

A LUDICIDADE ASSENTIDA — ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO BRINCO, LOGO EXISTO, NA VIDA ESCOLAR

THE CONSENTED PLAYFULLNESS - SOME REFLECTIONS ON THE IMPORTANCE OF "I PLAY THEREFORE I EXIST" IN THE SCHOOL LIFE

EL LUDICO ASSENTIDO - ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA IMPORTANCIA DEL "YO JUEGO POR LO TANTO EXISTO" EN LA VIDA ESCOLAR

Cleomar Ferreira Gomes¹

Resumo

O texto que ora se apresenta, se orienta pelas lentes da ludicidade na tentativa de enxergá-la como um fenômeno da corporeidade, como acentua o etologista austríaco Konrad Lorenz, ou como uma linguagem cada vez mais presente nos espaços de produção dos serviços, das informações, e das comunicações, como faz a publicidade. Em todos os estágios de desenvolvimento humano ao longo de sua história, e mais fortemente nos espaços de escolarização de crianças pequenas, a ludicidade, pela via de jogos e brincadeiras tem sempre um lugar de destaque. A opção de privilegiar os eventos corporais lúdicos, assinala as marcas que o corpo experimenta, endereçadas ao ensino dessas linguagens que se traduzam num *design* de movimentos, coreografias, musicalização e modelagens corporais, que por tradição se constituiu um estorvo ao trabalho “excessivamente” intelectual da escola. Os dados desse ensaio revelam-nos uma ludicidade interpretada, assentida e administrada como arrimo aos ritos do trabalho escolar que mais frequentemente as instituições de ensino tentam se impregnar.

Palavras-chaves: Ludicidade; Desenvolvimento Humano; Escolarização.

Abstract

The text presented here, is guided through the lens of playfulness in trying to see it as a phenomenon of corporeality, as accentuates the austrian ethologist Konrad Lorenz, or as an increasingly present language in the spaces from production of services, information and communications, as does the advertising. At all stages of human development throughout its history, and most strongly in small children schooling spaces, playfulness, via games and games always have a prominent place. The option to favor the playful bodily events, marks the marks that the body experiences, addressed to the teaching of these languages that results in a design movements, choreography, music education and physical modeling, which traditionally

¹Professor Pesquisador da Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do GEPOL_ Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e Ludicidade. Professor da Faculdade de Educação Física e nos Programas de Mestrado e Doutorado, em Educação Física. Email: gomescleo.cg@gmail.com

constituted a hindrance to work "excessively" intellectual from school. The data from this test show us an interpreted playfulness, granted and administered as retaining the rites of schoolwork more often educational institution try to impregnate.

Key words: Playfulness; Human Development; Schooling.

Resumem

El texto que aquí se presenta, es guiado a través de la lente de la recreación para tratar de verlo como un fenómeno de la corporeidad, ya que acentúa el etólogo austríaco Konrad Lorenz, o como un lenguaje cada vez más presente en los espacios de producción de los servicios, la información, y las comunicaciones, así como la publicidad. En todas las etapas del desarrollo humano a lo largo de su historia, y con mayor fuerza en los niños pequeños espacios de escolarización, lo lúdico, a través de juegos y juegos siempre tendrá un lugar prominente. La opción a favor de los acontecimientos corporales lúdicas, marca las marcas que las experiencias del cuerpo, destinado a la enseñanza de idiomas que se traduce en un movimiento de diseño, la coreografía, la educación musical y el modelado físico, que tradicionalmente constituía un obstáculo para trabajar "en exceso" del intelectual de la escuela. Los datos de esta prueba nos muestran un lúdico interpretado, permitida y administrados como la retención de los ritos de trabajo de la escuela con más frecuencia institución educativa tratar de impregnar.

Palabras clave: Lúdico; Desarrollo Humano; Enseñanza.

Brinco, logo existo?

Já faz algum tempo que intento escrever sobre a ludicidade na vida humana, não a vendo como um direito — é assim que as leis a ela se referem nas portarias e nos documentos endereçados às crianças em sua fase escolar. Não! Insisto que a ludicidade humana é um privilégio do *homo ludens*, tão bem apontado por Johan Huizinga (1990) no seu libelo, que se assina do mesmo modo, dimensionando o jogo como elemento que precede à cultura. O texto desse professor-historiador holandês traz uma rubrica ontológica, marcada por aquilo que o homem se torna refém da necessidade de jogar para se desenvolver. É assim que se refere ao jogo, como um fenômeno que impele a civilização.

Sugiro neste ensaio uma outra empreitada: a de discutir se é possível enxergar um privilégio humano no ato de aprender a brincar, já que não nascemos sabendo fazê-lo (*learning*)

e que nem precisa de professor (*teaching*), como bem assegura o sociólogo francês Gilles Brougère².

Falando dessa forma, posso inculcar que é bem-vinda a lembrança do etologista alemão Konrad Lorenz (1996), para quem a ludicidade “é um fenômeno da corporeidade humana”. Não sabemos se vai acontecer, mas subjaz numa esfera latente quando das atividades de crianças, jovens e adultos, plugadas em seu tempo livre de qualquer obrigação doméstica, religiosa, trabalhista, escolar.

O paradoxo da ludicidade poder estar num trabalho, numa atividade de obrigação, numa situação de extrema seriedade, quando espontaneamente emerge um chiste, um deboche, uma piada, num encontro frutífero com uma “troça” de crianças na rua, no pátio de uma escola, num condomínio que se juntou para brincar. Não podemos negá-la, não podemos suprimi-la, muito menos silenciá-la. É simples, é peremptório: Só se entregar a ela. Mas como explicar esse fenômeno no mundo daqueles que mais sabem se dedicar a ela que são as crianças? Explicações de cunho científico há aos borbotões, seja elas de foro psicológico, sociológico, antropológico, filosófico, pedagógico.

Vejamos algumas. Néelson Rosamilha (1979) conseguiu reunir algumas explicações de psicólogos, sociólogos, antropólogos e pedagogos como as tais: a) As crianças brincam porque têm excesso de energia; b) ajuda a preparar-se para a vida futura; c) a hereditariedade e o instinto as levam a recapitular as atividades ancestrais; d) descarrega suas emoções de forma catártica.

Livre para entender essas sentenças, diria que esse excesso de energia não se esgota no ato de brincar, mas a ela se entrega para uma força criativa que impele a criança a novas aventuras. Me parece que essa energia dá vazão à criação lúdica na criança, quando se põe a brincar. É bom não se esquecer que o folclorista neozelandês Brian Sutton-Smith (1997), em sua obra *The ambiguity of play*, reconhece nos jogos das crianças uma característica de serem abertos e criativos, enquanto se distanciam dos jogos dos adultos por serem fechados e recreativos.

Não há nenhuma garantia, mas muita desconfiança de que as peripécias infantis as ajudam a se preparar para o futuro. De que forma? Supomos que esse ato inconsciente de brincar põe a criança em movimentos “funcionais” de sugar, pinçar, rolar, saltar, andar como pontua Jean

² Entrevista cedida à Revista Nova Escola com o título: “É preciso ensinar as crianças a brincar”, em 2009.

Château (1987) ou jogos “sensórios motores”, como preferiu assim chamá-los, o epistemólogo e pedagogo franco-suíço Jean Piaget (1971)

A hereditariedade se apresenta nas brincadeiras e nos jogos tradicionais e/ou nos de faz de conta como na Amarelinha (céu e inferno), nos jogos de esconder (Esconde-esconde), de pegar (Pega-pega, Cola-cola), de atacar (Rouba-bandeira) e de fugir (Polícia-ladrão), na troca de papéis, jogos com objetos em miniaturas: bonecas, carrinhos, armas em miniaturas.

Por fim, a garantia de catarse se faz na presença álcere de cada jogo, de cada brincadeira encenada e bem sucedida pelos seus participantes.

Num ensaio promissor, sobre a fantasmagoria, o antropólogo Gregory Bateson (1977) apresenta a brincadeira, porta-voz da ludicidade infantil, como sendo “...uma mutação da realidade”. Para ele, as crianças que a ela se dedicam trocam sinais que veiculam a mensagem de uma metacomunicação: “isto é uma brincadeira”. A leitura de Bateson nos ajudam a ver que não é tão incomum encontrar crianças brincando, mas que só elas sabem por que e de que estão brincando, tanto que se um adulto interferir, isso causa incômodo, porque — as crianças — não confiam em “um adulto conseguir brincar como elas”, a não ser que aconteça aquilo que o pedagogo francês Jean Château (1987) chamou de “jogo colaborativo”, ao que sucedem ao convite da criança a um adulto para brincar com ela. Noutro momento ele diz que a brincadeira/jogo representa para criança o que o trabalho representa para o adulto. Como o adulto se sente forte por suas obras, a criança se sente crescer com suas proezas lúdicas.

O filósofo *frankfurtiano* Walter Benjamin (1984) sugeriu que “brincar significa libertar-se dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada... as crianças, rodeadas por um mundo de gigantes, criam para si, enquanto brincam, um pequeno mundo próprio, protegido por leis de sua própria cultura”. É muito comum as crianças resolverem o tédio nos programas dos adultos através de brincadeiras. É o que elas sabem fazer. Nessas horas não se pode falar, nem correr, nem gritar, nem se deslocar. Ficar imóvel é uma tortura, portanto se inventam brincadeiras silenciosas e sedentárias para matar o tempo da vida social s assim, suportarem aquela programação organizada pelos adultos.

Alexander Lowen (1990) um psicólogo americano, discípulo de Wilhelm Reich, vê no brinquedo, melhor em sua função lúdica, aquele objeto “que produz manifestações corporais prazerosas, escondido no fenômeno da excitação”. A criança pula de alegria quando está excitada: sente-se vontade de correr, cantar, dançar, brincar, rolar. Falta dizer que se entra num

transe dirigido por essa “entidade” divina chamada ludicidade. Noutras palavras, a sua abundância produz prazer, a sua escassez traz a depressão e o tédio.

O filósofo gaúcho Silvino Santin (1999) enxerga na ludicidade uma porta para aquilo que ele chama de “processo criativo vinculado ao fenômeno da curiosidade e essa valorização da brincadeira lúdica ultrapassa o estado biológico instalando a criatividade — a introdução do totalmente novo.

A ludicidade nos espaços de escolarização

Falar da presença da brincadeira na escola me faz acompanhar de Leroi-Gourhan (1965) e de Lima Camargo, (1998), que veem no brincar uma importância em si mesmo; de Rivière (1996), para quem o jogo é uma atividade autotélica; de Groos (1902) que vê o jogo/brincadeira como uma expressão fundamental da pessoa humana e também dos bichos. Esses autores parecem sugerir que os homens nascem lúdicos não só na filogênese, como também na ontogênese, algo como dizer que, há muitos milhões de anos atrás, os homens eram apenas lúdicos. É difícil afirmar com certeza, levando em conta a escassez de comida, de água em alguns pontos do humanoide. O filme de Stanley Kubrick “2001, uma odisséia no espaço” metaforiza essa passagem com muita dificuldade existencial, daí que se ser lúdico é ser alegre, como pode a alegria sobreviver a tanto incômodo material?

Para Camargo (1998), os homens só sabiam se exprimir, mas quando aprenderam a importância do trabalho, impressa na palavra instrumento — uma coisa que serve para outra coisa — deixaram de ser lúdicos, restringindo o seu tempo de brincar. Quando inventaram a ferramenta (martelo para bater/abater, um osso pontiagudo para perfurar, pedras afiadas para cortar) foi-se desenhando na personalidade do “símio ferramenteiro”, como diz Desmond Morris (s/d) a sua vocação de *homo faber*. É mais uma vez a lembrança do filme de Kubrick que mostra a inscrição do *homo faber* na presença de um monólito negro que se imiscuiu naquela árida paisagem, como a inserção do trabalho na vida humana.

Leroi-Gourhan, referindo-se ao *homo sapiens*, afirma que “antes o seu espírito era relativamente desarmado”, que o fazia inclinar-se naturalmente à ludicidade. Seria suficiente supor que a assunção do *homo faber* coincide com a descoberta da ferramenta? Parece obvio que essas rubricas não se separam ao nascimento, chegamos aqui com todas impressas no corpo, no

entanto é provável que o *homo ludens* se capitula à força do *homo faber*, na medida em que a carga de trabalho passa a ser mais frequente. A mochila de um pequeno estudante, cheia de tarefas para casa, pode traduzir bem essa força do trabalho que se impregna na vida do homem desde a infância. A alegoria dessa imagem expõe uma narrativa de que a expulsão do paraíso, no mito judaico, cede lugar ao trabalho. Com outras palavras, foi o *homo faber* que devorou o *homo ludens*.

As crianças, livres de qualquer responsabilidade social, como as tarefas escolares, por exemplo, não têm motivos de ser infelizes, mesmo que essa infância seja regada de muita carência material. Há espaço para que essa fase seja marcada por uma alegria eterna. Se nascer lúdica, tanto na filogênese quanto na ontogênese, há que se pensar que uma criança é ludicidade pura e não tem noção de instrumento, do que seja o trabalho, mesmo que a indústria dos brinquedos reproduzam objetos em miniaturas como se sugerissem uma inserção ao mundo do trabalho. Todo nascimento, nesta e noutras culturas, é marcado pelo rito liberdade, da alegria, da festa. Assim, se lambuzam, se molham, se movimentam. Exteriorizam-se aí todos os signos de uma vida feliz e se instala, por força do acontecimento, uma atmosfera lúdica.

A criança vive num mundo de ócio eterno, onde se brinca com tudo e o tempo todo ou como diz Lorenz (1996), o lúdico faz parte de sua etologia humana. É só a criança que vive isso intensamente porque ela tem a prerrogativa de poder brincar. Talvez esteja aí aquilo que Bateson (1977) chama de *metacomunicação*, isto é, a criança utiliza códigos, uma linguagem críptica, sinais bem próprios da brincadeira e que os adultos vão perdendo à medida que cresce para eles a necessidade de se ocupar nos ritos de obrigação. As tarefas infantis, no uso de alguma ferramenta, têm a significação de futucar, de desarticular, de descobrir, por exemplo, o que os bonecos trazem dentro de si.

No filme *Toy Story* (1995)³, a personagem do menino *Sid* que desmonta os brinquedos, parece sugerir, com sua criatividade, uma desconstrução tão própria da infância, mas que é interpretado pela narrativa do enredo como *bad*. Os brinquedos-personagens do filme se revoltam e passam a considerá-lo como inimigo dos brinquedos. Esses se antropomorfizam para assumir, segundo algumas lentes teóricas, o papel do fabricante, que expressa a necessidade de comprar

³ *Toy Story* é um filme estadunidense de aventura e comédia. É conhecido por ser o primeiro longa-metragem dos estúdios Pixar e também o segundo da história do Cinema, totalmente feito por computação gráfica. Dirigido por John Lasseter e estreado em 1995. Encontrado no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=E8Od9icDijo>

um outro brinquedo e não desmanchar o que está feito. Dispensando outras retóricas, o filme por si só vale a pena pela exploração do Mimicry (simulacro), uma rubrica do jogo encontrada na obra de Roger Caillois (1990).

O percurso do humanoide, na ontogênese e na filogênese, assim se perfila: *ludens* → *sapiens* → *faber* → *demens*. Essa última etapa de homem alegoriza um bicho meio sem bússola, já o *Homo sapiens* é sempre o “desbravador de continentes na terra, de caminhos no espaço, iluminando noites e esticando os dias de vida de si mesmo, mas desesperado em busca de uma utopia de uma sociedade justa, de uma humanidade solidária”, como escreve Heitor Cony. (Cony, C. H. “Fim do século”. F. de São Paulo, 31-12-00). O ensaísta arremata dizendo que os homens vivem sempre no limbo de esperar por um futuro que os enalteçam, mas de ter um passado que os envergonham.

Do ócio e seus aspectos do *Homo ludens*

O ócio, assim como sugerem estudiosos do tema, a exemplo de Russell (2002), Dumazedier (1977), Camargo (1998) e De Masi (2000), deve ser um tempo não da obrigação, de Prometeu, mas um tempo de Narciso, ou seja, um tempo de si mesmo.

O lúdico, na pele do jogo, informa Morin (2005), cuja finalidade não é “séria” conjuga a sua própria seriedade no respeito às regras, na aplicação, na concentração e na estratégia. Enfim, ainda, conforme esse autor, cabe acrescentar que em todas as sociedades, e porque não dizer culturas, a tendência muito forte em alguns indivíduos, a bancar o bufão, o *clow*, a palhaçada, a paródia, que nunca deixam de romper a casca da seriedade. É como se o *homo ludens* quisesse, desde de dentro, rasgar a máscara do *homo sapiens*.

Não existe nada mais adverso ao lúdico do que ser obrigado a se divertir, a sentir prazer. Tentemos imaginar na pele de uma criança quando escuta de seus pais e professores frases jaculatórias do gênero: “Agora, vai brincar!” “Não queremos ver você lendo esse livro, queremos que você brinque!” Melhor ainda, na pele de um funcionário quando seu chefe diz: “Fulano, tire férias por essa semana, vá se divertir, vá pescar, vá ao cinema, é uma ordem!”

Há nas atividades lúdicas uma inclinação natural do corpo e do espírito, ao contrário da ética judaico-cristã em que o lazer é ócio moralmente aceito, ou da ética capitalista, em que o lazer é o ócio socialmente aceito. O que fazer, aonde ir, com quem ir, que espaços frequentar,

para aproveitar as horas tão escassas desse *workaholic* que nos habita hoje em dia? Parece absurdo, mas a “droga” do trabalho impede o homem de pensar no que fazer quando tem um tempo livre.

Assim como é difícil para uma criança que acha ruim não ter o que fazer e, de ordinário, reclama por não ter por perto seus amigos, seus brinquedos e mais tempo para brincadeiras, o adulto também se sente angustiado sobre o que fazer quando lhe chega um tempo livre. Por um lado, teme se aborrecer e, por outro, se sente culpado porque, desde que era criança escutou dizer que a “ociosidade é a mãe de todos os vícios”.

A educação escolar: tempo e espaço sagrados do homo faber

Acho importante aproveitar essa ideia para pensar que as crianças, antes de *alunizarem-se*⁴, tem na brincadeira a sua melhor ocupação, os jogos são a expressão em ato. Ao entrarem na escola, deixam no *pause* a sua ludicidade. Até o portão, esses “brincadores infantis” chutam garrafas pela rua, contam anedotas, apertam os botões das campainhas, puxam os cabelos dos colegas, dão beliscões e se comportam como genuínos iconoclastas. (Essas referências se endereçam às crianças que vão a pé para a escola). Porém, quando entram no “espaço sagrado da escola”, sofrem uma separação de seu *éthos* lúdico. É possível evocar aqui o que o etologista austríaco Konrad Lorenz (1986) chama de *sacculinização*, isto é, uma evolução autodestrutiva que acontece com certos animais domésticos que pouco a pouco vão perdendo adaptações especializadas, imprescindíveis à sobrevivência de sua ancestralidade. É o que acontece com os simbioses, por exemplo, ou com nossos animais domésticos: cachorro, gato, pássaros...

O riso cede lugar ao siso, o dinâmico cede lugar ao estático, o ruído cede lugar ao vácuo, a diversidade de cores cede lugar ao monocromático do branco dos muros e paredes, o círculo e ajuntamentos cedem lugar à posição solitária e retilínea de sua carteira na sala de aula. Parece salutar à escola o sequestro do homem *ludens*, para dar vasão às outras rubricas do homo sapiente e fazedor. Daí decorre o sentimento de que a escola é um lugar “chato”, que deixa o lúdico do lado de fora, circunscrevendo-se ao mundo do trabalho, conjurando o mundo do divertimento.

⁴ Termo utilizado por Marluce Badre Teixeira em sua dissertação de Mestrado sobre uma etnografia da etiqueta escolar. Cuiabá/UFMT, 1995.

Quem sabe não seja por isso que as crianças, depois da fase pré-escolar — fase do ócio eterno — comecem a apresentar os primeiros sintomas de desgosto e rejeição pela escola? Não é fácil provar, porque pode haver espaços para uma ludicidade assentida com professores preparados e com uma política de uma escola feliz.

Quando as crianças deixam a instituição familiar, ainda, um pouco “símios”, o passo seguinte é aprender a viver no espaço escolar. Daí, pode-se imaginar toda uma atmosfera de conflitos que se cria e que se deve decifrar. Isso leva tempo e talvez por isso a criança se sinta desamparada, com medo, como se fosse jogada num mundo ameaçador, distinto do conforto cotidiano de sua casa. As regras são outras, os horários já estão estabelecidos, é preciso dividir com mais pessoas, o tempo fica exíguo, o espaço apertado, aos objetos determina-se uma manipulação coletiva...

O ingresso na escola pode significar uma passagem do bicho que é “completamente” lúdico, do *Homo ludens*, que é completamente humano porque brinca, como sentencia Schiller, ao *Homo faber*, ser que precisa aprender a trabalhar. Não é sem razão que, de volta para casa, as mochilas das crianças pareçam ainda mais pesadas ao carregarem as tarefas extraclases. Tarefa, quase sempre, é igual a trabalho repetitivo que é igual a redução do tempo de brincadeiras, que, mormente, é igual a prazer.

“Penso, logo existo” é a retórica máxima do século XVI, século cartesiano, mas “brinco, logo existo” é o paradigma do século XVIII, século romântico, de Rousseau e seus epígonos Fröbel, Pestalozzi, Montessori. E não é à toa que romantizar quer dizer fantasiar, divertir, narrar de maneira imaginosa, contar anedotas. Desse modo, se a lógica do *homo faber* é “trabalho, logo existo”, a lógica do *homo ludens* é “brinco, logo existo”.

Suponho que “o erro de Descartes”, escrito por Antonio Damasio (1996), separando o corpo da alma e dando à emoção um lugar de destaque neste veículo chamado corpo, ou o erro de Schiller está no fato por quererem separar essas rubricas numa lógica hierárquica pelo seu grau de importância. Desconfio que o ideal seria juntá-las num só espaço, num só homem indivisível, e tentar achar um equilíbrio como sugere a tríade de De Masi (2000): trabalho + estudo + brincadeira = homem feliz. E isso não é tão difícil de se fazer seja na escola, seja nas instituições da cultura humana.

Palavras finais

Não penso a ludicidade como um novo paradigma ou uma nova vocação para a escola. Ela já possui tantos. Mas acho que o trabalho da educação na escola, seja na quadra, seja na sala, seja no pátio, se assemelha ao trabalho de Penélope. Talvez, por conta dessa etologia, esteja nesse trabalho a capacidade de reinventar-se, co-nascer de novo, reprogramar-se para ficar melhor.

Quando penso em brincadeiras no trabalho escolar, para as crianças, pequenos símios das primeiras séries, no trato com as linguagens, na iniciação às ciências naturais ou às ciências sociais... qualquer que seja sua vocação e ofício, penso a ludicidade como uma espécie de salvo-conduto para considerar a escola como uma instituição da cultura, não como um parque de diversão, já que ela não o pode ser, mas como um cadinho onde se misturam aventuras, sentimentos, saberes e sabores, trocas... Penso na escola um lugar mais feliz.

Referências

- BATESON, Gregory. Une Théorie du jeu et du fantasma. In: **Vers une écologie de l'esprit**. Paris: Le Seuil, 1977.
- BROUGÈRE, Gilles. Entrevista cedida à revista Nova Escola. São Paulo, 2009.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens** — a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CAMARGO, Luiz O. de Lima. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.
- CHÂTEAU, Jean. **O jogo e criança**. São Paulo: Summus, 1987
- DAMASIO, António R. **O Erro de Descartes** — Emoção, Razão e o Cérebro Humano. São Paulo: Companhia da Letras, 1996.
- DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Objetiva, 2008.
- GOMES, Cleomar Ferreira. **Meninos e Brincadeiras de Interlagos**: Um estudo etnográfico da ludicidade. (Tese de Doutorado). São Paulo: USP/FEUSP, 2001.
- GROOS, Karl. **Les Jeux des animaux**. Paris: Alcan, 1902.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- LEROI-GOURHAN, André. **O gesto e a palavra**. Vol. 2. Lisboa: Edições 70, 1965.
- LORENZ, Konrad. **A demolição do Homem**: crítica à falsa religião do progresso. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LOWEN, Alexander. **Prazer**: uma abordagem criativa da vida. São Paulo, 1990.

MORIN, Edgar. **O método** — a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORRIS, Desmond. **O macaco nu**: um estudo do animal humano. Rio de Janeiro: Record, s/d.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ROSAMILHA, Nélon. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

RUSSELL, Bertrand. **O elogio ao ócio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: da Alegria do Lúdico à Opressão do Rendimento. Porto Alegre, Edições EST, 1994.

SUTTON-SMITH, Brian. **The ambiguity of play**. London, Harvard University Press, 1997.

Recebido em: 07/11/2016

Reavaliado em: 18/11/2016

Aprovado em: 24/11/2016