

A criança e a cultura lúdica

Gilles Brougère*

1. INTRODUÇÃO

Toda uma escola de pensamento, retomando os grandes temas românticos inaugurados por Jean-Paul Richter e E. T. A. Hoffmann, vê no brincar o espaço da criação cultural por excelência. Deve-se a Winnicott a reativação de um pensamento segundo o qual o espaço lúdico vai permitir ao indivíduo criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura: "Se brincar é essencial é porque é brincando que o paciente se mostra criativo"¹. Brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação ao real, fiel, na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio de realidade². Brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples com o real³.

Mas numa concepção como essa o paradoxo é que o lugar de emergência e de enriquecimento da cultura é pensado fora de toda cultura como expressão por excelência da subjetividade livre de qualquer restrição, pois esta é ligada à realidade. A cultura nasceria de uma instância e de um lugar marcados pela independência em face de qualquer outra instância, sob a égide de uma criatividade que poderia desabrochar sem obstáculos. O

retrato é, sem dúvida, exagerado, mas traduz a psicologização contemporânea do brincar, que faz dele uma instância do indivíduo isolado das influências do mundo, pelo menos quando a brincadeira real se mostra fiel a essa idéia, recusando, por exemplo, qualquer ligação objetiva muito impositiva, caso do brinquedo concebido exteriormente ao ato de brincar.

Encontramos aqui de volta o mito romântico tão bem ilustrado em *L'enfant étranger*, de Hoffmann, onde o brinquedo se opõe ao verdadeiro ato de brincar. Alguns autores negam a qualquer construção cultural estável até mesmo o termo "brincadeira", "jogo". Seriam uma apropriação do "brincar", essa dinâmica essencial ao ser humano.

Concepções como essas apresentam o defeito de não levar em conta a dimensão social da atividade humana que o jogo, tanto quanto outros comportamentos, não pode descartar. Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem. Desejaríamos, nesta comunicação, explorar as conseqüências desse ponto de vista e dele extrair um modelo de análise da atividade lúdica.

2. O ENRAIZAMENTO SOCIAL DO JOGO

Brincar supõe, de início, que no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como "brincar" a partir de um processo de designação e de interpretação complexo. Não é objetivo desta comunicação mostrar que esse processo de designação varia no tempo de acordo com as diferentes culturas. O *ludus* latino não é idêntico ao brincar francês. Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) aquilo que numa determinada cultura é designável como jogo. O simples fato de utilizar o termo não é neutro, mas traz em si um certo corte do real, uma certa representação do mundo. Antes das novas formas de pensar

nascidas do romantismo, nossa cultura parece ter designado como "brincar" uma atividade que se opõe a "trabalhar" (ver Aristóteles e Santo Tomás sobre o assunto), caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério. Foi nesse contexto que a atividade infantil pôde ser designada com o mesmo termo, mais para salientar os aspectos negativos (oposição às tarefas sérias da vida) do que por sua dimensão positiva, que só aparecerá quando a revolução romântica inverter os valores atribuídos aos termos dessa oposição.

Seja como for, o jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas⁴. Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento⁵. O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica. Quem diz interpretação supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades. O jogo se inscreve num sistema de significações que nos leva, por exemplo, a interpretar como brincar, em função da imagem que temos dessa atividade, o comportamento do bebê, retomando este o termo e integrando-o progressivamente ao seu incipiente sistema de representação. Se isso é verdadeiro de todos os objetos do mundo, é ainda mais verdadeiro de uma atividade que pressupõe uma interpretação específica de sua relação com o mundo para existir. Se é verdade que há a expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido. Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade.

Essa não é a única relação do jogo com uma cultura preexistente, não é a única que invalida a idéia de ver na atividade lúdica a fonte da cultura. O segundo ponto que

gostaríamos de salientar tem seu fundamento na literatura psicológica que atualmente insiste no processo de aprendizagem que torna possível o ato de brincar⁶. Parece que a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar, e que as brincadeiras chamadas de brincadeiras de bebês entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos lugares essenciais dessa aprendizagem. A criança começa por inserir-se no jogo preexistente da mãe mais como um brinquedo do que como uma parceira, antes de desempenhar um papel mais ativo pelas manifestações de contentamento que vão incitar a mãe a continuar brincando. A seguir ela vai poder tornar-se um parceiro, assumindo, por sua vez, o mesmo papel da mãe, ainda que de forma desajeitada, como nas brincadeiras de esconder uma parte do corpo. A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando. Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças. Não se trata aqui de expor a gênese do jogo na criança, mas de considerar a presença de uma cultura preexistente que define o jogo, torna-o possível e faz dele, mesmo em suas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica.

Que tentam provar esses exemplos senão a idéia de que antes de ser um lugar de criação cultural, o jogo é um produto cultural, dotado de uma certa autonomia? Conseqüentemente o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura de uma forma geral, mas aprender essa cultura particular que é a do jogo. Esquecemo-nos facilmente de que quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular. Isso se

torna evidente se pensarmos no jogo do xadrez ou nos esportes, em que o jogo é a ocasião de se progredir nas habilidades exigidas no próprio jogo. Isso não significa que não se possa transferi-las para outros campos, mas aprende-se primeiramente aquilo que se relaciona com o jogo para depois aplicar as competências adquiridas a outros terrenos não-lúdicos da vida. Por isso é necessário aprender a contar antes de participar de jogos que usam os números. O jogo supõe uma cultura específica ao jogo, mas também o que se costuma chamar de cultura geral: os pré-requisitos.

A idéia que gostaríamos de propor e tratar a título de hipótese é a existência de uma cultura lúdica, conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar.

3. TENTATIVA DE DESCRIÇÃO DA CULTURA LÚDICA

Tentaremos definir as características dessa cultura lúdica antes de examinar as relações que ela estabelece com o conjunto da cultura, e as conseqüências que isso pode ter sobre a relação da criança com a cultura numa perspectiva não mais psicológica, mas antropológica.

A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. Com Bateson e Goffman⁷ consideramos efetivamente o jogo como uma atividade de segundo grau, isto é, uma atividade que supõe atribuir às significações de vida comum um outro sentido, o que remete à idéia de fazer-de-conta, de ruptura com as significações da vida

quotidiana. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. Assim é que são raras as crianças que se enganam quando se trata de discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira. Isso não é fácil para os adultos, sobretudo para aqueles que em suas atividades quotidianas se encontram mais afastados das crianças. Não dispor dessas referências é não poder brincar. Seria, por exemplo, reagir com socos de verdade a um convite para uma briga lúdica. Se o jogo é questão de interpretação, a cultura lúdica fornece referências intersubjetivas a essa interpretação, o que não impede evidentemente os erros de interpretação.

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida quotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo.

A cultura lúdica compreende evidentemente estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras. O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica. O fato de se tratar de jogos tradicionais ou de jogos recentes não interfere na questão, mas é preciso saber que essa cultura das regras individualiza-se, particulariza-se. Certos grupos adotam regras específicas. A cultura lúdica não é um bloco monolítico mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais.

Mas a cultura lúdica compreende o que se poderia chamar de esquemas de brincadeiras, para distingui-los das regras *stricto sensu*. Trata-se de regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos de imitação ou de ficção.

Encontram-se brincadeiras do tipo "papai e mamãe" em que as crianças dispõem de esquemas que são uma combinação complexa da observação da realidade social, hábitos de jogo e suportes materiais disponíveis. Da mesma forma, sistemas de oposições entre os mocinhos e bandidos constituem esquemas bem gerais utilizáveis em jogos muito diferentes. A cultura lúdica evolui com as transposições do esquema de um tema para outro.

Finalmente a cultura lúdica compreende conteúdos mais precisos que vêm revestir essas estruturas gerais, sob a forma de um personagem (Superman ou qualquer outro) e produzem jogos particulares em função dos interesses das crianças, das modas, da atualidade. A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo.

Essa cultura diversifica-se segundo numerosos critérios. Evidentemente, em primeiro lugar, a cultura em que está inserida a criança e sua cultura lúdica. As culturas lúdicas não são (ainda?) idênticas no Japão e nos Estados Unidos. Elas se diversificam também conforme o meio social, a cidade e mais ainda o sexo da criança. É evidente que não se pode ter a mesma cultura lúdica aos 4 e aos 12 anos, mas é interessante observar que a cultura lúdica das meninas e dos meninos é ainda hoje marcada por grandes diferenças, embora possam ter alguns elementos em comum.

Pode-se analisar nossa época destacando as especificidades da cultura lúdica contemporânea, ligadas às características da experiência lúdica em relação, entre outras, com o meio-ambiente e os suportes de que a criança dispõe. Assim desenvolveram-se formas solitárias de jogos, na realidade interações sociais diferidas através de objetos portadores de ações e de significações. Uma das características de nosso tempo é a multiplicação dos brinquedos⁸. Podem-se evocar alguns exemplos como a importância que adquiriram os bonecos, freqüentemente ligados a universos imaginários, valorizando o jogo de projeção num mundo de miniatura. Esse

tipo de jogo não é novo, entretanto a cultura lúdica contemporânea enriqueceu e aumentou a importância dessa estrutura lúdica. Não podemos deixar de citar os video-games: uma nova técnica cria novas experiências lúdicas que transformam a cultura lúdica de muitas crianças. Tudo isso mostra a importância do objeto na constituição da cultura lúdica contemporânea.

4. A PRODUÇÃO DA CULTURA LÚDICA

Seria interessante tentar levantar hipóteses sobre a produção dessa cultura lúdica. Na realidade, como qualquer cultura, ela não existe pairando acima de nossas cabeças, mas é produzida pelos indivíduos que dela participam. Existe na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas. Pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças (podemos ver no recreio os pequenos olhando os mais velhos antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira), pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervêm para determinar do que a criança é capaz. Os jogos de ficção supõem a aquisição da capacidade de simbolização para existirem. O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta, origina-se das interações sociais, do contato direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social⁹ que lança suas raízes, como já foi dito, na interação precoce

entre a mãe e o bebê.

Isso significa que essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é um co-construtor. Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. A cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social. O termo "construção" é mais legitimamente empregado em sociologia, mas percebe-se aqui uma dimensão de criação, se concordarmos sobre a definição desse termo. Voltaremos ao assunto.

Mas a cultura lúdica, mesmo que esse isolamento conceitual corresponda mais a uma necessidade de clareza na exposição do que a uma realidade, é também objeto de uma produção externa. De fato, essa experiência se alimenta continuamente de elementos vindos do exterior, não oriundos do jogo. A cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica. Mas o processo é indireto, já que aí também se trata de uma interação simbólica, pois, ao brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos, de acordo com sua interpretação e não diretamente.

Alguns elementos parecem ter uma incidência especial sobre a cultura lúdica. Trata-se hoje da cultura oferecida pela mídia, com a qual as crianças estão em contato: a televisão e o brinquedo. A televisão, assim como o brinquedo, transmite hoje conteúdos e às vezes esquemas que contribuem para a modificação da cultura lúdica que vem se tornando internacional. Mas, embora arriscando-me a repetir, eu diria que o processo é o mesmo. Barbie intervém no jogo na base da

interpretação que a criança faz das significações que ela traz¹⁰. De uma certa forma, esses novos modos de transmissão substituíram os modos antigos de transmissão oral dentro de uma faixa etária, propondo modelos de atividades lúdicas ou de objetos lúdicos a construir. Não estamos dizendo que o sistema antigo foi menos impositivo, de forma alguma.

Na realidade, há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso a eles. Assim ela co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social. Efetivamente, de acordo com essas categorias, as experiências e as interações serão diferentes. Meninas e meninos não farão as mesmas experiências e as interações (como com os brinquedos que ganham) não serão as mesmas. Então, portadores de uma experiência lúdica acumulada, o uso que farão dos mesmos brinquedos será diferente. Observamos meninas e meninos brincando com bonecos fantásticos idênticos (da série He-Man, Mestres do Universo) Os meninos inventavam jogos de guerra bastante semelhantes a outros jogos com outros objetos, já as meninas, em numerosos casos, utilizavam os bonecos para reproduzir os atos essenciais da vida quotidiana (comer, dormir), reproduzindo os esquemas de ação usados com as bonecas. Descobre-se assim uma combinação, uma negociação entre as significações veiculadas pelos objetos lúdicos e as de que as crianças dispõem graças à experiência lúdica anterior.

Evidentemente deve-se desconfiar das palavras que usamos e evitar que a cultura lúdica se constitua em substância: ela só existe potencialmente – trata-se do conjunto de elementos de que uma criança pode valer-se para seus jogos. Da mesma maneira que a linguagem com suas regras e palavras, ela existe apenas como virtualidade.

Mas o jogo deixa menos marcas que a linguagem, e há os que pensam que ele só pode ser associado à subjetividade de um indivíduo que obedece ao princípio do prazer. Trata-se de fato

de um ato social que produz uma cultura (um conjunto de significações) específica e, ao mesmo tempo, é produzido por uma cultura.

Limitamo-nos à cultura lúdica infantil, mas existe também uma cultura lúdica adulta, e é preciso igualmente situá-la dentro da cultura infantil, isto é, no interior de um conjunto de significações produzidas para e pela criança. A sociedade propõe numerosos produtos (livros, filmes, brinquedos) às crianças. Esses produtos integram as representações que os adultos fazem das crianças, bem como os conhecimentos sobre a criança disponíveis numa determinada época. Mas o que caracteriza a cultura lúdica é que apenas em parte ela é uma produção da sociedade adulta, pelas restrições materiais impostas à criança. Ela é igualmente a reação da criança ao conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas. Daí advém a riqueza, mas também a complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a elas. Os analistas acentuam, então, uns, o condicionamento, outros, a inventividade, a criação infantil. Mas o interessante é justamente poder considerar os dois aspectos presentes num processo complexo de produção de significações pelas crianças. É claro que o jogo é controlado pelos adultos por diferentes meios, mas há na interação lúdica, solitária e coletiva, algo de irreduzível aos constrangimentos e suportes iniciais: é a reformulação disso pela interpretação da criança, a abertura à produção de significações inassimiláveis às condições preliminares.

5. ALGUMAS CONSEQÜÊNCIAS DE NOSSA ANÁLISE

Que conseqüências extrair desta rápida análise que tinha por objetivo fornecer um quadro de referências a uma interpretação sócio-antropológica do jogo?

O jogo é antes de tudo o lugar de construção (ou de criação, mas esta palavra é, às vezes, perigosa!) de uma cultura lúdica. Ver nele a invenção da cultura geral falta ainda ser provado. Existe realmente uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir. É uma cultura rica, complexa e diversificada.

Mas esse jogo, longe de ser a expressão livre de uma subjetividade, é o produto de múltiplas interações sociais, e isso desde a sua emergência na criança. É necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo. Isso supõe encontrar uma definição mais restritiva que o habitual para a palavra *jogo*, e separá-lo, como fazem cada vez mais os pesquisadores¹¹, da exploração – comportamento (comportamento de exploração) encontrado no animal e no homem, e que pode ser anterior à emergência de uma interação social. Para nós, acompanhando nesse ponto Bateson, o jogo supõe um acordo a respeito do estatuto da comunicação, não sendo impossível que certas espécies animais sejam capazes desse comportamento social elementar. Mas acima de seu substrato natural, biológico, o jogo, como qualquer atividade humana, só se desenvolve e tem sentido no contexto das interações simbólicas, da cultura.

Que é feito então da criatividade atribuída ao jogo desde a revolução romântica? Se definirmos a noção de criatividade a partir das teses de Chomsky¹², poderemos retomar essa questão relativamente ao jogo. A partir de palavras e estruturas gramaticais conhecidas, o locutor pode pronunciar enunciados que jamais ouviu, que são novos para ele, embora milhares de outras pessoas possam tê-los pronunciado antes dele. Esse exemplo permite-nos redefinir a noção, que se tornou usual, de criatividade. Ela é compatível com a noção de regra, pois nasce do respeito de um conjunto de regras. É essencial e corrente na língua. A criatividade é a possibilidade de usar a linguagem para produzir enunciados pessoais, específicos, novos, e não a de

repetir enunciados ouvidos ou aprendidos, seja qual for o valor intrínseco desses enunciados. Criatividade não significa originalidade. Dizer pela primeira vez, sem tê-lo ouvido antes, um enunciado produzido por outros, milhares de vezes, é usar a dimensão criativa da língua, sem com isso ser original. Cada pessoa pode criar no seu nível pessoal, sem que isso signifique uma criação da humanidade tomada globalmente. Reservar a criatividade à aparição de um enunciado absolutamente novo na história da humanidade seria reduzi-la à exceção. O romantismo sobrevalorizou a noção de criatividade, associando-a estreitamente à arte, e isso no contexto de uma nova visão da atividade artística de que somos os herdeiros. A arte torna-se o exemplo privilegiado da criatividade e, em troca, não há verdadeira criatividade fora da arte. Assim, o poder criador da linguagem só se expressaria realmente na poesia. Para Schlegel, a língua comum é uma forma de arte primordial, mas só a poesia revela as potencialidades criativas da língua. Não há verdadeiramente criação e imaginação se não houver poesia. Além do mais, a criança e o poeta estão em relação estreita. Relativamente à análise do jogo, é preciso voltar a uma noção não "romantizada" da criatividade. Trata-se de abordar a dimensão criativa do jogo, conferindo a essa noção o sentido chomskyano da criatividade, aceitando as semelhanças entre jogo e linguagem. Aceitemos a banalidade da criatividade. Segundo esse modelo, quem brinca se serve de elementos culturais heterogêneos para construir sua própria cultura lúdica com significações individualizadas.

Resta uma última questão, a de saber se o jogo poderia ser um meio privilegiado de acesso à cultura. É indiscutível que a cultura lúdica participa do processo de socialização da criança. Deve-se considerar que sua contribuição é essencial? Parece-me difícil de provar. Os que defendem esse ponto de vista parecem movidos mais pelo interesse pelo jogo do que por resultados científicos. Mas dizer que o jogo e a cultura lúdica contribuem para a socialização nada significa, na medida em que se pode dizer o mesmo de todas as experiências da criança. A título de hipótese pode-se ir mais longe. A importância das diferenças

sexuais na cultura lúdica pode indicar-nos o papel que ela pode representar na construção da identidade sexual¹³. Mas parece-me interessante ressaltar um outro aspecto mais estrutural. O processo usado na construção da cultura lúdica tem todos os aspectos mais complexos da construção de significações pelo ser humano (papel da experiência, aprendizagem progressiva, elementos heterogêneos provenientes de fontes diversas, importância da interação, da interpretação, diversificação da cultura conforme diferentes critérios, importância da criatividade no sentido chomskyano), e não é por acaso que o jogo freqüentemente é tomado como modelo de funcionamento social pelos sociólogos. Pode-se então considerar que através do jogo a criança faz a experiência do processo cultural, da interação simbólica em toda a sua complexidade. Daí a tentação de considerá-lo sob diversas formas como origem da cultura. Pode-se imaginar que isso não pode ocorrer sem produzir aprendizagens nesse campo, o que coloca o problema delicado da transferenciabilidade. Seja como for, a experiência lúdica aparece como um processo cultural suficientemente rico em si mesmo para merecer ser analisado mesmo que não tivesse influência sobre outros processos culturais mais amplos.

(Recebido em 27 de outubro de 1998; aprovado em 19 de novembro de 1998.)

* Professor da Universidade Paris-Nord.

Tradução de Ivone Mantoanelli e revisão de Tizuko Morchida Kishimoto.

1 Winnicott, *Jeu et réalité*, tr. fr., Paris : Gallimard, 1975, p. 26.

2 "Toda criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou,

mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo em acordo com suas conveniências." Sigmund Freud, "La création littéraire et le rêve éveillé" (1908), in *Essais de psychanalyse appliquée*, tr. fr., Paris : Gallimard, 1973, p. 70.

3 O poeta age como a criança que brinca; cria um mundo imaginário que leva muito a sério, isto é, que dota de grandes qualidades de afetos, sem deixar de distingui-lo claramente da realidade." Ibidem.

4 Ver sobre o assunto Jacques Henriot, *Sous couleur de jouer - La métaphore ludique*, Paris, José Corti, 1989.

5 O caráter lúdico de um ato não vem da natureza do que é feito, mas da maneira como é feito... O brincar não comporta nenhuma atividade instrumental que lhe seja própria. Ele tira suas configurações de comportamentos de outros sistemas afetivos comportamentais." P. C. Reynold, "Play, language and human evolution", citado por J. S. Bruner, *Le développement de l'enfant - Savoir faire, savoir dire*, Paris : P.U.F., 1983, p.223.

6 Pode-se certamente citar novamente Jerome Bruner, particularmente em sua tão bela obra *Child's talk: learning to use language*, Oxford University Press, Oxford, 1983, que utilizei do ponto de vista de uma análise do jogo em Gilles Brougère, "How to change words into play", *Communication & Cognition*, vol.27, n.3 (1994), p.273-86.

7 Gregory Bateson, "A theory of play and fantasy", in *Steps of an ecology of mind*, St.Albans, Herts, Al: Paladin, 1973. Erving Goffman, *Frame Analysis - An Essay of the Organization of Experience*, Nova York: Harper and Row, 1974.

8 Sobre a análise do brinquedo moderno pode-se consultar Gilles Brougère (dir.), *Le Jouet, Autrement*, n.133, novembro de 1992, Brian Sutton-Smith, *Toys as culture*, Nova York : Gardner Press, 1986, Stephen Kline, *Out of the garden - Toys and children's culture in the age of TV marketing*, Toronto: Garamond Press, London: verso, 1993.

9 Referimo-nos de maneira implícita à corrente do interacionismo simbólico, tal como vem definido em Herbert Blumer, *Symbolic Interactionism - Perspective and Method*, [1969], Berkeley : University of California Press, 1986.

10 A esse respeito ver Gilles Brougère, "Désirs actuels et images d'avenir dans le jeu", in *L'éducation par le jeu et l'environnement*, n.47, 3. trimestre 1992.

11 Ver, por exemplo, S. John Hutt et al., *Play, exploration and learning - A natural history of pre pre-school*, London : Routledge, 1989

12 N. Chomsky, *La linguistique cartésienne* [1966], tr. fr. Paris, Le Seuil, 1969. Segundo esse autor, há dois tipos de criatividade, aquela que modifica as regras, frequentemente considerada com exclusão da outra, e a que é engendrada pelas próprias regras. Chomsky mostrou como, de Descartes a Humboldt, a lingüística dos séculos

XVII a XIX percebeu essa dimensão criativa que a lingüística moderna nem sempre tomou em consideração. O aspecto criador da língua evidencia, segundo Chomsky, na trilha de Descartes e seus discípulos, a capacidade humana de inovar. Para a filosofia clássica é essa característica que distingue o homem do autômato ou do animal. A consequência é que a língua não fica reduzida a uma função de comunicação (reação adequada a estímulos) mas é igualmente "um instrumento para exprimir livremente o pensamento e para reagir a situações novas" (op. cit., p.36). É essa característica da língua que permite ao homem evadir-se ao mesmo tempo da situação presente e dos modelos de uso da língua com que está familiarizado. Pode personalizar suas mensagens, evocar o que não existe, inventar, inovar, permanecendo numa situação de comunicação possível, isto é, de ser compreendido por outros, o que supõe o respeito das regras lingüísticas e gramaticais. Criação e respeito às regras caminham lado a lado.

13 Sobre esse assunto, cf. Pierre Tap, *Masculin et féminin chez l'enfant*, Toulouse: Privat, 1985.

Faculdade de Educação - USP

Biblioteca

Av. da Universidade, 308

05508-900 São Paulo SP Brazil

Tel.: +55 11 3818-3525

Fax: +55 11 3818-3148

revedu@edu.usp.br