreza a importância afetiva e a profundidade com que a cultura lúdica deita raízes no solo da mente infantil – ainda insondável a despeito dos reiterados esforços teóricos do último século.

Mas enquanto alguns adultos percebem o apelo que as crianças fazem à sua participação no brincar e respondem-lhes dirigindo sua brincadeira ou ensinando-as a criticá-la, outros insistem em se manter à parte, sob a alegação do respeito à liberdade que a atividade lúdica requer. (Bujes, 2000, p. 223) Não intervir pode ser tão perverso quanto intervir em demasia já que a omissão indica descompromisso com a tarefa educativa e mostra-se, ao fim e ao cabo,

impossível, pois sempre há, em alguma medida, intervenção. (Fortuna, 2000)

Como diz Machado (1998), o brincar implica uma ética, e esta ética requer quietude, pois o aprimoramento da capacidade de brincar criativamente não se dá pelo ambiente superestimulador. Para a autora, a ética do brincar abarca a necessidade de um adulto atento, altivo, altruísta e imperativo para que o brincar possa fluir; requer um adulto capaz de admitir a temporalidade desta vivência e, mesmo, de reconhecer que assegurá-la é sua responsabilidade. (p. 30) Talvez este cuidado seja um dos destinos que toma a capacidade de brincar quando a infância acaba.

Para onde vai o brincar quando a infância acaba?

Como foi dito em outra ocasião (Fortuna, 2000), a resposta sobre seu destino encontra-se em sua origem. Lá mostramos o que aprendemos com Winnicott (1975): o nascedouro do brincar está na experiência do fenômeno transicional, área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido, representando a transição do bebê de um estado em que está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado. Materializa-se em objetos que não fazem parte do corpo da mãe, embora não plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa. O ursinho, a fralda que acompanha o bico, o travesseiro ou cobertorzinho exemplificam os objetos transicionais; surgem entre 4-6 meses e desaparecem em torno dos 5-6 anos. Seu destino não é o esquecimento ou a repressão, e, sim, o espalhamento por todo

o ser, entre a realidade psíquica interna e o mundo externo. Identificado por Winnicott como “substância da ilusão”, na vida adulta responde pelo que é inerente à arte, à religião, à cultura, enfim. No adulto, sobrevive no manejo do imponderável, do inusitado, no humor e na leveza de espírito; na capacidade de enfrentar o aleatório e o inesperado; no “transe” de alguns profissionais apaixonados; nos jogos da vida amorosa. Como crê Winnicott, “é somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, e somente sendo criativo pode descobrir seu eu”. (1975, p. 80) Assim, a principal herança do brincar para a vida adulta é a criatividade. (Fortuna, 2000)

Em princípio, todos os adultos, de algum modo e em algum momento de suas vidas, brincaram. Muitos, porém, parecem “esquecidos” disso, mantendo divorciadas suas lembranças de brincadeiras infantis da realidade que protagonizam diariamente. Muito poderia ser dito sobre esta “amnésia”, mas aqui basta que saibamos que, para ser educador, a reconciliação com essas e outras lembranças relativas à infância é necessária como condição e expressão de nossa capacidade de compreender os alunos e, assim, intervir pedagogicamente – ver Fortuna (2000), Freud (ed. orig., 1916), Winnicott (1975) e Kishimoto (1994).

Reconhecer nosso passado é também um modo de diferenciar as crianças reais de nossas representações de infância. Aliás, essa confusão entre quem é criança e o que nós imaginamos que ela seja é resultado, freqüentemente, do esforço para melhor compreender o desenvolvimento da atividade lúdica. Como afirma Mrech (1998), as teorias de estágios de desenvol-

vimento “fazem o professor acrecitar, e esperar, que todas as crianças, em determinadas etapas, tenham o mesmo processo de desenvolvimento”. (p. 160) Ao invés de ampliar nossa compreensão da ludicidade, tais teorias a aprisionam em uma “camisa-de-força” de conceitos e estereótipos que não deixam nenhum lugar para o conhecimento do que é específico e singular de cada um, podendo toda a iniciativa de interpretar criticamente a realidade e de realizar uma intervenção criativa e inovadora. Um exemplo disso é a “ditadura da faixa etária”, dirigindo a escolha e orientação de brincueos (p. ex.: “leva este, é para tua idade”).

É claro que admitimos o quanto nossas idéias sobre a realidade acabam modificando esta realidade, e não estamos pregando aqui a existência de uma realidade irfantil e lúdica “pura”, livre de experiências anteriores e das teorizações. Contudo, por acreditarmos na interferência dos sentimentos, conceitos e preconceitos é que apontamos a tomada de consciência dessas representações como primeiro passo necessário para uma compreensão e intervenção mais profundas e conseqüentes sobre o brincar. Isso também não quer dizer inteiramente controlada, pois vimos o quanto a atividade lúdica é livre quando mencionamos sua imprevisibilidade e, mesmo, a dificuldade de encaixá-la em conceitos exatos...

Viver para brincar, brincar para viver

Fazer viver o brincar, quando nos tornamos “gente grande”, é uma forma de perpetuá-lo.

Adultos que assim vivem – para brincar e fazer brincar – podem estimular a cons-

trução de um outro senso de realidade, por meio do qual a participação social marcada por novo imaginário, novos princípios e valores seja possível, através da solidariedade, ousadia e autonomia experimentadas nas atividades lúdicas. Tudo isso é consequência da interação social plasmada no brincar, que nos lança em direção ao outro e, neste enlace – recordemos o étimo da palavra brincar –, constitui-nos como sujeitos. Brincando, reconhecemos o outro na sua diferença e singularidade, e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo, tão abundantes na nossa época. Vivendo para brincar, fazem viver, pelo brincar, novas formas de vida.

Referências bibliográficas

- AJURIAGUERRA, J.; MARCELLI, D. *Manual de psicopatologia infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas; São Paulo: Masson, 1986.
- BRENELLI, R. P. *O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas*. Campinas: Papirus, 1996.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 19-31.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BUJES, M. I. E. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, M. V. *Estudos culturais e educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000. p. 205-228.
- CAILLOIS, R. *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard, 1958.
- FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLA ZEN, M. I. H. *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164. (Cadernos de Educação Básica, 5).
- FREUD, S. Escritores criativos e devaneios. In: —. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, v. IX, p. 147-158. (ed. orig. 1916).
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. (ed. orig. 1938).
- KISHIMOTO, T. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, M. M. *Poética do brincar*. São Paulo: Loyola, 1998.
- MRECH, L. M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 155-172.
- OLIVEIRA, P. S. *O que é brinquedo?* São Paulo: Brasiliense, 1984.
- PORTO, C. L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998. p. 171-198.
- STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (Org.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- VEIGA, A. Criança pensando como gente grande. *Veja*, São Paulo, p. 70-72, 16 maio 2001.
- WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.