

A mágica do jogo e o potencial do brincar

Roberta Purper Brandão Maria Inês Garcia de Freitas Bittencourt Junia de Vilhena

PUC-RJ, Departamento de Psicologia, Brasil

Abstract

The article explores the potential of videogames beyond the in-vogue rhetorics of fun and progress for entertainment and serious games. Between the two extremes in the axis *paidia* and *ludus*, or the informality of unstructured play and the formality of rule-based games, there is a vast intermediary area to be explored. The theory of a potential space, between what is internal and external to the player, introduced by D.W. Winnicott, offers a conceptual model which expands the borders offered by Huizinga's magic circle. From this perspective, the article discusses the complex "magic" of video games, and the "potential space" of creative play, and proposes a healthy inter-game between designer and player.

Keywords: play, creativity, games, magic circle, potential space, inter-game.

Resumo

O artigo discute o potencial dos jogos eletrônicos para além das retóricas de diversão e progresso em voga. Entre os pontos extremos da *paidia* do brincar informal, e do *ludus* do jogo formal, existe uma vasta área intermediária a ser explorada. A teoria de um espaço potencial, entre o que é interno e externo ao jogador, introduzida pelo pediatra e psicanalista D.W. Winnicott, oferece um modelo conceitual que expande as fronteiras oferecidas pelo círculo mágico de Huizinga. A partir desse olhar, o trabalho discute a complexa "mágica" dos jogos eletrônicos, e o espaço potencial do brincar criativo, e propõe um interjogo saudável entre designer e jogador.

Palavras-chave: brincar, criatividade, jogo, círculo mágico, espaço potencial, interjogo, Winnicott.

Contato dos autores:

roberta@yay.name
mines@puc-rio.br
vilhena@puc-rio.br

1. Introdução

Como no passado, as crianças, os jovens e os adultos de hoje também querem usar a imaginação, se divertir, jogar e brincar no seu dia-a-dia. As gerações contemporâneas também jogam futebol, brincam de carrinho, fingem ser herói e vilão, e gostam de entrar no mundo da fantasia. Mas além de participar de jogos e brincadeiras "tradicionais", elas também jogam e

brincam de novas maneiras, a sós ou socialmente, através das mídias digitais. A invenção do computador introduziu a tecnologia digital, e o que pode ser considerado o brinquedo e o jogo mais complexo inventado até hoje: o jogo eletrônico.

Segundo Brian Sutton-Smith [1986; 2001], um dos mais importantes teóricos sobre o jogo e a brincadeira na atualidade, os jogos e brinquedos "reais", mesmo os mais complexos, não se comparam aos jogos e brinquedos digitais. No livro *Toys as Culture* [1986], ele compara uma boneca "real", chamada *Chatty Cathy*, que fala mais de uma dúzia de frases e move-se através de botões, a um personagem virtual "inteligente" criado digitalmente, que pode reagir de acordo com a ação do jogador, em milhões de combinações possíveis. A tecnologia digital, portanto, proporciona uma nova característica aos jogos e brinquedos: a possibilidade de simulação de uma "inteligência artificial", programável através de algoritmos, que pode identificar, analisar e reagir de acordo com as ações de quem joga e brinca.

Os autores Salen e Zimmerman [2003] listam quatro importantes características da mídia digital que possibilitam experiências únicas no jogo: a interatividade imediata (ainda que limitada), a manipulação de informação, a automatização de sistemas complexos, e a comunicação em rede. As novas hipermídias¹ são interativas, imediatas, oferecem narrativas não lineares, e ambientes onde pode haver interconexão entre o mundo "real" e o mundo "virtual". Essas características propiciam a expansão de um espaço "mágico", onde o jogador pode se comunicar e interagir simultaneamente, com outros jogadores e personagens virtuais inteligentes, e participar de narrativas "incertas" – sem começo, meio, e fim pré-definidos – nas quais age como colaborador e co-autor da experiência.

Os jogos eletrônicos podem processar e simular elementos textuais, gráficos e sonoros de forma interativa, assim como manipular a mecânica do jogo, através da lógica programática interna do computador; algo que não é possível nos jogos "tradicionais". Dessa forma, as regras e os processos podem ser aprendidos durante o jogo, e ensinados pelo jogo de forma interativa. Como observado pela designer Karen Sideman: em um jogo eletrônico, descobrir como o

¹ A hipermídia é uma forma multimídia do hipertexto, já que além de textos e links, integra experiências visuais e sonoras de forma interativa [Davidson 2009, p. 16].

jogo opera, faz parte do processo e experiência no jogo [apud Salen e Zimmerman, 2003, p. 88].

O cruzamento entre mídias tradicionais e hiper mídias interativas possibilita a elaboração de jogos eletrônicos como o *Webkinz* (um jogo online para PCs), onde a criança compra um bicho de pelúcia, brinca com ele em casa, mas também joga em um ambiente virtual; onde o brinquedo, agora em sua versão digital, interage com a criança através de mensagens textuais, e age de acordo com o que ela escolhe a partir da interface do jogo. Em jogos de realidade aumentada, como o *EyePet* (para o console Playstation 3 – Figura 1), podemos jogar e brincar com personagens e objetos virtuais, e assistir a interação entre o mundo físico e o virtual na tela digital, como em um espelho do próprio imaginário.



Figura 1: O jogo de realidade aumentada *EyePet* para o PS3.

No círculo mágico criado pelo jogo, jogamos e brincamos em um espaço que não é como a vida “comum” [Huizinga, 1971], e a tecnologia digital traz a possibilidade de agregar objetos e personagens, físicos e virtuais, dentro de um complexo ambiente interativo, imediato, “inteligente”, e não linear, que surpreende, fascina, e atrai o jogador.

Atualmente, o objetivo mais visado e discutido por designers e por jogadores, pode ser encapsulado pelo termo *fun*, ou seja, as formas de diversão, prazer, e entretenimento proporcionadas pelos jogos eletrônicos. No entanto, como questionado por Marc Leblanc [2000], o conceito de diversão, ou *fun*, apenas sinaliza um fenômeno complexo, e muito mais amplo, ainda não completamente compreendido, que apenas *indica* a “mágica” do jogo eletrônico.

No mundo acadêmico e profissional, cresce o interesse pelo potencial educativo dos jogos eletrônicos. Organizações, como o consórcio *New Media* e a iniciativa *Serious Games* discutem estratégias para a aplicação de games, simulações, e hiper mídias em contextos de aprendizado [Davidson et al. 2008], geralmente através de uma retórica de progresso e de produtividade. Gradualmente, as formas de aprendizado intencional através dos jogos buscam uma aproximação do conceito de diversão, geralmente como algo embutido e não óbvio, como é sugerido pela teoria de aprendizado tangencial [Portnow 2008].

A partir desse cenário, o artigo discute o potencial

de interjogo entre o jogo e o jogador, além do conceito de diversão e de produtividade, co-relacionando teorias de design, psicologia e psicanálise, com o objetivo de auxiliar a compreensão da “mágica” dos jogos eletrônicos, e indicar seu potencial como forma de jogar e brincar saudável e criativa.

2. Fundamentação teórica

Para a formulação teórica das funções e significados do jogar e brincar, foram utilizados trabalhos de: Caillois [1962], Huizinga [1971], Parlett [1992; 1999], Sutton-Smith [1996; 2001], Fein [1981], Freud [1908; 1969], Winnicott [1975; 2005], e Brow [2009]. Para a definição do conceito de jogo, o enquadramento conceitual da experiência, e a discussão do ambiente midiático atual, foram utilizados trabalhos de autores contemporâneos como: Arsenault e Perron [2009], Crawford [1982], Davidson [2008; 2009], Leblanc [2000], Perron e Wolf [2009], Salen e Zimmerman [2003], e Schell [2009].

3. O jogar e o brincar

Na obra *Homo Ludens*, publicada pelo historiador Holandês Johan Huizinga em 1938, o autor nota que a existência do jogo é inegável; que é possível negar a beleza, Deus, a justiça e a seriedade, mas não o jogo [Huizinga 1971, p. 6]. Ele descreve como a realidade do jogo e da brincadeira ultrapassa a esfera da vida humana. Como Nietzsche, que disse que jogar e brincar estão além da racionalidade e da ética, Huizinga [1971, p. 25], acredita que ambos não se fundamentam apenas na racionalidade humana. Sua obra *Homo Ludens* é até hoje considerada como uma das análises mais importantes sobre o jogo. Nela, o autor trata o jogo como importante elemento e fenômeno cultural e considera o ato de jogar e brincar como anterior à cultura, e em certo sentido, superior ou pelo menos autônomo em relação a ela. Para Huizinga [1971, p. 4], existe algo “em jogo”, além do jogo, esporte, festival, ritual, ou brincadeira, que confere um sentido à ação e que transcende as necessidades imediatas da vida.

Assim como Huizinga, outros autores apontam que o significado e a função do jogo e da brincadeira vão além do ato de jogar e brincar. Em *Rules of Play* os teóricos e designers de jogos eletrônicos Salen e Zimmerman [2003, p. 39], fazem uma extensa investigação sobre as diversas teorias e funções do jogo e da brincadeira, e concluem que todas as suposições indicam implicitamente que ambos cumprem uma função ampla, para a psique interna, para os grupos e espaços sociais, para a cultura, e para a espécie humana. Como Huizinga, eles indicam que a análise do objetivo do jogo e da brincadeira abre espaço para uma função e significado que vai além do próprio ato de jogar e brincar.

O sociólogo francês Roger Caillois deu

continuidade ao trabalho de Huizinga, e em 1958 publicou *Les jeux et les hommes*, cuja tradução em inglês é *Man, Play, and Games* [1962], apresentando algumas novas definições sobre o jogar e o brincar. As questões apresentadas por Caillois corroboraram a ideia que o ato de jogar é “guiado” pelas regras do jogo, e diversas das questões apresentadas apoiaram-se em argumentos introduzidos por Huizinga, entre eles o fato que jogar e brincar ocorrem em um espaço separado da vida “comum”, e que a necessidade de jogar e brincar está associada a “algo além” do jogo e da brincadeira em si. Como Huizinga, Caillois também indicou que existe algo além do jogo e da brincadeira, e associou a vontade de jogar e brincar com a necessidade de imaginar e fantasiar [Salen e Zimmerman 2003, p. 76].

Apoiando-se nessas definições, Caillois introduziu um modelo conceitual a partir de dois pontos: a *paidia* e o *ludus*. O conceito *paidia* está ligado à informalidade, às brincadeiras soltas e desestruturadas, e às improvisações, que Parlett [1992; 1999] chamou de jogos “informais”. Já o conceito *ludus* refere-se aos jogos “formais” de Parlett, compostos por regras e estruturas explícitas. Para classificar as diferentes formas de jogar e brincar, Caillois introduziu quatro categorias: *agón*, para os jogos competitivos, *alea*, para os jogos de azar, *mimesis*, para os jogos de simulação e RPG, e *ilinx*, para os jogos de vertigem e excitação. Entre os pontos extremos desse eixo conceitual, desde a improvisação informal da *paidia*, à estrutura formal do *ludus*, é possível encontrar uma grande diversidade para as formas de brincar e jogar. Como em qualquer atividade cultural, existem manifestações que exploram apenas os pontos extremos, mas abre-se uma grande área intermediária, com manifestações estacionadas nos pontos extremos, mas abre-se uma vasta intermediária para as atividades que agregam e contrabalançam a espontaneidade da *paidia* e a ordem guiada do *ludus*.

Além de introduzir o eixo *paidia* e *ludus*, Caillois expandiu a ideia introduzida por Huizinga de que jogar e brincar são atos voluntários e livres, e apontou que o final do jogo e da brincadeira são incertos. Além da distinção entre jogos formais e informais, essas duas questões apontadas por Caillois são elementos importantes para essa discussão: a primeira indica que existem retóricas e estratégias além daquelas que o jogador percebe, e a segunda assinala a importância do elemento surpresa e do inesperado no jogo, o que causa expectativas e instiga a curiosidade do jogador.

Essa primeira questão é corroborada hoje por Brian Sutton-Smith: ele diz que jogar e brincar não podem ser entendidos como atividades absolutamente livres e voluntárias. Em *Ambiguity of Play* [2001], o autor discute a retórica de poder nas atividades lúdicas, tanto do ponto de vista do adulto, como da criança. A retórica de poder é visível nos esportes e no atletismo, como o futebol e os jogos olímpicos, onde o conceito de superioridade, de competição, ou vindicação de uma

identidade comum, estão claramente integrados ao espírito lúdico. Sutton-Smith [2001, p. 70] descreve como o termo *agon motif* pode ser utilizado para relacionar o conceito de luta e guerra aos jogos competitivos, e demonstrar como as formas de competição atléticas e esportivas refletem uma luta por poder e superioridade, seja entre duas pessoas, dois times, duas tribos, duas classes sociais, ou dois países.

Mas mesmo nos jogos e nas brincadeiras considerados espontâneos e informais, sem ordem e conflitos aparentes, encontramos expectativas e regras; como quando a criança brinca com blocos em um ambiente escolar, supervisionada pelo professor. A retórica da brincadeira para a criança pode ser apenas a do imaginário: sua preocupação pode estar focada na estética da torre de blocos, e não na retórica de progresso e aprendizado do educador; mas ambas podem co-existir. Sutton-Smith [2001, p. 106] diz que: “Em resumo, existem as retóricas da cultura, com influências sociais próprias, existe a retórica relevante ao grupo que joga, e por fim, inserido em ambos contextos, existe o jogo em si.”²

3.1. Retóricas

Com o objetivo de trazer coerência para a ambiguidade do jogar e do brincar, Sutton-Smith [2001, p. 7] oferece sete possíveis retóricas para essas atividades: destino, fantasmagoria, poder, imaginário, self, infância, e progresso. O autor aponta que as três primeiras retóricas são antigas, enquanto que as quatro últimas são mais recentes, e estão ligadas à noção de produtividade que surgiu a partir do século XIX com o advento da Revolução Industrial.

A retórica dos *experts* e a retórica de quem joga e brinca nem sempre é a mesma, mas é possível utilizar uma retórica para descrever o que o jogador percebe, e outra para discutir o que pode estar sob a superfície aparente do jogo [Sutton-Smith 2001, p. 16]. Assim sendo, a proposta do trabalho é analisar tanto a retórica do designer como a do jogador, e discutir a troca criativa que pode ocorrer através de um interjogo lúdico.

Segundo Brian Sutton-Smith [2001, p. 50], o principal foco de estudiosos e pesquisadores que buscam o significado e as funções do jogar e do brincar, principalmente na infância, seja nas ciências humanas ou nas exatas, está centrado em uma retórica de progresso. Ele indica três ênfases relacionadas à retórica focada no progresso: a biológica, a psicogênica, e a cognitiva. A ênfase biológica busca demonstrar que jogar e brincar é uma prática de habilidades cujo objetivo é alcançar formas de adaptação e de sobrevivência. A ênfase psicogênica

² Tradução feita pelos autores do texto em inglês: “In sum, there are the rhetorics of the larger culture that have their own socializing influence, there is the game-relevant rhetoric of the group that plays the game, and then, within both of these, there is the game itself.”

acredita que jogar e brincar são atividades compensatórias, e podem assegurar a sensação de domínio e competência através da resolução de conflitos. Já a ênfase cognitiva, que é mais recente, acredita que jogar e brincar servem para o desenvolvimento da cognição e auxiliam no aprendizado.

Em extensa revisão bibliográfica, Sutton-Smith [2001] nos lembra que algumas das teorias já estabelecidas dentro da retórica do progresso vêm o jogar e o brincar das crianças e dos jovens como um padrão fundamentado na imitação. Algumas teorias encontram semelhanças entre o comportamento humano e o animal no jogo e na brincadeira, e acreditam que essas atividades servem como forma preparatória para funções motoras, emocionais e estéticas. Diversas teorias acreditam que atividades lúdicas auxiliam na preparação das crianças e dos jovens para o futuro, e vêm o jogar e o brincar como formas de expressão sócio-dramáticas que oferecem vantagens no aprendizado, e como uma forma de aprendizado social, onde uma série de estágios de desenvolvimento propiciam a sensação de competência e maestria. A teoria de Piaget [1968; 1970; 1978] considera que os jogos e as brincadeiras na infância funcionam como espelhos dos estágios cognitivos da criança, e auxiliam na consolidação do aprendizado. Já para Vygotsky [1984], as atividades lúdicas servem para antecipar o desenvolvimento cognitivo.

Na conclusão do livro *Ambiguity of Play*, Sutton-Smith [2001] sugere que a função do ato de jogar e brincar (play) é replicar a luta humana por sobrevivência, dentro da visão ampla de Darwin, onde flexibilidade e adaptabilidade são fatores essenciais. Ele aponta duas perspectivas para a função do brincar e do jogar: uma biológica e outra psicológica. A partir de uma visão biológica, a função do brincar e do jogar é reforçar a variabilidade do organismo (físico e mental), e torná-lo mais flexível para um processo de adaptação bem sucedido. O autor sugere que no jogar e no brincar existe a possibilidade de atualização de novas conexões neurológicas, e a extensão do potencial de aprendizado humano – aspectos claramente visíveis na infância, mas importantes em qualquer etapa da vida.

A partir de uma visão psicológica, o autor define o ato de jogar e brincar como um simulação virtual caracterizada pela encenação de contingências variáveis, onde existe a oportunidade de controle; que pode ser instigada tanto pela busca por maestria como pelo caos, e gerada pelo *ludus* ou pela *paidia*. Psicologicamente falando, o ato de jogar e brincar proporciona um amplo espaço para a expressão do que quer que se possa imaginar, desde a réplica e a simulação de um objeto, pessoa, evento ou lugar, até ações que não façam “sentido”. Em suma: situações que se relacionam tanto a objetos e eventos externamente percebidos, como ao que pode ser subjetivamente concebido. Sutton-Smith [2001, p. 226] resume a questão dizendo que: “jogar e brincar são as

principais formas de expressão do que quer que o homem possa conceber”³.

3.2. Visão Psicológica

Na psicologia, algumas teorias fundamentam-se no lado emocional do jogo e da brincadeira, como a possibilidade de realização de um desejo, e até como uma “ab-reação” emocional cujo objetivo é um escape de impulsos prejudiciais. Freud nota que a criança, o escritor, e o artista, criam um mundo de fantasia impulsionados por desejos não realizados, que buscam “uma correção da realidade insatisfatória” [Freud 1908].

No artigo *Escritores Criativos e Devaneio*, Freud [1908] compara o trabalho do escritor criativo ao brincar da criança. Ele sugere que: “a obra literária, como o devaneio, é uma continuação, ou substituto, do que foi o brincar infantil.” [Freud 1908, p. 6]. Segundo Freud, tanto no brincar, como na criação literária, temos a possibilidade de criar um mundo próprio, e de remanejar elementos da realidade que agora se conformam ao desejo do seu criador. Ele aponta, ainda, que a antítese do brincar não é a seriedade, mas a realidade.

Segundo a psicóloga infantil Greta Fein [1981], o ato de jogar e brincar pode ser motivado por objetos, imagens, assim como por sentimentos e emoções. As diversas fantasias infantis, das mais simples as mais exageradas, funcionam como formas de narrativa interpretativas do mundo em que a criança vive. Essas fantasias no jogo e na brincadeira podem não só servir como réplicas do mundo, (ou do ambiente terapêutico), como podem fabricar um “outro” mundo que pode conviver com o mundo “real” [Sutton-Smith 2001, p. 158].

Para o psicanalista e pediatra D.W. Winnicott, o ato de brincar e jogar não é uma manifestação puramente interna dentro da realidade intra-psíquica de cada um, ou puramente externa relacionada somente a objetos e ao meio-ambiente, mas algo que ocorre em um “outro” espaço. Para ele, através de objetos e fenômenos transicionais, “descobertos” criativamente em um espaço potencial, flexível e individual, é possível brincar, e agir de forma criativa e saudável. Segundo Winnicott [1975, p. 77]: “brincar, essencialmente, satisfaz.”

Assim como Winnicott, o psiquiatra Stuart Brown [2009], que pesquisa a brincadeira e o jogo há mais de 45 anos, considera o brincar essencial para o desenvolvimento criativo. Ele atesta que sem tempo e espaço para atividades lúdicas, principalmente na infância, a capacidade humana de aprendizado, de empatia, e de felicidade, pode ficar seriamente

³ A tradução foi feita pelos autores do texto em inglês: “(...) play is typically a primary place for the expression of anything that is humanly imaginable”.

comprometida. Ele conclui que jogar e brincar são cruciais para o bem-estar e a felicidade humana, seja qual for a etapa da vida: a oportunidade de brincar é importante, não só porque é “divertido”, para a criança, o jovem, ou o adulto, mas porque incentiva a criatividade e a curiosidade [Wenner 2009, p. 27].

Os jogos, os brinquedos, e as brincadeiras (digitais ou tradicionais) não devem ser entendidos como algo inútil, bizarro, ou como “coisa de criança”. Da mesma forma, o ato de jogar ou brincar não deve ser direcionado apenas para o que é produtivo, ou para o aprendizado guiado, a partir de retóricas de poder e de progresso. Não se deve pensar no lúdico, como o oposto do trabalho produtivo, nem como algo direcionado a ele, mas como um complemento, potencialmente capaz de auxiliar na construção de uma individualidade saudável e criativa.

4. O potencial do brincar

Para o pediatra e psicanalista D.W. Winnicott [1975; 2005], brincar faz parte de um conceito maior que ele inclui fenômenos transicionais em um espaço potencial, uma área intermediária onde o sujeito pode experimentar, ser criativo, constituir sua individualidade, e expandir a experiência cultural. As teorias do viver criativo de Winnicott foram consolidadas na obra *O Brincar e a Realidade* [1975] – intitulada em inglês como *Playing and Reality* – onde ele introduz o conceito de uma terceira área, ou área intermediária entre o mundo interno e o externo, onde o sujeito encontra um espaço potencial para ser criativo e experimentar, seja na infância, na adolescência, ou na vida adulta.

A proposta teórica de Winnicott decorre do fato de que para esse autor, não existe espaço na topografia psíquica estabelecida por Freud para o conceito que ele chama de experiência cultural, que tem início a partir do viver criativo no espaço potencial, entre o indivíduo e o ambiente (inicialmente o objeto), e manifesta-se através do brincar [2005, p. 128]. Como psicanalista infantil, Winnicott observou que a partir dos primeiros estágios em que o bebê diferencia-se em relação à figura materna, ocorre também a diferenciação entre o bebê e o mundo, de forma gradual, até que forme-se um “mundo interno” e uma “realidade externa”. Para Winnicott [2005, p. 73], surge então a possibilidade de um terceiro espaço, uma espécie de interseção entre o mundo interno e a realidade externa do sujeito, que ele chamou de espaço potencial: “a separação que não é uma separação, mas uma forma de união” [Winnicott 1975, p. 136].

Winnicott [2005, p. 64]. diz que a precariedade do brincar encontra-se no fato de estar no limiar teórico entre a subjetividade interna do sujeito e aquela que pode ser objetivamente percebida. Ele questiona a tendência Freudiana, que permeia diversas manifestações culturais contemporâneas, incluindo as

mídias digitais e os jogos eletrônicos, de analisar a experiência cultural de duas formas aparentemente desconexas: ou apenas externamente, a partir da relação com objetos e pessoas (reais ou virtuais), ou apenas internamente, a partir de uma experiência íntima, e completamente introspectiva.

De acordo com Winnicott [2005, p. 141], na maior parte do tempo, não nos encontramos nem em formas contemplativas e internas, nem em formas padronizadas de comportamento em um ambiente externo, mas sim na experiência cultural. Para ele, a separação entre o que é interno e o que é externo à cada um, é evitado através de expressões criativas no brincar, de forma a preencher o espaço potencial, e unir esses dois aspectos distintos. A partir do brincar essas expressões criativas eventualmente dão forma à experiência cultural individual, e à cultura como um todo [Winnicott 2005, p. 147]. Para o autor [2005, p. 67], “brincar é uma experiência, e sempre uma experiência criativa” que possui um valor único: a possibilidade de interconectar o passado, o presente, e o futuro.

O espaço potencial para o brincar é introduzido através de experiências proporcionadas por objetos e fenômenos (como um brinquedo, uma música, um aroma, um movimento), elementos com os quais o indivíduo cria uma relação especial, mas de forma paradoxal. O paradoxo da transicionalidade encontra-se no fato de que do ponto de vista do bebê, o objeto (como seu cobertor ou ursinho especial) ou o fenômeno (a experiência sensorial) foram criados por ele, mas são na realidade descobertos a partir de algo que sempre existiu. Este paradoxo não pode ser resolvido, mas sua aceitação é crucial para que exista um valor positivo na experiência, de modo que o indivíduo encontre um espaço para o viver criativo [Winnicott 2005, p. 19].

Esse processo de construção de identidade e de criatividade no brincar, reflete-se em um “relaxamento criativo potencial” que acompanha o indivíduo ao longo da vida, onde os vários elementos da experiência transicional “integram-se ao self, sem lhe impor intrusivamente uma existência unitária” [Mizhari 2010, p. 92]. O ambiente da experiência cultural é, portanto, crucial para que o viver criativo possa ocorrer. A experiência transicional positiva auxilia a integração, a personalização, e a realização da subjetividade da criança, e do adulto.

A possibilidade de buscar satisfação usando objetos é aparentemente inata, e manifesta-se desde o período neonatal, quando o bebê busca objetos de satisfação auto erótica: primeiro o dedo ou as mãos. Após o nascimento, nos primeiros meses de vida, partindo da experiência de satisfação obtida nas primeiras relações com a mãe, o bebê consegue criar uma relação especial com um determinado objeto como um cobertor, ou um bicho de pelúcia, que tem um status “intermediário”, sendo simultaneamente externo e

carregado de uma criação subjetiva. Coloca-se o paradoxo inerente a todo processo criativo: o bebê “cria” algo que já estava ali. A emergência da transicionalidade, a partir de objetos nessa primeira instância, abre espaço para relações especiais com fenômenos transicionais, como imagens, movimentos, melodias e narrativas; a canção simbólica do casal, a história preferida da criança, ou a tática individual do jogador. Esse “terceiro” espaço potencial, no entanto, não constitui-se como um sonho, fantasia, ou devaneio apenas interno, nem como uma realidade externa e totalmente separada do próprio ser. Para Winnicott, esse novo espaço potencial que surge, é uma área intermediária, entre a objetividade e a subjetividade, que permite um alívio das exigências da realidade externa, e do mundo interno do indivíduo.

Invariavelmente, o brincar iniciado pelo bebê, manifesta-se na infância, e permanece durante a vida adulta, seja através dos jogos, da dança, da música, das piadas, e das brincadeiras sociais, como formas de brincar “adultas”. Assim como os objetos e fenômenos transicionais podem evoluir para o brincar, o brincar também pode evoluir para a experiência cultural, seja nos cultos e rituais religiosos, nas artes, no cinema, na literatura, na dança, na Internet [Romão-Dias 2007], ou nos jogos eletrônicos. Segundo Winnicott [1975, p. 29], nenhum ser humano está livre da tensão de relacionar a realidade interna e a externa, e o alívio dessa tensão é proporcionado por uma área intermediária de experiência que não é contestada nas artes, na religião, na música, ou nos jogos. Ele diz que: essa área intermediária está em continuidade direta com a área do brincar da criança pequena que se “perde” no brincar.

A manutenção do brincar e das formas criativas de viver pode parecer algo simples, mas para tal é necessário ação e não só reação. Segundo Winnicott [1975, p. 95], apesar da possibilidade do brincar existir para todos os seres humanos, incluindo os doentes mentais, nem todos vivem criativamente: há aqueles que não agem, mas apenas reagem a estímulos, ou ao que é deles exigido. Para o autor, estabelecer essa terceira área – entre o interno e o externo – é um pré-requisito da vida criativa, que “vale a pena ser vivida”, e uma oposição ao viver submisso.

Viver criativamente, portanto, não implica apenas obedecer, ou acolher padrões, de forma passiva, ou mesmo dócil; inclui também a negação, formas de resistência criativas, e até a agressividade. Segundo Winnicott, a criatividade implica uma ligação entre a percepção objetiva e a concepção subjetiva, que contrasta tanto com a mera adaptação, como com o retraimento defensivo na fantasia [Mizrahi 2010].

Dessa forma, para o brincar criativo de Winnicott, é necessário algo além do que é completamente regrado, e guiado, ou simplesmente interiorizado e fantasioso: é necessária a externalização da reação criativa. Brincar e jogar criativamente requer um olhar “novo” do

jogador, e a possibilidade de “descobrir” – algo que sempre existiu como no paradoxo da transicionalidade – e ainda assim sentir-se jogando e brincando.

5. A mágica do jogo

Para muitos, os jogos eletrônicos são divertidos: eles atraem, estimulam e motivam. Os *games* oferecem gráficos fascinantes, interatividade imediata, personagens virtuais inteligentes, e narrativas não lineares, onde é possível ter co-autoria da história. No círculo mágico do jogo, o jogador encontra um espaço temporário que se diferencia do cotidiano “comum”, e da vida completamente “real”.

Para diversos autores [Arsenault; Gee; Perron; Prensky; Shaffer], o segredo dos jogos eletrônicos não encontra-se nos gráficos fascinantes, ou no que é visível no jogo, mas na mecânica, nos processos, e na arquitetura interna do jogo. A mágica do jogo ocorre a cada nível, quando as habilidades do jogador são desafiadas, sempre em uma situação “no limite”, entre o fácil e o difícil, mas também de forma persuasiva, convencendo o jogador de que existe a possibilidade de execução. Na ciência cognitiva, esse princípio é conhecido como o regime de competência, e resulta em uma sensação de prazer e frustração simultânea, notoriamente vivenciada por um grande número de jogadores.

O designer e acadêmico Ian Bogost, utiliza o conceito de retórica procedural no livro *Persuasive Games* [2007], para contextualizar as formas e possibilidades de persuasão dos jogos eletrônicos. Bogost considera a retórica procedural, como uma prática que utiliza processos (programáticos, e sistemáticos) de forma persuasiva, podendo mudar as ações e as opiniões do jogador. Segundo Bogost [2007, pp. 28-29], a retórica procedural utiliza processos para persuadir o jogador, assim como a retórica verbal utiliza a oratória, e a retórica visual utiliza elementos gráficos, para persuadir o espectador.

O psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi [1997, 1999, 2008] descreve a sensação de equilíbrio entre o prazer e a frustração, ou entre a ansiedade e o tédio, como um estado de “fluxo”, um estado ideal para aprender. Ele constata que “atividades de fluxo” são experiências fluidas e prazerosas, que tendem a ocorrer quando uma pessoa utiliza integralmente suas habilidades, e direciona suas capacidades com o objetivo de superar um desafio possível [Csikszentmihalyi 2008]. Winnicott [2005, p. 147], também observa que o brincar é uma atividade que preenche um tempo e um espaço específico, e demanda uma concentração deliberada, e que a experiência do brincar criativo só ocorre, se o esforço não for propositalmente excessivo. Através de um estado de fluxo, os jogos eletrônicos podem nos transportar para um estado de imersão onde é possível perder a noção do tempo e sentir-se completamente engajado na experiência. Mas segundo Csikszentmihalyi [1997], esse “estado de fluxo” não é

único aos jogos ou mesmo às mídias de entretenimento e de “diversão”: atletas, médicos, e artistas, também sentem-se em fluxo

Para Jesse Schell [2009], a habilidade do ser humano em solucionar problemas é o que cria a mágica, e o que caracteriza o círculo mágico do jogo. O autor sugere que ao buscar soluções para os problemas oferecidos pelo jogo, criamos uma versão simplificada das situações da vida “real”, em micro-realidades, onde o problema é encapsulado em um sistema formal com um objetivo claro. Dessa forma, somos capazes de decantar os elementos essenciais da realidade, para solucionar um problema específico, e ao mesmo tempo, através dessas pequenas simulações, encontrar validade e significado dentro ou fora do círculo mágico do jogo.

Parte da mágica do jogo eletrônico é descobrir o jogo enquanto ele é jogado. Segundo Chris Crawford [1982, p. 5], na realidade, o que nos fascina, não é “o que” a realidade é, ou o fato que ela “pode” se modificar, mas “como” ela se modifica. Os jogos eletrônicos, através de representações e eventos interativos, oferecem a possibilidade do jogador explorar todos os “cantos” do círculo mágico do jogo, na ordem e na maneira desejada. O jogador pode observar e agir, quantas vezes quiser, na complexa rede de causa e efeito que tece os elementos do jogo, compreender como ela se modifica, e experimentar. Talvez parte da mágica esteja na possibilidade de simular e aprender de forma lúdica, aquilo que buscamos na construção individual do self e nas interações sociais [Goffman 1959; 1961]. Os jogos virtuais proporcionam a oportunidade de aprender fazendo, de errar e tentar novamente, sem, aparentemente, sofrer consequências na vida “real”.

Os jogos eletrônicos são colaborativos com nosso processo de construção emocional, no sentido em que oferecem oportunidades que não teríamos sem ele. Como em um linha de produção, o jogo oferece um aparato em forma de simulação, como em um ciclo mágico, onde podemos agir e reagir, observar o que acontece, conosco, e com os outros, até que a “mágica” acabe. Apesar da necessidade de re-definição do conceito de círculo mágico [Consalvo 2009], para um conceito de espaço mais amplo que inclua toda a “mágica” do jogo, todos concordam que jogar um jogo eletrônico é um ciclo contínuo entre o *input* do jogador e o *output* do jogo (Perron e Wolf 2009, p. 113).

Para Bernard Perron [2009], essa circularidade é uma característica única do universo dos videogames assim como o que proporciona sua “mágica”. O “ciclo mágico” dos jogos eletrônicos é construído por um conjunto que inclui o que o jogador faz, e o que o jogo produz, que expande-se de forma cíclica e contínua, até que o jogador saia do espaço determinado pelo sistema formal jogo. Dentro do *gameplay* – ou a forma como o jogo é jogado [Juul 2005] – o jogador e o jogo agem e reagem de forma interativa e não linear, e esse

processo de adaptação é contínuo até que o jogador encerre a partida.

São, portanto, muitos os fatores que possibilitam a “mágica” da experiência no jogo eletrônico, mas o que é um jogo?

5.1. O jogo

No livro *The Art of Game Design* [2009], Jesse Schell investiga diversas definições, desde as mais abrangentes, até aquelas que limitam a inclusão de características importantes para um conceito definitivo de jogo. Para ele, as dez principais qualidades do jogo são:

- Q1. O jogador entra no jogo disposto a jogar.
- Q2. O jogo oferece objetivos.
- Q3. O jogo inclui formas de conflito.
- Q4. O jogo possui regras.
- Q5. O jogo possibilita a vitória e a derrota.
- Q6. O jogo é interativo.
- Q7. O jogo oferece desafios.
- Q8. O jogo pode criar um valor intrínseco.
- Q9. O jogo engaja o jogador.
- Q10. O jogo é um sistema formal fechado.

Schell chega a uma definição aparentemente simples, mas elegante, capaz de englobar essas dez características: “Um jogo é uma atividade que envolve a solução de problemas, mas que é encarada a partir de uma perspectiva lúdica.”⁴ [Schell 2009, p. 36]. A partir dessa definição, como sugerido pelo autor, podemos concluir conceitualmente que jogar e brincar é uma forma de manipulação que satisfaz a curiosidade.

A capacidade de solucionar problemas é um dos aspectos que nos destaca, nos define como espécie, e nos caracteriza como *Homo Sapiens*. Todos os tipos de jogos incorporam a solução de um ou mais problemas, sugerindo a importância de uma interconexão entre os mecanismos mentais do jogador e as propriedades do jogo. Schell [2009, p. 36] sumariza o processo heurístico do jogador em três etapas consecutivas, ao mesmo tempo em que as inter-relaciona com as 10 principais características do jogo (previamente descritas). Ele resume a heurística do jogador da seguinte forma: primeiro, define-se o problema a ser solucionado – ou seja, define-se um objetivo (Q2). Em segundo lugar, enquadra-se o problema, determina-se sua natureza, os limites do espaço por ele ocupado, e os métodos possíveis para solucioná-lo – em suma: determinam-se as regras do problema em questão (Q4). Por fim, a partir do enquadramento feito nas duas primeiras etapas, estabelecem-se as táticas utilizadas até que o problema seja solucionado, quando “vencemos” no jogo, ou até que o problema “vença”, quando perdemos no jogo (Q5).

⁴ A tradução foi feita pelos autores do texto em inglês: “*A game is a problem-solving activity, approached with a playful attitude.*”

A segunda etapa nesse modelo heurístico simplificado, descreve a complexa e ainda misteriosa capacidade humana em solucionar problemas. Esse processo intrincado ocorre através de um modelo conceitual interno, de modo cognitivo e emocional, interconectado com o ambiente externo, de forma a proporcionar as ferramentas e as inter-relações necessárias para solucionar o problema em questão [Oatley e Jenkins 1996]. É logo em seguida à essa etapa ambígua e complexa, que o jogar e o brincar se manifestam, e onde existe o potencial “mágico” para a superposição e o cruzamento entre eles.

5.2. Enquadramento e Definições

Além de propor uma definição para o conceito de jogo, é importante pensar na forma de enquadramento para a análise da experiência lúdica no jogo. A partir de uma perspectiva conceitual de design, o ato de jogar e brincar pode fazer parte de um conjunto mais amplo, onde existem outros elementos importantes que devem ser considerados no desenvolvimento de um jogo como: a mecânica, a estética, a narrativa, e a tecnologia. Jesse Schell [2009, p. 42] chama esses quatro elementos de “tétrade do jogo”, e considera todos igualmente essenciais, sem ordem ou grau de importância na concepção do jogo. Ele ilustra a visibilidade desses quatro elementos do ponto de vista de quem joga como demonstrado na Figura 2.



Figura 2: Tétrade com os 4 elementos essenciais para o design do jogo [Schell 2009, p. 42]

Salen e Zimmerman [2003] sugerem que o enquadramento conceitual dos jogos eletrônico seja feito a partir de três perspectivas básicas, que podem abrir espaço para esquemas mais detalhadas: as regras do jogo, a experiência do jogador, e a experiência cultural. Dessa forma, o ato de jogar e brincar pode ser analisado de três formas: a partir das regras do jogo (como sistema formal e restrito), a partir da experiência lúdica do jogador (que inclui o sistema de regras), ou a partir de um conceito mais amplo de experiência cultural (que inclui o jogar, o brincar, e as regras), como exemplificado pela Figura 3.

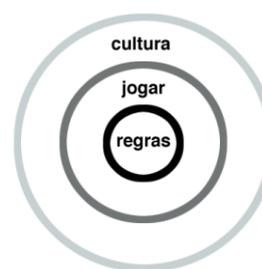


Figura 3: Três tipos de enquadramento para a análise da experiência no jogo⁵.

Apesar das diversas definições sobre o significado e as funções do jogar e do brincar, o que importa para essa discussão, é a visão de que os conceitos integrados ao ato de jogar e de brincar proporcionam a base estrutural para o design e a experiência no jogo eletrônico, de modo que um não possa existir sem o outro [Schell 2009, p. 17].

Como a discussão possui um olhar multidisciplinar, em relação ao interjogo entre o que é oferecido pela estratégia do design e as táticas descobertas pelo jogador, é importante que a análise não seja feita apenas a partir do conjunto formal de regras como sistema fechado. O espaço projetado pelo designer é algo planejado, mas a experiência do jogador é imprevisível. O designer pode projetar o sistema do jogo, mas não a experiência do jogador; as fronteiras do círculo do mágico podem ser expandidas pelo jogador, que pode agir de forma inesperada, ir além das regras, introduzir eventos próprios, e até deixar sua impressão digital no jogo.

Salen e Zimmerman [2004, p. 302] notam que a experiência é fabricada tanto pelo o jogador, como pelo sistema formal do jogo; as regras podem ser consideradas como a “essência” do jogo, e o jogador como a “alma” da experiência no jogo. Jesse Schell [2009, p. 11] discute como o jogo eletrônico em si não é capaz de encapsular a experiência, mas como ela começa no jogo. Sutton-Smith [2001, p. 3] diz que o ato de jogar e brincar não pode ser explicado apenas pela função que exercida, mas através da análise de como cada um joga e brinca, como forma de comunicação estratégica.

5. Conclusão

“Eu não procuro. Descubro.” [Pablo Picasso].

Tanto a busca por um espaço para o jogo, como a necessidade de jogar e brincar são inatos ao ser humano, e ambos manifestam-se na cultura seja qual for a idade. Para jogar e brincar não é preciso aprendizado prévio, como para ler e escrever por

⁵ A gradação de cores demonstra a formalidade de cada contexto: as regras criam um sistema formal fechado, o ato de jogar pode ser fechado, ou aberto para a experiência cultural, e a cultura é um sistema amplo e aberto. A figura foi traduzida e adaptada a partir das três esquemas sugeridas por Salen e Zimmerman em *Rules of Play* [2003].

exemplo. Desde o período neonatal nos comunicamos e brincamos com quem e com o quê nos rodeia: com objetos, sons, ou partes do corpo. O bebê brinca com as mãos, com o cobertor, balbucia ritmicamente, segura um bicho de pelúcia, e conforta-se com uma melodia.

O ato de jogar e brincar está sempre associado a algo, seja um objeto (como uma bola), uma fantasia (como um amigo imaginário), uma expressão lingüística (como uma piada), ou um sentimento (como a sensação de vitória). A visão oferecida por Huizinga em *Homo Ludens* [1971, p. 4], de que existe “algo em jogo”, traz um conceito importante e bastante complexo: a ideia de que toda forma de jogar e brincar transcende o próprio ato. Para Huizinga, existe algo além do jogo e da brincadeira em si, jogamos e brincamos com alguma coisa e por alguma coisa.

O significado do que acontece na experiência do jogador é importante, não só para teóricos, educadores, profissionais desenvolvedores, e empresas que os comercializam, mas em primeiro lugar, para os próprios jogadores. A retórica dos “experts” e a retórica de quem joga e brinca nem sempre é a mesma; um jogo educativo “sério” pode ser divertido, e um jogo de entretenimento pode ser entediante, um jogo eletrônico de tiros pode acalmar [Alves 2004, p. 370], e um jogo de cartas pode causar frustração e agressividade. Nos jogos, o que está sob a superfície é, portanto, tão ou mais importante do que uma retórica mais óbvia.

A partir do espaço proporcionado pelo círculo mágico do jogo, os jogos eletrônicos oferecem a possibilidade de visualizar e simular o que antes era possível apenas através do imaginário, e de criar em “micro-realidades” além das necessidades imediatas da vida. No entanto, o espaço criado pelo círculo mágico, cada vez mais tênue nos ambientes midiáticos atuais, não é o único espaço proporcionado ao *Homo Ludens* digital. As novas formas de jogar dentro das hiper mídias abrem possibilidades de expansão do modelo conceitual e subjetivo do jogador, para além do sistema formal do jogo, como experiência cultural criativa.

Além da possibilidade de agregar o que existe no mundo virtual e no mundo real, e de oferecer um espaço além da vida comum, através do círculo mágico, os jogos eletrônicos criam um terceiro espaço: um espaço intermediário, nem totalmente externalizado, nem puramente internalizado [Winnicott 1975]. O terceiro espaço aberto pelo jogo não está completamente integrado ao ambiente externo, como algo objetivamente percebido, nem encontra-se completamente internalizado, como algo subjetivamente concebido. O espaço potencial oferecido pelo jogo é uma área neutra, nem totalmente relacionada à vida “comum”, nem totalmente “imaginada”.

A experiência no jogo eletrônico proporciona algo além, não só pela virtualidade e fantasia, mas pela possibilidade de espelhar uma área intermediária, entre o que é puramente objetivo e subjetivo a cada um. Existe algo “mágico”, e a imagem proporcionada pelo círculo mágico do jogo eletrônico externaliza essa forma de subjetividade distinta do mundo objetivo [Arsenault e Wolf 2009, p. 113]. Esse espaço subjetivo é proporcionado pela instauração de uma área neutra, nem totalmente externa ou interna, e de um espaço potencial, para o viver criativo. Talvez seja essa a questão que Huizinga [1971, p. 34] apresentou quando disse que: “todos os playgrounds são mundos temporários dedicados a uma performance onde a atuação possa estar separada da vida “comum”. É possível que a mágica do jogo eletrônico não esteja totalmente encapsulada pelo conceito de diversão, ou mesmo pelo seu potencial educativo. Apesar das formas de aprendizado cognitivo e emocional, através de “micro-realidades” simuladas no ciclo mágico do jogo eletrônico – que podem se transferir para a vida “real” – o jogo pode abrir um espaço além do círculo mágico, um terceiro espaço, nem externo, nem interno, onde “vale a pena viver” [Winnicott 1975]. Pode ser que a mágica do jogo eletrônico exista por oferecer um espaço neutro onde o que é concebido de forma objetiva e subjetiva possa conviver sem conflitos aparentes.

Seja qual for o espaço oferecido pelo jogo, fechado a partir das regras, semi-aberto a partir da experiência do jogador, ou aberto como experiência cultural ampla, o jogador pode observar, agir, reagir, e também “descobrir” algo que na verdade sempre existiu, como no paradoxo dos fenômenos transicionais de Winnicott. Mas para que essa “mágica” possa acontecer, como no brincar criativo, é necessário que se abra e que se instaure, uma área intermediária e segura no jogo, onde existe a possibilidade de um interjogo criativo entre jogo e jogador.

Segundo Winnicott [2005 p. 64], ao brincar, estamos sempre sozinhos, mas também na presença de alguém. Para ele, existe algo mágico e excitante no brincar, que não é impulsionado apenas por formas instintivas, mas que é resultado da mágica e da onipotência inerente ao ato de brincar; introduzida através de uma relação de afetividade e intimidade, que inicia-se entre o bebê e a figura materna desde o nascimento. Devido a precariedade dessa “mágica”, já que ela constitui-se a partir de situações de causa e efeito – entre a realidade intra-psíquica e o controle de objetos externos – o espaço potencial do jogo e da brincadeira deve oferecer um lugar seguro e confiável. Como no cuidado materno, familiar, e escolar que procura oferecer um ambiente confiável onde existe um manejo e uma sustentação segura para o desenvolvimento criativo do indivíduo, o jogo também deve oferecer um espaço onde o jogador possa entregar-se de forma relaxada às estratégias fornecidas, mas ao mesmo tempo vir a se reconhecer como uma unidade, e não integrar-se a ele passivamente.

Segundo Chris Crawford [1982, p. 5], os jogos podem criar uma representação subjetiva e deliberadamente simplificada de uma realidade emocional. Dessa forma, a representação fiel e realística da realidade objetiva e externa, não é necessariamente importante, a não ser que seja um pré-requisito para sustentar a fantasia do jogador. No entanto, o equilíbrio entre o que é “real” – e completamente objetivo e externo – e o que é “fantasia” – e completamente subjetivo e interno – é crucial para que o jogo integre-se à experiência cultural criativa de quem joga. O equilíbrio entre o que é fantasia e o que é realidade não deve ser encarado somente como veículo de entretenimento, onde o jogador é levado e transportado. Sob esse mesmo ângulo, o ciclo de “tensão, distensão, tensão, distensão” relacionado ao foco do jogador [Schell 2009, p. 122], utilizado para manter a imersão e o estado de fluxo no jogo, deve levar em conta o equilíbrio entre a integração e a não-integração subjetiva do jogador. O potencial criativo das formas de imersão, e do estado de fluxo nos jogos eletrônicos encontra-se no “descobrir” do jogador, e não impressão de ser completamente sugado, ou na ação puramente controlada pelo jogo.

É possível pensar em uma retórica como função aparente do jogo, e outra não completamente explícita para quem joga, que possa abrir espaço para o que está sob a superfície, e onde existe a possibilidade da descoberta. Encontrar a relação entre os relatos possíveis, e o diálogo entre as funções intrínsecas e extrínsecas no jogo, é uma maneira de discutir o cruzamento entre o jogar-brincar e o não jogar-brincar [Sutton-Smith 2001, p. 17]. Sob esse ponto de vista, deve haver espaço para um diálogo de maneira que a experiência não fique limitada, nem ao que é apenas externo e guiado (pelo jogo), nem ao que é apenas interno e incerto (do ponto de vista do jogador).

Winnicott [2005, p. 67] nos lembra que existe sempre a possibilidade do brincar tornar-se algo assustador, e que os jogos, e a organização que eles proporcionam, são uma forma de amenizar ou obstruir o aspecto que amedronta na incerteza e no caos do brincar. No entanto, a estrutura projetada deve proporcionar formas de jogar além da mera submissão às regras do jogo, e da ação completamente guiada. Como forma de jogar criativa, os jogos eletrônicos devem proporcionar oportunidades para que o jogador possa se reapropriar das estratégias projetadas através de táticas customizadas, oferecendo assim a possibilidade de descobrir algo “novo”, mas que sempre existiu.

Como sistema programático “inteligente” e de automatização complexa, o jogo eletrônico oferece “mágicas” únicas ao jogador. Como *Homo Ludens Narrans* [Davidson 2009], *Homo Faber*, e *Homo Sapiens*, o jogador oferece um potencial criativo inesgotável. Através de uma dieta balanceada, entre o *ludus* do jogar guiado e a *paidia* do brincar incerto, os

jogos eletrônicos podem oferecer um espaço seguro, e criativo, para que o jogador vivencie a mágica proporcionada por ambos: seja no círculo mágico do jogo, ou no espaço potencial do brincar.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os jogadores, designers, e teóricos, que continuam a expandir o potencial mágico dos jogos eletrônicos como espaço saudável e criativo para jogar e brincar.

Referências

- ARSENAULT, D.; PERRON, B., 2009. In the Frame of the Magic Cycle: The Circle(s) of Gameplay. In: PERRON, B.; WOLF, M., 2009. *The Video Game Theory Reader 2*, NY: Routledge. 109-132.
- BOGOST, I., 2007. *Persuasive Games*. MA: Cambridge. MIT Press.
- BROWN, S., 2009. *Play: how it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. London: Penguin Books.
- CAILLOIS, R., 1958 *Les jeux et les homes: le masque et le vertige*. Ed. Revue et augm. Paris: Galimard.
- _____. 1962. *Man Play and Games*. Glencoe, NY: The French Press.
- CONSALVO, M., 2009. There is No Magic Circle. *Games & Culture*. Vol. 4, No. 4, 408-417. [online] Disponível em: <http://gac.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/4/408> [Acessado em: 5 de Dezembro 2009].
- CRAWFORD, C., 1982. *The Art of Computer Game Design*. [online] Disponível em: www.vancouver.wsu.edu/fac/peabody/game-book/Coverpage.html [Acessado em 10 Junho de 2010].
- CSIKSZENTMIHALYI, M., 2008. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. USA: Harper Perennial.
- _____. 1999. *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*, NY: Basic Books.
- _____. 1997. *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. USA: Harper Perennial.
- DAVIDSON, D., 2009. *Stories in Between: Narratives and Mediums @ Play*, ETC Press. [online] Disponível em: <http://www.lulu.com/product/ebook/stories-in-between-narratives-and-mediums-%40-play/10978711> [Acessado em 10 Junho de 2010].
- DAVIDSON, D., et al. 2008. *Beyond Fun: Serious Games and Media*, ETC Press. [online] Disponível em: <http://www.lulu.com/product/ebook/beyond-fun-serious-games-and-learning/10978733> [Acessado em 10 Junho de 2010].

- ERIKSON, F., 1972. *Play and Development*. New York: Norton.
- FEIN, G., 1981. Pretend Play in Childhood: An Integrated Review. *Child Development* 52, 1095-1118.
- FREUD, S., 1969. *Psicopatologia da vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. 1908 [1907]. *Escritores Criativos e Devaneio*. [online] Disponível em: http://ricardoborges.net/psicologia/FREUD_escritorescriativos.doc [Acessado em 10 Junho de 2010].
- FULLERTON, T., 2008. *Game Design Workshop: A Playcentric Approach to Creating Innovative Games*. MA: Burlington. Morgan Kaufmann.
- GEE, P. J. W., 2003. High Score Education: Games, not school, at teaching kids to think. *Wired Magazine*, Volume 11.05. [online] Disponível em: <http://www.wired.com/wired/archive/11.05/view.html?pg=1> [Acessado em: 15 de Outubro 2008].
- _____. 2007. *Good Video Games + Good Learning* USA: Peter Lang.
- _____. 2004. *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. USA: Palgrave Macmillan,
- GOFFMAN, E., 1961. *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis, Ind.: The Bobbs-Merrill,
- _____. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday Anchor Books, NY.
- HERRON, R.E., SUTTON-SMITH, B., 1971. *Child's Play*. NY: John Wiley & Sons, New York.
- HUIZINGA, J., 1971. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- JUUL, J. (2005) *Half Real: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge, MA: MIT Press.
- LEBLANC, M., 2000. Feedback Systems and the Dramatic Structure of Competition, Game Developers Conference.
- MIZRAHI, B.G., 2010. *A vida criativa em Winnicott: Um contraponto ao biopoder e ao desamparo no contexto contemporâneo*. Rio de Janeiro: Garamond.
- OATLEY, K.; JENKINS, J., 1996. *Understanding Emotions*, Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers.
- PARLETT, D., 1992. *The Oxford Dictionary of Card Games*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. 1999. *The Oxford History of Board Games*. Oxford: Oxford University Press.
- PERRON, B.; WOLF, M., 2009. *The Video Game Theory Reader 2*, NY: Routledge.
- PIAGET, J., 1970. *A Construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. 1978. *A Formação do Símbolo na Criança*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. 1968. *A Psicologia da Criança*. São Paulo: Difel.
- PORTNOW, J., 2008. *The Power of Tangential Learning*. [online] Disponível em: <http://www.edgeonline.com/blogs/the-power-tangential-learning> [Acessado em: 5 de Dezembro de 2009].
- PRENSKY, M., 2001. *Digital natives, digital immigrants*. On the horizon. NCB University Press.
- _____. 2006. *"Don't Bother Me Mom - I'm Learning"*. St. Paul, Minnesota: Paragon House.
- ROMÃO-DIAS, D., 2007. *Brincando de ser na realidade virtual: uma visão positiva da subjetividade contemporânea*. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- SHAFFER, D. W., 2006. *How computer games help children learn*. New York, NY Palgrave MacMillan.
- SALEN, K.; ZIMMERMAN, E., 2003. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: MIT Press.
- SCHELL, J., 2009. *The Art of Game Design*. ETC Press.
- SUTTON-SMITH, B., 2001. *The Ambiguity of Play*. Boston: Harvard University Press.
- _____. 1986. *Toys as Culture*. New York: Gardner Press, Inc.
- VYGOTSKY, L. S.; COLE, M., 1984. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos*. São Paulo: Martins Fontes.
- WENNER, M., 2009. The serious need for play. *Scientific American Mind*, (Fevereiro), 22-29.
- WINNICOTT, D. W., 1975. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- _____. 2005 [1971]. *Playing and Reality*. New York: Routledge.