

**Martins, Mirian Celeste. Cultura lúdica: aproximações com a arte/educação.**  
In: PILLOTTO, Silvia e BOHN, Leticia (orgs). *Arte/educação: ensinar e aprender no ensino básico*. Joinville, SC: Editora da Univille, 2014, p. 81-96

No universo que este livro visualiza, com base nas pesquisas do Núcleo de \Pesquisa em Arte na Educação (Nupae), com a participação de professores de Artes Visuais da rede pública de educação de Joinville, o foco que coube a mim me coloca muitas questões e me põe em sintonia com territórios nem sempre presentes nos discursos de arte/educação. Talvez até se fuja do caráter da ludicidade com receio acadêmico de cair no espontaneísmo do *laissez-faire* ou se distanciar da construção de conhecimento que o ensino de arte busca incessantemente valorizar frente às demais áreas do conhecimento.

O título, entretanto, nos oferece um largo campo para reflexões que se interligam com os diálogos provocativos, com os espaços formais e não-formais, com as interações com os espaços dentro e fora da escola tratados nos capítulos anteriores. Convida também para estabelecer relações entre cultura e ludicidade, indo para além da educação infantil, em que ganha maior presença e chega aos jovens e adultos.

A estreita relação entre arte e vida nos leva a pensar no brincar, como diz Adriana Freidmann (1998, p. 34):

Confrontando passado e presente, não há dúvida quanto ao fato de a criança continuar a brincar – desde a criança da cidade, até a criança do interior ou do campo, desde a criança mais estimulada e com melhores condições econômicas até a criança de rua ou institucionalizada – todas elas procuram espaços e forma de expressar-se e descobrir o mundo através da brincadeira. Nestes diferentes contextos, as crianças estabelecem relações com o mundo, transformando, através do brincar, seus significados.

E o adolescente brinca? Com o quê? Com quem? E nós, adultos? Com o quê? Com quem? Estabelecemos também relações com o mundo, transformando significados?

Dentre as inúmeras possibilidades de caminhos possíveis para esta reflexão, tenho a mesma sensação de Jorge Larrosa (2010, p. 7) “de que temos de aprender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem).” Assim, sou impelida a buscar um olhar que vai por detrás dos processos de aprendizagem infanto-juvenil no encontro da cultura lúdica e de suas aproximações com a arte/educação com foco nas artes visuais. Tentativa de um olhar que revela também o já vivido com outras cores e formas. Mas abandono aqui a

pretensão de um olhar panorâmico, amplo e enciclopédico sobre a questão, embora tenha aberto muitos livros e feito buscas entusiasmantes na internet. Entro no jogo, mas é na escrita que vou inventando regras e desvios. Ludicamente.

No jogo de trilha, entro na casa da “cultura lúdica”. E nela, encontro em Brougère (1998, s/n) a melhor definição: “A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível”. É no contexto da cultura que os jogadores dão sentido ao jogo, que se inscreve num sistema de significações, de repertórios ativados pelas experiências pessoais e coletivas. Faz-se necessário pensar o jogo em si e não como recurso de aprendizagem, afirma Brougère (1995), pois ao brincar se aprende a brincar, ao jogar, se aprende a jogar. O jogo abre-se ao acaso, que faz nascer outras regras e outros jogos, nascidos também pelo forte e poderoso contato com as mídias. Não há uma relação simples com o real, em pura imitação, mas como na arte há uma recriação da realidade, somando a percepção sensível e a imaginação criadora inseridas no universo simbólico.

Nesta casa, há três cartas: jogo, brinquedo e brincadeira. Quanto à primeira, Tizuko Kishimoto (1996, p. 16) avisa sobre a complexidade da tarefa de definir jogo, apontando a diferenciação de significados atribuídos por culturas diferentes, pelas regras e pelos objetos que os caracterizam, como um tabuleiro e suas peças, por exemplo. No tocante à segunda, a autora evidencia que não há regras para a utilização de um brinquedo, seja uma boneca ou um carrinho, todavia, muitas vezes, cada um deles traz em si um imaginário pré-existente originário de desenhos animados e filmes, de histórias, do mundo da ficção científica... No que respeita à terceira, aprendemos que a brincadeira é o lúdico em ação.

Jogo os dados e encontro uma casa: “estrutura da atividade lúdica”. Lá, cinco aspectos são destacados por Adriana Friedmann (1998): o tempo e o espaço; os jogadores; os objetos e/ou brinquedos; as ações do sujeito (físicas e mentais); uma relação meio/fins (a brincadeira com um fim em si mesmo ou com objetivos pedagógicos). Friedmann aponta a brinquedoteca como um espaço privilegiado para desenvolver estas características lúdicas. E abro uma carta com uma pergunta inquietante: que tempos/espaços/materialidades/desafios lúdicos podemos propor para crianças, jovens e adultos no mergulho brincante nas Artes Visuais? A carta fica sem resposta ainda, mas vamos continuar pensando nela...

Muitas outras casas e cartas poderiam ser abertas em múltiplas trilhas, como adverte Luckesi (2005) na possibilidade de encontros com Huizinga (1996), em seu livro *Homo Ludens* e as características histórico-culturais do jogo; com Walter Benjamin (1984), em seu livro *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*; com Melanie Klein (1991), Arminda Aberastury

(1992), D.W. Winnicott (1975) e as funções terapêuticas das atividades lúdicas e com estudiosos contemporâneos do jogo, como os já citados Kichimoto (1996) e Brugère (1995; 1998) e com as perspectivas do próprio Luckesi (2005, p. 7) ao afirmar que “[...] a atividade lúdica traz uma oportunidade de experiência plena, importa estar atento para o “olhar” a partir do qual estamos afirmando isso: a dimensão do eu, do interno”.

Outra trilha possível seria um encontro com Vygotsky (2002, p. 135) que valoriza “a ação numa esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivacional volitivas”, ou ainda buscar as profundas relações entre a cultura lúdica e o patrimônio cultural e descobrir o Museu dos Brinquedos em Minas Gerais, Museu do Brinquedo Popular em Natal, o Museu da Educação e do Brinquedo na Faculdade de Educação/USP, além de outros espalhados pelo mundo. No entanto, os brinquedos, os jogos não estão apenas nos museus e em exposições, haja visto serem patrimônios da cultura de cada família, região ou país. Estão nas ruas, nas praças, nos parques e também nas escolas e na internet, como no site <mapadobrincar.folha.com.br>.

Deixo o tabuleiro dos conceitos como pano de fundo, ficando várias rodadas sem jogar os dados, mas voltarei a ele pela estreita ligação entre o lúdico, a experiência plena, a interação entre a realidade e a imaginação rompendo com a lógica do cotidiano no espaço essencial de simbolização.

Puxo o fio de uma pipa e entro no jogo das imagens. Uma delas me fascina: a imagem de duas meninas xicrins posando felizes com suas bonecas de plástico, iguais a tantas outras bonecas de plástico encontradas em comércio barato. Mas as bonecas estão nuas como as meninas e trazem, desenhadas em seus corpos rosados, a pintura corporal em jenipapo, numa recriação infantil dos ritos desta etnia. No brinquedo, a linguagem da pintura corporal xicrin dá outra qualidade às bonecas de plástico, como um “eco” de sua cultura.

A apropriação da cultura trazida por estas bonecas ressoa nos adultos que colecionam os chamados *Toy art*, bonecos decorativos e colecionáveis feitos de plástico, vinil, madeira, metal, resina, tecido ou papel, criados por designers, grafiteiros e artistas contemporâneos. Bonecos que compõe também os pequenos casulos de sisudos escritórios.

Muitas imagens poderiam ser trazidas aqui como as dos *games* que trazem inúmeras referências de obras de arte e épocas históricas e as de encontros onde os participantes se vestem a caráter como personagens de mangás, animes, videogames, grupos musicais: os cosplayers (abreviação do inglês *costume play* ou *costume roleplay*). Diferentemente de vestir a

camisa de um time de futebol, o *cosplay* entra no contexto pelo lúdico! No jogo eles *são* o personagem. Amplo campo para estudo e mergulho na cultura visual por autores como Fernando Hernandez (2007) e os vários livros (e cursos) organizados por Raimundo Martins e Irene Tourinho (2010, 2011).

Entre as imagens, certamente é lembrada a obra *Jogos infantis* de Pieter Bruegel (o Velho), que em 1560 fez uma grande pintura à óleo sobre madeira (118 x 161 cm) mostrando mais de 80 brincadeiras e jogos, ainda presentes entre nossos crianças. No livro *Para a criança brincar com arte*, com obras selecionadas por Lucy Micklethwait (1997, p. 10-11) podemos encontrar, além desta imagem, a xilogravura anônima feita por um oriental por volta de 1868-1912, também apresentando muitos jogos.

Figura 1 - *Jogos infantis* (1560) de Pieter Bruegel (o Velho). Óleo sobre madeira, 118 x 161 cm. Museu de História da Arte, Viena.



Fonte: Micklewait (1997, p. 10)

Figura 2 - *Jogos infantis* (c. 1868-1912). Autor anônimo. Gravura, 365 x 260 cm. Museu Van Gogh, Amsterdã.



Fonte: Micklewait (1997, p. 11)

De quais outras imagens poderíamos lembrar? Deixo a pergunta inquieta à espera de você, leitor parceiro neste jogo e volto-me a um enorme quebra-cabeça imaginário. Nele o universo da arte/educação. Nas peças relativas à linguagem do teatro encontramos os jogos de improvisação propostos por Viola Spolin (1987; 2001; 2007). Quem? Onde? O quê? movem as regras destes jogos que envolvem tanto os jogadores como a plateia que os vê jogar. Mas o que poderíamos encontrar nas peças relativas à linguagem visual neste quebra-cabeça da arte/educação?

A obra *Caminhando*, de Lygia Clark, assim como suas máscaras para colocar e perceber sonoridades com conchas nelas inseridas ou olhar por lentes e dispositivos inusitados, ou mesmo as ações coletivas onde um grupo veste macacões unidos. Elas são peças dessa artista que se denomina artista propositora<sup>1</sup>. Em suas obras se percebe a interação entre obra e o espectador atuante. Sem ele a obra não se faz. Esta relação está sendo buscada por outros tantos artistas que criam instalações interativas e também por propostas interativas criadas pela museografia ou a curadoria educativa em instituições culturais.

Outras peças do quebra-cabeça são encontradas em jogos comercializados que propõem ações expressivas como *Imagem & Ação*, em que o jogador deve desenhar para que sua equipe possa decifrar a palavra ou expressão. Há outros jogos que propõe desafios perceptivos, como os jogos da memória a partir de obras de arte, o *Cara a cara*. Este último exige a observação e a verbalização das características para descobrir as cartas de seu adversário; ganhou uma versão para Facebook e também foi usado para um jogo (*Retrato-retrato*) criado por Maria Angela Serri Francoio (2000). No Museu de Arte contemporânea (USP) Francoio inventou outros, como o jogo de dominó, juntando pontas iguais de cada peça e o jogo do mico, com pares que apresentam reproduções de auto-retratos e as imagens fotográficas de cada artista, além de quebra-cabeças. Para Francoio (2000), os jogos são facilitadores da apreciação e reelaboração na construção poética.

Tenho chamado este tipo de jogo, além de outros materiais como livros de arte e catálogos para o público não especialista de *objetos propositores*, no mesmo sentido de Lygia Clark. A criação destes objetos foi proposta para um grupo que fazia uma disciplina comigo no programa de pós-graduação no Instituto de Artes ad Universidade Estadual Paulista (Unesp) e gerou espaços para a invenção lúdica registrados em texto (MARTINS, 2012), do qual destaco as seguintes proposições: criado por Cláudia Cascarelli, o livro/brinquedo com uma boneca de papel a ser vestida com referências a obras de arte contemporâneas; proposto por Selma Botton para seus alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), o jogo de damas com reproduções de obras de arte nas peças pretas e os títulos nas peças brancas; o baralho feito pelos alunos de Rosana Antunes; a caixa com postais (imagens sob um determinado foco) proposta por Lidice Romano de Moura, que juntou reproduções de obras de Edward Hopper, fotografias do cotidiano, imagens de propaganda e imagens de obras de Gregório Gruber; criado por Vanessa Lambert e Maria Lucia Lisboa, o jogo da transformação a partir de obras bidimensionais sorteadas que se tornam cenas tridimensionais feitas em caixas de papelão; de Susete Rodrigues da Silva, o jogo Afro, que apresenta um quebra-cabeça do mapa do continente africano e seus grupos étnicos interligado a um jogo de memória com máscaras africanas e complementado por uma proposta de construção de máscaras. Desta experiência nasceu a dissertação de mestrado de Pio Santana (2010) que sofisticou a primeira versão do jogo *Território contemporâneo em jogo* criado por ele. Nele há elementos para sorteio: um dado polígono determina a linguagem (arte tecnológica, *assemblage*, desenho ou pintura, fotografia, instalação, intervenção urbana, gravura, objeto/escultura, *performance/happening/body-art, ready-made, site specific*, texto); um dado relativo ao tema,

que também pode ser reinventado; um dado para sortear o suporte, que pode também ser inventado (parede, cadeiras, mesas, CD/DVD, chão, corpo); cinco dados com materiais não tradicionais. O jogo também traz 16 imagens-ícones das linguagens das artes visuais e mais um caderno com imagens e textos.

Muitas vezes podemos transformar o exercício de leitura de imagens ou de ações expressivas com materialidades diversas ou com os códigos da linguagem visual em jogo. A questão não é o que, mas como propomos a ação de modo lúdico, envolvendo a experiência, a exploração, a interação entre a realidade e a imaginação rompendo com a lógica do cotidiano escolar.

Assim, podem-se preparar espaços com estações de trabalho para explorações que se transformam em lúdicas pela experiência estética e pela interação entre os alunos, por exemplo, um espaço previamente preparado com suportes de qualidades, tamanhos variados e posicionados de diferentes modos (colocados em mesas, nos assentos das cadeiras, nas esquinas das paredes, perto do rodapé, ou no alto, e até embaixo da mesa, para que os alunos percebam o que é criar um desenho no teto de alguém lugar), com riscadores diferentes dispostos diante de cada suporte (lápiz de todas as gradações, lápis de marceneiro, lápis grafite, barrinhas de grafite, carvão, tijolo, lápis Conté, lápis litográfico, palitos de unha, enfim, tudo o que for possível ser usado como riscador). Deve haver o mesmo número de estações de trabalho e de alunos, assim todos passarão por todas as estações de trabalho, dentro de limites de tempo combinados. Cada estação tem seus próprios desafios, e estes se ampliam pelas marcas que vão sendo deixadas pelos estudantes. O mesmo pode ser feito para o contato com a tridimensionalidade com três estações de trabalho: a estação de modelar com argila, a de talhar com um pedaço de sabão de coco, preferencialmente, e a de construir com sucata. Em cada uma delas pode haver também uma temática diversificada.

Sandra Richter (2004) fala sobre o jogo construtivo com a cor. Um exemplo: o aparecimento da cor “misturada” que surge como mágica pela mistura ou sobreposição, que encanta também jovens e adultos. Podemos lembrar ainda de Josef Albers (2009), que cria o que poderíamos chamar de jogos de percepção das cores, trabalhando com papéis coloridos em vez de pigmentos, para encontrar duas cores diferentes que parecem iguais, ou duas cores iguais que parecem diferentes na descoberta das relações entre elas e o fundo da composição, ou trabalhar com a ideia de transparência por meio de colagens, entre outros desafios muito interessantes.

Há também os jogos tradicionais, como colocar com olhos vendados o rabo no burro ou no porco, ou de construir castelos na areia, ou continuar desenhos sem ver o que o outro desenhou. Vale destacar jogos de desenho continuado. Gianni Rodari (1982, p. 38) relembra: “Um famoso jogo surrealista é aquele do desenho feito por muitas mãos. O primeiro do grupo desenha uma figura, sugere uma imagem, traça um desenho que pode ou não ter significado.” E assim segue o jogo; cada um pode usar os traços anteriores para continuar uma ideia ou para transformá-la. O autor observou como as crianças se divertem: na forma oval de um olho do primeiro desenho são colocadas as patas de uma galinha e depois uma terceira forma é criada, uma flor no lugar da cabeça. Importam o processo do jogo e a diversão que insufla ideias inusitadas.

Uma variação do desenho continuado pode ser feito na lousa ou no papel. Escolhe-se um tema e cada um desenha o que quiser; a participação de cada estudante no desenho e só termina quando ele tira o rabiscador do suporte, dando lugar a outro participante. O próprio grupo é juiz, nota-se como os participantes encontram meios de ficar mais tempo desenhando. Em rodízio todos desenharam e voltam a desenhar. O desenho vai crescendo e ocupando espaço quanto mais tempo houver. Já vi a lua no céu se transformar em orelhão, pois a cena foi se expandindo. Pode-se trabalhar com vários grupos com o mesmo tema e também com o tempo delimitado para a produção.

Em minha dissertação de mestrado (MARTINS, 1992) trabalhei também com uma espécie de jogo com adolescentes investigando a frase tantas vezes ouvida: *eu não sei desenhar*. Os desafios estéticos escolhidos colocavam os estudantes em confronto com três situações problematizadoras: na primeira, em um jogo com quatro participantes, a proposta era fazer uma figura humana, e cada um se responsabilizava por uma parte do corpo humano, num sistema de rodízio sem ver o que o outro tinha desenhado. Assim, todos desenhavam cada parte, como numa brincadeira tradicional. A folha “sanfonada” para sua execução obedecida à proporcionalidade da figura humana desenhada por Leonardo da Vinci. Até a primeira dobra seria desenhada a cabeça de um jovem com uma expressão facial, na segunda o tronco até a cintura, na outra a continuidade até os joelhos, e na última dos joelhos aos pés e também o lugar onde este jovem estaria. Depois de ver as produções, dar muita risada e conversar sobre elas, se fazia o segundo desafio: um desenho de figura humana realizado individualmente mas com a construção de metáforas visuais, embora em nenhum momento os termos metáfora ou símbolo fossem explicados. Trabalhar com metáforas visuais criadas pelos jovens como



resposta ao desafio de desenhar a figura humana para além de sua “embalagem”, revelou o mundo da imaginação, da subjetividade, do pensamento tornado visual.

Figura 3 - Desenhos de participantes da pesquisa. No lado esquerdo dos dois desenhos vemos a produção coletiva; do lado direito vê-se a produção individual com as metáforas para cada parte do corpo.

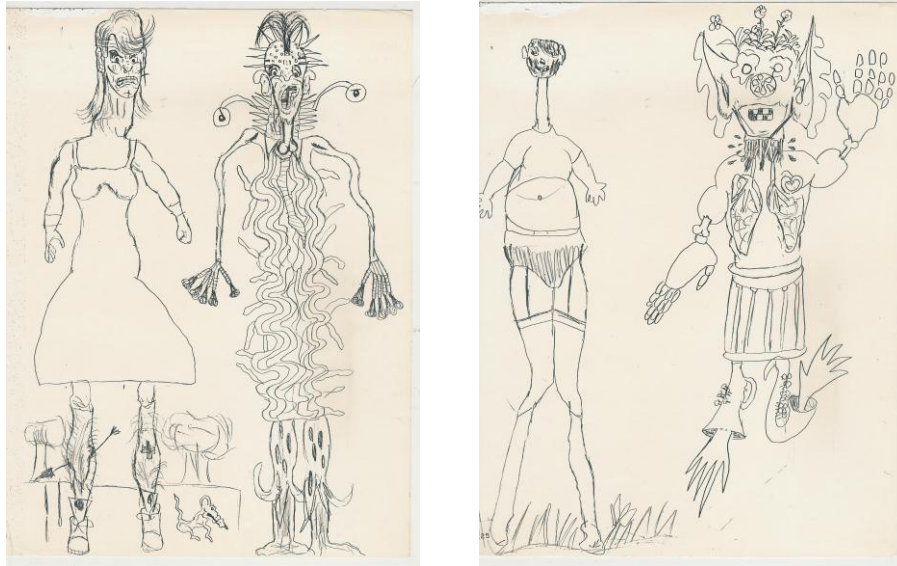
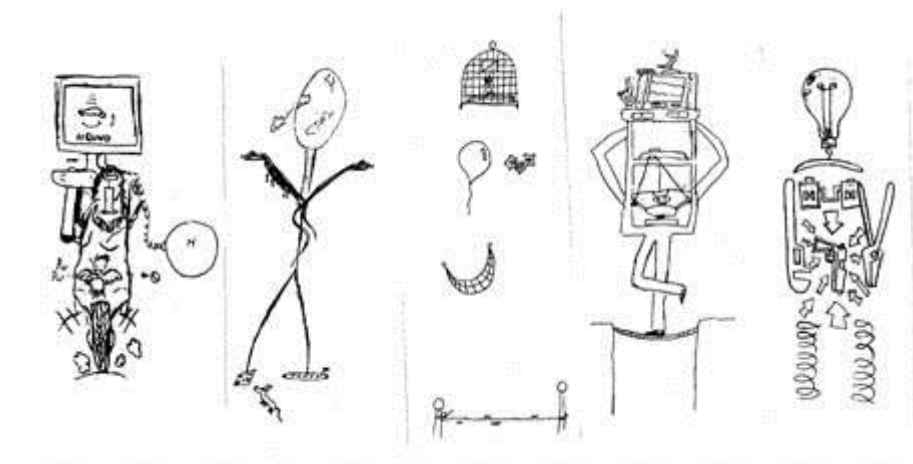


Figura 4 - Metáforas visuais sobre o corpo humano criadas por adolescentes paulistas.



A terceira situação proposta oferecia a apreciação de cartões-postais de obras de desenhistas brasileiros do acervo do Museu de Arte Contemporânea da USP. Os cartões foram colocados em sacos plásticos lacrados com a inscrição: “Você quer olhar?”. Tinham o objetivo de instigar o jovem para o olhar sensível sobre desenhos e depois um convite para que escolhesse uma imagem e fizesse um novo desenho.

Há ainda outras ações que podem se transformar em jogo, quando se dá o mesmo suporte com uma intervenção para todos e que pede algo inusitado. Pode-se se pedir uma colagem humorística, compondo as personagens com diferentes tamanhos e tipos de elementos, ou que se crie um rosto a partir dos objetos que cada um carrega em sua mochila, ou propor sessões de *brainstorming*, uma dinâmica de grupo que aposta na criatividade em quantidade e qualidade e adia julgamento para que novas ideias sejam geradas... E... e... e... muitas ideias podem ai nascer...

Em todas as opções, para virar jogo é preciso cuidar do espaço, do tempo, dos materiais, levar em conta os jogadores e suas ações e chegar à construção da linguagem visual por meio da ludicidade.

No grande quebra-cabeça da arte/educação/cultura lúdica, que ficou apenas iniciado, muitas peças poderiam ainda ser lembradas, criadas, recriadas. Mas o deixo sobre a mesa, chamando você que me lê para pensar, lembrar, criar outros jogos, porque chegou a hora do *resta um*. Tirando pinos e mais pinos, podemos chegar a uma possível essência da cultura lúdica: a experiência.

Luckesi (2005, p. 2) chamou-a de experiência plena: “Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis.”

Para mergulhar na cultura lúdica, aprendizes e mestres devem mergulhar na experiência. Não vemos apenas a atividade lúdica acontecer; entramos nela pela imaginação, pela torcida, pelo olhar que se envolve na experiência e também a vive. Só entrando nela podemos pensar de dentro dela intervenções que façam crescer ainda mais a experiência lúdica, seja oferecendo algum novo objeto, entrando como uma personagem que puxa com uma fala uma nova ação, arremessando ideias...

Assim, a atividade lúdica pode se tornar ação expressiva. Diz Dewey (2010, p. 477): “Costuma-se dizer que as crianças fazem de conta ao brincar. Todavia, ao brincar, pelo menos as crianças atos que dão a suas imagens uma manifestação externa; na brincadeira, ideia e ação fundem-se por completo.” E fundem-se na ordenação dos materiais, que envolve também as experiências prévias. O mesmo acontece com jovens e adultos que se permitem viver uma experiência estética. “Na produção e na percepção prazerosa das obras de arte, o saber se transforma; torna-se algo a mais do que o conhecimento, porque se funde com elementos não

intelectuais e forma uma experiência que vale como experiência”, diz Dewey (2010, p. 496). Então, como tornar a produção e a percepção um brincar? Como ler as obras e ler o mundo para além de perguntas que perseguem respostas corretas e não deixam espaço para a criação, para a fusão entre ideias, ações, materiais?

Larrosa (2004, p. 161) explica quem é o sujeito da experiência:

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.

No jogo do “resta um”, na porta da casa do final do jogo, na montagem final do grande quebra-cabeça, que espaços nos damos para viver como professores a experiência da ludicidade? Se não levamos conosco o mergulho de natureza lúdica na produção e percepção da arte, conseguiremos levar outros pelos caminhos da cultura lúdica?

## Referências

- ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- ALBERS, J. **A interação da cor**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 2, jul/dez. 1998. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007)>. Acesso em: 20 abr.2012.
- \_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Todas as Artes)
- FRANCOIO, M. A.S. **Museu de arte e ação educativa: proposta de uma metodologia lúdica**. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- FRIEDMANN, A. A evolução do brincar. In: \_\_\_\_\_ (org). **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Edições Sociais/Abrinq, 1998.
- HERNANDEZ, F. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- KISHIMOTO, T. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- KLEIN, M. **A técnica psicanalítica através do brincar: sua história e significado**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

LARROSA, J. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**: danças, piroetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LUCKESI, C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna, 2005. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

MARTINS, M. C. **“Não sei desenhar”**: implicações no desvelar/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. Objetos propositores: a mediação provocada. In: \_\_\_\_\_; PICOSQUE, Gisa (orgs.) **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2 ed. São Paulo: Intermeios, 2012, p. 77-133.

MARTINS, R. e TOURINHO, I. **Cultura visual e infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010.

\_\_\_\_\_. (orgs.) **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

MICKLETHWAIT, L. **Para a criança brincar com arte**. São Paulo: Ática, 1997.

RICHTER, S. **Criança e pintura**: ação e paixão do conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2004.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

SANTANA, P. **Território contemporâneo em jogo**: uma proposta lúdica para o ensino de arte. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bia/33004013063P4/2010/santana\\_ps\\_me\\_ia.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bia/33004013063P4/2010/santana_ps_me_ia.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2012.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais na sala de aula**. Um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

---

<sup>i</sup> “Nós somos os propositores: nós somos o molde, cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência. / Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê. / Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação. / Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, mas o agora.” Lygia Clark no Catálogo da exposição Lygia Clark na Fundación Antony Tàpies, Barcelona, 1997, p. 233. Texto do livro-obra: Rio de Janeiro, 1983.