

O JOGO INFANTIL, A BRINCADEIRA E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA: UMA REVISÃO TEÓRICA

CHILDREN'S GAME, CHILDREN'S PLAY AND ITS RELATIONS WITH CULTURE: A THEORETICAL REVIEW

Álvaro Marcel Palomo Alves¹

ALVES, A. M. P. O Jogo Infantil, a Brincadeira e suas Relações com a Cultura: Uma Revisão Teórica. **Akrópolis**, Umuarama, v. 16, n. 4, p. 237-243, out./dez. 2008.

RESUMO: O presente trabalho se propõe a realizar uma revisão teórica das produções relacionadas ao tema jogo, brincadeira e suas relações com a cultura. Parte do pressuposto de que o jogo é uma atividade humana que ora se aproxima, ora é influenciado, ora é determinado pela cultura. Estas posições são defendidas por diferentes autores que investigam a temática do jogo infantil e estão relacionadas às diferentes matrizes epistemológicas e metodológicas dos pesquisadores. Nossa investigação tomará como ponto de referência o posicionamento de autores e pesquisadores das ciências humanas (filosofia, antropologia, psicologia, história). Demonstra que o jogo, como atividade humana, é fundamental para o desenvolvimento de sujeitos, configurando-se como atividade produtora de subjetividades e indissociável das trocas culturais realizadas no interior das sociedades.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo; Cultura; Ciências humanas.

ABSTRACT: This study is to conduct a theoretical review on the literature related to the theme children's game, children's play and its relations with the culture. It is based on the assumption that game is a human activity which sometimes approaches, sometimes influences, and sometimes is determined by culture. These positions are held by different authors who have investigated the theme of children's game and are related to the researchers' different epistemological and methodological matrices. Our investigation will take as a reference point the position of Human Sciences authors and researchers (Philosophy, Anthropology, Psychology, and History). It shows that the game as a human activity is crucial for the subjects' development, configuring itself as a productive activity of subjectivities inseparable from the cultural exchanges carried out within societies.

KEYWORDS: Game; Culture; Human sciences.

¹ Psicólogo, mestre em Psicologia da Infância e da Adolescência. Professor Assistente na área de Psicologia Social da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Pr)

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da revisão teórica acerca das relações entre jogo, brincadeira e cultura, conforme desenvolvidos em diversos projetos teórico-metodológicos. A posição acerca da multi-determinação do humano e de sua constituição enquanto ser cultural é marca recorrente nas ciências humanas. As ciências humanas são compostas de diferentes disciplinas e possuem em comum a capacidade de pensar o humano como projeto a ser construído, menos determinado biologicamente do que socialmente. Assim, se o ser humano depende do outro para se constituir e se nossas ações são carregadas de significados e sentidos elaborados intersubjetivamente, faz-se necessário refletir como a cultura, em suas diferentes concepções, chega às crianças, e como elas utilizam dessas atividades para se inserirem neste mundo cultural. Ao longo do texto, procuraremos descrever como alguns projetos teóricos oriundos das diferentes Ciências Humanas (Filosofia, Antropologia, Sociologia, História, Psicologia, Pedagogia, Literatura, Comunicação) compreendem a relação jogo-brincadeira-cultura, tanto nos textos de autores clássicos, como os oriundos de trabalhos contemporâneos, resultantes de pesquisas empíricas.

Concepções de Jogo, Concepções de Cultura

A relação da brincadeira com a cultura, aparentemente óbvia, chamou a atenção da Psicologia há pouco tempo, sendo desenvolvida primeiro na Antropologia e na História, como demonstram os trabalhos de Brougère (1995; 1997), Huizinga (1991), Caillois (1990) e Ariès (1978). Antropólogos que não tinham como foco o estudo do jogo e da brincadeira acabaram por contribuir com suas visões de cultura para o estudo do lúdico em diferentes contextos culturais. Tomemos como exemplo, as obras de Geertz (1989) e Malinowsky (1978), em que o primeiro, ao analisar a briga de galos em Bali, o faz à luz da teoria do jogo, e o segundo, em sua obra "A vida sexual dos Selvagens" dedica um capítulo sobre o "jogo sexual". Acreditamos que a relação brincadeira-cultura se dá em diversos planos (psicológico, social, político, cultural, filosófico e histórico), todos ocorrendo simultaneamente e, principalmente, se interpenetrando.

Estudos de pesquisadores brasileiros apontam para a relação entre brincadeira e cultura através da análise da microcultura (CARVALHO & PEDROSA, 2002; FANTIN, 1996), o significado sócio-cultural do brincar e sua relação com o gênero (DE CONTI, 2001), estudos que enfocam o aspecto natural, cultu-

ral e psicobiológico (AGUIAR, 1998; FREITAS, 1999), além dos estudos que enfocam o lúdico e a cultura infantil como produtos dos meios de comunicação de massa (OLIVEIRA, 1986; GRUNAUER, 1990; ARANA, 1996; VOLPATO, 1999). MOUKACHAR (1996), em sua pesquisa, enfoca as representações da infância em períodos históricos distintos, utilizando-se dos jogos e brincadeiras como veículo e circulação dessas representações.

As pesquisas acima descritas são diferentes entre si, não resta dúvida. Algumas como as desenvolvidas na UFRGS, sob orientação da professora Tânia Sperb, adotam a concepção de cultura exposta por Valsiner (1988), outras, como a de Oliveira (1986), discutem a cultura do brinquedo como subproduto da indústria cultural, assumindo uma postura "frankfurtiana", ancorada na teoria crítica e no marxismo. Todas as pesquisas levantadas por nós, durante a revisão bibliográfica, enfocam a criança em interação com seu meio, sua atividade lúdica, assim como qualquer outra atividade desenvolvida por ela, é fruto do seu meio histórico-cultural, mesmo quando não há diferenciação explícita entre brincadeira, brinquedo e jogo, estas atividades são colocadas como pertencentes a uma mesma categoria: a infância. Esta visão, é diferente, sem dúvida, da divulgada, sobretudo a partir de Santo Agostinho e Tomás de Aquino, que contrapunham o mundo infantil ao adulto, dissociando trabalho de lúdico, pertencendo aquele ao mundo da seriedade.

Os trabalhos de Fantin (1996) e Oliveira (1986) merecem maior atenção por realizarem uma discussão assentada na relação criança-brinquedo/jogo-escola-tevê. Fantin (1996) ocupa-se de trabalhar a relação jogo-escola, buscando pesquisar os limites e aplicações do jogo na educação infantil a partir de um enfoque psicopedagógico, valendo-se dos trabalhos de Kishimoto e Brougère sobre o tema. Já Oliveira (1986) assenta sua discussão acerca da relação criança-indústria cultural, com o brinquedo sendo encarado como mercadoria, perdendo suas características lúdicas e adentrando no mundo do valor de troca, próprio do modo de produção capitalista.

A metodologia de Fantin (1996) valeu-se de um rico trabalho de campo do tipo etnográfico e entrevistas semi-estruturadas com crianças e adultos, aliando os dados quantitativos a um diálogo com a obra do escultor Franklin Cascaes, usada como referencial para se pensar um resgate cultural da ilha de Santa Catarina e sua aplicação na educação das crianças daquela localidade, sempre pensada à luz do referencial psicopedagógico.

Oliveira (1986) toma o brinquedo em seu as-

pecto sério, como ele mesmo faz questão de dizer na introdução de sua pesquisa. O brinquedo e o mundo da imaginação que o permeia são encarados como formas de domesticação e dominação social. Acrescidos de valores ideológicos, os brinquedos manipulados seriam uma forma de a indústria cultural cooptar crianças como agentes consumidores, impedindo, assim, a construção de uma identidade nacional, alienando e perpetuando as relações de dominação, que, em última instância, refletem o conflito de classes presente na sociedade. Assim, escreve: “A questão dos brinquedos, em uma sociedade como a que se formou no Brasil, não diz respeito estritamente ao consumo, mas inclui o problema do controle da consciência das crianças, em face dos parâmetros do imperialismo cultural” (OLIVEIRA, 1986, p.09).

Contribuições importantes têm sido levantadas pela filosofia da educação, representada por Brougère e pela Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e Elkonin. Passemos a elas.

A brincadeira, entendida em seu aspecto livre ou sob a forma de jogo com regras, possui uma função simbólica e funcional. Para Brougère (1995:18), “elas se fundem. O valor simbólico é a função”. Ainda para este autor, a brincadeira só existe na liberdade que a criança tem de iniciativa, opinião que é compartilhada por Vygotsky, que acredita na atividade imaginária como critério de diferenciação do brincar em relação a outras atividades realizadas pela criança.

O conceito de cultura, na concepção de Valsiner (1988), refere-se à organização estrutural de normas sociais, rituais, regras de conduta e sistemas de significado compartilhados pelas pessoas que pertencem a um certo grupo etnicamente homogêneo. Há duas facetas da cultura que são indistinguíveis: a cultura como entidade coletiva (significados compartilhados coletivamente) e a cultura como entidade pessoal (versão pessoal).

Já para Geertz (1989), o conceito de cultura deve ser eminentemente semiótico; a cultura deve ser entendida como uma “teia de significados que o indivíduo mesmo teceu”. Fiel ao conceito weberiano, Geertz acredita que a etnografia deve se ancorar numa interpretação do discurso social, sendo essa interpretação microscópica. Ele escreve: “(...) o que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que acredita, que é inseparável deles” (GEERTZ, 1989:47).

As crianças entram em contato o tempo todo, durante a brincadeira, com signos produzidos pela cultura à qual pertencem. Para Brougère (1997), a brincadeira de casinha, os brinquedos de guerra, os heróis da televisão ou a sandalhinha da dançarina

de axé, são elementos que encerram em si significados e ideologias. Neste sentido é que ocorre a bidirecionalidade da transmissão cultural, pois a atividade de brincar da criança é estruturada conforme os sistemas de significado cultural do grupo a que ela pertence. Mas, ao mesmo tempo, esta atividade é reorganizada no próprio ato de brincar da criança, de acordo com o sentido particular que ela atribui às suas ações, em interação com seus pares ou com os membros mais competentes de sua cultura. Nesse processo, tanto os significados coletivos quanto os sentidos pessoais são remodelados e redefinidos continuamente.

O jogo e o brincar supõem uma relação dual. A criança pode brincar com os significados para mediar simbolicamente a internalização da cultura, que promove saltos qualitativos no seu desenvolvimento ou elaborar conflitos emocionais, conforme demonstram os trabalhos em ludoterapia. Segundo Araújo et al. (1999, p.75), “o adulto deve fortalecer a consciência de si na criança, atribuindo um sentido externo ao brincar, e na medida que o jogo se torna um marco na atividade simbólica da criança, o adulto deixa de ser necessário para sua plena satisfação”.

A assimilação da cultura, mediada pela brincadeira, possui uma função subjetiva, em que a criança resgata, organiza e constitui sua subjetividade (Araújo et al, 1999:75), esta função da brincadeira corresponde ao que Valsiner (1988) denomina “entidade pessoal” da cultura.

A Psicologia Histórico-Cultural

Para os autores da Psicologia Soviética (VYGOTSKY, 1984; LEONTIEV, 1988; ELKONIN, 1998), a atividade lúdica surge para resolver uma contradição, qual seja, a discrepância entre o desejo de agir sobre o objeto e o domínio das operações necessárias para a execução desta ação. Estes autores, fortemente influenciados pelo marxismo, vão defender que a humanização se dá a partir de dois elementos básicos: o instrumento e o signo. O primeiro agindo sobre os objetos e o segundo sobre o psiquismo. Conforme Leontiev (1988:127), “o desenvolvimento como caracterizado por rupturas e desequilíbrios, com os adultos procurando dar significados às ações das crianças”. A cultura, neste sentido, se configuraria como um “palco de negociações”, em que a linguagem seria o fator mediador dos signos produzidos pela cultura.

A linguagem, como mediadora da cultura, forneceria três possibilidades de entendermos a brincadeira sob um ponto de vista histórico-cultural. A linguagem possibilita à criança: a) operar na ausência

do objeto; b) generalizar e categorizar os objetos com que entra em contato; c) comunicação que garante a conservação e transmissão de informações e experiências. Esta última, sendo característica de crianças em idade escolar. Ainda para estes autores, a situação imaginária é sempre, também, “uma situação de relações humanas nela desenvolvida” (Leontiev, 1988:141).

Para Vygotsky (1984), o jogo facilita o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. A criança em idade pré-escolar experimenta necessidades irrealizáveis, aparecendo o brincar e a atividade lúdica, com seu conteúdo imaginário, como possibilidade de realização dos desejos irrealizáveis. Vygotsky enxergará, no brincar, uma contribuição para o desenvolvimento, inclusive, da língua escrita, já que nele ocorre uma representação do significado. Outro fator ressaltado pelo autor é quanto à presença de regras na brincadeira. Qualquer forma de brincar imaginativo contém regras “a priori”, embora não seja uma situação de jogo com regras formais estabelecidas.

O brincar é a zona de desenvolvimento proximal da infância (VYGOTSKY, 1984). Este conceito, eminentemente vygotkiano, consiste no campo interpsicológico, constituído na e pelas interações sociais em que o sujeito se encontra envolvido, caracterizando-se por problemas ou situações que remetam à confrontação de pontos de vista diferenciados. Estas relações sociais das quais nos fala Vygotsky podem ser interações adulto-criança, criança-criança ou mesmo com um interlocutor ausente, pois o que a caracteriza é “a confrontação ativa e cooperativa de diferentes compreensões a respeito de uma dada situação” (ZANELLA, 1994, p.108).

Durante muito tempo o conceito de ZDP ficou relegado à educação, bem como as contribuições de Vygotsky serviram apenas para alimentar debates acerca do papel da educação (e, obviamente, do educador) no desenvolvimento das faculdades cognitivas do educando, mas Vygotsky foi um pesquisador multidisciplinar, encarava o desenvolvimento de forma dialética, enxergava o ser humano total, em seus aspectos emocionais, cognitivos, biológicos e sociais, produto das relações sociais que estabelecia. Neste sentido, a brincadeira, como atividade com um fim em si mesma, será fruto das relações sociais estabelecidas pela criança que brinca, e se configurando como ZDP, será responsável, tanto pelo avanço, quanto pelo retrocesso no desenvolvimento da criança.

Leontiev (1988) desenvolve conceito semelhante, quando se refere à importância de se conhecer a atividade dominante da criança. Por atividade

dominante entende:

Designamos por esta expressão não apenas a atividade freqüentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento da criança (...) Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

A cultura concebida como um “palco de negociações” (REGO, 1995; VALSINER, 1988), possibilitará ao sujeito ser, ao mesmo tempo, construtor e constructo da cultura que o cerca. Em Vygotsky (1984, 1990, 1999), este preceito é impulsionado pela dialética marxista que alimenta seu pensamento, mas também encontramos tese semelhante na obra de Brougère (1995, 1997), fortemente influenciada pelas antropologia e filosofia francesas. É deste autor o conceito de cultura lúdica, que alimentará teoricamente nosso trabalho, somando-se a autores da Psicologia Histórico-Cultural, como Vygotsky (1984, 1990, 1999), Elkonin (1998) e Leontiev (1988).

Benjamim (1984), analisando a obra de Karl Gröber (1899), diz que “o brincar é um mudo diálogo da criança com o seu povo” (p.74). Mesmo afastado da Psicologia Histórico-Cultural no interesse teórico, Benjamim se aproxima de Leontiev na medida que conclui: “a brincadeira determina o conteúdo imaginário, não o contrário” (p.69). Para este autor, brincar significa sempre liberdade. Neste sentido, escreve: “A banalização de uma existência insuportável contribuiu consideravelmente para o crescente interesse que jogos e brinquedos infantis passaram a despertar após o final da guerra” (BENJAMIM, 1984, p.64).

A relação da brincadeira e seu representante material (brinquedo) com a cultura é vista por Benjamim como estando atrelado à função da imaginação no desenvolvimento da criança, na sua relação com os brinquedos. Por este motivo, afirmará que, quanto mais a imitação se anuncia nos brinquedos, tanto mais se desviam da brincadeira viva: “A essência do brincar não está no ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transferência da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIM, 1984:75).

Acompanhando esse raciocínio, Gomes (2000), lembra que brincar, no sentido etimológico, resulta de brinco, palavra de origem portuguesa que é originária do latim vinculu, aquilo que une, junta, intermedeia. Os jogos tradicionais cumprem essa função de unir, juntar a cultura popular à vivência da

criança, perpetuando a cultura infantil e desenvolvendo formas de convívio social.

Outro autor indispensável para uma discussão acerca do jogo e de sua determinação cultural é Huizinga (1991). Podemos salientar que ele toma o jogo em sua dimensão cultural e não biológica, estudando-o de um ponto de vista histórico, não científico. Para ele, nas raízes do homem está o gosto de se relacionar com o acaso, com o imponderável. O homem é “dado a brincar”. Mas acaba concluindo que o homem lúdico, que floresceu até o século XVIII, entrou depois em declínio, surgindo agora na madrugada do século do lazer. Huizinga relaciona cultura e vida: “o jogo se estabelece logo como forma de cultura (...) as características do jogo são as mesmas da cultura. Por conseguinte, a cultura, desde a Antiguidade, manifesta-se como jogo” (HUIZINGA, 1991:39).

Polemizando com Wittgeinstein, mas sem o saber, Huizinga (op.cit) ressalta que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que a língua não possua um termo geral capaz de defini-lo:

O jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida social e espiritual. Teremos portanto, de limitarmos a descrever suas principais características (Huizinga, 1991, p.10).

Assim, apresenta como características fundamentais do jogo:

- uma atividade lúdica em que o jogador demonstra prazer, que, por ventura, transforma o jogo numa necessidade;
- uma atividade livre, com liberdade de ação do jogador;
- possui um caráter não sério de sua ação;
- há uma separação do jogo dos fenômenos do cotidiano, com a criança fechando-se sobre sua própria atividade;
- limitação do tempo e do espaço em que o jogo possui um caminho e um sentido próprio;
- existência de regras, onde a menor desobediência estraga o jogo;
- possui caráter fictício.

Huizinga (1991) acaba fazendo uma teoria do comportamento lúdico, não do jogo, não estudando, conforme assinala Eco (1986), o jogo *jogante*, e sim, o jogo *jogado*. Este ponto de vista acaba colocando algumas características, apontadas pelo

primeiro, sob críticas, principalmente dos autores histórico-culturais.

O jogo pode ser um comportamento imitativo, mas olhado de perto, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, veremos que mesmo a imitação necessita de uma decodificação. Segundo Tomasello (2003), para adquirir linguagem, a criança tem de viver num mundo que tenha atividades sociais estruturadas que ela possa entender: “Para as crianças, isso muitas vezes implica a recorrência da mesma atividade geral de forma regular ou rotineira, para que ela possa vir a discernir como a atividade funciona e como os vários papéis sociais contidos nela são exercidos” (TOMASELLO, 2003, p. 152).

Após a aquisição da linguagem, as crianças aprendem melhor as palavras novas, principalmente aquelas relacionadas com as atividades de seu cotidiano. Esta capacidade exercerá enorme influência sobre as brincadeiras, principalmente as de caráter simbólico, que envolvam uma situação imaginária regida por regras, como a imitação de uma profissão.

Essas atividades são, em muitos sentidos, análogas, em que a criança precisa entender seus próprios objetivos e os do adulto na situação, o que lhe permite “inferir a relevância da linguagem do adulto para aqueles objetivos, o que leva a inferências sobre seu foco preciso de atenção” (TOMASELLO, 2003, p. 153). Brincar de *motorista de caminhão*, *policial*, *médico*, *bombeiro*, requer um domínio conceitual destas atividades, mas isto não significa que a criança vá repetir em sua brincadeira exatamente as atitudes destes profissionais. Pelo contrário, ela poderá improvisar e combinar atitudes e ações de outras profissões, de acordo com as regras que regem a atividade lúdica. Esta característica combinadora da imaginação, realizada pelo cérebro, foi destacada por Vygotsky (1990), Luria (1988) e Gardner (1995), cumprindo importante função no desenvolvimento do psiquismo infantil.

Segundo Vygotsky (1984), o jogo poderia ser caracterizado da seguinte forma:

- a) o conteúdo fundamental do jogo é o sistema de relações sociais com adultos;
- b) o central e típico da atividade lúdica é a criação de uma situação fictícia com transferências de significações entre os objetos e ações. É nesta situação fictícia do jogo que nasce a imaginação;
- c) todo jogo com situação fictícia é, por sua vez, um jogo com regras, e todo jogo com regras é um jogo que envolve uma situação fictícia;
- d) no jogo a criança opera com significados

separados das coisas, porém respaldados com ações reais;

- e) o prazer específico do jogo está relacionado com a superação dos impulsos imediatos, com a subordinação da regra implícita no papel;
- f) o jogo é o tipo de atividade, se não predominante, principal, da criança. Contém todas as tendências do desenvolvimento, é fonte de desenvolvimento e cria zonas evolutivas (ZDP). Por trás do jogo estão as mudanças de necessidades e as mudanças de consciência de caráter geral.

Deste modo, a brincadeira surge como necessidade de agir sobre o mundo, cujas condições físicas e psicológicas a criança não possui para tal ação. As operações mentais envolvidas nesta operação podem ser explicadas de múltiplas formas, mas como sugere Leontiev (1988, p. 123):

(...) nossa tarefa não consiste apenas em explicar essa atividade a partir das atividades mentais da criança já formadas, mas também em compreender, a partir da origem e do desenvolvimento do próprio brinquedo, as conexões psíquicas que aparecem e são formadas na criança durante o período em que essa é a atividade principal.

CONCLUSÃO

Jogos e brincadeiras, entendidos como atividades próprias da infância, lançam o mundo adulto nas mais diferentes experiências, sendo objetos de inspiração de poetas, pintores e escritores. Mas, para a ciência, particularmente a Psicologia, jogos e brincadeiras surgem como chaves para o acesso ao psiquismo humano, engendrando meticulosa relação entre o mundo social e o individual.

A cultura, entendida como uma rede de significados compartilhados por determinado grupo de pessoas, é uma criação humana calcada na linguagem. Por tratar-se da atividade predominante da criança, a brincadeira torna-se a porta de entrada da cultura à qual ela pertence, dando origem ao que Brougère (1996; 1997) denomina “cultura lúdica”. No presente estudo, procuramos investigar, a partir de uma revisão teórica, como se dá a articulação entre jogos, brincadeiras e a cultura nas diferentes ciências humanas, quais os elementos que a formam, como a criança combina tais elementos e qual o impacto da brincadeira no imaginário da criança que brinca. Conhecer os elementos formadores da cultura lúdica constitui-se como tarefa imposta a educadores e profissionais preocupados com a educação e saúde

mental da criança, pois através do conhecimento dos elementos constituidores da brincadeira, o adulto pode interagir com uma criança real, fruto de uma história marcada por elementos culturais, passados e presentes.

REFERÊNCIAS

ARANA, M. V. M. **Reinvenções do lúdico: jogos eletrônicos, infância e cultura - um estudo exploratório**. São Paulo, 1996. 120f. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 1996.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BENJAMIM, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. **Teorias do brincar**. São Paulo: Pioneira, 1996.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Cotovia: Lisboa, 1990.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 1, p. 181-188, 2002.

DE CONTI, L.; SPERB, T. M. O Brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2001, v. 17, n. 1 [19-].

DUBORGEL, B. **Imaginário e pedagogia**. Lisboa: Piaget, 1992

ECO, U. Huizinga e o Jogo. In: **Sobre os espelhos**. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

FANTIN, M. Jogo, brincadeira e cultura na educação infantil. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 1996 f.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de

Janeiro: Guanabara, 1989.

GRUNAUER, S. C. S. **Criança pré-escolar e a televisão**: um estudo sobre o impacto da televisão nas vidas de crianças pré-escolares paulistanas. São Paulo, 1990. 176 f. Dissertação (Mestrado)-Instituto de Psicologia/USP, 1990.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

KISHIMOTO, T. M. O brinquedo na educação: considerações históricas. In: **Idéias, o cotidiano da pré-escola**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, n. 7, p. 39-45, 1990.

_____. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **O Jogo e a educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LEONTIEV, A. Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: **Desenvolvimento, linguagem e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: EDUSP, 1988.

MALINOWSKI, B. **A vida sexual dos selvagens**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

MOUKACHAR, M. B. **Representações da infância em jogos, brinquedos e brincadeiras**. Belo Horizonte: N. Paiva, 2004.

OLIVEIRA, P. S. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: M. Fontes, 2003.

VALSINER, J. (1988). Ontogeny of co-construction of culture within socially organized environmental settings. In: VAL SINER, J. Valsiner (Org.). **Child developmental within culturally structured environments**, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1988.

VOLPATO, G. **O jogo, a brincadeira e o brinquedo**

no contexto sócio-cultural criciumense. 239 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madri: Ediciones AKAL, 1990.

_____. **O Desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: M. Fontes, 1998.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: M. Fontes, 1999.

RESUMEN: Esta investigación se propone a realizar una revisión teórica de las producciones relacionadas al tema juego, diversión y sus relaciones con la cultura. Parte del supuesto de que el juego es una actividad humana que ora se aproxima, ora es influenciado, ora es determinado por la cultura. Estas posiciones son defendidas por diferentes autores que investigan la temática del juego infantil y están relacionadas a las diferentes matrices epistemológicas y metodológicas de los investigadores. Nuestra investigación tomará como punto de referencia el posicionamiento de autores e investigadores de las ciencias humanas (filosofía, antropología, psicología, historia). Demuestra que el juego, como actividad humana, es fundamental para el desarrollo de sujetos, configurándose como actividad productora de subjetividades e indisoluble de los cambios culturales realizados en el interior de las sociedades.

PALABRAS CLAVE: Juego; Cultura; Ciencias humanas.