

Lúdico e educação: novas perspectivas

Play and education: new perspectives

Gilles Brougère*

Resumo

Neste artigo, serão retomadas as teses desenvolvidas no livro *Jogo e educação* (Brougère, 1998), não para questioná-las, mas para ampliar a análise, situando as relações entre jogo e educação no âmbito da educação informal e do lazer, associando atividades adultas e infantis. Tão importante quanto defender uma especificidade do jogo, que tentamos evidenciar em vários planos, é relacioná-lo com as atividades que lhe são similares. Tal proposta pretende favorecer a introdução de novas pistas de análise e redimensionar a questão em um contexto menos mítico. **Palavras-chave:** Brincadeira. Jogo. Educação informal. Educação infantil. Lazer. Lúdico.

Abstract

In this article the ideas developed in the book *Jogo e educação* (Brougère, 1998) will be reviewed in the sense of expanding its analysis. The relationship between games and teaching are analyzed within the context of informal education and leisure time, and associated to activities of adult and children. Not only is it important to support game specificity, which we have tried to point out in various aspects, but to relate it to familiar activities as well. Such proposal aims to promote the introduction of new analyses features and to re-address the issue in a less mythical context.

Keywords: Game. Informal education. Primary school education. Leisure. Play.

Résumé

Dans cet article, nous revenons sur les thèses que nous avons développées dans le livre *Jeu et éducation* (Brougère, 1995), non pour les remettre en cause mais pour pousser plus loin l'analyse. Il nous semble en effet qu'il est possible d'avancer dans la réflexion sur les relations entre jeu et éducation en situant cette question dans des cadres plus larges, ceux de l'éducation informelle et du loisir, associant activités adultes et enfantines. Si nous défendons une spécificité du jeu que nous tentons de mettre en évidence à plusieurs niveaux, il importe tout autant de mettre celui-ci en relation avec des activités qui peuvent sembler proches. Cela doit permettre de présenter de nouvelles pistes d'analyse pour reprendre la question dans un contexte moins mythique. **Mots clefs:** Jeu. Éducation informelle. Éducation préscolaire. Loisir.

* Docteur d'État. Directeur du GREC: Groupe de Recherche sur les Ressources Educatives et Culturelles, Université Paris Nord, França. E-mail: brougere@noos.fr
Tradução: Antônio Villar Marques de Sá. E-mail: villar@unb.br

Introdução

Pensar as relações entre jogo e educação é mais complexo do que parece. Tentamos fazê-lo, há alguns anos (BROUGÈRE, 1995), em uma obra publicada com esse título e traduzida para o português (BROUGÈRE, 1998). Hoje, após vários anos de reflexão, parece-nos necessário completar aquela análise proposta.

Partindo da negação da evidência das relações entre jogo e educação, buscamos o *porquê* dessa evidência. Nossa abordagem era arqueológica: visava compreender na história do pensamento as razões dessa associação. Como dois termos que parecem se opor, como trabalho e distração, atividade escolar e recreação, puderam ser associados? No passado, existiram diversas modalidades de associação, através da complementaridade, sob a forma da recreação ou do artifício. Já a associação moderna, que vê no jogo um potencial desenvolvimentista e educativo, se enraíza no pensamento romântico. Os textos de Jean-Paul Richter, E. T. A. Hoffmann e, em seguida, Friedrich Fröbel, introduzem um novo pensamento, centrado na exaltação da criança, o que torna possível uma nova visão do jogo. Essa nova configuração, mosaico conceitual original, vai se enriquecer das contribuições da biologia de inspiração romântica, e mais tarde darwiniana, da psicologia nascente e da psicanálise para constituir uma imagem clássica da escola nova na qual traços de romantismo não faltam. Assim foi construída a base de um pensamento que parece evidente atualmente, na medida em que rompe com outras configurações, relacionando jogo e frivolidade. Breves explorações históricas apontaram que outras civilizações puderam construir suas idéias sobre o jogo em bases totalmente diferentes. Esse relativismo conduz à idéia de que a associação jogo e educação surge de uma construção social particular que supõe uma organização conceitual original, mas pressupõe igualmente práticas relacionadas. A partir do momento em que um tal quadro conceitual faz sentido, encoraja práticas educativas específicas. Ou seja, produz uma mudança no jogo para integrá-lo às possibilidades educativas. Como mostrou Sutton-Smith (1981), a partir do exemplo neozelandês, as práticas lúdicas são transformadas, controladas, de acordo com a atribuída vocação educativa da infância. A partir de Fröbel, situações originais se constituem: os brinquedos adquirem valores educativos; as estruturas pré-escolares emergentes desenvolvem práticas consideradas como lúdicas.

Discurso sobre o jogo e novas práticas

Não nos enganemos: não é o jogo que é educativo, é o olhar que analisa diferentemente a atividade da criança, com novas noções e novos valores. Além

disso, novas práticas lúdicas são instauradas, modificando a imagem que se pode fazer do jogo. Vários autores, pretendendo analisar a atividade lúdica para demonstrar seu potencial educativo ou desenvolvimentista, levam em consideração apenas as práticas pré-escolares ou parentais, que acrescentam uma intenção educativa e direcionam profundamente a atividade. Assim, a criança é submetida às escolhas que o adulto faz para a sua idade ou para uma instituição. Quando a criança dispõe de autonomia e domina uma atividade lúdica voltada para o divertimento, podemos efetivamente debater sobre o real interesse educativo envolvido. Deste modo, o *video game* foi considerado frequentemente como um obstáculo à aprendizagem. Apesar disso, uma vez mais, produtos foram desenvolvidos para conciliar jogo e educação através da figura do ludo educativo. Entretanto, não é o mesmo jogo que se tornou educativo, com o passar do tempo. Nesse caso, não há compromisso dos idealizadores desses produtos com os campos habituais da atividade humana. Uma nova visão das relações entre jogo e educação transformou profundamente as práticas lúdicas infantis, ou pelo menos algumas delas.

Estudamos essa interação entre novas formas de pensamento e práticas pedagógicas através do exemplo paradoxal da escola maternal francesa, ao longo da sua história. Se, originalmente, ela não assimilou esse novo pensamento, traduzindo uma representação clássica da criança e da aprendizagem, limitando o jogo à recreação, o desenvolvimento de novas concepções do jogo, elaboradas, por exemplo, por Pauline Kergomard, conduziu ao reconhecimento do jogo. Todavia, sob a designação de jogo educativo, ainda se encontram ingredientes clássicos de uma pedagogia do artifício, mas essa noção passa a se desenvolver em um contexto no qual o pensamento dominante é diferente. A sua defesa dependerá desse novo pensamento sobre o valor educativo do jogo para justificar uma prática que pouco se apóia no dinamismo lúdico espontâneo da criança. Paradoxo relativo que conduz finalmente a produzir, sob a categoria de jogo, uma nova forma de atividade escolar que tem aparência de jogo. Posteriormente, a escola maternal concedeu um lugar ao jogo, mas de maneira muito marginal.

Esse discurso, colocando em evidência as relações entre jogo e educação, provoca, portanto, efeitos muito diferenciados nos espaços pré-escolares. Alguns sistemas outorgam um lugar central, às vezes dominante, senão exclusivo ao jogo, fundando essa prática na produção psicológica que justifica essa associação. Outros sistemas desenvolvem atividades mais estruturadas, de cunho escolar, mas devem integrar em seus programas momentos de jogo ou dar uma dimensão lúdica a certas atividades.

Tal constatação pretende ser de natureza objetiva. Alguns autores a consideraram como uma crítica vinculada à ausência do jogo na escola maternal francesa. Outros, mais raros, observaram uma suspeição em relação à introdução massiva do jogo. Meu discurso adota outra perspectiva ao refletir sobre a lógica subjacente ao pensamento pedagógico, referindo-se, seja de um ponto de vista negativo ou positivo, às relações entre jogo e educação. Trata-se de uma crítica ao discurso pedagógico. Isto é, propõe uma investigação de seu fundamento, que, em minha opinião, remete a uma lógica social.

A relação entre jogo e educação não nos parece fundada de maneira científica e positiva (admitindo que as ciências humanas possam aceitar tais fundamentos independentes de toda referência a práticas sociais), mas diz respeito a uma afirmação voluntarista. Neste caso, reafirmamos as críticas de Smith (1995) e Sutton-Smith (1997). O primeiro autor demonstra como numerosas pesquisas, tendo por meta fundar o interesse educativo do jogo, foram enviesadas pela influência do pesquisador que desejava comprovar os resultados favoráveis de sua tese, visto que a reprodução de tais estudos conduzidos por um pesquisador neutro não levou aos mesmos resultados. Já Sutton-Smith desconstrói os discursos retóricos que, mais relacionados com a argumentação do que com a verificação, desenvolvem idéias populares sobre o jogo, dentre as quais a sua contribuição para a educação. A fraqueza da prova e a retórica da justificativa nos indicam que não se trata do saber empírico, mas, sobretudo, do valor referente à criança e à educação. A origem romântica nos permite compreender essa ausência de fundamento científico.

O uso que se faz dessas noções em diversos discursos pedagógicos permite captar mecanismos complexos da relação entre teoria e prática. As referências teóricas não estão aqui para desenvolver uma compreensão, mas para assentar uma prática que remete a lógicas sociais e culturais de nossas representações da criança em seu lugar na sociedade e ao estatuto das estruturas que a acolhem antes do ensino obrigatório. O jogo permite resolver um problema importante: valorizar uma dimensão educativa da pré-escola sem recorrer a programas estruturados semelhantes às primeiras séries. É evidente, então, que, onde não se teme esse recurso, como na França, o discurso sobre as relações entre jogo e educação não tem a mesma força. Hoje, talvez, novas visões da educação da tenra infância permitem escapar a essa lógica (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 1999), mas, durante muito tempo, a questão da educação pré-escolar foi estruturada pela questão do jogo.

Nesse nível de generalização, não se acede ao saber científico. Há uma grande diversidade de jogos, e a noção de educação é muito geral. É difícil

perceber o que poderia ser demonstrado. Pode-se dizer que isto depende dos jogos, ou do que se chama jogo e do que se entende por educação (ou desenvolvimento). É interessante mostrar que as noções concernem a lógicas práticas, semânticas da ação (BARBIER, 1996) e não a recortes científicos.

Mas, podemos permanecer nessa constatação? Isto é, na idéia de que a relação entre jogo e educação só traduz uma construção específica do pensamento, acarretando efeitos na prática que conduzem, por exemplo, a uma modificação do jogo das crianças? Teríamos que lidar com uma lógica social específica, uma configuração que associa práticas pedagógicas e um discurso justificante. E não somente na medida em que se pode pensar que esse discurso teve efeitos de produção de novas práticas. O discurso precede em parte as transformações da prática, mesmo se elas facilitaram o enriquecimento da prática. Essa configuração remete, por sua vez, ao modo de pensar a criança como suporte da educação em todos os momentos de sua vida, inclusive em seus divertimentos lúdicos. As duas ações contraditórias (deixar jogar porque o jogo é educativo e transformar os jogos espontâneos em jogos educativos) se enraízam na lógica discursiva sobre as relações entre jogo e educação, mesmo se os efeitos são bem diferentes. É possível constatar, então, como esse pensamento está ligado à dominação adulta sobre a criança, pensada como radicalmente diferente dele (JAMES e PROUT, 1990). Considerá-la como um ator social pode conduzir a questionar uma análise muito preocupada em enfatizar a especificidade do jogo da criança. Ou a criança joga pelas mesmas razões que o adulto, ou se produz um contexto que gera atividades lúdicas tão específicas que é válido indagar se utilizar o mesmo vocábulo para os divertimentos dos adultos não acarreta confusão. Pesquisas mostram como o jogo das crianças continua a escapar, em parte, à lógica adulta (CORSARO, 1997), ou concerne ao divertimento, valor que os adultos são levados a aceitar em benefício de suas crianças (CROSS, 1997). Introduce-se uma dualidade entre uma cultura lúdica baseada no divertimento, que evolui, atualmente, em uma cultura do consumismo, das mídias e do lazer, mas que existe igualmente sob formas mais tradicionais em torno das proibições adultas; e uma cultura lúdica ligada à lógica educativa, seja colocada em prática pelos pais das jovens crianças, seja pelos sistemas escolares ou pré-escolares. O discurso teórico, entretanto, é mais centrado na dimensão educativa do jogo e não permite pensar a lógica do divertimento (MUNIZ, 1999). Uma prática sem teoria e uma teoria que oculta as práticas caracterizam essa situação.

Ao invés de recorrer à noção de ideologia, pode-se dizer que o discurso sobre jogo e educação é uma configuração de pensamento que permite construir uma relação com o real que se apóia sobre certos valores. Mas outras ferramentas

são necessárias para pensar o real. Pode-se também salientar o quanto se desenvolve o uso do jogo na educação dos adultos, de um ponto de vista pragmático, sem que um discurso teórico sobre o jogo possa ser ao mesmo tempo encontrado (BROUGÈRE, 1999a). Em um outro contexto, reencontra-se a dicotomia entre pensamento e prática. Aqui, a prática pedagógica está bem desenvolvida e parece abdicar facilmente de um discurso de justificativa, a não ser, talvez, aquele elementar, que vai permitir convencer o cliente a recorrer ao jogo. Isto mostra o quanto uma abordagem pragmática da pedagogia pode prescindir de um discurso de justificativa teórica em uma cultura da avaliação e da eficácia. O discurso sobre o jogo não estaria, neste caso, apenas ocultando a impossibilidade de uma abordagem avaliativa de seus efeitos? É preciso, então, se voltar para a credence, isto é, para um discurso que se funda no mito do romantismo, na eficácia de uma prática que está arriscada a ser apenas ritual.

Analisar a especificidade do jogo

Podemos permanecer aqui? Em *Jogo e educação* (BROUGÈRE, 1998), eu terminava com algumas pistas para pensar sobre outras bases as relações entre jogo e educação, retomando na literatura o que parecia ser o mais interessante para repensar essa relação. Era um ensaio visando propor um quadro teórico que permitisse, inicialmente, pensar o jogo por ele mesmo, antes de abordar suas relações com a educação, isto é, o seu potencial.

A primeira questão a ser colocada é sobre a especificidade. Quando se joga, se faz igualmente outra coisa. Como sublinha Bruner (1983a), seguindo Reynolds, o jogo não é caracterizado por um comportamento específico, mas utiliza comportamentos provenientes de outras situações. É o que nos conduziu a definir, a partir das contribuições de Bateson (1955) e Goffman (1974), a primeira característica do jogo como sendo de “segundo grau”. Então, se o jogo tem um valor educativo, é devido ao comportamento colocado em prática, comportamento existente em outras situações? Ou se deve ao fato de que esse comportamento torna-se um comportamento de “segundo grau” em uma situação lúdica? Por exemplo, ao se afirmar que é educativo quando uma criança brinca de varrer, isto ocorre porque ela *varre* ou porque ela *brinca* de varrer? No primeiro caso, não há especificidade de brincar, razão pela qual Maria Montessori preferia oferecer às crianças a possibilidade de varrer “de verdade” sua classe. Vê-se bem o interesse para a coordenação motora ou para a educação de hábitos de higiene. No segundo caso, existe a especificidade do jogo, e o prazer da criança está certamente presente, mas onde está a aprendizagem? O jogo é apenas

um vetor de comportamentos que podem ter um valor educativo, ou contém características educativas intrínsecas? Essa questão pode parecer desnecessária ao prático que se interessa pelos efeitos, sem se preocupar com as razões que o justificam. Mas ela está associada ao sentido essencial da atividade e à lógica do processo da aprendizagem. Ela está, pois, freqüentemente oculta, embora seja incontornável em toda reflexão profunda sobre as relações entre jogo e educação.

Após discutir o “segundo grau”, que se refere a uma comunicação específica e a um plano ontológico do que se faz quando se brinca (fazemos de conta!), passamos a analisar quatro outros critérios que serão apenas mencionados aqui: regra, decisão (tanto para entrar no jogo quanto para a seqüência das ações que o compõem), frivolidade (ou ausência relativa de conseqüências) e incerteza (BROUGÈRE, 1997, 1998, 1999b).

Esses critérios permitem encontrar ao mesmo tempo divergências e convergências com os fundamentos da ação educativa formal. As situações pedagógicas são, freqüentemente, situações de “segundo grau” através das figuras do exercício e da simulação mais ou menos realista. Elas comportam regras. Isso conduz a uma convergência entre jogo e educação e explica o uso do mesmo termo (*ludus*) em latim para a escola e o jogo. Por outro lado, frivolidade e incerteza parecem antagonicas com um projeto educativo e uma educação que perseguem objetivos de aprendizagem. Enfim, o critério de decisão diverge de uma educação concebida de maneira tradicional, que coloca o mestre no centro, mas converge com as visões mais contemporâneas, que dão uma grande importância à iniciativa e à atividade do aluno. Pode-se, então, perceber uma convergência com as tendências inovadoras em educação.

O resultado dessa análise teórica do jogo revela uma tensão entre jogo e educação sobre as finalidades das ações e da indeterminação do processo lúdico. Isso permite compreender a construção de um discurso hostil (a frivolidade não pode instaurar um processo educativo) e um discurso de adesão (o jogo é sério e a frivolidade oculta o valor profundo do jogo, ou, mais difícil de justificar, o frívolo pode ser um acesso à aprendizagem).

Parece-me que chegamos aqui a um impasse. Sem dúvida, não é focalizando o jogo que se pode resolver o problema formulado, mas sim indagando: como uma atividade frívola, distante de todo objetivo de aprendizagem, pode manter uma relação com um processo educativo? Essa questão não é própria do jogo. É preciso romper o isolamento do jogo para pensar um fenômeno mais amplo sob a noção de educação informal. Trata-se de pensar o jogo em relação com todas as aprendizagens que podem se dar em situações e/ou atividades que não são

construídas para a aprendizagem e que não são propostas com uma intenção educativa. O mito do jogo se deve, sobretudo, ao fato de pensá-lo de maneira totalmente isolada, como uma situação singular. Trata-se de pensar o jogo no conjunto de uma pluralidade de atividades com as quais tem pontos comuns, sem esquecer de pesquisar *in fine* o que poderia constituir sua real especificidade.

A noção de educação informal

A idéia subjacente é que a criança aprende através de situações da vida cotidiana que nada têm *a priori* de educativas: conversações, passeios, televisão e espetáculos, refeições e atividades da vida cotidiana. O jogo é para ser pensado, então, não como algo isolado, mas como uma das atividades que a criança realiza no âmbito familiar, constituindo a educação familiar espontânea, trazendo socialização e também aprendizagens lingüísticas, cognitivas, afetivas, etc. São as bases sobre as quais a educação mais formal será construída, assim como relações com pessoas e objetos que têm um aspecto arquetípico e que vão ser modificadas, transformadas nas atividades de educação formal, que são apenas reprises da trama da vida cotidiana em um outro contexto e com outras finalidades. A noção de educação informal gera duas idéias. Por um lado, uma continuidade entre as atividades da vida ordinária e aquelas que têm um objetivo educativo. Por outro lado, a percepção de um processo de desenvolvimento de uma educação em um contexto sócio-cultural, e jamais o simples efeito de uma maturação biológica.

Pain (1990) evoca diferentes atividades que não têm “nem finalidade educativa explícita, nem programa formalizado, nem animador ou professor designado, mas [nas quais] mudanças de comportamento e a aquisição de informações são constatáveis” (p. 7). Esses exemplos lembram adultos em seus lazeres ou trabalhos e destacam “a existência de uma função educativa latente nas atividades sem finalidade educativa, em outras palavras, um ‘co-produto’ educativo acompanhando a atividade principal” (p. 77). Trata-se de uma educação difusa que se encontra igualmente nas crianças, em particular na família. Isso vincula a idéia que a ação educativa é muito anterior à existência de instituições educativas e depende não somente da intenção de atores sociais diversos, mas também de um efeito social difuso que acompanha as atividades que não podem ser definidas como educativas. É importante notar a presença de um segundo efeito, não procurado e não desejado, mas que acompanha a atividade definida por uma outra intenção e a presença de outros efeitos (prazer do divertimento, realização de uma tarefa no trabalho, na comunicação, etc.). Nesse sentido, a

educação não diz respeito somente a um campo de atividades explícitas, mas pode acompanhar atividades que visam outras finalidades. A experiência cotidiana, sob suas formas mais usuais, mas também nos seus episódios singulares, aparece como um espaço de formação do indivíduo ao longo de toda a sua vida. Pode-se pensar que é nestas circunstâncias que se recebe o essencial do que é aprendido.

Essa aprendizagem informal é aleatória, função sem dúvida da intensidade da imersão e do número de fatores contextuais, além de estar ligada à pessoa (dimensão afetiva, por exemplo). O que assegura o efeito educativo é, entre outros aspectos, a importância temporal dessas experiências e sua relação com o fato de que os sujeitos, para atingirem os objetivos na vida cotidiana, devem dominar dados e ferramentas. Mas essas mesmas características podem proporcionar estratégias econômicas para solucionar problemas com as ferramentas já dominadas. Isto quer dizer também que os resultados são fundamentalmente diferentes segundo os indivíduos e as experiências vivenciadas. A jovem criança está particularmente mergulhada nesse universo de aprendizagem informal. Para se limitar a apenas um exemplo, Bruner (1983b) mostra claramente como a criança aprende a dominar a lógica da comunicação e, portanto, a falar através das situações de comunicação lúdica que a mãe desenvolve, por exemplo, durante o banho. Os objetivos são da ordem do prazer ou da gestão do tempo do banho, mas atingem outros efeitos e co-produzem aprendizagem que não é ativamente buscada pela atividade do banhar.

Algumas instituições pré-escolares foram construídas em torno dessa idéia, pois, ao mesmo tempo em que pretendem ser estruturas educativas, propõem um modelo próximo da família, reconhecendo apenas atividades informais do ponto de vista educativo. Trata-se de recusar todo programa educativo para dar lugar apenas às atividades tais quais elas podem se desenvolver em uma família, assim supondo que a aprendizagem pode ser um dos efeitos. A diferença é que, nesse caso, o co-produto educativo é almejado por ele próprio, ao mesmo tempo em que se visam atividades não formalmente educativas. Então, é válido questionar se não há uma mudança na lógica da atividade que introduz uma intenção educativa paradoxal que se presume não modificar a natureza própria da atividade. Retornaremos a esse aspecto mais adiante.

A noção de educação informal é pouco construída; entretanto, ela permite introduzir a idéia essencial de que a educação pode acompanhar outras atividades sem ser apresentada em sua estruturação ou finalidade. É romper com uma visão de educação que pode ser apenas o resultado de um processo consciente e voluntário. A dimensão educativa pode acompanhar toda a atividade, mas isto

depende, naturalmente, do tipo de experiência realmente vivenciada por uma pessoa face a essa atividade. Não é a situação enquanto tal que é secundariamente educativa, é a experiência que o indivíduo vivencia que pode ter o efeito educativo. Mas isso se aplica também às situações formais, com a diferença de que essas são educativas do ponto de vista de seu significado social, mesmo se nenhum indivíduo a vivencie como uma experiência com efeitos educativos. O paradoxo da educação situa-se aqui. Uma situação educativa pode não produzir efeito educativo algum, e uma situação ‘comum’ pode ter efeitos educativos.

Por mais imperfeita que seja a noção de educação informal, ela permite pensar diferentemente a dimensão social da educação e, conseqüentemente, a relação entre jogo e educação. Se o jogo é educativo, isso aconteceria de um ponto de vista informal, isto é, como um efeito que acompanharia essa experiência sem que seja sistematicamente visado. O efeito pretendido pelo jogador relaciona-se ao prazer, mas pode encontrar, de maneira aleatória, uma experiência de aprendizagem. Ou então, o jogo implica uma aprendizagem complementar (treinamento físico, ler dicionário para jogar *scrabble*, ...), para que o jogador enriqueça sua experiência. Tal noção reporta dois elementos importantes: a) a dimensão educativa não é própria do jogo e deve ser pensada de maneira mais geral; b) a educação é um efeito induzido que se soma à lógica de uma atividade que pode ser analisada sem relação com esse efeito educativo. O jogo não é uma atividade ou uma situação educativa, mas ele pode gerar uma experiência que tenha efeitos educativos.

Logo, o jogo pode ser analisado em relação com todas as atividades da vida cotidiana, nas quais se pode notar os efeitos de formação. É legítimo, então, perguntar se o jogo não tem características, eventualmente partilhadas com outras atividades, que dariam uma especificidade à experiência educativa potencial que ele pode produzir.

Potencial educativo específico do jogo

O primeiro eixo de análise adotado refere-se à relação com a exploração. Pode-se definir a exploração como uma atividade, freqüentemente informal, cuja finalidade é aprender sobre o mundo algo útil para o indivíduo que se torna explorador. Como bem assinala Cheyne (1982), explorar um objeto é responder à questão: o que pode fazer esse objeto? Portanto, é aprender, mesmo se a finalidade não seja de educação, mas de uma ação que necessita de uma fase de aprendizagem anterior. Confundem-se freqüentemente as atividades de exploração com as atividades lúdicas, que, ainda segundo Cheyne (1982), levam a indagar:

o que posso fazer com esse objeto? O que torna difícil a distinção entre os dois tipos de comportamento é que seqüências de exploração são freqüentemente apresentadas no jogo (exploração do espaço ou dos objetos de jogo antes ou durante a atividade). Assim sendo, tende-se a transferir para o jogo as características heurísticas da exploração. Pode-se, certamente, com Hutt *et alii* (1989), integrar a exploração no jogo, mas esses autores o fazem distinguindo, no conjunto do que se pode chamar jogo, comportamentos ‘epistemológicos’ que incluem a exploração e a resolução de problemas. Por conseguinte, vislumbram-se comportamentos no limite do jogo, com evidente dimensão educativa, que podem interferir com o conjunto das atividades lúdicas, e incitar à extrapolação dessas atividades para o conjunto do jogo. Quando a exploração torna-se jogo, então a dimensão do prazer vence a lógica educativa. Deparamo-nos com o caso da educação informal, que é um co-produto da ação principal. Logo, é possível notar que o jogo pode ser uma incitação à exploração e, dessa maneira, favorece a emergência de comportamentos com forte probabilidade educativa.

Um segundo eixo de análise está voltado para as características das atividades de divertimento. Tomando por base as considerações de Elias e Dunning (1986), o lazer supõe a ficção ou o “segundo grau”. Esses autores assinalam que as atividades de lazer (espetáculo, esporte, jogo, etc.) têm um caráter mimético, permitindo produzir excitação e emoção, freqüentemente em um contexto de sociabilidade. Elas reciclam elementos oriundos da vida cotidiana, mas com mais intensidade, para lhes dar uma outra função. Pode-se definir os recursos utilizados nos lazeres como elementos com forte dimensão cultural, portadores de significações re-elaboradas em relação às finalidades do lazer. Esses elementos não têm a educação como objetivo, mas, apoiados sobre um modelo similar de recursos educativos, mantêm um diálogo complexo com os elementos provenientes do mundo cotidiano, constituindo transformações, imitações e comentários dessa realidade. Eles podem, assim, ser acompanhados de efeitos educativos. Além do prazer imediato, a experiência de um filme, de um livro, de um jogo pode ter efeitos educativos associados à natureza própria do objeto que implica manipulação simbólica das significações. Esses efeitos são algumas vezes utilizados no contexto da educação formal, que recicla numerosos objetos culturais (literatura ou cinema) inicialmente concebidos com um objetivo de divertimento.

O que caracteriza essa esfera do divertimento é o “segundo grau”. Ou seja, a retomada de significações oriundas da vida cotidiana, ou do primeiro grau, para lhes dar uma nova significação em um contexto fictício (no sentido mais amplo do termo). Esse processo implica uma distância, ou até mesmo uma análise

vis-à-vis da realidade utilizada e permite efeitos educativos que, apesar de serem secundários, não são menos importantes. Porque manipula comportamentos e significações exteriores, o jogo pode ser um espaço de aprendizagem em relação a esses mesmos conteúdos, mesmo se isso não é visado pelo jogador. O que caracteriza o jogo não é uma vocação particular para a educação, mas uma riqueza potencial de conteúdos culturais e de processos de construção, de transformação desses mesmos conteúdos. Como todo lazer, ele pode aparecer como uma situação complexa do ponto de vista cultural, porque instaura um espaço fictício ou mimético rico de significações culturais. Aceder ao prazer prometido pelos lazes supõe a manipulação simbólica desses conteúdos, que pode ser acompanhada de aprendizagens informais ou implicar aprendizagens anteriores para dominar esses conteúdos. Algumas dessas aprendizagens são intencionais, ou até mesmo formalizadas. É o caso de alguns jogadores no esporte, nos jogos de reflexão ou nos jogos eletrônicos que desenvolvem aprendizagens paralelamente para melhorar seus desempenhos ao jogar.

Todas as atividades de lazer, todas as atividades de jogo não têm o mesmo potencial informal educativo. Todos os atores não investem da mesma maneira e não vivem a mesma experiência do jogo. Mas o divertimento expressa um forte potencial educativo informal, associado às características próprias dessas atividades. Poder-se-ia encontrar em setores da vida cotidiana outros importantes pólos de potencial educativo informal, tais como o uso dos objetos técnicos (RABARDEL, 1995). Neles, descobre-se a produção de conhecimentos técnicos práticos, como no uso do artefato através de ações que não possuem finalidade educativa. Chama a atenção que os lazes ou jogos tecnológicos (em particular, os eletrônicos) podem acumular os efeitos de aprendizagem próprios de sua dupla característica. Não surpreende que se encontrem jovens adultos que aprenderam uma profissão ligada à informática em um contexto de lazer lúdico.

O processo de formalização

A noção de educação informal é útil para pensar a relação jogo e educação sobre novas bases; entretanto, a oposição entre informal e formal parece muito simplista. Entre esses dois pólos se encontra uma grande diversidade de situações que vão do menos ao mais formal. Trata-se de um processo de formalização que se traduz por elementos que dão uma dimensão parcialmente educativa à situação, seja do ponto de vista daquele que constrói ou que a organiza, seja daquele que vive a experiência, ou eventualmente dos dois sob a forma de colaboração. Do mesmo modo, na vida cotidiana os pais se adaptam aos filhos, modificando sua

linguagem, ajudando-os a compreender a realidade na qual vivem. Mesmo se as situações não são educativas, elas são adaptadas para facilitar o acesso das crianças, o que é uma primeira inscrição de uma dimensão educativa. Da mesma maneira, os especialistas ajudam os novatos a compreender uma situação, a dominá-la. Do lado do aprendiz informal, ele pode desenvolver uma intenção de compreender, de se informar e não se submeter, passivamente, a uma situação, mas dar-lhe uma dimensão educativa mais importante, colocando questões, organizando, explorando e observando. Aparece, assim, um processo de formalização cuja forma escolar (VINCENT, 1980) seria tão-somente a última meta. Cabe também comentar como a educação formal, em suas aspirações para se renovar, inclui momentos informais, ou parcialmente informais, retomando atividades similares ao lazer ou à vida cotidiana.

A noção de educação informal tem como interesse principal revelar a pista da formalização como processo que aponta como a intenção educativa pode tornar-se mais consciente ou mais explícita em certas situações até constituir o objetivo principal de uma interação. Ao se aplicar essas construções teóricas ao jogo, desenvolve-se uma análise mais detalhada sobre a relação entre jogo e educação. Enquanto atividade frívola de divertimento, o jogo não é diretamente educativo, a não ser de maneira informal, como efeito derivado não diretamente visado. Ele é marcado por um processo de formalização da dimensão educativa, em particular pela influência do discurso romântico ou pós-romântico, que acreditava ser o jogo uma forma de educação espontânea oferecida pela natureza ao homem (e também ao animal).

Essa formalização se dá pela criação de um material lúdico que inclui as finalidades pedagógicas, segundo o modelo colocado em prática por Fröbel e que conheceu um grande sucesso, inclusive nos brinquedos destinados ao grande público, particularmente nos Estados Unidos no final do século XIX e no início do século XX (CROSS, 1997). Analisando a caixa de letras *Playskool*, um célebre objeto mais tardio, inspirada nos testes de inteligência, é evidente que a atividade lúdica está orientada a partir de uma representação da aprendizagem da jovem criança. Naturalmente, a formalização continua fraca, visto que a criança continua livre para organizar seu jogo como ela bem entende, e, conseqüentemente, para evitar o projeto educativo subjacente. Em todo caso, o jogo, através do material proposto à criança, torna-se educativo. Não se trata de uma característica intrínseca, mas de uma produção em um contexto social determinado, ligado ao papel da cultura material, ao discurso sobre o desenvolvimento da criança, e também aos novos jogos mais solitários que priorizam a relação com o objeto.

A formalização pode ser identificada em outras construções: por exemplo, a intervenção de um adulto, um pai, que conduz o jogo para objetivos concebidos como educativos. A formalização vai aparecer ainda mais claramente nos espaços institucionais (creches, pré-escolas ou escolas), onde o jogo é (re)pensado em relação aos objetivos de aprendizagem, e a intervenção adulta pode ser mais ou menos significativa. Assim, a formalização crescente do exercício marca a entrada no sistema formal ou escolar. O jogo não é 'naturalmente' educativo, mas se torna pelo processo de formalização educativa, que se inicia com um sutil arranjo marginal do jogo, indo até à criação de uma realidade específica do jogo educativo formal.

A dimensão educativa do jogo não é um milagre da natureza. Ela resulta de um trabalho de formalização que pode, às vezes, se apoiar no efeito difuso de educação que acompanha potencialmente o jogo. Cabe, então, reforçar essa dimensão de co-produto educativo e até incorporar outros efeitos específicos do novo contexto no qual se desenvolve o jogo. Considerar que o efeito educativo informal seja uma realidade demonstrável, ou uma ilusão do discurso romântico, favorece uma transformação do jogo para integrá-lo em um espaço educativo formal ou em vias de formalização.

O discurso sobre as virtudes educativas do jogo desconhece o efeito da construção social das atividades lúdicas. Mas não esqueçamos que uma grande parte do jogo escapa a essa formalização educativa; a iniciativa do jogador (criança ou adulto) vincula-o à busca do prazer, ao divertimento. O material utilizado acompanha essa tendência, tal como demonstra o estudo de Gary Cross (1997) para os Estados Unidos da América. Se existem efeitos educativos, eles dizem respeito a uma lógica informal, como no conjunto da vida cotidiana, mas com características interessantes que podem transformá-lo em um espaço de aprendizagem. Isso nos parece tão verdadeiro para a criança como para o adulto e deve conduzir a utilizar as mesmas ferramentas, os mesmos referenciais teóricos, para analisar o jogo ao longo da vida. O jogo, como qualquer atividade da vida, com diversas características conjuntas com o lazer, pode ser considerado como uma experiência polimorfa. Se ele é almejado pelo prazer que se usufrui, isso não significa que outros efeitos não lhe possam ser incorporados. A experiência assim construída e vivida pode possibilitar o encontro de aprendizagens.

Pode-se destacar, aqui, uma das características básicas do jogo no lazer: a ação do jogador, sem cuja decisão o jogo não pode se desenvolver. É o que determina a especificidade da experiência vivenciada no jogo, experiência do agir e da decisão. O jogo aparece como um constructo original que supõe referências a elementos exteriores ao jogo que são retomados e dotados de

novas significações. Portanto, isso é uma situação comportando forte potencial simbólico que pode ser fator de aprendizagem, mas de maneira inteiramente aleatória, dificilmente previsível. Sem dúvida, conhecer melhor o potencial educativo do jogo não é continuar a desenvolver um discurso limitado à sua análise, mas compreender os processos informais de aprendizagens. Quando soubermos mais sobre como se aprende, mesmo sem procurar aprender, nas múltiplas experiências da vida cotidiana, poderemos passar do mito à realidade do potencial educativo do jogo.

Referências

- BARBIER, J. M. Les évolutions de la formation et leurs enjeux, *Savoir Former. Bilan et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transformation des savoirs*, Paris: Les Editions Semos, p. 35-46. 1996.
- BATESON, Gregory. Une théorie du jeu et du fantasme [1955], in *Vers une écologie de l'esprit* [1971], t. 1, tr. fr., Paris: Le Seuil, 1977.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jeu et éducation*, Paris: L'Harmattan, 1995.
- BROUGÈRE, Gilles. Jeu et objectifs pédagogiques: une approche comparative de l'éducation précolaire. *Revue Française de Pédagogie*, n. 119, avril-mai-juin, p. 47-56. 1997.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. Some elements relating to children's play and adult simulation/gaming. *Simulation & Gaming – An International Journal of Theory, Practice and Research*, v. 30, n. 2, June 1999a, p.134-146.
- BROUGÈRE, Gilles. Jeu, In: J. Houssaye (Coord.). *Questions pédagogiques: encyclopédie historique*, Paris: Hachette Education, p. 315-329, 1999b.
- BRUNER, J. S. *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1983a.
- BRUNER, J. S. *Comment les enfants apprennent à parler* [1983b], tr. fr. Paris: Retz, 1987.
- CHEYNE. Object play and problem-solving: methodological problems and conceptual promise. In: D. J. Pepler e K. H. Rubin (Eds.). *The play of children: current theory and research*. Basel, New York: Krager, 1982.
- CORSARO, W. *The sociology of childhood*, Thousand Oaks, CA: Pine Forge, 1997.
- CROSS, G. *Kids' Stuff - Toys and the changing world of american childhood*. Cambridge, MA: Havard University, 1997.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P. e PENCE, A. *Beyond quality in early childhood education: postmodern perspectives*. London: Falmer Press, 1999.
- ELIAS, N. e DUNNING, E. *Sport et civilisation, la violence maîtrisée*. tr. fr. Paris: Fayard, 1994.
- GOFFMAN, E. *Les cadres de l'expérience* [1974], tr. fr., Paris: Editions de Minuit, 1991.

- HUTT, S. John *et alii*. *Play, exploration and learning*. London: Routledge, 1989.
- JAMES, A. e PROUT, A. (Eds.). *Constructing and reconstructing childhood - Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer, 1990.
- MUNIZ, C. *Jeux de société et activité mathématique chez l'enfant*. Thèse, Université Paris 13. 1999.
- PAIN, A. *Education informelle - Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan, 1990.
- RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies – Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.
- SMITH, P. K. Play, ethology and education: a personal account, In: A. D. Pellegrini (Ed.). *The future of play theory: a multidisciplinary inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith*. Albany, NY: State University of New York, 1995.
- SUTTON-SMITH, Brian. *A history of children's play - the New Zealand playground - 1850-1955*. Philadelphie: The University of Pennsylvania, 1981.
- SUTTON-SMITH, Brian. *The ambiguity of play*. Cambridge, MA: Harvard University, 1997.
- VINCENT, G. *L'école primaire française: étude sociologique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1980.

Recebido: 24.10.2001

Aceito: 07.01.2002