

*UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO*

O LÚDICO NA CIRANDA DA VIDA ADULTA

NEUSA MARIA CARLAN SÁ

Orientador: Prof. Dr. Euclides Redin

SÃO LEOPOLDO, FEVEREIRO - 2004

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

S111L Sá, Neusa Maria Carlan
*O lúdico na ciranda da vida adulta / Neusa Maria
Carlan Sá.– 2004.*

266 f. ; enc. ; 30 cm.

**Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale
do Rio dos Sinos, 2004.**

1. Educação – Adulto – Atividade Lúdica. I.

Catlogação na Publicação :
Bibliotecária Fabiane Pacheco Martino - CRB 10/1256

Agradecimentos

A Deus, a meus pais, minha irmã, e a todos os meus familiares – os que já partiram e os que aqui ainda estão – por me concederem a vida e a alegria de viver;

Ao meu esposo Oscar, companheiro incondicional em todos os meus sonhos e realizações lúdicas;

À professora e Mestra Tânia Ramos Fortuna, ser humano de uma fraternidade sem fronteiras e minha primeira e grande incentivadora para que esta dissertação se realizasse;

Com muito apreço, agradeço, também, ao Prof. Dr. Euclides Redin – meu orientador – por sua incansável dedicação e elucidações que me foram oportunizadas durante todo o processo de elaboração deste estudo;

À Agência Financiadora Capes que financiou o 2º ano dos meus estudos e pesquisas para que fosse possível a realização deste trabalho.

Sumário

<i>Homenagem póstuma</i>	11
<i>Acolhida</i>	13
<i>Para onde vai a minha ousadia? Sem medo!</i>	16
<i>Á título de uma epígrafe</i>	18
1 - O lúdico na ciranda da vida adulta	20
1.1 - Conceituação sobre jogo – brinquedo - brincadeira	23
1.2 - Conceituação sobre o lúdico	29
1.3 - Características do brincar – perspectiva lúdica	31
1.4 - Características do brincar que não constroem cidadania	34
2 - O ser humano enquanto homo ludens: um resgate histórico	38
2.1 - Brinquedos que marcaram a história de alguns adultos	38
2.2 - O adulto e o lúdico antes da modernidade.....	41
2.3 - A relação entre adultos e crianças antes da modernidade	43
2.4 - O sentimento de classe e a separação entre adultos e crianças	45
3 - O lúdico na ciranda da vida adulta e a educação	51
3.1 - Problematizando o lúdico na vida do adulto	55
3.2 - Relevância Pessoal.....	58
3.2.1 Pequeno fragmento da minha estória de vida.....	58
3.2.2 – Rememorando como tudo começou	61
3.3 - Relevância Social	64
4 - Clareando conceitos	65
4.1 - Educação	65

4. 1.1	A partir das idéias de Paulo Freire	65
4. 1.2	A partir das idéias de Rosa Maria Torres.....	73
4. 2	- Implicações da dimensão lúdica para a educação	79
4. 3	- Implicações da dimensão lúdica para o homem e para a sociedade.....	84
4. 4	- Implicações da dimensão lúdica para a criança e para as outras idades	86
4. 4.1	O brincar acaba quando a infância termina ?	90
4. 5	- Implicações da teoria de Vygotsky e o lúdico	94
4. 5.1	- As funções psicológicas	98
4. 5.2	- A Zona de Desenvolvimento Proximal	100
4. 5.3	- Metaludicidade – Um conceito possível.....	102
5	- <i>A vida sem divisão de idades: a ciranda que não se rompe</i>	106
5. 1	- A ciranda das idades da vida.....	106
5. 2	- Algumas configurações assumidas como conceito de criança.....	108
5. 3	- A infância a partir de uma abordagem pedagógica	119
5. 3.1	- A pedagogia e a infância não pedagogizada	119
5. 3.2	- A infância como construção da Pedagogia.....	121
5. 4	- A infância construída a partir da invenção da imprensa	127
5. 5	- A industrialização como processo de marginalização da infância.....	133
5. 6	- Refletindo sobre a infância. Tempo distinto das outras idades ?	138
6	- <i>A dimensão lúdica, o trabalho e o capitalismo: relações e inter-relações</i>	151
6.1	- O mundo do trabalho na sociedade medieval.....	153
6.2	- O processo de cooperação.....	158
6.3	- A Manufatura	160
6.4	- As máquinas – mola mestra da indústria.....	163
6.5	- Os seis princípios que caracterizam a indústria	165
6.6	- A passagem da Era Industrial para a Eletrônica	170
6.7	- Trabalho x Força de trabalho	175
6.8	- Mais – valia	178
6.9	- Alienação	182
6.10	- Automação	186
6.11	- O Simulacro	190
7	- <i>O lúdico na ciranda da vida adulta na Vila Nova Esperança</i>	205
7.1	- Reflexões sobre o processo adotado.....	205

7.1.1 - O sentido da pesquisa.....	205
7.1.2 - Á Respeito das opções metodológicas	207
7.1.3 - O campo empírico	210
7.1.4 - As questões pesquisadas	210
7.1.5 - A comunidade	213
7.2 - O adulto, seu contexto social e o lúdico: a trajetória de um estudo de caso ...	214
7.2.1 - Preâmbulo de uma pesquisadora.....	214
7.2.2 - Algumas considerações sobre os momentos de investigação empírica.....	218
7.2.3 - O lúdico para o adulto da Vila Nova Esperança	222
7.3 - O trabalho e o lúdico: rompendo com a dicotomia a partir da realidade pesquisada	237
7.3.1 - As raízes lúdicas do trabalho.....	246
7.3.2 - As raízes lúdicas do jogo.....	254
<i>Considerações Finais</i>	258
<i>Á título de um epílogo.....</i>	266
<i>Referências Bibliográficas</i>	267

Resumo

Muito se tem escrito e falado sobre a criança e o lúdico, mas pensar sobre o adulto e o lúdico, eis o desafio deste trabalho. Para falar sobre o lúdico e o adulto, tem-se que, necessariamente, retornar ao surgimento da infância, tendo como referência sua época a partir da industrialização e da urbanização, período, o qual, está marcado por um sentimento mais declarado sobre a infância, ou seja, a criança como categoria social ou geracional.

O lúdico na ciranda da vida adulta busca descobrir o que gerou a dicotomia entre a cotidianidade do adulto e sua dimensão lúdica, especializando tais momentos e distanciando-os cada vez mais de sua rotina, bem como situa a influência dos modos de produção capitalista na formação do ser através da “mercadorização do lúdico”. Interessa-se, também, tal trabalho, a desmistificar alguns discursos oportunistas e/ou de matriz romântica acerca da realidade infantil e adulta, especialmente aqueles que caracterizam a criança como um ser imaturo, inocente e irracional, transferindo e relacionando a dimensão lúdica, única e exclusivamente a tal período, e trazendo à tona um adulto sério, eficiente e rígido nas suas atitudes - é possível situar tal dicotomia existencial a partir do nascedouro dos processos de industrialização, onde se exigia que o homem fosse uma máquina de trabalhar e não um ser humano, adquirindo, tal trabalho primazia na vida social e privada

do indivíduo – sendo, portanto de fundamental relevância para esta dissertação, apresentar a relação que se descortinou entre a dimensão lúdica e o trabalho.

O embasamento teórico de tal estudo situa-se no campo materialista dialético, como também desenvolvo o argumento de que o trabalho, diferentemente da visão de senso comum, também pode ser um marco referencial de ludicidade na vida humana, apoiando-se, inclusive, tal trabalho, em pesquisa de campo aqui apresentada.

No que se refere à opção metodológica, esta pauta-se por uma pesquisa qualitativa de caráter estrutural dialético e também fenomenológico e o tipo escolhido foi o Estudo de Caso. O *locus* desta pesquisa teve como palco uma comunidade composta por três ruas sem saída pertencentes à região norte de Porto Alegre, o que deixa evidente que os adultos que lá moram conseguem, através da união e da integração comunitária, aliados a uma afinidade regional presente em suas origens, demonstrar o quanto é possível manter a dimensão lúdica como uma fonte de energia vital e renovadora em suas vidas, seja através do trabalho que executam, das festas de rua, das gincanas que já fazem parte do calendário anual da Associação de Moradores da Vila Nova Esperança, das atividades cooperativas, das brincadeiras recorrentes entre adultos e crianças, e muitas outras vivências que deixo para o leitor descortiná-las ao ler este trabalho.

Abstract

A lot has been written and said about children and amusement, but our challenge in this piece of work is to think about adults and amusement. If we want to be able to talk about adults and amusement, we need to go back to the emergence of childhood, the reference being the period starting from industrialization and urbanization, which is marked by a more declared feeling about childhood, by children as a social or generational group.

O lúdico na ciranda da vida adulta tries to discover what generated the dichotomy between adult daily life and the space of amusement; the distinction and separation between these moments and routine are increasing.

It also locates this influence of capitalist means of production in the formation of the being through the merchandizing of amusement.

This piece of work shows interest in demystifying some opportunist and/or originally romantic speeches about children or adults' realities, especially those that describe a child as an immature, innocent and irrational being and that transfer and relate the space of amusement to this period only and exclusively, showing the adult as serious, efficient and strict in his attitudes.

It is possible to date this existential dichotomy at the birth of industrialization processes, when man was supposed to be a work machine and not a human being, when work became the primacy in a person's social and private life.

The fundamental importance of this dissertation is therefore to introduce the relation that arose between amusement and work.

The theoretical base for this study is located in the field of materialistic dialectic, as well as in the development of this argument supported by research in this area: contrary to common sense, work can be a reference point as far as amusement in human life is concerned.

As to methodological option, the scheme is a qualitative research with a structural dialectic and phenomenological character, and a case study has been chosen. The locus of this research was a community composed of three blind alleys that belongs to the northern district of Porto Alegre, and where it is evident that the adults who live there, through union and integration in the community allied with a regional affinity in the origins, succeed in showing that it is possible to maintain the space of amusement as a source of vital and regenerating energy in their lives, all this through their work, street parties, competitions that are part of the Residents' Association yearly calendar, cooperative activities, jokes involving adults and children, and a lot of happenings that the reader will discover when reading this piece of work.

Homenagem póstuma

Vó Edith

Acho que minha capacidade lúdica não seria tão intensa se não tivesse a presença viva de minha avó a inaugurar em mim a emoção de ouvir velhas estórias protagonizadas por ela em tempos passados.

Muito melhor que uma sessão de cinema com poltronas aconchegantes ou que assistir a um lançamento de filme em DVD estéreo, eram aquelas velhas estórias que D^a. Edith contava. Deitava-me no chão entre muitos almofadões e depois abusava da minha imaginação em meio a cada pedaço emocionante de suas estórias sem ter que me limitar a imagens prontas. Ah, também tinha a vantagem de fazer a estória parar quando minhas inquietações eram maiores que a curiosidade com o curso dos acontecimentos.

Sua voz, os silêncios entrecortantes, o brilho do seu olhar, me faziam penetrar profundamente naquelas situações narradas. O salvamento que minha avó fez a uma criança durante a enchente de 1965, a qual lhe rendeu uma homenagem e uma adaga de prata como forma de gratidão e lembrança, oferecida pelos pais da menina salva. As aparições de santos, as estórias do “além”, os namoros com meu avô, as fugas de casa pela

janela do quarto na calada da noite para ir dançar nos bailes da cidade, as viagens que fez pelo país inteiro, o convívio com índios coroados e guaranis e com os ciganos quando Foz do Iguaçu ainda era mato virgem. Tem também as sabotagens que fazia às bonecas de pano da sua irmã para que as suas ganhassem o concurso que promoviam entre as amigas, da boneca mais bela da cidade.

Estas são algumas das estórias que eu mais gostava de ouvir. Talvez por isso eu goste tanto, e assim o faça em meu trabalho e em meio a amigos e familiares, de contar e, especialmente, de escrever estórias. É a magia do lúdico possibilitada pelo encontro intergeracional, o que jamais poderia ser suprido se eu estivesse grande parte do tempo apenas convivendo com crianças. Que bom que posso alterar a flexão do verbo referente a um velho chavão que diz “eu era feliz e não sabia” e poder dizer: “eu sou feliz sim, e sei disto com paixão!”.

Obrigada, Vovó Edith!

Acolhida

Bem vindos a este trabalho: *O lúdico na ciranda da vida adulta!*

Ao aceitar o meu próprio desafio de fazer o curso de mestrado, pensando sobre como ocorre a dimensão lúdica na vida do adulto, é que vim a compreender que não precisava buscar justificativas freudianas ou encontrar culpados especialmente representados por entes familiares para entender o porquê dessa disponibilidade tão grande para me doar ao jogo, à brincadeira, à contemplação, ao inusitado, à introspecção, às artes, ao ensinar e ao aprender com os outros. Descobri, então, que a dimensão lúdica faz parte da dimensão humana.

Sou sim, uma *Homo Ludens** convicta!!!

* Mantenho esta expressão por ser consagrada na literatura da área como indicadora da espécie humana, incluindo “*homo*” e “*mulier*”. Hoje em dia, sou sim uma “*mulier ludens*” ou “*homo et mulier ludentes*”.

A sensação que tenho é de que quanto mais eu estudo sobre o tema, maior se torna a minha vontade de sentir prazer pela vida através dos pequenos e grandes momentos gratuitos os quais me oportunizo.

Entretanto, me deparo com pessoas, especialmente adultos, que desconhecem a razão de ser da dimensão lúdica em suas vidas, fazendo destas – parafraseando Delannoi* – ***verdadeiro torpor vegetal***. Mas porquê isto acontece?

Venham comigo! Pois assim como este trabalho tornou-se o baluarte de parte da minha razão de existir, desejo que ele também sirva para muitas pessoas como ponto de encontro e desencontros (porquê não?) para muitas reflexões e atitudes acerca de como ocorre a formação ou deformação do lúdico na vida adulta.

Para tanto, as investigações, as denúncias e as análises apresentadas neste estudo, encontram-se dispostas em sete capítulos, a saber:

1) No primeiro capítulo abordo conceitos sobre o brincar em uma perspectiva lúdica. Apresento, também, alguns dos seus revestimentos tomados como lúdicos em nossa sociedade, os quais não contribuem para o exercício da cidadania, visando, assim, colaborar para uma reflexão que favoreça o seu discernimento.

2) No segundo capítulo, adentro em algumas fontes históricas que remontam à época medieval para mostrar como ocorriam as manifestações lúdicas entre os adultos, bem como anuncio as influências das manifestações lúdicas intergeracionais como elemento importante à permanência do envolvimento lúdico no adulto. Minha opção por tal período histórico baseia-se no fato deste estudo calcar suas análises em torno da modernidade, mais precisamente da industrialização como momento precursor da divisão do trabalho, fato este, desencadeador para o adulto de uma contínua expropriação de sua natureza humana, sendo a dimensão lúdica um desses elementos expropriados.

* “Traduzir o imaginário, transmitir questões” – Gil Delannoi. In: *A Religação dos saberes – O desafio do século XXI* – Edgar Morin.

3) No terceiro capítulo reflito sobre as indagações que me trouxeram a este tema. Para compô-lo, lembrei-me por diversas vezes das palavras de Paulo Freire (*in Pedagogia do Oprimido*), as quais exaltam a importância de uma educação problematizadora como ponto de partida da experiência existencial concreta dos alunos.

4) No quarto capítulo, tendo em vista a opção assente em meu tema estar voltada para o lúdico no adulto e especialmente para o adulto que não tem como profissão o magistério, senti a necessidade de justificar quais os pressupostos teóricos de educação pelos quais me baseio, compondo, assim, para a satisfação deste item uma argumentação mais estreita com Paulo Freire e Rosa Maria Torres, pois ambos autores partem de uma perspectiva ampliada de educação – para muito além da esfera escolar – educação, como uma questão de cidadania plena.

5) Existe uma primeira idade? E segunda? E terceira idade? No quinto capítulo, questiono a configuração moderna atribuída ao conceito de “idades da vida”, bem como aos papéis sociais criados a partir desta compreensão, com vistas a desconstituir a idéia de que brincar é condição exclusiva da criança.

Aproveito, também, para fazer uma incursão sobre as principais hipóteses que versam sobre a descoberta da infância evidenciando o caráter ideológico e social presentes na construção desta imagem e sua influência no conceito de lúdico que permeia o imaginário social, ainda hoje. Encerro este capítulo valendo-me das contribuições pertinentes à teoria sócio-interacionista para anunciar o quanto a emergência do lúdico na vida adulta colabora para a elevação de formas superiores de desenvolvimento.

6) No sexto capítulo, utilizo a categoria marxista do trabalho para demonstrar a gênese do processo de alienação da natureza humana, focalizando minha análise sobre a condição que o lúdico se apresenta na vida do adulto de nosso tempo.

7) A partir das análises no plano teórico, o sétimo capítulo objetiva revelá-las no plano prático, à luz da realidade pesquisada, apresentando tanto os limites como as possibilidades de superação acerca das questões investigadas.

Para onde vai a minha ousadia? Sem medo!

Desde os tempos antigos até nossos dias, talvez nunca falou-se tanto em diversão, lazer, entretenimento como na atualidade e talvez o adulto nunca tenha se distanciado tanto desta condição essencial de vida – o lúdico, como hoje o faz.

Paradoxo da modernidade ?

Talvez. Mas depende de nós mudarmos ou não esta realidade. Penso que o primeiro passo é refletir criticamente sobre o fenômeno que nos inquieta – no meu caso, sobre o que faz o adulto divorciar-se de sua dimensão lúdica, relegando-a a momentos cada vez mais diminutos e especializados em sua vida. Logo, pesquisar sobre um determinado tema e projetá-lo sobre as preocupações cotidianas é, para mim, aumentar minha possibilidade de entender tais preocupações e enfrentá-las, portanto faço uso do presente trabalho no sentido de:

- reafirmar o lúdico como elemento de humanização, portanto, uma necessidade do homem em qualquer tempo;
- desvelar os motivos pelos quais o adulto foi construindo uma dicotomia entre a sua vida e a dimensão lúdica, especializando cada vez mais o tempo de brincar, se divertir e ser feliz;
- denunciar o quanto a sociedade capitalista vem reduzindo as possibilidades do trabalhador manifestar-se como realidade humano-social, chegando a ponto de tal redução ser compreendida pelo senso comum como algo “natural”;
- desmistificar o conteúdo simplista com que se reveste o lúdico na modernidade, revelando os seus condicionantes;
- analisar a relação trabalho x desenvolvimento lúdico apontando os elementos convergentes e divergentes que possibilitam ou não tal relação;
- pensar alternativas que visem à emergência da condição humana através do lúdico (condição, esta, sufocada, especialmente por mecanismos engendrados pelo capital), resgatando a dignidade e cidadania do ser, construindo, assim, uma realidade verdadeiramente humana.

Com relação ao tema pesquisado, ressalto que realizei uma ampla pesquisa prévia sobre “*O lúdico na vida adulta*” através de diversas fontes de consulta: periódicos, anais da Anped, livros, artigos, dissertações e teses constantes nas bibliotecas da Ufrgs, Usp, Puc-RS, Unisinos, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, a qual acenou para um quadro de pesquisa inexistente sobre este tema, tendo, eu, que compor minha elaboração escrita a partir de um trabalho de busca transversalizada, ou seja, através de estudos sobre o tema – o lúdico – mesmo que sobre outro enfoque, buscando na sublinearidade ou em algumas análises convergentes, compor, assim, o meu referencial teórico.

Á título de uma epígrafe

Ainda guardo comigo, intacta, na materialidade daquele jogo que ganhei em comemoração ao meu 6º ano de vida, a presença viva do sr. Ernesto e sra. Ilda Triches, bem como a lembrança de grandes momentos de pleno deleite propiciados por algumas horas de jogo de dominó.

Lembro do jeito perscrutativo, observador e tímido daquela menina que sorvia cada detalhe dos ensinamentos transmitidos pelo sr. Ernesto – grande homem no auge dos seus 78 anos de idade – de como jogar dominó.

Eu só os via 30 dias ao ano porque moravam em Cruz Alta e vinham a Porto Alegre apenas para passar as férias. Lembro-me, também, que todos os anos que se seguiam após aquele aniversário, quando os avistava chegando, corria com o meu jogo pela mão para informá-los de que este permanecia intacto e sem nenhuma peça faltando e, é claro, já combinava a hora da próxima partida de dominó.

A partir de então, seguiram-se muitas e muitas rodadas do jogo e com estas, muitas vitórias e também derrotas. Porém, o maior troféu por mim alcançado consistia no puro prazer de jogar e na agradável companhia que advinha daquelas duas pessoas encantadoras.

Com aquele jogo, aprendi, não somente, algumas regras básicas do Dominó e a aperfeiçoar minha capacidade de raciocínio lógico. Aprendi, principalmente, saborear o gosto pela vida, o prazer da descontração, a tolerância e a persistência, a alegria de compartilhar momentos gratificantes e gratuitos com amigos, a leitura daquilo que está na sublinearidade dos fatos, a emoção, a amorosidade e a justiça, entre outros. Ensinamentos, estes, que os levarei junto comigo para sempre. Mesmo que as minhas mãos endureçam ou se tornem trêmulas devido à erupção do tempo diante de mim ou que a senilidade não me

permita mais compreender as regras que dominam tal jogo, sei que a lucidez dos sentimentos que dele efluviaram estarão perenes enquanto eu viver.

Os anos se passaram. Infelizmente já não é mais possível, nesta vida, correr para encontrar meus queridos amigos e convidá-los para mais uma partida de dominó, porém, o que não passou foi a minha vontade de jogar dominó. Talvez como o prazer era “tamanho”, sobrou até vontade para também jogar Damas, Cara-a-Cara, Lince, Varetas, Imagem & Ação, Trilha, Aquaplay, Resta-Um, Senha, Moinho, Cinco Marias, Detetive, Peteca, Catapulta, pião, andar de skate, roler, bicicleta, tocar violão, dançar, desenhar, pintar, plantar mudas de flores, fazer poemas, ser locutora, casar e até escrever um trabalho de mestrado....

1 - O lúdico na ciranda da vida adulta

No decorrer de alguns períodos da história o ser humano foi adquirindo algumas caracterizações que refletiram especialmente o momento social e econômico vividos em determinada época: começamos pelo *homo sapiens* – momento em que este se julgou racional em relação aos demais seres vivos. Deixa de ser quadrúpede - a cabeça passa a ser o seu ponto mais alto. Mais tarde foi substituído pelo *homo faber*, devido a sua relação com o trabalho. Huizinga (1996) revisou esta caracterização trazendo à tona o conceito de *homo ludens* e proclamando o jogo como uma das principais premissas básicas do ser humano. Acresce-se a isto um certo furor em voga no sentido de transformar o terceiro milênio no século da ludicidade.

Negrine (2000) afirma que a capacidade lúdica do adulto está diretamente relacionada à sua pré-história de vida. Acredita ser, antes de mais nada, um estado de espírito e um saber que progressivamente vai se instalando na conduta do ser devido ao seu modo de vida. E este “modo de vida” nada mais é do que uma determinação de alguns fatores dentre eles o econômico, social, político, ideológico, etc. Tal autor comunga das mesmas idéias que Ariès (1981) (da qual explicitarei com mais detalhes à frente), as quais postulam que as brincadeiras e os divertimentos em tempos passados já ocuparam lugar de

destaque na sociedade, especialmente entre os adultos, ficando, o mundo moderno - com todas as suas nuances econômicas, principalmente - como responsável por essa dicotomia com que o ser humano se depara: entre a sua rotina e o seu lazer. Afirma Negrine (2000):

As mutações decorrentes do mundo moderno vão progressivamente afastando os indivíduos do convívio lúdico, principalmente nas grandes metrópoles. Diria ainda mais: que estas mutações alteram radicalmente a relação que os povos antigos mantinham através da atividade lúdica (p. 21).

Tal autor segue afirmando que a modernidade nos impõe outras formas de lazer, deslocando o eixo do lazer compartilhado para o individual. E indica que este último é especialmente caracterizado nas relações do homem com a máquina (computador, televisão). Acredita que o significado existencial do homem se fundamenta nas atividades compartilhadas, *principalmente naquelas em que o nexos são as atividades lúdicas* (p. 21) e que é por essa falta que, também, se pode gerar problemas emocionais das mais variadas ordens. Afirma, ainda, que à medida que a idade avança, necessitamos cada vez mais vivenciar atividades lúdicas compartilhadas. Diz Negrine (2000):

Precisamos também preparar pessoas para trabalhar no campo da ludicidade, fundamentalmente para atuar em nível da chamada terceira idade (p. 22).

Logo, o autor deixa claro que o lúdico não é especificidade da infância, mas de todas as pessoas em qualquer idade.

O professor Manoel Jacinto Sarmiento, em diálogo firmado após palestra proferida na Unisinos em 27/06/2003, destaca que há uma colonização do lúdico na vida do homem devido a recorrências de ordem econômica, principalmente. Citou, como exemplo a difusão dos clubes como espaços especializados (e de um modo geral, pagos) para o lazer, sem os quais a dimensão lúdica torna-se diminuta em nossas vidas. Na contra-mão, estão os “extermínios” de muitos parques, praças, locais públicos, onde o ser humano deveria

estar em contato com a natureza, com os seus semelhantes e consigo de diferentes formas gratuitas e desinteressadas. Diz que para vivenciarmos o lúdico é necessário uma ruptura com a rotina fatigante e tediosa, porém, infelizmente hoje, tal ruptura ocorre de forma dicotomizada, separando o dia-a-dia do ser de suas atividades prazerosas. Isto porque cada vez mais estas últimas se dão de maneira especializada, em espaços e tempos específicos, divorciando o homem de uma condição mais plena de vida. Lembra, o professor Sarmiento que o que diferencia a dimensão lúdica da criança da do adulto é a quantidade de tempo investida para tal situação. Logo, a criança consegue (ainda) viver mais plenamente o lúdico em sua vida por não ter tão especializado os seus espaços de lazer e divertimento e por estes não estarem dicotomizados em relação a sua rotina de vida, ao passo que a sobrecarga de tempo dedicado ao trabalho e às ocupações diárias do adulto estão carregadas de muita tensão e dicotomia em relação às atividades que o gratificam intimamente.

Portanto, Sarmiento acredita que para resgatarmos e mantermos o lúdico presente em todos os tempos é necessário atentarmos para três pontos fundamentais:

- **Direito ao espaço selvagem** – possibilitar a construção de contextos ecológicos, onde a criança, o adulto possam reconhecer-se como seres da natureza (mais humanos), onde possa ser oportunizadas trocas entre os diversos seres e que também possa ser um espaço de muita inspiração humana;
- **Reivindicação da desmercadorização do lúdico** – uma vez que o lúdico assumiu na modernidade formas rentáveis de se fazer presente, o mercado apropriou-se desta dimensão e a “mercadorizou”, o que para gerar o lucro é necessário manter dispositivos de mercado que visem a sua renovação constante e, por conseguinte, a sua obsolescência. Tornando o ser, um consumidor em potencial de objetos e situações lúdicas criadas pelo capital;
- **Desinstitucionalização dos espaços infantis** - as crianças tendem a ser “reincaixadas” em espaços institucionalizados para elas, reforçando a lógica da infantilização da infância e as separando ainda mais do universo adulto. A desinstitucionalização dos espaços infantis em nada se opõe às políticas que visam garantir uma cultura da infância, ao contrário, trabalha no sentido

de fazer valer os direitos de proteção da criança, oportunizando maneiras para que esta se aproprie dos mecanismos de decisões.

1.1 - Conceituação sobre jogo – brinquedo - brincadeira

Ao longo de diferentes processos civilizatórios, o jogo sempre se fez presente como eixo central nas relações humanas, seja sob a forma de rituais, mitos, trabalho, festividades ou divertimentos.

Com tal penetração que remonta tempos distantes, vigorando até o presente momento é compreensível que tal elemento sofra diversas interpretações a partir de impressões e estudos de diferentes áreas do conhecimento e do próprio senso comum. Assim, atribuiu-se à palavra jogo diferentes sentidos, chegando, até mesmo, alguns, servirem para fins pejorativos com é o caso dos termos “jogo de interesses” e “isto não é sério; é só uma brincadeira” ou então para fins de rivalidade.

Desta forma, visando uma melhor compreensão acerca do teor desta leitura, devo, inicialmente aclarar a opção que fiz com relação à nomenclatura ***jogo, brinquedo e brincadeira***, assim como em relação ao meu entendimento sobre o que é ***lúdico***, pois tais significados inscrevem-se como eixo central do tema a ser perquirido ao longo deste trabalho, qual seja: ***o lúdico na ciranda da vida adulta*** - a busca por descobrir o que gerou a dicotomia entre a cotidianidade do adulto e a sua dimensão lúdica, especializando tais momentos e distanciando-os cada vez mais de sua rotina, bem como, a influência do modo de produção capitalista na formação do ser através da “mercadorização do lúdico”, entre outros.

Para fins didáticos busquei diferenciar estes três termos, porém, a exemplo dos estudos citados por Kishimoto (2002), eu os empregarei, com o mesmo significado, o que já é usual acontecer em diversos países, dentre eles o Brasil.

De acordo com Kishimoto (idem), pode-se definir tais elementos como:

Brinquedo

É o suporte de uma brincadeira. É o objeto (concreto ou ideológico);

Brincadeira

É a descrição de uma conduta estruturada com regras implícitas ou explícitas ;

Jogo

Ação lúdica envolvendo uma situação estruturada pelo próprio tipo de material.

Para Caillois (1986) o jogo é uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e diversão. Predomina a incerteza e o caráter improdutivo de não criar nem bens nem riquezas. Acredita que somente se joga quando é do desejo do sujeito: quando ele quer e o tempo que quiser. Este autor acredita que “jogo” é muito mais do que uma situação estruturada pelo tipo de material. Diz:

La palabra juego designa además el estilo, la manera de un intérprete, músico o comediante, es decir las características originales que distinguen de los demás, su manera de tocar un instrumento o de interpretar un papel (p. 09).

Porém, continua este autor, dizendo que quando o sujeito se vincula a uma partitura, ou a um papel a interpretar, torna-se menos livre de manifestar sua personalidade diante das ilimitadas variações que uma determinada situação lúdica pode proporcionar. Por isso, Caillois entende que a palavra jogo combina com liberdade e invenção.

Huizinga (1996) considera o jogo como elemento da cultura, o qual possui uma função social. É, também, uma forma específica de atividade. Estabelece os seguintes critérios para definir uma atividade como sendo jogo:

- É uma atividade voluntária em que o jogador demonstra prazer;
- É uma atividade livre, com liberdade de ação do jogador (se imposta deixa de ser jogo);
- Possui caráter não-sério;
- Há separação, suspensão da vida cotidiana (evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria);
- Limitação do tempo e do espaço, pois o jogo possui um caminho e um sentido próprio;
- Existência de regras;
- Possui caráter fictício.

É importante salientar que o caráter “não-sério” a que Huizinga se refere, diz respeito a um estado de espírito de quem o pratica e não a um julgamento de valor. Para Kishimoto (2002), tal caráter está relacionado ao riso, ao cômico – elementos integrantes do ato lúdico. Caillois (1986) afirma que não há nenhuma degradação enquanto atividade séria na diversão, especialmente na diversão infantil. Atesta que há a presença simultânea tanto da seriedade na ação, quanto da alegria e descontração. Freire (1996) coloca que a alegria de viver assumida plenamente não significa a presença de seres “adocicados”, tampouco “amargos”.

Com relação ao caráter fictício, Elkonin (idem) amplia um pouco mais esta questão, enfatizando que mesmo o fato do jogo ser realizado na dimensão do imaginário, não quer dizer que este deixa de alicerçar-se na esfera da realidade.

Ainda sobre critérios que caracterizam o jogo, Elkonin (1998) comenta que mesmo Vygotsky não tendo elaborado especificamente critérios do jogo, ele apresenta algumas características importantes que anunciam o entendimento que tem sobre o jogo. Tais características foram expressas em uma conferência realizada em 1933 no Instituto Pedagógico Herzen, de Leningrado (Elkonin, 1998, p. 199 - 200):

- Seu conteúdo básico é o sistema de relações com os adultos;
- O central e típico na atividade lúdica é a criação de uma situação fictícia em circunstâncias lúdicas, criadas pelo próprio sujeito;
- Todo jogo na situação “fictícia” é, ao mesmo tempo, jogo com regras e todo jogo com regras é um jogo com a situação fictícia. As regras do jogo são as que o próprio sujeito se impõe, as de autolimitação e autodeterminação interior;
- No jogo, opera-se com significados separados das coisas, mas respaldados com ações reais;
- O prazer específico do jogo está relacionado com a superação dos impulsos imediatos, com a subordinação à regra implícita no papel;
- O jogo cria zonas evolutivas de desenvolvimento. Através do jogo ocorrem as mudanças de necessidades e de caráter geral.

Elkonin (1998) enfatiza que tais características do jogo, apresentam-se de forma muito mais ampla do que estes enunciados a proclamam, porém entendo que para a época e ainda hoje, eles contêm características marcantes que não podemos deixar de assinalar quando se trata de atividade lúdica. Dentre elas, irei discorrer mais à frente, algumas linhas sobre o conteúdo deste último item, que versará sobre algumas idéias de como o jogo cria zonas evolutivas, ou seja como o jogo auxilia no desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (teoria desenvolvida por Vygotsky), uma vez que os demais itens já estarão, de uma forma ou de outra, sendo refletidos a partir da visão de outros autores.

Negrine (1994) diz que jogar não é apenas uma atividade e sim uma atitude que emana uma vivência de sentimentos e sensações que nos fazem desvendar significados e tomar decisões. Acrescenta, que o vínculo com o objeto não é uma mera questão de apurar os sentidos (ver, ouvir, tocar, etc.), mas o caráter subjetivo que estes sentidos nos inspiram tem que ser considerados prioritariamente. Por exemplo: *O tato, além de nos pôr em relação direta com as coisas, nos oferece neste contato a vivência de nosso próprio existir* . (p. 12) e quanto a isto, penso o quanto cada vez mais nossas relações sociais, lúdicas,

afetivas, econômicas estão se tornando virtuais? Até que ponto estamos qualificando a nossa existência (especialmente a lúdica) neste mundo?

Duas idéias sobrevieram-me à mente a partir deste parágrafo:

1º - que a relação da criança com objetos de seu mundo não pode ser desmerecida ou vista sob um ângulo simplista como mero desenvolvimento dos sentidos. Pode ser como já comentei que ela queira apenas imitar, ou reforçar uma habilidade já adquirida, mas pode ser que ela esteja carregando aquele objeto de um componente simbólico e isto não pode passar pelos adultos de forma despercebida e que assim como a criança deseja muitas vezes relacionar-se com a materialidade do objeto, o adulto também precisa (mesmo que em proporções menores). Por mais que a tecnologia avance e nos auxilie com a micro-informática, será difícil substituímos o desejo de ler um livro que está sobre as nossas mãos, o qual poderemos carregá-lo para os mais diversos lugares que nos aprouver sua leitura, podendo inclusive sublinhar, grifar, fazer lembretes e escrever idéias, por outro texto que está na tela digital de um monitor. Isto não quer dizer que não utilizemos tal recurso. É claro que não! Mas não posso deixar de pensar em um disciplinamento para o seu uso, comparando os sentimentos que um e outro me inspiram;

2º - ao elencar os aspectos de nossa vida que também estão se tornando virtuais (escolhemos o carro, o marido, o emprego, o lazer pela internet), percebi o quanto a dimensão lúdica não transita separadamente dos demais aspectos (econômico, político, ideológico), demonstrando que como elemento construído socialmente, também sofre os condicionantes sociais e políticos produzidos pela sociedade. Logo, o lúdico não se encerra como um aspecto inato, sagrado e imutável do ser.

Negrine (2000) enfatiza que nem toda a atividade que a criança realiza deve ser considerada como jogo, pois para ele, o jogo pressupõe representação simbólica. Lembra, que a criança em situações espontâneas, também experimenta outras atividades que não se configuram como jogo, dentre estas, atividades rotineiras como ocorre com qualquer adulto. Coloca:

[...] devemos explicar qual é a denominação atribuída às atividades que a criança realiza sem a presença de um

componente simbólico. São simples exercícios, atividades que fazemos a vida toda numa ou noutra situação (p.19)

Com isto, quero ressaltar que a idéia de que a criança “só brinca”, além de carregada de um conteúdo simplista em relação ao brincar, reflete equivocadamente um mundo infantil carregado somente de intencionalidades lúdicas minimalistas, o que não se confirma com a realidade. Como aponta Negrine (2000), além de seu *modus vivendi* lúdico, a criança também realiza atividades que não se constituem como sistemas lúdicos independentes:

Pensamos que a atividade que a criança executa como exercício pode ter diferentes finalidades, como por exemplo: 1) servir como reforço às habilidades já adquiridas; 2) imitar aquilo que o outro realiza; 3) testar suas habilidades ou adquirir novas; 4) atrair os outros para a atividade que realiza (p.19).

Desta forma, tal autor afirma que estas, assim como outras atividades que a criança desenvolve, estão diretamente relacionadas com a afirmação do seu “eu”. Logo, fica claro que a criança não vive apenas para brincar, que existem outras intencionalidades subjacentes aos seus atos, que não o lúdico – da mesma maneira como também ocorre com o adulto. E para ilustrar bem a idéia de que não é somente a criança que brinca, cito um pensamento de Negrine (idem) que diz:

A concepção de que o brincar está reservado às crianças nada mais é do que a perda da naturalidade humana, imposta pelo homem, já que – a história nos diz – o adulto costumava dedicar muitas horas ao lazer (p.21).

Desta forma, não quero desmerecer o feito do lúdico na vida da criança, o qual acontece de forma muito mais plena do que na vida do adulto, tampouco ignoro o fato de que a criança satisfaz certas necessidades através do jogo, da brincadeira, mas o que quero

salientar é que não podemos, ao contrário, restringir tal dimensão como especificidade limitada ao universo infantil.

1.2 - Conceituação sobre o lúdico

Adjetivo que designa toda e qualquer atividade de lazer descomprometida de qualquer obrigatoriedade que não seja pelo prazer incondicional de estar em um determinado tempo e espaço fazendo o que desejamos.

Atividade despreocupada, descontraída e desobrigada de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia. Caracteriza-se pela liberdade e espontaneidade de ação. É livre de pressões e avaliações. Caillois (1986) confirma esta idéia explicitando seu entendimento sobre o jogo na perspectiva lúdica:

Sobre todo, infaliblemente trae consigo una atmósfera de solaz o de diversión. Descansa y divierte. Evoca una actividad sin apremios, pero también sin consecuencias para la vida real. Se opone a la seriedad de ésta y de ese modo se ve tachada de frívola. Por otra parte, se opone al trabajo como el tiempo perdido al tiempo bien empleado. En efecto, el juego no produce nada: ni bienes ni obras. (p.07)

Para Kishimoto (2002), o jogo, a brincadeira, o lúdico, como elemento livre, está relacionado ao caráter de improdutividade que a este também confere, devido ao fato de ser uma ação voluntária, não almejando resultado final. Callois (1986) considera importante a improdutividade do jogo pois possibilita diferenciar uma situação de jogo livre de outra

com fins específicos como é o caso dos jogos pedagógicos. Volpato (2002) esclarece tal diferenciação dizendo:

[...] uma situação em que se utiliza o jogo com finalidade eminentemente pedagógica, onde há determinada intenção explícita (para produzir algo), anula a característica de liberdade e incerteza quanto ao seu trabalho (p.87).

Caillois (1986) afirma que o caráter gratuito presente na atividade lúdica é a característica que mais a deixa desacreditada diante de nossa sociedade moderna. E enfatiza que é graças a essa característica que permite que o sujeito se entregue à atividade despreocupadamente, é, também, o que o faz manter-se afastado das atividades produtivas (no sentido de possuírem uma intencionalidade final) por um certo período.

Assim, o jogo, a brincadeira, o lazer enquanto atividades livres, gratuitas, são protótipos daquilo que representa as atividades lúdicas e longe estão de se reduzirem apenas a atividades infantis. Negrine (1994) ao comentar sobre o exercício, como, também, uma atividade lúdica, cita o jogo como emblema do lúdico, mas o jogo enquanto significativo motivado pelo próprio sujeito.

Freinet (1998) denomina de “práticas lúdicas fundamentais” não o exercício específico de alguma atividade, pois ele acredita que qualquer atividade pode ser corrompida na sua essência, dependendo do uso que se faz dela, mas tal atribuição se refere à satisfação de três necessidades humanas fundamentais: assegurar a vida de forma mais plena possível, defendê-la e perpetuá-la. Para este autor a dimensão lúdica:

[...] é um estado de bem-estar que é a exacerbação de nossa necessidade de viver, de subir e de perdurar ao longo do tempo. Atinge a zona superior de nosso ser e só pode ser comparada à impressão que temos por uns instantes de participar de uma ordem superior cuja potência sobre-humana nos ilumina (p.304).

Freinet (idem) refere que este “estado de bem-estar”, jamais se restringe à circunscrição de nossa individualidade, isto é, parte de uma espécie de exaltação íntima de nossa potência para a vida e atinge escalas sociais muito amplas, o que nos fará descobrir e exaltar novas potências íntimas em nosso ser, que ocasionará novamente a expansão para o plano social, sendo assim uma vivência inesgotável da dimensão lúdica (o que se aproxima dos conceitos de Vygotsky sobre Zona de Desenvolvimento Proximal – como apresentarei mais à frente - e de “incompletude do ser” de Paulo Freire).

1.3 - Características do brincar – perspectiva lúdica

Kishimoto (1994) apresenta os seguintes critérios que indicam o caráter de um jogo, os quais pautará sobre estes meu entendimento sobre o lúdico:

a) ***Não-literalidade***: os objetos ou situações de um jogo podem ter um outro significado para o sujeito que brinca, conforme o seu desejo. Há o predomínio da realidade interna sobre a externa. O sentido habitual é ignorado por um outro sentido. Refere-se à representação simbólica a que Negrine também (2000) enfatiza.

Exemplo que ocorre com criança: as tampas de panelas que fazem parte dos objetos da casinha, hora podem se transformar em um aparelho de telefone sem fio.

Exemplo que ocorre com adulto: quantas vezes, ao cantar uma música, nos percebemos dançando ou dramatizando-a de acordo com aquilo que o teor de sua letra nos revela, distanciando-nos por alguns minutos da realidade objetiva para usufruímos dos bálsamos de prazer e fantasia que a música nos inspira.

Quem já não experienciou ou já se deparou com uma cena de alguém que está amando ou apaixonada, agarrar-se a um travesseiro ou almofada (ou bichinhos de pelúcia presenteados pelo (a) seu/sua namorado(a) e com estes trocar juras de amor e muitos afagos carinhosos?

Quantas vezes em nossa vida, ao assistirmos a um filme, nos tornamos afetos ou desafetos a determinado personagem, brigando, xingando ou amando-o profundamente como se aquela situação fosse realidade (mesmo sabendo que em verdade não o é)?;

b) **Efeito Positivo:** manifestações de prazer, alegria, descontração e satisfação estão sempre presentes em uma situação de jogo. Um sinal emblemático que marca a sua manifestação é a presença do sorriso;

c) **Flexibilidade:** A ausência de pressão no ambiente torna o clima mais descontraído ensejando que o sujeito crie alternativas antes ainda não pensadas, propiciando o desenvolvimento favorável de seu jogo. É a liberdade de ação, o ensaio de novas idéias e combinações, graças a um ambiente não diretivo; é a busca de alternativas;

d) **Prioridade do Processo de Brincar:** “ *O jogo só é jogo quando a criança pensa apenas em brincar*” – Kishimoto (2002). Não há outro interesse durante a brincadeira que não seja o próprio ato de brincar. Durante a atividade o sujeito está preocupado apenas com o processo não com o seu fim;

e) **Livre Escolha:** O jogo só pode ser considerado jogo se a sua escolha partir de livre e espontânea vontade do sujeito que joga. Quando o jogo passa a ser uma tarefa ou uma atividade obrigatória deixa de ser um jogo e passa a ser trabalho ou ensino. Negrine (1994) afirma: ***uma atividade com fim lúdico em que a pessoa se vê obrigada a participar, cessa de ser jogo e se converte em obrigação, em moléstia da qual a pessoa procura logo se livrar;***

f) **Controle Interno:** Quem determina o desenvolvimento dos acontecimentos ou o fim do jogo são os próprios jogadores. Se houver um terceiro, que não esteja participando diretamente do jogo, e vier a impor regras, ou delimitar o tempo, isto não será um jogo (na perspectiva lúdica) pois predominará a diretividade ou coersão de alguém. A incerteza, o inusitado também são marcas do jogo, presente nesta característica (assim como em outras já descritas) pois os jogadores nunca possuem o conhecimento prévio de todas as possibilidades de ação (e nisto está contido o desafio).

De acordo com Negrine (2000), uma parcela considerável da população desfruta de atividades lúdicas apenas como espectadores, não sendo possível, desta maneira, considerá-los como *homo ludens*. *Afirma:*

O que se discute aqui não é a relação que podemos estabelecer através de diferentes formas lúdicas, mas sim a qualidade da relação. Quanto mais interativa for, maior será o significado que atribuiremos a ela; como maior serão, com certeza, os benefícios decorrentes dela (grifo meu) (p.22 - 23).

Afirma, ainda, este autor, que todos os envolvidos com a questão da ludicidade devem trabalhar com a intenção de estimular a prática do lazer ativo: *aquele que implica na ação e na interação do indivíduo com o meio e com os outros* (2000 - p.23). Ressalta que quando situamos a questão em nível de desenvolvimento humano, optar por uma forma ativa ou passiva determina efeitos muito diferentes em nossa vida e isto temos que ter claro.

Este é o momento de eu poder refletir um pouco sobre a diferença desses efeitos – efeitos surgidos de atividades lúdicas desenvolvidas de forma ativa ou passiva. Como já discorri sobre as características de atividades lúdicas – ativas, tratarei neste próximo sub-item de refletir sobre algumas atividades lúdicas – passivas, entre outras questões.

1.4 - Características do brincar que não constroem cidadania

Algumas atividades que se denominam lúdicas têm em seu bojo ações massificadoras e de espetacularização do lúdico, não contribuindo para a construção da cidadania. Segundo Euclides Redin (1998), se incluem nestas características as seguintes atividades:

a) **Os Esportes e Lazer de Massa** Estes fazem parte da “Indústria do Lazer” onde a grande “massa” não passa de meros espectadores do “jogo” não lhes permitindo nenhuma influência sobre jogo. E como vemos nos critérios anteriores do jogo na perspectiva lúdica, este item fere o critério “Controle Interno”. Há total passividade e submissão ao “espetáculo”. Os espectadores usam este momento para fazerem uma catarse das tensões acumuladas, não resolvendo os problemas causadores destas tensões, geralmente de ordem social, familiar, profissional, etc., podendo gerar, inclusive, situações insuportáveis nestes ambientes;

b) **Olimpíadas e Copas** Ao invés de unir regiões e nações, acirram ainda mais a competição e a rivalidade. O signo que impera não é o de competir mas o de ganhar. Vigora a lógica da acumulação de medalhas. Percebe-se no semblante dos espectadores e dos atletas forte tensão e não uma fisionomia alegre descontraída e com um sorriso;

c) **Jogos Escolares e Inter-Escolares** Percebe-se que a escolha dos participantes não é feita segundo o critério “Livre Escolha”. Só jogam os melhores. Como será que se sente os demais colegas que foram preteridos? Talvez seu único consolo seja ser um espectador e gritar “gol” quando seu time assim o fizer. Acirra-se também, a rivalidade e a guerra de forma excludente e discriminatória;

d) **Esportes que Envolvam Animais Provocando Sofrimento e Morte dos Mesmos** Inserem-se neste item alguns exemplos como: a farra do boi, briga de galo de rinha, tiro ao pombo, caça por esporte e, a nova coqueluche do momento: briga de cachorros Pit-Bull de rinha e na China: grilos de rinha;

e) **Autoritarismo dos Árbitros** A cada jogo é comum situações como esta se repetirem. Regras são regras e todo jogo possui as suas, seja de forma implícita ou explícita. Entretanto, aqui preconiza-se a atitude autoritária que fere o critério “Controle Interno”, tornando-se uma ação antidemocrática;

f) **Brinquedos Eletrônicos e Programas de Lazer da Televisão** Há total passividade por parte dos “jogadores” e espectadores. A maioria dos jogos eletrônicos tem como lema “matar ou morrer”. O jogador fica totalmente submisso às aventuras e estratégias que a máquina dita. É a lógica do acumular e do sempre ter mais para vencer. Impera a lei do descarte, obsolescência para estimular a compra de novos cartuchos. Traz como consequência o empobrecimento da relação de companheirismo, de convivência e convivência, de diálogo e troca de pontos de vista. Afinal, neste caso, meu único interlocutor é a máquina e esta só faz o que ela quer. É somente a máquina que dita as regras. O sujeito quase sempre se conforma a estas;

g) **Jogos e Brinquedos Pedagógicos com Fim Determinado:**

Conforme aponta neste enunciado “com fim determinado”, isto, por si só, já fere um dos critérios do jogo na perspectiva lúdica que é “Prioridade do Processo de Brincar”, pois o compromisso do jogo será sempre com o processo – o brincar pelo brincar – e jamais com um produto final que desta forma restringiria a ação do jogador;

h) **Ludotecas e/ou Brinquedotecas**

Devemos ter muita cautela com esta onda de ludotecas/brinquedotecas que surge, pois poderá ser uma nova alienação e sectarização ainda maior do espaço e tempo de brincar, enquanto que a nossa luta é para garantir dimensão – lúdica – em todos os tempos e espaços da existência humana. Muitas vezes, ao criar uma brinquedoteca/ludoteca o professor delega a este lugar como sendo o único espaço de brincar (e o que é pior, somente com hora marcada. Será que o brincar e ser feliz tem hora?), enfatizando uma lógica Taylorista/Fordista ao brincar. O ideal é que independente de se ter ou não uma ludoteca na instituição, se possa garantir espaços ou nichos diversificados no interior das salas de aula que contemplem a necessidade dos alunos de brincar;

i) **Todas as Formas de Loterias e Jogos de Sorte**

Jogo não é uma questão de sorte, é uma questão de atitude. Como diz Redin (1998), *é uma questão de cidadania*. A atividade do sujeito na escolha dos números não obedece a nenhuma lógica de ação mental, mas somente ao acaso. O “jogador” apresenta uma atitude de total passividade e submissão diante deste “jogo”, pois não há *Controle Interno*. Aqui não está em voga a *Prioridade do Processo* mas o desejo de ganhar pois neste caso o ato de ganhar está atrelado a uma premiação;

j) **Lazer Comercial**

Engloba parques de diversões, parques temáticos, Walt Disney, Beto Carreiro, *Hoppy Hari*, *Play Center* e outros existentes principalmente em shopping center. Eclodem “gritos silenciosos”.

Não há envolvimento e criatividade, pois a relação do sujeito com os aparelhos é efêmera e de total passividade porque o sujeito fica condicionado àquilo que a máquina faz com ele. Ele não tem domínio sobre a máquina. Não age sobre os brinquedos. Como diz Redin (1998): *[...]nos proporcionam sensações fortes mas bem pagas* (p.69). Logo, sem dinheiro não há emoção! Estes parques tornam a criança consumidora de emoções. As ações são individualizadas e não há troca de pontos-de-vista nem tampouco cooperação, ambos elementos presentes nos jogos na perspectiva lúdica. Aqui o dinheiro é o imperativo para se ter um “prazer” volátil e solitário.

2 - O ser humano enquanto homo ludens: um resgate histórico

Na sociedade antiga os jogos, os divertimentos, a dança, a música e a poesia eram as principais fontes de relações as quais dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e se sentirem unidos e para as quais, dedicavam grande parte do seu tempo diário. Tais jogos, mais do que meros divertimentos, exerciam uma função social intensa, e sua regularidade era permanente, haja vista as grandes festas sazonais e tradicionais que sempre estavam previstas em calendário anual. Em torno das manifestações lúdicas é que ocorriam todas as relações afetivas, sociais e econômicas. A vitalidade da sociedade medieval estava na constância lúdica da vida.

2.1 - Brinquedos que marcaram a história de alguns adultos

Segundo Von Atzingen (2001), muitos objetos que eram do desejo infantil também o eram dos adultos.

Cinco Marias - Na antiguidade, os reis praticavam a brincadeira com pepitas de ouro, pedras preciosas, marfim ou âmbar;

Aro - Na Grécia e no Oriente o aro fazia parte da coreografia das dançarinas e pode ter sido o precursor do bambolê. Em alguns vasos gregos e romanos, desenhos mostram homens conduzindo o *trochus*, um aro de bronze que se fazia rodar por uma varinha recurvada. Nos ginásios eram organizadas provas atléticas de corrida com *trochus*. A brincadeira era considerada um ótimo exercício recomendado por Hipócrates (460 a.C. – 377), considerado o Pai da Medicina;

Bilboquê - Também chamado de “emboca-bola”. Na França, o bilboquê era um dos brinquedos favoritos do Rei Henrique III (1551 – 1589) e esteve em moda na corte de Luís XIV;

Pião - No museu de Johns Hopkins, em Baltimore (Estados Unidos), existe um vaso grego pintado há aproximadamente 2.500 anos em que são vistas duas pessoas observando a dança de um grande pião de madeira;

Trem - Um dos admiradores dos trenzinhos foi Napoleão III, sobrinho de Napoleão Bonaparte. Ele mandou construir nos jardins do Palácio de Saint Cloud, perto de Paris, uma ferrovia em miniatura que tinha estações, desvios, etc. A locomotiva era movida a corda e o brinquedo impressionou a nobreza européia que passou a encomendá-lo a habilidosos artesãos.

Todos estes brinquedos, entre outros, fazem parte da história da humanidade há séculos e milênios e, ainda hoje, são passíveis de serem vistos, porém com duas diferenças marcantes: 1º - outrora eram objetos lúdicos tanto de crianças como de adultos e hoje destina-se ao universo infantil (este afastamento atual da vida adulta será bem compreendido no próximo item); 2º - eram projetados e confeccionados pelos próprios usuários e hoje são objetos industrializados, homogêneos e descartáveis (curto tempo de vida útil).

De acordo com Freinet (1998), tais brinquedos remontam uma série de gestos ancestrais necessários à satisfação das grandes exigências humanas: conservação da vida, seu desenvolvimento com a máxima potência e a sua perpetuação, o que Freinet denomina

de “práticas lúdicas fundamentais”. Ou seja, esses brinquedos, entre outros, por sua profundidade, por sua amplitude de sensações e inspirações são reminiscências de um trabalho ancestral que satisfazia as necessidades humanas fundamentais e por isso subsistem ao tempo. São necessários para mantermos a satisfação de nossas necessidades primordiais e exacerbação da nossa potência, às vezes difícil de satisfazermos em meio à rotina de vida contemporânea. Freinet (1998) comenta sobre tais brincadeiras:

Deve-se acreditar que sejam a tradução para a luz do dia de impregnações subscientes de uma potência e um alcance incríveis, que o homem recalca sem cessar, esperando dominá-las com as lentas conquistas do progresso, e que renascem a cada geração, como que para prender o indivíduo às suas origens remotas (p.237)

A novidade, embora tenha uma influência superficial imediata sobre a vida dos indivíduos, é muito mais lenta em penetrar a própria natureza deles. O passado revive obstinadamente dentro de nós apesar dos progressos (p.213).

O passado a que Freinet (idem) se refere está relacionado às atividades que outrora eram mais potencialmente favoráveis ao desenvolvimento e satisfação das necessidades fundamentais da vida humana, pelas quais a dimensão lúdica se faz presente. Com isto, não trato de negar que podem ser lúdicos alguns objetos industrializados, algumas atividades essencialmente virtuais, entretanto, há que ser analisado criticamente como estas situações penetram na vida do adulto, dissociados de um caráter existencial pleno, divorciados de todo o seu fazer diário e fomentando uma lógica que prevê o trabalho como um elemento extenuante por natureza, ao corroborar com uma parcela de lazer fragmentada a compensar tal cansaço. Estes elementos quase sempre encharcados de um sentido mercadológico, não aceitam conviver “harmonicamente” com objetos ou espaços lúdicos gratuitos. Logo, a emergência de um prevê a sucumbência do outro. O que ainda pode ser revertido plenamente se o adulto atentar-se para aquelas reivindicações apontadas pelo prof.

Sarmento no preâmbulo do capítulo 1: direito ao espaço selvagem, reivindicação da desmercadorização do lúdico e desinstitucionalização dos espaços infantis. Tais reivindicações foram passíveis de se tornar realidade e verificadas em seu efetivo efeito através da análise ao campo empírico investigado, o que faço no último capítulo.

2.2 - O adulto e o lúdico antes da modernidade

Ariès (1981) afirma que na Idade Média, tornou-se comum representar através de iconografias as cenas de jogos. Isto, segundo o autor, representa ***um índice do lugar ocupado pelo divertimento na vida social do Ancien Regime*** (p.92).

Mesmo aquelas brincadeiras mais singelas, que hoje reservamos apenas às crianças, eram pelos adultos de outrora apreciadas. Ariès (idem) descreve a cena representada em um marfim do século XIV, onde entre adultos, um rapaz sentado no chão tenta pegar os homens ou mulheres que o empurram.

Segundo Ariès (idem), a música e a dança também ocupavam lugar de destaque nesta sociedade. Era comum após as refeições, trazer as partituras para a mesa e designar a alguns convidados uma participação musical. Mesmo esta prática sendo mais difundida na Inglaterra, ela se alastrou por quase toda a Europa. Para esta sociedade, era impossível separar a dança dos jogos dramáticos. Comenta Ariès (idem):

Havia balés nas comédias, até mesmo no teatro escolar dos colégios jesuítas. Na corte de Luís XIII, os autores e os atores eram recrutados internamente, entre os fidalgos, mas também entre os criados e os soldados (p.103).

Os jogos, os divertimentos eram tão importantes para a sociedade medieval que quem não os praticasse não gozaria de boa reputação. Ariès (idem) comenta que Chevalier de Mére, considerado em sua época como “o típico homem de sociedade, bem educado”,

expressava como devia ser as atitudes de um jogador, o que mais uma vez confirma a importância que os jogos possuíam:

É preciso jogar como um homem bem educado e saber perder como saber ganhar, sem que nem uma nem outra (dessas situações) se dê a conhecer no rosto nem no modo de agir (p.107).

Ariès (1981), se utiliza de um relato de Mornet para afirmar o sentimento saudoso de uma época em que os jogos constituíam o centro das relações sociais:

Quando os jovens da burguesia de minha geração (Mornet nasceu em 1878) jogavam jogos de salão nas matinés dançantes de suas famílias, eles em geral não sabiam que esses jogos, mais numerosos e mais complexos do que em sua época, haviam sido, há 250 anos, o regalo da alta sociedade (p.114).

Domenico De Masi (2000) lembra que a vida na Idade Média era de uma completa co-penetração entre as esferas produtiva e reprodutiva, racional e emotiva. O tempo de divertir-se não estava separado do tempo dedicado ao trabalho e aos afazeres rotineiros. Como diz o autor: *trabalho e vida coincidem totalmente* (p. 191). Ariès (idem) amplia esta idéia comentando que mesmo no final da Idade Média, os jogos de desafio permaneciam vivos no cotidiano adulto:

Uma dama dizia a um fidalgo ou um fidalgo dizia a uma dama o nome de uma flor ou de um objeto qualquer, e a pessoa interpelada devia responder prontamente e sem hesitação por um cumprimento ou um epigrama rimado (p.114).

Mesmo quando os jogos de desafio começaram a não fazer mais parte do divertimento dos adultos, estes (adultos que já jogavam) mantiveram esse costume vivo, passando a ser suprimido apenas para aqueles que ainda não tinham atingido a idade adulta. Isto comprova que o lúdico é uma construção social e não uma construção etária, específica de um tempo de vida. Ora, se o adulto, em outros tempos, brincava, divertia-se, porque isto agora parece estar tão longe da sua rotina? A idéia do lúdico como construção social se confirmará, novamente, quando eu refletir sobre a relação que existe entre o abandono de alguns jogos pelos adultos da burguesia emergente e o abandono nas relações sociais mais estreitas entre adultos e crianças. E este será meu tema logo à frente, mas antes, entendo como profícuo refletir um pouco sobre como era – antes da modernidade – a relação entre adultos e crianças. E é sobre isto que verso a seguir .

Por fim, há que se ter claro que a ruptura na intersecção entre rotina e dimensão lúdica acarreta a perda de momentos fecundos para a criação, para a emergência de idéias, alternativas, e momentos significativos para o ser. E foi isto que ocorreu após a Idade Média, isto é, com a modernidade, e tal situação permanece até hoje. Logo, é na tentativa de desconstituir esta idéia de que o adulto não precisa tanto da vivência lúdica, desvelando os fatores que reforçam essa lógica, que entendo ser pertinente este trabalho.

2.3 - A relação entre adultos e crianças antes da modernidade

Durante a Idade Média o modo de vida de crianças e adultos era compartilhado com a mesma intensidade. As crianças não eram separadas dos adultos em nenhum momento, seja no trabalho, seja nos jogos e brincadeiras, no traje, nas refeições e até mesmo em alguns momentos amorosos.

Ariès (1981) ao lembrar das grandes festas sazonais afirma a presença integrada entre adultos e crianças, reservando-se, ainda, para estes últimos, alguns momentos de destaque nas festas:

[...] elas (as festas sazonais) envolviam toda a sociedade, de cuja vitalidade era manifestação periódica. Ora, as crianças – as crianças e os jovens – participavam delas em pé de igualdade com todos os outros membros da sociedade, e quase sempre desempenhavam um papel que lhes era reservado pela tradição (p.94).

Ariès (1981) descreve alguns episódios que ilustram bem esta idéia, dentre estes, a Festa de Reis, onde a criança era quem sorteava o número que seria aquele contemplado pela loteria oficial do século XVII. Diz o autor: *Esse papel desempenhado pela criança implicava sua presença no meio dos adultos durante as longas horas da noite de Reis* (p. 95). Nesta mesma festa, havia um momento dedicado ao cortejo de cantores e músicos, com os quais era tradição ir uma criança levando uma vela – a vela dos Reis. Iam pela vizinhança, de casa em casa, pedindo comida ou desafiando as pessoas para um jogo de dados.

Em algumas cerimônias tradicionais, dentre uma delas o Natal, era a criança que antes da ceia atirava um punhado de sal e vinho sobre a lenha em brasa na lareira. As pessoas tiravam o chapéu e a criança começava a invocar o sinal da cruz. Sobre isto comenta Ariès (idem):

A criança desempenhava aqui mais uma vez um dos papéis essenciais previstos pela tradição, no meio da coletividade reunida. Esse papel, aliás, também existia em ocasiões menos excepcionais, mas que tinham então o mesmo caráter social: as refeições em família (p.97).

Havia também as grandes festas da juventude, ocorridas nos meses de maio e novembro. Nesta, os adultos ficavam na soleira das portas para receberem as crianças que vinham com cestas à espera de frutas e doces. Os meninos e meninas usavam uma coroa de flores feita por suas mães. Em algumas iconografias citadas por Ariès (1981) aparecem variações, uma delas apresenta uma procissão de coletores, onde um menino carrega a árvore de maio.

O papel atribuído à infância na festa de maio é de extrema importância. Obedecia sempre (segundo Ariès – 1981) a um protocolo tradicional *e correspondia às regras de um jogo coletivo que mobilizava todo o grupo social e todas as classes de idade* (p.101).

Desta forma, seja nos concertos de Câmara onde as crianças tocavam em um mesmo nível junto com os adultos, seja na dança, balé, teatro, nos jogos em geral, inclusive nos jogos de azar - uma vez que estes não provocavam nenhuma reprovação moral para os adultos, o mesmo seria para as crianças - , durante os contos, enfim, todos os divertimentos e jogos ocupavam um lugar muito importante na vida cotidiana medieval entre adultos e crianças de maneira integrada e indistintamente. Mesmo sem haver uma cultura para a infância, adultos e crianças viviam e se divertiam em todas as idades da vida, ou melhor, em toda a vida. Porque durante este período, com certeza, o que menos lhes importava era a idade!

2.4 - O sentimento de classe e a separação entre adultos e crianças

O brincar, na maioria das vezes não é detectado na vida do adulto porque está revestido de diferentes roupagens que não aquelas pertencentes ao padrão de brincar infantil, porém, este último é o que ainda consta como protótipo do lúdico no imaginário social.

Esta atitude de vermos na dimensão lúdica muito mais do que mera brincadeira infantil e perceber a disposição criativa, inovadora, instigante que está subjacente ao seu ato, é que me remete a compreender que da mesma forma que as situações de vida das pessoas, em diferentes idades, são variadas, também o são as formas dos jogos, os quais, na maioria das vezes se relacionam com as situações de vida.

Elkonin (1998) esclarece com muita propriedade esta idéia, ao colocar a diferença cabal que se caracterizam os jogos infantis em diferentes grupos sociais e econômicos:

Uma vez que a atividade concreta das pessoas e suas relações são variadíssimas na realidade, também os temas dos jogos são muito diversificados e cambiáveis. Nas diferentes épocas da história, segundo as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida, as crianças praticaram jogos de temática diversa. São diferentes os temas dos jogos das crianças de diferentes classes sociais, dos povos livres e dos povos oprimidos, dos povos nórdicos e dos povos meridionais, dos que habitam em regiões harborizadas ou desérticas, dos filhos de operários industriais, de pescadores, de criadores de gado ou de agricultores. Inclusive uma mesma criança muda os temas de seus jogos segundo as condições concretas em que se encontra temporariamente (p.34 - 35).

A citação acima nos mostra que não existe uma universalidade na forma de brincar, uma vez que não existe um conceito universal de criança, tampouco de adulto. A maneira de brincar não é inata. O que é inato é a predisposição ao ato de brincar, ato este que varia conforme o conteúdo social presente na relação humana em determinado período de tempo. Portanto, o ato de brincar é uma construção histórico-social.

Tal citação, me deixa claro, também, que a dimensão lúdica sofre variações entre as pessoas de acordo com a sua realidade concreta social e econômica. Logo, é a maneira como o ser está para este mundo (o seu modo de vida, situação econômica, hábitos) que também vai determinar a sua conduta lúdica. E foi o que percebi com a vinda da

modernidade, a qual fez o homem mudar o seu modo de vida, adquirir novos valores, os quais tiveram reflexo direto na sua forma de relacionar-se consigo mesmo e com os outros enquanto dimensão lúdica.

Quando Elkonin (1998) acena para as variações de jogos existentes entre as crianças, inaugura a idéia de que o jogo não é atividade específica das crianças, uma vez que temos diferentes realidades infantis (muitas desiguais), com diferentes formas de viver o lúdico em suas vidas. Pois ao nos perguntarmos se o jogo é uma forma típica somente da criança, antes teríamos que nos perguntar: mas de qual criança falamos? E ao tentarmos responder esta questão, veremos que são múltiplas as culturas infantis, assim como o são os jogos. Portanto, não podemos falar de criança como um ser genérico mas sim falar da criança e do seu contexto social, político e econômico. Não podemos falar do lúdico como um elemento genérico, restrito a determinados divertimentos e idade, mas sim falar do lúdico e do seu contexto social, político e econômico (que, assim como ocorre com a criança, pode estar à serviço tanto da sua elevação humana como da sua deterioração). Até porque, se o lúdico não fosse uma construção social, ainda estaríamos brincando com atitudes típicas da pré-história e, com certeza, não é para lá que queremos voltar, tampouco é lá que o lúdico parou. A humanidade caminha, segue o curso da vida, da tecnologia, mas o que não posso perder de vista é que junto com a evolução, pode ocorrer, também, a involução. E por isso temos que estar muito atentos para perceber até onde uma atividade é de fato lúdica ou responde aos interesses do capital. Evoluir? Com certeza! Mas sem perder algumas das nossas raízes, da nossa identidade humana e, num mundo tão atomizado por tantos apelos mercadológicos e midiáticos, fico me questionando, o que nesses apelos é exaltado, verdadeiramente, da dimensão humana?

Na missa dominical do dia 13/07/2003, o padre da paróquia N. Sr^a. da Conceição, a qual freqüente, lamentava o fechamento da Casa das Sedas, comentando sobre a sua história e tradição que remonta 70 anos de existência e que agora sucumbe diante de uma sociedade que não sabe mais criar um molde de roupa ou confeccioná-la. Tudo é “tão fácil”, “é só comprar pronto”, “não precisamos criar, nem fazer”, “basta comprar”. E finalizou dizendo: “uma árvore sem raízes, morre. Um homem sem raízes, também morre”. Portanto, vamos aproveitar a tecnologia, o conhecimento para melhorar as condições de vida desta árvore, mas não criá-la apenas em “laboratórios”, sem raízes.

Logo, se o lúdico transita de diferentes formas em diferentes culturas infantis, ele não pode ficar aprisionado a uma única forma de existir, nem a um período específico de tempo.

Na corte de Luís XIII, Ariès (1981) lembra que eram recrutados como autores e atores, tanto fidalgos como criados, soldados e crianças, e as pessoas dessas diferentes camadas sociais também se faziam presentes como expectadores. Comenta Ariès:

Seria uma prática da corte? Não, era uma prática comum. Um texto de Sorel prova-nos que nas aldeias nunca se havia deixado de encenar peças mais ou menos comparáveis aos antigos mistérios ou às Paixões atuais da Europa Central (p.104).

Porém, após o final da Idade Média, algo começa a se modificar. Ariès (1981), ao citar a péla como um dos jogos mais difundidos entre os jogos desportivos, comenta:

[...] durante vários séculos, foi o jogo mais popular, comum a todas as condições sociais, aos reis e aos plebeus. Mas essa unanimidade cessou no fim do século XVII. Constata-se então um declínio da popularidade da péla entre a nobreza (p.123).

E continua:

Embora os adultos bem criados abandonassem esse jogo, os camponeses e as crianças (mesmo bem criadas) permaneceram-lhe fiéis sob diversas formas de jogos de raquetes (p.123).

Desta mesma forma aconteceu com os contadores profissionais de histórias que aqueciam os corações dos seus ouvintes em longas noites de inverno e também com os ocasionais (devido ao advento da imprensa e a conseqüente propagação dos livros, eles desapareceram). Comenta Ariès (idem):

Assim, os velhos contos que todos ouviam na época de Colbert e Mme.de Sévigné foram pouco a pouco abandonados, primeiro pelos nobres, e a seguir pela burguesia, às crianças e ao povo do campo (p.122).

Creio que é claro inferir o que fez com que os nobres abandonassem primeiro esse tradicional costume de ouvir, aconchegados em grupos de pessoas variadas, as contações de histórias: o acesso mais rápido (devido ao seu poder aquisitivo) a esses livros que transcreviam as velhas estórias da tradição oral.

Assim, muitos jogos comuns a toda a coletividade, abandonados pela nobreza e pela burguesia, como foi o caso da malha, boliche e críquete, passariam para o domínio restrito das crianças e dos adultos do campo no século XIX.

Desta maneira, Ariès (1981) conclui:

O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças. (p.124).

E ele finaliza:

É notável que a antiga comunidade dos jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento da infância e o sentimento de classe (p.124).

Assim, se o lúdico responde às necessidades de diferentes culturas e classes sociais, não pode ser alvo apenas de um grupo etário. Sua abrangência é muito mais ampla, é histórica, é social, é econômica. É humana.

Ariès (1981) nos diz:

Na sociedade do Ancien Regime, o jogo sob todas as suas formas – o esporte, o jogo de salão, o jogo de azar – ocupava lugar importantíssimo que se perdeu em nossas sociedades técnicas, mas que ainda hoje encontramos nas sociedades primitivas (p.109).

Ora, se ainda se encontra presente em algumas sociedades, formas variadas de jogos e, que em tempos passados tais atividades lúdicas faziam parte do cotidiano das pessoas sem distinção de idade e classe social e, com a modernidade tal presença se perdeu, significa que a existência efetiva ou não do lúdico em nossas vidas, está relacionada a fatores sócio-econômicos e não a fatores biológicos ou psicológicos, meramente. Logo, posso inferir duas idéias: 1^a - há uma relação direta entre o sentimento de classe e a separação entre adultos e crianças e 2^a - a dimensão lúdica é passível de ser acionada entre os seres de todas as idades, incondicionalmente, porém, também sofre alterações de acordo com a classe social.

3 - O lúdico na ciranda da vida adulta e a educação

A história nos aponta para movimentos pouco lineares e por vezes contraditórios sobre a amplitude do campo educacional na vida do homem. Processos que se dilatam ou se estreitam em relação à dimensão do universo educativo são possíveis de serem observados ao longo dos tempos.

Há algumas décadas, especialmente a partir dos estudos de Paulo Freire, a ampliação e a diversificação das fontes de saber legitimadas, tem estado na berlinda das reflexões sobre o universo educativo.

Freire (1996) em seu livro **Pedagogia da Autonomia** comenta que é possível perceber posturas que indiquem a atuação de um professor tanto por parte deste quanto por parte de adultos em geral (não-professor), bem como tributa ao caráter lúdico a sua dimensão educativa, pois delega, também, ao professor a responsabilidade pelos rumos com que o caráter lúdico se apresenta em nossa vida.

Desta forma, entendendo a dimensão lúdica como pertencente à dimensão educativa e vice-versa, busco em algumas idéias de Freire (idem) revelar o caráter educativo da dimensão lúdica.

Sou professor a favor da democracia e contra a ditadura (p.115);

O jogo, a brincadeira, pressupõem o exercício da cooperação, da ajuda mútua, da troca de pontos de vista, a construção de algumas regras, a consciência dos outros e de si mesma. Os “louros” não estão no produto final e sim no processo pelo processo, o que garante aos jogadores, liberdade para decidir e agir no curso do jogo.

Sou professor a favor da liberdade e contra o autoritarismo (p.115);

Enquanto atividade livre, descontraída e ato puramente voluntário com controle gerido apenas pelos jogadores, a atividade lúdica se encerra como manifestação da livre expressão e do livre arbítrio do ser. O jogo como fomentador da liberdade, rompe com a homogeneização de comportamentos e a padronização de idéias porque lida com o inusitado, com o improvável e com o “inérito viável”.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (p.115);

Por prevalecer, na atividade lúdica, o mundo imaginário sobre o real, ao sujeito brincante jamais se esvai a esperança de driblar as dificuldades que se apresentam. Consegue encontrar respostas/caminhos ou apenas coragem para, ao retornar ao mundo real, poder enfrentar tais dificuldades com maior sabedoria e esperança.

Sou professor a favor da autoridade e contra a licenciosidade (p.115);

O jogo pressupõe pensar por si mesmo. Um agir voluntário que autoriza meu reconhecimento como sujeito e a responsabilidade por minhas ações, deixando a meu

encargo o domínio da situação e é por isto que neste momento eu me torno autora e autoridade de minhas circunstâncias.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura (p.115);

A exemplo da educação, o aspecto lúdico pode ser utilizado tanto para a opressão quanto para a libertação. A indústria do brincar fomentada no modo de produção capitalista moderno, vê no desenvolvimento lúdico uma fonte de consumo inesgotável, capaz de moldar os desejos do sujeito brincante, tornando-o eternamente conformado com a sua situação social vigente. Porém, o homem também pode conceber esta dimensão como uma fonte que propicia múltiplas conexões, onde os sujeitos possuem um papel ativo e espontâneo no processo, o que lhes garante atuar como seres construtores de sua autonomia – sujeitos de si mesmos.

O jogo é a mais pura aventura do espírito e como todo o espírito é liberto das amarras do tempo, raça, classe social, gênero ou qualquer outra forma de seletividade, ele nos liberta do poder invisível da domesticação. Isto nos permite viver e entender a história como possibilidade e não como determinação.

É decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca (p.119);

Conforme Kishimoto (2002), uma das características do jogo na perspectiva lúdica é o *controle interno*, isto é, o poder de decisão quanto ao seu início, meio e fim, consta do arbítrio do jogador. Exercício de pura autonomia, o jogador vai conhecendo e superando os seus limites à medida que não é uma peça do jogo e sim sujeito deste.

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigurosidade[...]. Justa alegria de viver assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado” nem tampouco num ser arestoso e amargo (p.160);

A alegria é a marca registrada da atividade lúdica e o sorriso é o seu emblema. Onde não houver prazer, descontração, um sorriso espontâneo, não haverá a presença da dimensão lúdica. Percebe-se que alegria não é sinônimo de infantilidade. É um estado de espírito presente em qualquer idade. Da mesma forma, também é falso tomar as brincadeiras e atividades lúdicas em geral, como atitudes pouco sérias: “apenas brincadeiras”, ou como meros passatempos – em não tendo alguma coisa “melhor” para se fazer no momento. Brincar é algo sério sem o rigor da seriedade. Exige respeito e compreensão sobre a influência que tais atos podem exercer na vida do homem.

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (p.110).

A dimensão lúdica não poderia ser apenas reprodutora de idéias dominantes, nem, somente desveladora de tais idéias. Dialética e contraditória, tal fenômeno se faz com ambas as condições: tanto a de ser condicionada como a de ser condicionante, pois, assim como a educação, a dimensão lúdica também é uma forma de intervenção no mundo.

Desta maneira, entendendo a educação como um ato libertador, tem, esta, na dimensão lúdica, uma aliada para atingir o seu intento libertário. Isto porque, como vimos, os pressupostos tributados pela educação são também os mesmos que a dimensão lúdica apregoa. Se o processo de ensinar e aprender subsiste para além da rigurosidade científica, ali se encontra um ato lúdico (o que não nega que tal ato possa ser objeto de cientificidade). Toda a vez que nos dispusermos a fazer algo que eleve o nosso espírito, independente de qualquer idade, que embale nossas emoções e contagie nossa alma criativa de maneira

voluntária e emancipadora, estaremos diante de uma situação lúdica. Portanto, todo o ato lúdico é também educativo.

3.1 - Problematizando o lúdico na vida do adulto

COMIDA: Substantivo feminino. O que se come ou que se refere a um alimento.

In: Dicionário da Língua Portuguesa – Celso Pedro Luft (1984)

Será que é apenas o corpo que carece de alimento? E a alma?

Qual a comida que alimenta a alma?

Suspeito que o lúdico seja o alimento pelo qual a alma mais se banqueteia e sobre isto, os compositores Antunes, Fromer e Britto contribuíram para a elaboração de meus questionamentos sobre como se desenvolve a dimensão lúdica na vida adulta.

COMIDA

(Arnaldo Antunes/Marcelo Fromer/Sérgio Britto)

(In: Cd Marisa Monte – EMI – faixa 1)

Bebida é água

Comida é pasto.

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida,
A gente quer comida, diversão e arte.
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte.
A gente não quer só comida,
A gente quer bebida, diversão, balé,
A gente não quer só comida,
A gente quer a vida como a vida quer...

A gente não quer só comer
A gente quer prazer pra aliviar a dor
A gente não quer só dinheiro,
A gente quer dinheiro e felicidade
A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro e não pela metade

Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?

Era como se a voz melodiosa de Marisa Monte se constituísse como mais um integrante da minha comunidade argumentativa, mesmo que por apenas 03 minutos e 52 segundos - objetivamente pensando, porque subjetivamente, tal interlocução me acompanhou durante muitos dias, reanimando em mim as indagações que povoam minha mente: “eu não quero só comida e água! Quero diversão, balé, arte, felicidade, a defesa próspera de minha dissertação e muito mais... Eu quero a vida!”. Mas será que este desejo, é possível de ser colocado em prática nos dias de hoje? Ou melhor, uma pergunta anterior a esta: para o que se destina as disposições íntimas do ser?

Aquelas palavras soaram em mim fazendo minha mente se abrir e pensar sobre aquela melodia repleta de conteúdo, colaborando, desta forma, para a construção dos questionamentos que me impeliram a fazer este trabalho.

Adulto brinca?

O brincar, o lazer, os tempos promotores do descanso e do jogo tem idade? Classe social?

O que nos fez divorciar do *Homo Ludens* e assumir a alcunha de *Homo Faber*?

Quais são as prioridades (ou necessidades básicas) que o homem elege em sua vida?

A felicidade e o prazer verdadeiros, como manifestações livres do homem, podem ser comprados?

O que é realmente humano na dimensão lúdica?

Que valor tem o lúdico para o adulto hoje?

Que fatores determinam tal valoração?

Em que se constituem as realizações humanas atualmente? Porquê?

O que fez o adulto dissociar-se de sua dimensão lúdica humanizadora e especializá-la?

Que conseqüências tal hiato gera à sociedade e, por conseguinte, à educação (entendida, esta, a partir de uma perspectiva ampliada)?

Onde está o lúdico na ciranda da vida adulta? Dentro? Fora? Ou inserido na roda?

3.2 - Relevância Pessoal

3.2.1 Pequeno fragmento da minha estória de vida

O Banco

Como filha de educadores - meu pai, economista de formação, mas um grande educador informal graduado pela escola da vida e minha mãe, bailarina e professora primária - sempre estive imersa em um universo de estímulos relacionados ao ato de conhecer que talvez se constituíram como um passaporte facilitador para o ingresso, permanência e superação de meu período escolar formal.

O desejo de pertencimento ao Grupo Escolar de 1º Grau Incompleto Menna Barreto Neto e, conseqüentemente, o acesso a uma fração daqueles bancos compridos era um dos meus sonhos mais concorridos.

Apesar de saber ler desde os meus quatro anos de idade, ao ingressar na 1ª série, naquele Grupo Escolar, com 5 anos, lembro que trazia comigo muitas expectativas,

especialmente a de aprender mais, escrever melhor, fazer amigos e “ser alguém na vida”, pois desejava ter uma profissão, um bom trabalho e uma casa confortável (naquela época ainda transmitia-se ao imaginário infantil a idéia de que tendo estudo se estaria com o futuro garantido...). Independente das promessas do “vir a ser”, na mesma intensidade, me movia o desejo de estar ali para descobrir a cada dia algo novo, pensar nas novas histórias que eu iria ler, nas brincadeiras que fazia, nos passeios planejados, para onde me levaria as minhas proezas aéreas possibilitadas pela palma da bananeira em que eu me dependurava no pátio do colégio durante o recreio e na delícia de aprender a fazer continhas – sobre estas, descobri que havia mais dor do que delícia, pelo menos em meu processo inicial, pela maneira severa e militaresca com que me deparei com tal aprendizagem (talvez por isso, tenha, eu, me formado e me tornado por algum tempo uma contadora).

De lá para cá, muitos outros bancos escolares freqüentei. Alguns, até hoje, com espanto, me questiono porque fiz tal escolha, mas enfim, fazem parte da minha trajetória... Também freqüentei muitos outros bancos: de praça, cinema, de ônibus, de circo e alguns mais – bancos da vida.

Mas o que me fez relembrar esse recorte progresso foi um “dar-se conta” de que o mesmo sentimento que acalentou meu ingresso na educação formal nos idos dos meus 5 anos, reverberou-se no auge dos meus 32, quando, então, ingressei no curso de mestrado desta Universidade. Sentimento este, intenso, passível de encontrá-lo e senti-lo, também, durante o meu trajeto para assistir à peça “O Barbeiro de Sevilha” no Teatro São Pedro, numa apresentação de dança que realizei na Reitoria da Ufrgs, na preparação para um passeio de bicicleta após planejá-lo por 2 meses, no encontro com um livro muito desejado, na expectativa e durante um bate-papo com amigos, etc.

Sei que os meus sentimentos, ainda que recheados de maior maturidade, continuam os mesmos que aqueles outrora sentidos, especialmente os vividos no Grupo Escolar Menna Barreto Neto. Acho que a única coisa que mudou mesmo, foram os bancos [...].

Este fragmento da minha estória de vida, assinala, três comprovações:

1º - Que uma indagação nunca está descolada da vida do ser que a indaga. Pois do contrário sofreria a pena de tornar-se algo encomendado – contratado para um fim específico, logo, sem valor existencial para o sujeito que a perquire. A suspeita que a professora Edla Eggert (2003) emergia em sua tese, passa pela minha experiência como confirmação: *Quem pesquisa se pesquisa!*;

2º - Que o saber escolar sistematizado, com toda a rigorosidade científica que lhe aprouve, bem como as atividades lúdicas, por mais descontraídas que se apresentem, são capazes de desencadear no ser, da mesma forma e intensidade, uma capacidade de realização e conhecimento muito grande, não devendo, a segunda, apresentar-se em condição desmerecedora em relação à primeira. Através da integração destes dois saberes (racional e humano) a dimensão lúdica pode deixar de se constituir como mero apêndice na vida do homem;

3º - Que os mesmos sentimentos que nos desafiam enquanto crianças, podem, também - guardadas as proporções – nos desafiar enquanto adultos, fazendo com que mantenhamos a vontade de viver não apenas em troca de comida e água. Entendo que “os mesmos sentimentos” não é sinônimo de “as mesmas brincadeiras”. Um mesmo sentimento de prazer e descontração gratuita pode estar presente em momentos diferentes de uma mesma pessoa ou num mesmo momento entre pessoas de diferentes idades e é por isso que a dimensão lúdica não tem idade.

3.2.2 – Rememorando como tudo começou

“O Banco” representa um pequeno fragmento da minha estória de vida, o qual reflete parcialmente a relevância pessoal que o tema deste trabalho exerce sobre mim. Como fruto, também, de uma educação autoritária onde a proibição e o pecado eram nossos algozes diários – especialmente na adolescência – sentia-me reprimida em minha maneira de me expressar e viver. Ao ter que assumir prematuramente as responsabilidades da vida adulta, envolvi-me com um cotidiano o qual não sobrava lugar nem tempo para o lúdico.

Acredito que inicialmente em meu trabalho como professora, a minha disposição para momentos lúdicos com meus alunos era muito mais técnica do que visceral pois acreditava que a eles cabia o prazer de brincar e descontrair-se, enquanto que ao adulto, não mais.

Foi buscando uma maior qualificação para minha profissão através do curso de brinquedista oferecido pelo Programa de Extensão Universitária da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) sob a coordenação da professora Tânia Ramos Fortuna que percebi que o brincar não é coisa só de criança e que o adulto pode e deve oportunizar-se a momentos de alegria, satisfação, descontração através do jogo, da brincadeira, do trabalho e/ou qualquer outra forma que nos gratifique e eleve espiritualmente. Era como se eu, literalmente, criasse uma alma nova – muito mais alegre e disposta.

Fiquei pensando, ao escrever estas linhas, se ao longo de todos os meus anos de estudo, nunca eu houvesse me deparado com tal idéia (que o adulto também brinca) seja

através de um texto, debate, ou através da fala de algum professor... E, porque somente depois de mais de 15 anos de formada em magistério, viria me ocorrer à mente que não é só a criança que brinca? A resposta veio de forma tão imediata quanto a pergunta: porque nunca tinha vivenciado tal momento conjuntamente à teoria – é a emergência da práxis. Porque nunca, depois de adulta, tinha me doado de forma tão intensa ao ato de brincar como naquele curso de brinquedista (45 horas) e percebendo a convivência de mais de 70 colegas que, também como eu, se descontraíam e aprendiam, senti-me como se estivesse sendo exorcizada de todos os fantasmas que me reprimiam e me afastavam do meu ser lúdico adormecido. Com isto não quero dizer que eu não tivesse uma aproximação com algumas manifestações lúdicas em minha vida, mas elas ocorriam de forma separada do meu dia-a-dia e isto, à princípio, me parecia normal pois esta era a forma recorrente entre aqueles próximos a mim. Porém, aqueles momentos me fizeram sentir livre, sem olhares ou comportamentos alvo de julgamento. Senti renascer a criança que havia dentro de mim. Lembrei-me, agora, de algumas palavras proferidas pela prof. Tânia Ramos Fortuna durante o curso de brinquedista: ***É impossível desenvolvermos nossa capacidade lúdica sem nos reconciliarmos com a criança que habita dentro de nós .***

Assim, a dimensão lúdica começa a ter seu espaço na minha mente e nas minhas ações, dando sentido, então, ao que havia vivenciado e aprendido. É neste momento que ativo a minha curiosidade ingênua passando a torná-la epistemologicamente viva em minhas indagações sobre a recorrência da dimensão lúdica no adulto.

Havia um encantamento tão grande diante de mim que já não era mais possível encontrar-me solitária com tais indagações. Após o término do curso, comecei a buscar minha “comunidade argumentativa” através de alguns autores, pela leitura de seus livros, conversas com colegas e pessoas de diferentes níveis etários, assim como com pessoas de diferentes áreas de atuação e condição econômica, através da análise de diários de campo por ocasião de pesquisa sócio-antropológica feita com diferentes segmentos e instituições lindeiras em uma das comunidades escolares que eu atuo como assessora pedagógica e através da análise de entrevistas feitas com os pais durante o início do ano escolar, onde, a partir das quais, percebi que os adultos não dedicavam tempo algum para o prazer e o divertimento, fazendo uso da televisão como meio “lúdico” mais recorrente.

Ainda o meu contentamento com minhas perguntas era indócil e insatisfeito. Queria mais. Foi então que percebi que aprazava-se o momento de eu conseguir sistematizar alguns conhecimentos sobre o tema, tempo este chegado com meu ingresso no curso de mestrado desta Universidade.

Como diz Freire (1996):

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (p.35).

Desta maneira me sinto realizada e feliz duplamente: 1º por estar pesquisando sobre o tema do meu interesse que é **o lúdico na ciranda da vida adulta** e que gera em mim mudanças plenas, tanto profissionais como pessoais e 2º por reconhecer o quão prazeroso e lúdico também é, retornar a um banco da educação formal e sentir a mesma emoção que sentia quando aos 5 anos de idade ingressava à escola, alimentada por grandes expectativas e que não se diferencia de outras emoções consideradas como “menos formais” por mim vivenciadas.

Assim, hoje me transformei em uma outra pessoa, tanto em minha função profissional como assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, como ser social, esposa, filha e sujeito consciente de minha incompletude humana e de ser único que sou. Para mim, hoje, é impossível iniciar uma palestra seja com jovens, com pais, com lideranças comunitárias, com educadores, etc., sem deixar fluir a criança que há dentro de mim, isto é, sem me despojar do semblante sério, deixando irradiar a brincadeira envolvente e cativante que nos faz cúmplices no processo de ensinar e aprender e nos deixa *querer um pouco mais a vida como a vida quer [...]* (vide letra da música “Comida”, conforme citada na página 50).

Agora, eu me permito, sem vergonha ou medo, comprar jogos que me desafiem e convidar os amigos para um “passatempo” com estes, inventar estórias a partir de situações significativas vividas por mim juntamente com outras pessoas e transcrevê-las em um formato de livro – sempre com um tom jocoso, desenhar e desenhar muito, deixando de

lado a minha autocrítica em relação às técnicas empregadas ou mal empregadas. Sentir que tenho um lugar em um banco na Unisinos, que está acima do meu comprometimento profissional e que responde pelo prazer de estar fazendo algo que me desafia, que me faz sentir viva, autônoma e feliz. Faz eu me sentir gente! E é a vontade e alegria de continuar neste “banco”, com tudo aquilo que ele me proporciona que me dá forças para enfrentar e superar os problemas físicos pelos quais passo no momento.

Logo, todos esses recortes que formam a Neusa, devido à consciência e vivência da dimensão lúdica em mim, fizeram com que a aparência deste grande vitral que é a minha existência, recebesse uma nova forma, muito mais alegre e cheia de vida. Isto comprova, para mim, que esta dimensão não interfere apenas na cotidianidade familiar de meu ser e que há um vínculo estreito e interligado entre a relação profissional e a de âmbito pessoal.

Afinal, eu tenho fome de quê?

3.3 - Relevância Social

À medida que reconhecemos que a dimensão lúdica não pode ser um apêndice na vida do homem ou na vida escolar, que é parte integrante da educação uma vez que todo o processo de vida do ser é educativo e que uma simples curiosidade ingênua nascida durante um momento educativo não-escolar, em qualquer idade, pode gerar uma grande curiosidade epistemológica, entendo que a relevância social deste trabalho está na possibilidade de mudança do paradigma educativo – deslocando-se de um eixo racional para outro humano-racional, de um tempo fragmentado para um tempo pleno, de um reconhecimento do homem enquanto *homo ludens* em todas as idades da vida, especialmente na adulta, gerando a humanização das relações do homem com o homem e com os seus objetos de

conhecimento, na melhoria da qualidade de vida – que, como está apontado no relatório de Jomtien, é uma das necessidades básicas de aprendizagem do homem – uma vez que a atividade lúdica confere ao ser alegria, prazer, descontração e auto-conhecimento dos nossos limites que podem ser superados e das nossas possibilidades a serem atingidas.

4 - Clareando conceitos

4.1 - Educação

4.1.1 A partir das idéias de Paulo Freire

Ao trazer à tona a questão do brincar no sujeito adulto, busco refletir o quanto este foi se “desominizando” por não exercer plenamente a sua dimensão lúdica, dimensão, esta, relegada pela modernidade ao adulto. Diante desta subtração, analiso as conseqüências que este processo trouxe e continua a trazer para o homem, para a educação, para a criança e para a sociedade.

Inicialmente gostaria de colocar o meu entendimento sobre o que é educação, possibilitando uma análise profícua das relações que eu estabeleço do lúdico com a educação.

Ao denunciar o cisma existente entre a dimensão lúdica e os fazeres diários do adulto, afirmando que tal fenômeno gera a desominização, afirmo, também, que a educação sofre com isto.

Parto do entendimento, anunciado por Freire (1996), de que a educação é um eterno processo de humanização, é uma dimensão social da formação humana, divorciando-se, assim, do caráter reducionista restrito ao ato de ensinar escolar e com idade padrão apropriada.

Acredito em uma educação baseada no que Freire (idem) denominou de “Ética Universal do Ser Humano”:

Falo da ética que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer [...], que condena soterrar o sonho e a utopia[...] (p.17);

É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos que devemos lutar (p.17).

Percebo, mais uma vez que o autor deixa claro seu entendimento sobre o espectro da prática educativa, como algo bem abrangente – para muito além da infância e da adolescência - e que não pode estar divorciado do sonho e da utopia e de uma condição de trabalho digna – características indelévels da atividade lúdica.

A partir das idéias de Freire, especialmente a que diz que *não há docência sem discência – quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender* , concordo que a educação seja um processo permanente de ensinar e aprender. Por processo permanente entendo aquele que começa desde o nascimento (ou do ventre uterino) e se estende até a morte.

Por ser a educação um processo permanente, vale-se de seres inacabados que por tal consciência permitem-se ir além do atingido e permanecerem num estado de busca constante.

Entendo, ainda, que a educação seja:

- um processo de superação dos nossos condicionamentos os quais ocorrem ao longo de toda a nossa existência;
- um processo de superação dos conteúdos sistematizados institucionalmente;
- a mola propulsora da curiosidade humana. Aquela que nos faz indagar acerca dos fenômenos mais simples da vida até os mais complexos.

E por estas razões a educação está presente tanto nos processos escolares quanto nos não-escolares de conhecimento. Por isso ela não se presentifica apenas a partir de uma estética institucional mas por uma postura crítica e curiosa sobre os fenômenos do mundo.

Em seu livro “Pedagogia da Autonomia” (1996), Freire se refere ao processo educativo como pertencente a qualquer sujeito do mundo e não apenas à dupla professor – aluno:

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos, filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (p.105).

Outro saber necessário à prática educativa – o da inconclusão do ser que se sabe inconcluso – é o que fala do respeito devido à autonomia do ser educando. Do educando criança, jovem ou adulto (p.65 - 66).

Assim como não limita o campo de atuação à escola:

Não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas [...] (p.89).

Comungo, também, da idéia que Freire (idem) tem de educação enquanto especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo, em um mundo que não é, mas está sendo:

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta [...] (p.122 - 123).

Logo, a educação não está restrita ao universo institucional escolar e quando Freire cita a educação enquanto intervenção no campo das relações humanas, aí reconheço o pertencimento da atividade lúdica na educação. Acredito que não podemos entender como formação integral do ser humano apenas a escolástica, principalmente, por que a esta refere-se apenas um pequeno período de tempo e à educação plena, toda a vida. Por isso acrescento ao meu entendimento sobre educação a maneira com que vivemos nossa presença no mundo e a escola é apenas uma dessas maneiras.

Como já referi, a educação numa perspectiva humanista começa quando começa a vida e termina quando esta termina. Envolve a dimensão escolar e não-escolar. Apresenta algumas qualidades como: amorosidade, alegria, gosto pela vida, pelo inusitado, possibilidade de mudança, humildade, abertura ao novo, respeito, entre outras.

Acredito que quando conseguirmos amalgamar a educação escolar com a não-escolar, penso que se desfará, em parte, a cisão entre a dimensão lúdica vivida pelo adulto e a vivida pela criança. Dito isto, não se trata de “convivermos harmoniosamente” e nos vemos constituídos de duas dimensões, dotadas de classificações: uma mais racional (entendida como pertencente mais ao universo adulto) e outra mais humana (abrangendo mais o universo infantil). É muito mais do que isto. Ao percebermos que a racionalidade é construída socialmente nos damos conta de que necessitamos dela para restaurar a plenitude humana e que concepções dualistas, em grande parte, tornam-se fragmentos da unidade do ser. Trata-se de uma vivência integrada e não sobreposta.

Parte de tal cisma foi legado a partir da institucionalização do saber – nascedouro da educação escolar – a qual desencadeou o processo de separação das idades na escola, que por sua vez, resultou de processos sociais oriundos da industrialização. Até o final da Idade Média, a educação ocorria em todos os momentos da vida cotidiana, não sendo um aspecto separado dos demais – trabalho, vida social, etc. Ou seja, toda a educação era construída de maneira não-escolar. Como diz De Masi (2000):

[...] o crescimento de uma criança coincidia com o aprendizado do ofício, o tempo dedicado ao trabalho coincidia com o tempo da própria vida (por exemplo, se rezava, se cozinhava, se dormia nos mesmos lugares em que se trabalhava)
(p.192).

Com a introdução das escolas, aos poucos, os gestores da educação perceberam que era muito mais “fácil” e eficiente transmitir os conhecimentos de forma sistematizada por grupos etários, separados, como também, desta forma, o controle ocorreria de uma maneira mais efetiva de ser exercido. Era a razão sujeitando a humanização.

Ao reconhecermos a educação como ato pleno da vida, percebemos a dimensão lúdica como constituinte do ato de educar, permeada pela seriedade que constitui tal ato sem, ao mesmo tempo, ser séria.

Por isso, não é à toa que ao perguntarmos a crianças, jovens ou adultos o que mais gostam ou gostavam na escola, a grande maioria brinda-nos como resposta que era o recreio, assim como é inegável o número de aprendizagens que neste ambiente ocorrem. Já dizia Madalena Freire que não há saber sem sabor, portanto, há um sabor todo especial no horário do recreio que deixa marcas indeléveis na construção dos saberes do ser. Logo, o adulto ao desprender-se de sua dimensão lúdica, perde-se de si mesmo (pois uma vez que o lúdico também é um interlocutor de nosso “eu”, ao perdê-lo o homem deixa um vazio no diálogo consigo mesmo). Tal elemento, enquanto processo humanizador nos faz reconhecermos como humanos, como gente, nos afastando um pouco dessa condição “coisificada” a que estamos submetidos pelo mundo do capital, da sociedade de consumo e das máquinas.

Enquanto adultos, a vivência lúdica, devido a sua postura curiosa e intensa que nos faz envolver com os fenômenos do mundo, nos aproxima do ato de ensinar e de aprender, o que nos faz avançar em nossa maneira de conceber os fenômenos do mundo e, como este ato é livre de condicionamentos etários, aumenta a nossa disposição em conviver com pessoas de diferentes idades, especialmente as crianças. Pois o que os une é a vontade de partilhar momentos de descontração e satisfação de suas curiosidades e não por interesses específicos

E quanto mais o adulto se aproxima de pessoas com idades diferentes, por exemplo, as crianças, mais do que ajudá-las a construírem novos arranjos mentais ou empíricos, ajuda, principalmente a reencontrar-se consigo mesmo, a perceber na criança que está dentro de si uma interlocutora do seu próprio eu. É a verdadeira comunhão do ato de ensinar e aprender, juntos. Morin (2002) ao comentar que as disciplinas deveriam nos inscrever em objetos simultaneamente naturais e culturais, tais como o mundo, a terra, a vida e a humanidade, afirma que esses objetos:

[...] correspondem às curiosidades naturais da criança e do adolescente e, aliás, deveriam permanecer como curiosidade também para o adulto (p.22).

Com isto, Morin quer dizer que os temas que suscitam a curiosidade infantil, são os mesmos temas que suscitam a curiosidade dos adultos – guardadas as características específicas que cada ser possui em seu tempo. Mas o que quero deixar claro é a postura curiosa inerente ao ser de qualquer idade que deve ser analisada na razão de seu tempo presente. E isto não se diferencia em nenhum ser. Talvez, Morin (idem) ao dizer *deveria permanecer como curiosidade também para o adulto* (p.22), queira nos enunciar que é possível que a criança em seu jeito despojado de pensar – livre da responsabilidade extremista do rigor científico – possa desfrutar muito mais da postura de se questionar livremente sobre os fenômenos que compreendem o mundo. Saint-Exupéry em seu livro “O pequeno príncipe” (p.28 - 29) dá uma verdadeira lição a este respeito. Devido a uma pane que seu avião sofreu no deserto do Saara, Exupéry esforçava-se, já com pouca

paciência, em consertar o problema no motor, enquanto o seu recente amigo – o pequeno príncipe – ansiava por receber as respostas às perguntas que fazia a este avião impaciente.

- Pequeno príncipe:* ***Para que servem os espinhos?***
- Exupéry:* ***Espinhas não servem para nada. São pura maldade das flores.***
- Pequeno príncipe:* ***Oh! Não acredito! As flores são fracas. Ingênuas. Defendem-se como podem. Elas se julgam poderosas com os seus espinhos...***
- Exupéry:* ***(Não respondi. Naquele instante eu pensava: “Se esse parafuso não afrouxar, vou fazê-lo soltar com uma martelada”. O príncipezinho perturbou de novo meus pensamentos).***
- Pequeno príncipe:* ***E tu pensas então que as flores...***
- Exupéry:* ***Ora! Eu não penso nada. Eu respondi qualquer coisa. Eu só me ocupo com as coisas sérias!***
- Pequeno príncipe:* ***Coisas sérias!***
Há milhões e milhões de anos que as flores produzem espinhos. Há milhões e milhões de anos que, apesar disso, os carneiros as comem. E não será importante procurar saber por que elas perdem tanto tempo produzindo espinhos inúteis? Não terá importância a guerra dos carneiros e das flores? E se eu, por minha vez, conheço uma flor única no mundo, que só existe no meu planeta, e que um belo dia um carneirinho pode destruir num só golpe, sem saber o que faz – isto não tem importância?
- Exupéry:* ***(Eu não sabia mais o que dizer. Sentia-me envergonhado)***

Penso que este diálogo deixa ainda mais claro sobre o quanto a criança colabora para que o adulto mantenha-se com uma postura curiosa diante da realidade fenomênica, diante das situações mais simples da vida, e tampouco por isso, menos importantes. Isto não obsta que ele continue investigando a respeito de aspectos mais técnicos ou científicos, mas deve-se compreender que há possibilidade de cientificidade nas indagações mais pueris existentes e quanto mais integrado estiver esses dois níveis de indagações – ingênuo e epistêmico- mais plena e humana serão nossas possibilidades de compreensão e realizações.

Desta forma, entendo impossível falar em dimensão lúdica sem atrelá-la ao ato de ensinar e aprender. A dimensão lúdica é pura disposição à vida, ao amor, à arte, à natureza, ao sagrado, às emoções, regadas ao sabor da curiosidade que começa ingênua e pode transformar-se em epistêmica.

Comentei, há algumas páginas atrás, que a gênese entre esse distanciamento do homem e de sua dimensão lúdica teve, também, como fator coadjuvante a separação entre o que é educação escolar e o que é educação não-escolar – fruto da especialização dos tempos e dos espaços, legado pelo processo de industrialização. No sexto capítulo, comento como a industrialização nos condena à desominação e nos afasta de nossa condição lúdica, através do estranhamento com que o homem se depara diante do produto de seu trabalho. E para que o homem já esteja melhor “preparado” para acomodar-se ao mundo do trabalho com esta lógica desumana e competitiva, entra em cena uma instituição responsável pelo disciplinamento e preparação necessária do homem para o mundo do trabalho: a escola. O tempo vivido na escola, pela maneira hierárquica com que o saber e as relações de poder se estabelecem, de um modo geral, torna os seres dóceis, alvos de classificações, e obedientes às ordens superiores, já os preparando para o seu ingresso no mundo do trabalho (ou do sub-trabalho), o qual classifica e separa os homens entre aqueles que são produtivos e os não-produtivos (classificação, esta, que inicia, muitas vezes, na escola) .

Um dos veículos ideológicos que reafirmam tal regramento disciplinador na escola está contido na idéia da existência de uma “fraqueza infantil” a qual ainda hoje permeia o imaginário adulto, inclusive o imaginário do adulto-educador. Mediante tal idéia, paralelamente, se criou outra, estrategicamente decidida a reforçar a primeira: a de “salvadora dos fracos” – representada pela figura dos educadores. Tais idéias possuem como interesse subjacente a formatação do indivíduo desde à infância (ou mais) até o seu

momento de debutar na sociedade fabril ou eletrônica e, já então, neste momento, apto a servir ao sistema, torna-se imbuído de toda a docilidade e disciplinamento necessários para viver sem sentimentos de revolta ou resistência diante das ordens de quem exerce o poder.

Como a escola desenvolveu-se sob o peso de uma intencionalidade disciplinadora e modeladora de comportamentos, não havia nesta, lugar para o lúdico, pois é um elemento revolucionário. Mitiga-se as formas de penetração do caráter lúdico na escola. Relega-se, este, a um segundo plano de importância, superlativando a dimensão racional. Com isto não quero blasfemar contra o caráter lúdico que paira sobre algumas instituições educativas, mas sim, denunciar o quanto, ainda, de não-lúdico presentifica-se nestas e em diferentes instituições, dentre estas, a própria família, tentando, então a superação de tal circunstância. Como diz Freire (1996), jamais podemos soterrar o sonho e a utopia – dimensões onde o lúdico se encerra – as quais são inseparáveis da prática educativa.

4. 1.2 A partir das idéias de Rosa Maria Torres

Ainda sobre a visão ampliada de educação, da qual comungo no referencial teórico proposto por Paulo Freire, há, também, que se destacar algumas idéias surgidas através de metas educativas, consideradas viáveis e elaboradas em um fórum organizado pelo Unicef, Unesco e Banco Mundial em Jomtien – na Tailândia – no período de 5 a 9 de março de 1990, visando promover a qualificação da educação mundial. O Fórum de Jomtien denominado “*Educação para Todos*”, tinha como objetivo difundir a imagem de que

“educação para todos” não é escolaridade para todos e tampouco deve restringir-se à escola primária.

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1993), no artigo 1º - Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (p.73) aponta que são necessidades básicas de aprendizagem tanto a leitura, escrita e cálculo como também habilidades, valores e atitudes, necessários para o ser humano melhorar sua qualidade de vida, viver com dignidade, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo.

Tal Declaração enfatizou a necessidade de se valorizar os vínculos essenciais com a educação básica, secundária e universitária, bem como com a formação docente e com o desenvolvimento da educação técnica e vocacional (grifo o “vocacional” por este termo corresponder a tendências que partem do desejo e da vontade do ser – condições, estas, inerentes à dimensão lúdica).

Nesta mesma Declaração, também relembram os participantes:

A educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro (p.70).

Grifei a expressão acima “*de todas as idades*” para reiterar que a educação também envolve todo o tempo da vida adulta e não apenas o tempo da infância ou juventude.

Durante o processo, Unesco e Unicef defendiam acerca desta visão ampliada de educação, a necessidade de flexibilizar e diversificar a oferta educativa incluindo variantes não-escolares diferentes das variantes escolares convencionais.

De acordo com Rosa Maria Torres (2001), autora de um livro que compilou todo o documento sobre este Fórum, buscando analisar as tendências, a renovação e o alcance da “Educação para Todos”, as NEBAs (Necessidades Básicas de Aprendizagem), estabelecidas em Jomtien, além de não privilegiar somente a racionalidade científica, exaltando, também, a sensibilidade e a humanização, eram definidas como aqueles conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes que, em cada caso, e em cada circunstância, tornam-se indispensáveis para que as pessoas possam satisfazer as suas necessidades básicas em sete frentes:

- 1) a sobrevivência;
- 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades;
- 3) a conquista de uma vida e de um trabalho dignos;
- 4) uma participação plena no desenvolvimento;
- 5) a melhoria da qualidade de vida;
- 6) a tomada de decisões consciente e
- 7) a possibilidade de continuar aprendendo.

Em todas as NEBAs elencadas acima é possível se verificar a presença de aspectos intrínsecos à atividade lúdica. Isto corrobora, mais uma vez, com minha análise que anuncia a existência de uma relação estreita entre a dimensão lúdica e o processo educativo.

No 4º item da proposta de Educação para Todos de Jomtien analisado por Torres, fica entendido como educação básica:

A educação básica é mais que um fim em si mesma. É o alicerce da aprendizagem permanente e do desenvolvimento humano (p.19) – (grifo meu).

Educação para Todos equivale a Educação Básica para Todos, entendendo-se por educação básica uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos (p.20).

Desta forma, conforme o entendimento extraído neste Fórum, educação básica não é o mesmo que educação primária, tampouco se refere unicamente às ações desenvolvidas apenas nas instituições escolares: *na satisfação das NEBAs intervêm, além da escola, outras instâncias educativas e ambientes de aprendizagem, tais como a família, a comunidade e os meios de comunicação.* (p. 21 – Torres).

Esta idéia fica mais clara, ainda, na descrição das estratégias, onde uma delas é:
Ampliar o alcance e os meios da educação básica:

Adotando uma “visão ampliada” da educação básica, que não se reduz nem a um período da vida (infância) nem a uma instituição em particular (escola), nem a um único tipo de conhecimento (o contemplado no currículo escolar oficialmente estabelecido), mas começa com o nascimento, é permanente e se prolonga por toda a vida de uma pessoa, envolve crianças, jovens e adultos, reconhece a validade dos saberes tradicionais e o patrimônio cultural próprio de cada grupo social, é realizada dentro e fora do âmbito escolar (família, comunidade, local de trabalho, meios de comunicação, etc), podendo recorrer a modalidades não-formais e informais como vias alternativas. (p. 22 – Torres).

Logo, o “básico” é entendido como algo além da mera sobrevivência (perspectiva que se insere a dimensão lúdica) e dos conhecimentos instrumentais. Rosa Maria Torres (2001) destaca a partir desta nova visão de educação que *o que está em jogo não é só a vida mas a qualidade de vida das pessoas* (p.26), e nisto também se inscreve a emergência do lúdico na vida adulta.

Dentre as metas estabelecidas, constava *o aumento da aquisição por parte dos indivíduos e das famílias de conhecimentos, capacidades e valores para viverem melhor [...]* (p.23 – grifo meu para assinalar, mais uma vez, que a responsabilidade com a educação não é um direito apenas de quem está na escola).

Percebe-se, mais uma vez, que o alvo da educação não é apenas o sujeito “institucionalizado”, mas todo e qualquer ser, incondicionalmente. Com relação a isso, a Declaração de Amã/1996 (conforme “nota” apresentada na p.58, do livro de Torres - 2001) comenta que o investimento em educação é um investimento na educação de toda a família e não apenas do aluno. Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1993)

confirma-se esta idéia e reitera-se que não são somente os professores os responsáveis pela “Educação para Todos”, tampouco os alunos os únicos herdeiros:

Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país (p.79 -grifo meu).

Um dos entendimentos que esta autora aponta como extraídos desta Conferência Mundial sobre educação para todos (Jomtien – Tailândia) é a diversificação dos espaços e meios de ensinar e aprender, a complexidade, a complementaridade entre a educação formal, a não-formal e a informal, evitando-se o modelo único e homogêneo (o termo “formal” é utilizado pela autora para designar a educação escolar).

A “Educação para Todos” reconhece que todos – crianças, jovens e adultos – têm necessidades básicas de aprendizagem para resolver, não necessariamente ligada à instrumentalização do conhecimento e que estas necessidades estão interligadas, envolvendo da mesma maneira tanto a educação escolar como a extra-escolar. Tal Declaração (1993) afirma que educar os adultos – pais de família – e os adultos – comunidade – é indispensável para a conquista da própria Educação Básica para Todos e que a diversidade, complexidade e a natureza mutante das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos exigem ampliar e redefinir o alcance desta educação básica, a partir de Torres (2001), de forma a incluir que (a partir de Torres, 2001):

A aprendizagem começa com o nascimento e se realiza ao longo de toda a vida em múltiplos ambientes de aprendizagem e por diversos meios (p.34).

As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são várias e devem ser satisfeitas mediante uma variedade de sistemas (p.34).

Todos os instrumentos e canais de informação, comunicação e ação social disponíveis podem ser empregados para contribuir com a transmissão de conhecimentos essenciais para informar e educar os indivíduos em questões sociais (p.34).

Tal Fórum, da mesma maneira com que afirmou a centralidade do sistema escolar, enfatizou também, o papel insubstituível e complementar de outros sistemas educativos – família, comunidade, meios de comunicação, local de trabalho, etc., para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e quando esta terceira citação, elaborada em Jomtien, fala que a ação social também é um instrumento que pode ser empregado para contribuir na elaboração de conhecimentos, inclui o lúdico, também, como uma questão de ação social que por sua vez é educativo.

Torres aponta para o fato de que ainda no meio escolar a aprendizagem continua sendo identificada como rendimento escolar, explica:

A tradicional confusão entre educação e ensino e entre ensino e aprendizagem leva a pensar que “melhorar a educação” equivale a “melhorar o ensino” e ambas levam a “melhorar a aprendizagem”. É assim que, por um lado, há uma tendência em se atribuir aos docentes a chave da melhoria ou, em outro extremo, a chave da deterioração da qualidade, desconhecendo-se a diversidade de outros fatores vinculados à questão educativa (e à qualidade da educação) que não passam pelo ensino (p.45).

E é por reconhecer a diversidade de fatores que influenciam no modo do sujeito viver o lúdico (que faz com que não se restrinjam apenas a fatores de ordem educativa-institucional, até mesmo porque, a educação também sofre e gera influências nas mais diversas esferas da vida), que ao longo deste trabalho desenvolvo uma argumentação baseada na corrente marxista dialética (dando ênfase na idéia de que os modos de produção influenciam no *modus vivendi* humano, dentre eles, o lúdico) para compreender os fatores que fizeram o ser sofrer uma dicotomia entre a sua rotina de vida e a dimensão lúdica.

Com relação aos planos e estratégias de desenvolvimento, o plano de ação para a Educação para Todos deverá ser multisetorial. Assim, o chamado de Jomtien faz-se no sentido de converter a educação em assunto de estado e não só de governo e vê-la como uma responsabilidade compartilhada com diversos ministérios e não só o da educação. Como afirma Torres, *satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem é uma responsabilidade humana e universal* (p.53).

O artigo 1º de Jomtien - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem - compreende a responsabilidade de respeitar e desenvolver a herança cultural, lingüística e espiritual entre outros e zelar pelo respeito aos valores e direitos humanistas. Torres (2001) afirma que o acesso a formas superiores de pensamento, à leitura por prazer, à arte, entre outros, fazem também parte das necessidades básicas de educação e a educação se dá de forma ampla, integral e permanente – e isto nada mais é do que dimensões lúdicas do homem.

Assim, finalizo este capítulo que versa sobre a relação do meu tema: *O lúdico na ciranda da vida adulta*, com a educação, intentando demonstrar que a dimensão lúdica faz parte da dimensão educativa e que refletir sobre o lúdico, na condição de vida adulta, significa o reconhecimento da educação como um processo permanente de aprendizagem e de ensino e, desta forma, lançando-se para muito além do período de escolarização, pois como disse um colega educador: “Educação é aquilo que permanece quando o ensinar foi esquecido”.

4.2 - Implicações da dimensão lúdica para a educação

Penso eu, que a contribuição lúdica na esfera educativa – especialmente a escolar - ativaria os caminhos para uma educação interdisciplinar, ou mais recentemente falando – transdisciplinar.

Veiga Neto (1998) entende como nível transdisciplinar aquele em que acontece uma verdadeira fusão disciplinar. *Tudo se misturaria e não se conseguiria mais identificar os limites entre as antigas disciplinas* (p.109).

Porém, há os que se atém ao conceito epistemológico tradicional de interdisciplinaridade, negando o sentido circulante atual, o qual desvirtuou-se do tradicional e aproximou-se do que se chamaria de pluridisciplinaridade que significa trocas de conhecimentos, experiências entre si, sem chegar a criar um novo conhecimento fora delas. A esse respeito, Veiga Neto (1998) cita Ivani Fazenda (a qual se mantém fiel ao sentido tradicional de interdisciplinaridade):

A interdisciplinaridade [...] não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano (p.114).

E é justamente nesta substituição – de uma lógica fragmentária para outra global – que se insere a dimensão lúdica no adulto, presentificando-se em toda e qualquer atividade que este faça, seja tanto em âmbito escolar como qualquer outro.

Para Renato Janine Ribeiro (*in* Folha de São Paulo - maio/2003) - também adepto do sentido tradicional - a interdisciplinaridade:

Não deve significar só que cada um defina seu olhar. Deve significar que permutemos nossos olhares, que por um tempo enxerguemos o mundo com um óculo emprestado. E isso significa reforçar no ensino e na pesquisa, o lugar da imaginação. Uma das maiores qualidades da matemática, que um adolescente percebe quando lhe ensinam bem os teoremas, é o papel da imaginação para encontrar soluções. Contudo, o ensino tende, o

mais das vezes, a sacrificar a imaginação no altar de um espírito de seriedade. Explorar alternativas acaba ficando menos importante do que trilhar caminhos já consagrados.

Por ser a dimensão lúdica um elemento constituinte do processo educativo, adapto a compreensão que Ribeiro apregoa à interdisciplinaridade à dimensão lúdica, uma vez que esta serve exatamente ao mesmo entendimento que a interdisciplinaridade: gera atividades compartilhadas, cooperativas, como diz Ribeiro, prioriza a permuta de diferentes olhares.

Com a especialização dos espaços e tempos, a escola – instituição a qual delegou-se a transmissão dos conhecimentos – especializou os saberes (e as idades de aprender), privilegiando um tipo de saber – racional – em detrimento de outro – humano. E como todo o processo que sofre separação, divisão, perde a sua plenitude, havendo a discriminação de uma dimensão sobre outra, o lúdico foi abortado de sua vivência plena no meio escolar e, por conseguinte, na vida social.

Retirar do lúdico o clichê de atividade extra-curricular seria o primeiro passo para um entendimento mais ampliado sobre esta questão. Porque ao introduzirmos em sala de aula um conhecimento novo não o fazemos explorando antes o que os nossos alunos pensam a respeito do tema? Ou criando outras metodologias que auxiliem no desenvolvimento do conteúdo de uma forma mais participativa. Aí também se inscreve o caráter lúdico do conhecimento sem desmerecer a cientificidade do tema mas respeitando os processos de apreensão do conhecimento trazidos pelo aluno. Porque as aulas de educação física são tão prazerosas? Porque os alunos podem ser eles mesmos, imprimem uma quantidade de criação própria de cada um, para elaborar determinado conhecimento. Então, porque as outras disciplinas não podem fazer o mesmo?

Assim, o lúdico enquadra-se como fenômeno extracurricular não por ser lúdico mas por ser dinâmico devido ao seu compromisso com a relatividade e a diversidade do conhecimento produzido, o qual começa muito antes do período escolar formal.

Sobre esta questão, Negrine (1994) acena que o início da aprendizagem infantil começa muito antes da criança ir para a escola:

Esta pré-história da aprendizagem escolar é construída nas experiências vividas pela criança no seu contexto sócio-cultural, e é aí que o jogo se inscreve (p.27).

Logo, para a criança continuar a desenvolver seus saberes e potencialidades na escola, ela precisa valer-se de seus construtos anteriores. Assim, toda a aprendizagem, na escola, tem sempre uma aprendizagem prévia a ela ligada. Corroborando com esta idéia e reforçando a congruência entre os autores adotados, cito um pensamento de Freinet (1998) sobre interdisciplinaridade e integração de culturas:

Falei-lhes da necessidade, a meu ver, de tornar a ligar a ciência de hoje à tradição do passado e às lições do presente, no que elas têm de lógico, racional e vivo. Da mesma maneira, é preciso vincular o ensino metódico da escola à cultura difusa com a qual o meio marca para sempre o corpo e a alma. E vinculá-lo a ela não artificialmente, mas tão íntima e naturalmente que um seja a seqüência normal e o complemento da outra (p.87).

Parece-me, então, que para a evolução do ser humano ocorrer de forma mais plena, não se trata de negar uma ou outra fonte de conhecimento e cultura. Trata-se, sim, de amalgamar as diferentes dimensões, extraindo destas aquilo que nos é gratificante, coerente com nossos ideais, fazendo isto de maneira autônoma e lúcida.

Até a Idade Média não havia dissociação entre a esfera educativa, familiar, de trabalho, social, etc. Até mesmo porque não havia a separação do espaço e do tempo de aprender. Não havia escolas. Todo o tempo era tempo de aprender. A criança desde cedo já ajudava nas tarefas domésticas, assim como já era introduzida no mundo do trabalho como aprendiz de mestre de ofício o qual trabalhava em sua própria casa ou num espaço desta. O mundo do trabalho também se interpenetrava nos outros mundos e vice-versa.

Não havendo separação de tempo para aprender, aprendia-se em todas as idades: adultos e crianças viviam conjuntamente um processo de aprendizagem constante, sem

subdivisões entre o que é escolar e não-escolar, o que é humano e o que é racional, o que é infantil e o que é de adulto, etc. Todo o momento era um momento educativo.

Veiga Neto (1998) comenta:

Além das segregações sociais mais amplas (econômicas, étnicas, de gênero, etc.), a escola moderna operou a divisão/separação das crianças segundo suas idades, ritmos de aprendizagem, interesses, etc. (p.113).

Tal autor coloca que esta divisão se deu associada a uma topologização do conhecimento. Fenômeno, o qual, segundo ele, está ligado ao deslocamento da ênfase nas habilidades retóricas e argumentativas para as habilidades em saber.

Com isto, fruto da modernidade, da industrialização, da especialização dos tempos e espaços, a educação perdeu sua plenitude, especializou-se, conferindo a esta um espaço: a escola e um tempo: especialmente a infância e juventude e uma infância que começa com os 6 ou 7 anos. Quanto a isto, lembrei-me que foi somente a partir do advento das Escolas Infantis implantadas no município de Porto Alegre-RS, que um pouco desta lógica que só se aprende a partir dos 7 anos começou a mudar. Lembro-me, inclusive, do momento da nomeação das primeiras professoras que iriam assumir turmas de berçário I e berçário II - quando da inauguração das primeiras escolas municipais infantis – o quanto estas se sentiam apavoradas e perdidas por não saberem qual “conteúdo” iriam lecionar para os seus “alunos” bebês. Ninguém queria “dar aula” / assumir uma turma de berçário. Era comum vermos bebês que mal sabiam caminhar fazendo fila para ir para o pátio e crianças do BII (Berçário II – bebês de 1 ano e 9 meses a 2 anos e nove meses) aprendendo a escrever a primeira letra do seu nome ou colando papel crepom em seu entorno. Com o passar do tempo e conseqüente investimento na formação específica destes professores, a idéia de educação se ampliou sem desmerecer a cientificidade do ato de conhecer próprio deste grupo e o professor foi descobrindo o seu papel diante da educação infantil, o que me leva a crer que se não houver políticas públicas compromissadas com um projeto político pedagógico sério não haverá mudanças no paradigma educacional. Penso que a mesma

atenção voltada para o ensinar e aprender de forma lúdica às crianças de 0 a 6 anos, investida pela prefeitura de Porto Alegre, deveria-se ter com o desenvolvimento lúdico no adulto – o que me parece que alguns processos um pouco fragmentados já começam a acontecer como é o caso dos abrigos da FASC (Fundação de Assistência Social e Cidadania – instituição integrante das políticas públicas de Porto Alegre) para jovens e os abrigos para adultos, os quais contratam oficineiros escolhidos pelos abrigados. Ressalto, também, os convênios com as associações de moradores de diversas regiões da cidade que acolhem adolescentes no turno inverso ao da escola para atendimento sócio-educativo e alguns projetos culturais desenvolvidos pela Secretaria da Cultura e dos Desportos especialmente desenvolvidos nas regiões periféricas da cidade, etc..

Veiga Neto (1998) celebra a existência de um currículo que faça com que professores e alunos aprendam a conviver com o pluralismo não só de disciplinas *mas, sobretudo, das idéias, dos gêneros, das etnias, das religiões, das idades, das aparências físicas, etc.* (p.117).

Grifei o pluralismo entre as idades porque é justamente o ponto que me interessa: para se atingir a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade é necessário a comunhão de diferentes saberes, que, entre outros, estão presentes nas diferentes idades, e de diferentes formas, seja mais racional ou mais humana.

Não se trata de mantermos dois “mundos” polarizados – razão x humanização – onde em algum momento, ambos se “aturam” para depois se separarem novamente. Trata-se, sim, de uma grande fusão de saberes onde já não conseguimos mais delimitar onde começa ou termina o campo de um ou de outro – uma verdadeira ciranda lúdica.

4.3 - Implicações da dimensão lúdica para o homem e para a sociedade

Devido à estrutura de exploração e alienação a que o trabalho no modo de produção capitalista nos legou, o homem se desomina, se estranha enquanto ser criativo, capaz e sensível diante daquilo que é o produto do seu trabalho (quando este consegue trabalho).

A atividade lúdica, especialmente representada através de jogos, de um trabalho livre de opressões e através de outras atividades que nos dêem prazer e nos gratifiquem, é a responsável por nos trazer de volta ao mundo da imaginação, da criação, do encantamento e da curiosidade.

Quando conseguimos esta “certa distância” do mundo do trabalho tal qual ele está estruturado em nossos dias para o grande contingente de trabalhadores – com suas especializações, subdivisões, excesso de atividades e acúmulo de tarefas, em grande parte executadas por obrigação e não por prazer – porque a lógica do trabalho como ela está construída hoje, não permite que dispensemos fração alguma de tempo com outra pessoa, especialmente crianças ou idosos, pois isto significaria desperdício de tempo de trabalho, logo menor rendimento - nos distanciamos também das separações de idade nas relações sociais e nos oportunizamos mais a momentos de descontração, prazer, ritmo próprio e desinteresses externos independente da idade que tenhamos ou da que tenha aqueles com quem convivemos. Sem dúvida, estes momentos de distanciamento da realidade objetiva, são extremamente educativos e necessários, como Freire (1996), Torres (2001), Marx (1982) e De Masi (2000) me ajudaram a perceber. Logo, quanto mais momentos lúdicos o adulto tiver em sua vida, mais pleno será o seu processo permanente de aprendizagem e, conseqüentemente, ocasionará uma maneira diferente de perceber e se relacionar com o mundo e com a sua vida.

A capacidade lúdica devido à sua disposição ao novo, ao imprevisível, ao inusitado, nos coloca numa posição de eternos aprendizes e quem se considera aprendiz possui disposição e humildade no ato de ensinar e de aprender, incondicionalmente.

À medida que o meu processo educativo me torna mais humana, resgata minha dignidade e cidadania, toda a minha postura voltada a encarar a vida se modifica, as relações sociais, o trabalho, a auto-estima, os afetos, os cuidados com o corpo e a mente, as análises críticas a respeito dos fenômenos da vida. Ou seja, ocorre uma transformação geral, o que comprova que o homem é um ser pleno, integral, onde uma mudança em

determinada área, afetará todas as demais. É a rede de relações na qual o homem está inserido – verdadeira “cadeia humana”.

4. 4 - Implicações da dimensão lúdica para a criança e para as outras idades

Pensar que brincadeira é coisa só de criança seria reduzir o adulto a uma lógica meramente racional e a criança a uma condição de pureza infantil que nos tempos atuais não lhe cabe mais tal clichê.

A idéia da qual se alimenta o senso comum: *que brincar é coisa só de criança*, remete-nos a rever não somente o conceito de ludicidade existente no imaginário coletivo, mas, e principalmente, rever o conceito de criança existente na atualidade. Pois é devido à visão limitada que se tem desta – como um ser pequeno, “engraçadinho”, que só sabe brincar e viver no mundo da imaginação, ser puro, indefeso, ingênuo, imaturo, sem responsabilidades – que se atribui ao brincar uma lógica infantilista. Complementando tal idéia, há, também, a visão de que, sendo a brincadeira a maneira como a criança se relaciona integralmente com o seu mundo externo e interno e, sendo a criança compreendida como um ser imaturo e incompleto diante da “completude” adulta (idéia vista a partir de uma compreensão deficiente dos fenômenos do mundo ao olhá-lo apenas sobre a ótica do adulto), o lúdico passa a estar associado apenas a atos infantis - como “meras” brincadeiras de criança. Isto porque com a modernidade o adulto foi substituindo o trabalho a qualquer tempo – que se misturava com os outros tempos (de comer, cantar,

dançar, rezar, dormir, etc.) – com o trabalho em tempo específico e intenso, ficando impossibilitado, então, de desfrutar de atividades mais descontraídas e desobrigadas, mantendo-se quase que exclusivamente a possibilidade de exercer a sua condição lúdica à criança e separando-se desta devido à sua carga horária extenuante, que trouxe como consequência processos de institucionalização da infância, como por exemplo a escola.

Parece que tudo aquilo que, ao homem, foge do domínio das necessidades de mercado, é impedido por meios sutis de ser desenvolvido (discorrerei mais adiante sobre este assunto). Como diz Freire (1996):

E é uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do mercado (p.112).

Ressalto que quanto mais o adulto se separa dos seus semelhantes, mais distante está de se colocar no lugar desse outro, de exercitar a cooperação e a descentração – valores tão presentes na atividade lúdica e fundamentais para a vida do homem. E como à criança foi atribuído o clichê de só viver no mundo da “fantasia” e ficando ela como depositária única das manifestações lúdicas, tal dimensão ficou estigmatizada com os mesmos clichês, dado às crianças.

A criança, devido à especificidade de sua inteligência, por ainda não ter tão fragmentado os seus momentos de vida e, como a brincadeira é na maioria das vezes a forma mais autorizada pelos adultos para que ela possa exercer a sua dimensão lúdica e humana, o seu canal de interação com o mundo interno e externo é quase que essencialmente desenvolvido através da brincadeira. Quero com isto dizer que a função representativa se reveste de grande importância para o desenvolvimento infantil, o que não significa que as brincadeiras infantis se constituam na única forma de se atingir a dimensão lúdica em todo o ser humano, até porque devido à crescente “avalanche” de atividades que os pais atomizam seus filhos, especialmente pensando no mercado de trabalho futuro, para aqueles que possuem uma situação financeira mais favorável, ou devido à conduta de outros que colocam seus filhos para trabalharem na busca de alguns trocados – para aqueles com situação econômica menos privilegiada, isto fará com que aos poucos a criança deixe

de viver sua dimensão lúdica de forma mais plena, passando, também, a acioná-la de forma fragmentada e específica, o que espero, poderemos reverter a consumação ampla de tal fato.

O adulto, por maior desenvolvimento de uma característica cognitiva que é a abstração do pensamento, lhe possibilita a não ter a mesma necessidade da criança de tocar, agarrar, sentir o objeto na mesma intensidade (e esta é uma das razões pelas quais os adultos se satisfazem em possuir coleções de objetos que remontam os tempos de sua infância, dispostos em algum lugar da casa como figura decorativa, distantes de um contato corporal mais intenso. Já em contra-partida, as crianças desejam desesperadamente uma proximidade bem mais estreita com tais objetos. Talvez devamos pensar melhor sobre o quão violento é para uma criança a atitude do adulto de manter longe do seu alcance tais objetos intimamente ligados ao desejo e ao mundo infantil. Isto sem contar com a quantidade de advertências imposta pelos adultos quando concordam em emprestar às crianças tais objetos: “não pode tirar a roupa da boneca, não pode sujar, não pode deixá-la cair no chão, não pode molhar, mexer com muito cuidado...!” Ou seja, se acaba com a vontade de brincar devido à limitação do ato e à impossibilidade de agir segundo a vontade própria do sujeito).

Entretanto, mesmo o adulto não necessitando da mesma capacidade sensória de interação, da qual a criança prescinde, ele necessita viver a sua dimensão lúdica na razão do seu desejo, da sua necessidade e do seu tempo. Pode ser que tal dimensão não seja tão visível na condição de adulto como o é com a criança. Devido, como já expus, ao adulto estar em um nível de abstração mais desenvolvido, este tem a possibilidade de ampliar seu espectro de brincadeiras, de satisfações gratuitas e ativas para muito além das atividades sensorio-motoras. Um de seus momentos de manifestação lúdica seria através do trabalho como acontecia com os mestres de ofício de outrora (onde o tempo de trabalhar não era tão dividido do tempo de divertir-se) e como acontece ainda hoje com muitos profissionais de diversas áreas que se realizam plenamente em seu trabalho e possuindo autonomia no seu fazer. Mas, em geral, como os modos de produção sofreram alterações, chegando à modernidade com um formato que além de limitar muito a ação livre do homem sobre o seu trabalho e a sua inspiração, absorve-o quase que totalmente em seu tempo diário (e muitas vezes noturno, sem contar o envolvimento com as responsabilidades do lar e da família), não restando-lhe, muito tempo nem ânimo para alimentar suas motivações mais profundas.

Entretanto, concomitantemente ao tempo que percebemos esse “achamento” nas possibilidades de desenvolvermos nossa dimensão lúdica nos dias atuais, percebemos (e isso é um dos fatores que me encoraja a continuar...) que existem muitas pessoas e movimentos governamentais e sociais que buscam resgatar o “Elo Perdido”, ou seja, buscam resgatar a dimensão lúdica no adulto, a qual a modernidade, homeopaticamente, lhe roubou, relegando-a a momentos especializados. E é por isso que eu me valho de um campo empírico que, longe de se constituir como uma “vila encantada” digna dos contos de fadas, constitui-se como uma realidade viva em que a dimensão lúdica é presentificada na cotidianidade plena da maioria dos moradores, reforçando assim não a “Pedagogia do erro”, mas exaltando a “Pedagogia do acerto”.

O que é o poeta, senão um homem que brinca com as palavras? O cientista, senão alguém que brinca com as idéias? O professor, senão um ser que brinca com a curiosidade? E assim eu poderia suceder tais comparações com relação a todas as atividades profissionais ou extra-profissionais, desde que tenhamos uma boa parcela de autonomia sobre elas, pois, do contrário, essas mesmas atividades podem ser nossos próprios algozes.

Desta forma, fica claro que não existe uma atividade essencialmente lúdica. Qualquer atividade pode tornar-se lúdica dependendo da ação que o sujeito aplicar sobre ela. Logo, o mais importante não é a atividade em si, mas a atitude, o estado interior do ser diante da atividade e, para esta atitude, não há limite de idade. Isto também corrobora com a idéia de que somos seres ativos no mundo – é a nossa ação ou omissão que faz o mundo mudar (não uma ação “tarefeira” mas uma ação reflexiva) – e não passivos – esperando que um objeto ou atividade opere milagres centrípedos em nosso ser. Como diz Pedro Demo (1989): *Subdesenvolvimento não é casualidade mas causalidade social* (p.93).

Este equívoco que se estabelece: “brincar é agir como criança”, “é regredir”, às vezes, se estende até mesmo no meio educacional, haja vista o desenvolvimento de muitas oficinas pedagógicas que tenho acompanhado em meu trabalho como assessora pedagógica do nível de educação infantil da SMED (Secretaria Municipal de Educação – Porto Alegre-RS), especialmente aquelas que tratam sobre o tema do lúdico, oferecendo aos adultos dinâmicas iniciais de trabalho pouco instigantes e envolventes – típicas brincadeiras infantis

Tais dinâmicas, com o intuito de descontrair, buscar uma maior interação entre as pessoas, acaba tornando-se um verdadeiro massacre pois expõe os participantes a uma situação de infantilidade, apresentada, geralmente, de uma maneira impositiva e obrigatória que distante está de nossos desejos espontâneos.

Por isso, entendo como precípuo partir de uma visão ampliada de educação enquanto um processo lúdico e, por este pertencer à dimensão humana, deve-se buscar previamente algumas informações sobre o grupo com o qual iremos trabalhar, sentimentos, expectativas, assim como nos prepararmos para um planejamento flexível, evitando, desta forma, o sentimento de exposição desprazerosa.

Acionar o devir infantil ?

Sim !

Porém isto não significa ser infantil!

4. 4.1 O brincar acaba quando a infância termina ?

De acordo com Fortuna (2001), o brincar não acaba quando a infância termina:

Seu destino não é o esquecimento ou a repressão e sim o espraiamento por todo o ser. [...] Na vida adulta responde pelo que é inerente à arte, à religião, à cultura, enfim. No adulto sobrevive no manejo do imponderável, do inusitado, no humor e

na leveza de espírito; na capacidade de enfrentar o aleatório e o inesperado; no “transe” de alguns profissionais apaixonados; nos jogos da vida amorosa (p.69 - 70).

De acordo com Oliveira (1992) :

Saber jogar é mais do que poder mostrar algumas brincadeiras e jogos às crianças, é sentir prazer no jogo. Naturalmente não proponho que um educador, ao pular amarelinha com uma criança, tenha o mesmo sentimento que ela em relação ao jogo. No mínimo este jogo não lhe inspira o mesmo desafio. Ele pode ser um amante de outros jogos, de jogos próprios para ele, pode ser um organizador de festas, fazer parte de um grupo de teatro, etc, e ter assim o lúdico presente no seu cotidiano como o tinham os adultos de outra época. [...]. Não deveria permitir, antes de pensar nas crianças, que o adulto pudesse sentir novamente o prazer lúdico? Não seria importante recuperar este prazer em algumas atividades gratuitas do seu cotidiano?(p.97).

Em sua obra “A formação social da mente”, Vygotsky (1998), confirma a idéia que o brincar não se esvai no curso do desenvolvimento humano, ao contrário, ele se resignifica ao longo da vida conforme os tipos de relações e ações que o ser estabelece na sociedade:

Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras). A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o

campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (p.136).

Logo, não resta dúvida. O brincar não acaba quando a infância termina. Porém para se manter sempre acesa a chama dessa potência lúdica é necessário uma postura que favoreça a sua emergência, a qual depende de fatores individuais e sociais.

Shakespeare (1997) *in Hamlet* diz :

*O que é um homem,
Cujo principal uso e melhor aproveitamento
De seu tempo é comer e dormir?
Apenas um animal.* (p.99)

Ao expor tal idéia, Shakespeare queria anunciar que a vida humana não poderia se resumir apenas à satisfação de necessidades fisiológicas básicas e Gil Delannoi (2002) ao comentar sobre Hamlet, capta bem esta intenção:

Hamlet hesitava entre a vaidade da ação e a vacuidade da inação, ao passo que, adulto, ele se transforma num homem combativo que descobre justamente na futilidade da grandeza uma justificação para a ação. Compreende que a vida quando é desprovida dessa puerilidade superior, dessa criancice embriagadora, se dissolve na matéria bruta, no torpor vegetal (p. 305 - 306).

Hamlet, após a morte de seu pai por envenenamento, começa a se questionar sobre o sentido da vida e começa, também, a perceber que muitos daqueles soldados que guardavam o seu reino iriam morrer por quase nada em guerra, deixando muitos filhos

órfãos. Assim pensa: Qual o sentido de ações violentas? Das guerras? Da vida? Que ação é esta que nos mata? É então que percebe que se não nos embriagarmos dessa “puerilidade superior”, cairemos no torpor vegetal e de nada teria então sentido a nossa existência. Compreende que nem toda a ação tem que ser aguerrida, como diz Delannoi (2002): *descobre na futilidade da grandeza uma justificação para a ação*, ou seja há ações não somente através de movimentos fortes e viris, mas também através da contemplação, da dedicação para colocar em prática nossos desejos e ideais, da busca pelo inusitado, etc. Percebe que suas ações estavam mais relacionadas à vaidade do que à realização pessoal de seus sonhos e projetos. Hamlet descobre a dimensão lúdica em sua vida.

Resta claro, que o desenvolvimento lúdico não deve ser decodificado apenas por aquilo que o nosso cristalino é capaz de visualizar, onde devido a nossa lógica objetiva, só o enxergamos nas brincadeiras infantis. Ele está presente no potencial criativo de cada ser humano, independente da idade, na nossa intervenção no mundo de uma forma prazerosa e inovadora.

Assim, perceber a presença da dimensão lúdica na vida do adulto, requer que olhemos com os olhos da alma, com sensibilidade, para perceber o que está muito além da materialidade dos fatos. Isto nos ajudará a desmistificar a idéia de que “adulto não brinca”, desmistificação, esta, que se constitui como objetivo principal deste trabalho. Até porque (ao contrário) posso observar fugazmente uma criança manipulando uma boneca e achar que ela está brincando quando na verdade tal situação pode não ter partido de seu desejo e sim de uma imposição oportunista de um adulto para aquele momento, tornando-se tal atividade para a criança algo enfadonho e desprazeroso ou até mesmo uma espécie de castigo.

Ao assistir a um filme que narra a vida e obra de Beethoven, intitulado “Minha amada imortal” (do escritor e diretor Bernard Rose), deparei-me com uma cena em que Beethoven pergunta a um aspirante a músico, cujo nome chama-se Schindller:

Beethoven: O que a música faz?

Schindller: A música exalta a alma!

Beethoven: (Ironizou) Bobagem! Ao ouvir uma marcha, sua alma se exalta? Não. Marcha! A música tem o poder de fazer a pessoa entender o que passa na cabeça de um compositor.

Neste breve colóquio Beethoven quis dizer que nem toda a música é música em uma perspectiva lúdica, ou seja, nem tudo o que parece lúdico assim o é. Penso que o objetivo deste célebre compositor ao afirmar que a música tem o poder de fazer a pessoa entender o que pensou o compositor durante a sua elaboração está relacionado à capacidade simbólica, (ou seja, à, também, a sua capacidade lúdica) que ele também já acreditava que todo o ser deveria desenvolver.

Devido à atividade lúdica fazer parte da dimensão educativa que por conseguinte embala o nosso ser do início ao fim da vida, seu desenvolvimento opera transformações nos diferentes segmentos da nossa existência. Assim sendo, resignificar o brincar, ampliando seu espectro de atuação para todos os momentos da vida, passa pelo meu exercício, pela minha capacidade e coragem de olhar para dentro de mim e refletir sobre o que me constitui como humana, quais são os meus prazeres e desprazeres, o que me faz feliz, o que me realiza, o que gera mudanças em minha vida...

4.5 - Implicações da teoria de Vygotsky e o lúdico

Assim como é impossível pesquisar sobre a dimensão lúdica no adulto sem considerar que as variações desta dimensão têm condicionantes econômicos, históricos, sociais, políticos e outros, também não posso citar Vygotsky sem situá-lo em seu

momento histórico, fator este, como sendo um dos responsáveis pela definição da tarefa intelectual a qual ele se dedicou.

O desabrochar de seus estudos ocorre na Rússia pós-revolução, o que significa “sinal verde” para a efervescência de um forte idealismo, para a busca de uma nova sociedade, de uma ligação entre a produção científica e a implantação do novo regime. Como diz Oliveira (1998):

Mais especificamente, buscavam a construção de uma “nova psicologia”, que consistisse numa síntese entre duas fortes tendências presentes na psicologia do início do século (p.22).

As duas tendências a que Oliveira (1998) se refere são, de um lado a psicologia como ciência natural que procurava explicar os fenômenos elementares sensoriais e reflexos do homem, basicamente a partir do seu próprio corpo. Esta tendência se relaciona com a psicologia experimental, aproximando-as das outras ciências experimentais (física, química, etc.). De outro lado está a psicologia como ciência mental que toma o homem como mente, consciência e espírito, aproximando-a das ciências humanas e da filosofia, buscando uma abordagem ampla para os fenômenos.

Uma vez explicada quais são as duas tendências que Vygotsky (*apud* Oliveira, 1998) desejava sintetizar, resta explicar qual era o seu entendimento sobre síntese, acreditando que tal compreensão é importante porque o processo de síntese para Vygotsky, parece-me ter o mesmo sentido que a dimensão lúdica tem para a educação, qual seja, colaborar para o rompimento entre a dicotomia: educação escolar x educação não-escolar, buscando uma síntese entre ambas, o que também é uma forma de exercitar a transdisciplinaridade.

Para Vygotsky (*apud* Oliveira, 1998), a síntese de dois elementos não é a simples soma ou a justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo que não existia anteriormente, nem em um, nem em outro elemento, mas que ocorre apenas através da interação entre ambos, num processo de transformação que gera novos fenômenos, algo semelhante ao que é a interdisciplinaridade para a educação.

No momento em que estudava sobre este tema – síntese na perspectiva de Vygotsky – eu fui percebendo o quanto se confirma a minha opção de trabalho a partir de um enfoque marxista, especialmente materialista dialético, e o quanto a contribuição de Vygotsky integra tal enfoque, a começar pela idéia de síntese (para Vygotsky) e a terminar pela idéia de Zona de Desenvolvimento Proximal, a qual dedicarei algumas linhas por entender ser pertinente para a compreensão que inauguro entre o lúdico e o processo de desenvolvimento natural e social do ser humano.

A totalidade dialética, a partir das idéias de Demo (1989) compõe-se da trilogia: tese, antítese e síntese. A tese pode ser tomada como uma formação social específica que sempre terá uma antítese – dinâmica contrária que leva a desenvolver as condições necessárias para a superação da formação social em tese; A antítese é a negação da tese e, a síntese, é o resultado deste processo de afirmação (tese) e negação (antítese) de um determinado fenômeno social, o qual resulta na superação da situação primeira (síntese e nova tese). Por exemplo, o capitalismo é uma tese que não teve uma antítese tão forte capaz de derrubá-lo. Porém, antíteses não tão radicais ocorrem no interior deste processo gerando pequenas sínteses (como é o caso das últimas eleições para presidente da república de nosso país onde um representante do povo conseguiu eleger-se – isto, acredito, trará muitas transformações sociais e econômicas para o Brasil e o mundo, transformações, estas, diferentes daquelas cujo eleito fosse uma pessoa comprometida com os interesses de minorias capitalistas).

Assim, a síntese da qual Vygotsky (*apud* Oliveira, 1998) nos legou baseia-se na mesma lógica que a síntese desenvolvida no marxismo: são duas tendências diferentes presentes na psicologia do início do século, uma inicialmente prevalente (tese) – a psicologia como ciência natural – e outra, contrapondo-se às idéias da primeira (antítese) – a psicologia como ciência mental – emergindo, então, uma síntese (nova tese) para a psicologia, que integra o homem enquanto corpo e mente enquanto ser biológico e social - a psicologia na perspectiva histórico-cultural.

De acordo com Oliveira (1998), essa “nova abordagem” (a psicologia na perspectiva histórico-cultural) fica explícita em três idéias básicas, as quais se consagraram como sendo os “pilares” do pensamento de Vygotsky (p.23):

- 1. as funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral;*
- 2. o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;*
- 3. a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.*

Sobre estas idéias, farei algumas considerações. Quanto à primeira, Vygotsky (*apud* Oliveira, 1998) coloca que é inegável a contribuição do suporte biológico, porém, amplia a idéia dos limites da atividade cerebral dando a esta uma capacidade de transformação de acordo com as intervenções que o ser faz sobre o mundo e este sobre ele. Desta forma aproxima os limites reais de uma pessoa das suas possibilidades. Afirma Oliveira (1998)

O cérebro, no entanto, não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual (p.24).

Logo, não é somente durante a infância que aprendemos; É durante a vida toda. Como, também, fruto de uma atividade cerebral, a dimensão lúdica pode colaborar para a superação de alguns limites do ser conforme a intervenção que cada pessoa faz sobre o seu mundo e nas suas relações com este Logo, quanto mais intensa for a relação da pessoa com os fenômenos que a cercam e seus objetos lúdicos, maior as possibilidades desta se desenvolver como um ser humano pleno, devido, entre outros, a intensificação da sua capacidade lúdica.

Com relação à segunda idéia, posso dizer que o lúdico é uma dessas formas de relação social e, quanto à terceira, todas as atividades caracteristicamente lúdicas têm em seu bojo uma gama de símbolos que a compõem.

4.5.1 - As funções psicológicas

Interessado em desvendar como se forma e desenvolve o comportamento humano em cada pessoa, Vygotsky estudou, entre outros, o desenvolvimento dos processos psicológicos, baseando-se na filosofia marxista-leninista a qual concebe o mundo como resultado de processos históricos-sociais que alteram o modo de viver e pensar do ser. E baseado nesta lógica que Vygotsky (1998) se dedicou ao estudo das chamadas “Funções Psicológicas Superiores”, por acreditar que estas se referem a mecanismos intencionais, não prontos e acabados, pois podem ser transformados ao longo de toda a vida. Segundo Vygotsky (idem) estes mecanismos não são inatos e se originam nas relações entre seres humanos e se desenvolvem ao longo de diferentes processos culturais.

As Funções Psicológicas Superiores são assim chamadas porque consistem em modos de funcionamento psicológicos superiores, tipicamente humanos, distinguindo-se, assim, das “Funções Psicológicas Elementares”. São exemplos dessas Funções superiores: a memória, a imaginação, o planejamento de ações, entre outros.

São Funções Psicológicas Elementares os processos inatos de origem biológica, presentes nos primeiros anos da criança e presentes, também, nos animais. São exemplos: reações automáticas, ações reflexas – preensão tátil, etc.

Vygotsky (idem) afirma que a criança não nasce em um mundo “natural” mas sim humano. Acena para o fato de que desde o primeiro momento de vida da criança, ela já está imersa em um mundo altamente repleto de significados culturais, alguns desses construídos há séculos, outros, recentemente. À medida que o ser vai se integrando a alguns significados produzidos socialmente (através da relação com o outro – e isto é determinante para Vygotsky (idem) - o que fortemente ocorre através da emergência da potência lúdica, pois é uma dessas formas de integração, uma vez que pressupõe a cooperação, o balizamento de idéias e atitudes, etc), tem a possibilidade de ampliar as suas Funções Psicológicas Elementares, atingindo níveis cada vez mais superiores de desenvolvimento. Gildo Volpato (2002) ilustra bem esta idéia:

E é por meio dessa constante interação com os adultos, que compartilham com ela (criança) seus modos de dizer, de fazer e de pensar as coisas, integrando-a aos significados produzidos e acumulados historicamente, que as reações naturais de resposta aos estímulos do meio, herdadas biologicamente, vão aos poucos sendo substituídos por processos culturalmente organizados, transformando-se em modos de ação, de relação e de representação caracteristicamente humanos (p.36).

Resta entendido que são os processos culturalmente organizados que vão nos humanizando, entretanto, se é o adulto um dos agentes que faz esta “ponte” entre os significados e conhecimentos produzidos socialmente e a criança, uma vez que à medida que os anos avançam, há menos tempo para os adultos e crianças conviverem mutuamente ficando menos tempo para os adultos legarem às crianças um pouco do que culturalmente a eles fora transmitido por outras gerações, resta, assim, às crianças, produzir muitos significados por conta de processos externos, sem raízes para ela.

Não estou inferindo que não deva haver influências externas – isso é impossível e que ótimo que assim o é – mas que haja um equilíbrio das relações entre os adultos e pessoas de seu convívio com outras relações mais externas e distantes da sua identidade cultural própria, como aquelas reações ativadas pelos meios de comunicação de massa, a institucionalização da infância gerando um convívio quase que integral desta com apenas crianças da sua idade.

Trago para a minha reflexão que o desenvolvimento do ser não termina quando uma Função Psicológica Elementar é transformada em Função Psicológica Superior. Mesmo quando uma pessoa acredita ter-se elevado em todas as suas Funções Psicológicas Elementares, é possível ela continuar a elevar-se no bojo de suas Funções Psicológicas Superiores atingindo níveis mais altos destas mesmas funções, e isto é o que ocorre entre os adultos, especialmente quando estão jogando, brincando, trabalhando com gratificação, cantando, se divertindo de forma prazerosa e gratuita corroborando tal idéia àquela de Paulo Freire que diz que o homem se educa durante a vida toda.

4. 5.2 - A Zona de Desenvolvimento Proximal

Por mais que um adulto repita uma mesma ação lúdica, ela nunca será do mesmo jeito que fora anteriormente, pois como já caracterizei o lúdico, este se refere a posturas inusitadas, não-programadas devido à liberdade com que o ser age sobre algo, como também, a pessoa já não será mais a mesma pois já se transformou um pouco a partir da sua vivência lúdica anterior (muitas destas transformações imperceptíveis à exterioridade dos fatos).

Assim, toda a vez que um adulto vivencia um momento lúdico, ele se depara com algumas situações nunca antes percorridas, as quais lhe sugerem uma tomada de decisão capaz de suprir o desafio que se impõe. Além disto, o adulto passa a operar com o significado de sua ação e não mais com a ação propriamente dita. Estes dois fatos lhe conferem um grau de descentração, envolvimento, imaginação, criatividade, desafio, que o faz superar seus próprios limites anteriores, e é aí que se insere a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Por Zona de Desenvolvimento Proximal (ou Potencial, como também é chamada) Vygotsky (1998) entende *a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes* (p.112).

Assim, *desenvolvimento real* são processos, aprendizagens já consolidadas, ou seja, tudo aquilo que alguém é capaz de fazer sozinho, sem necessitar da ajuda de outrem. Já o *desenvolvimento potencial* se refere a todos aqueles processos que o ser humano não é capaz de desempenhar sozinho (mas que está próximo de conseguir), necessitando de auxílio externo. E é entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial que está a *Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP*, e exatamente por estar em meio a esses dois níveis que a ZDP encontra-se em constantes transformações, ou seja, sempre um desenvolvimento potencial hoje, será um provável desenvolvimento real amanhã.

Logo, a atividade lúdica favorece o desenvolvimento do ser de uma forma não explícita, portanto, também cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal devido à promoção implícita do desenvolvimento do potencial de aprendizagem do adulto (saliento que este não é o objetivo primeiro da atividade lúdica mas que tampouco pode ser negado).

Durante a atividade lúdica o adulto penetra em uma outra dimensão existencial, fazendo com que ele se desvincule por algum tempo de sua real condição e identidade. Não é raro, ao vermos uma pessoa trabalhar com vontade, absorva em sua atividade, dizer: “perdi a hora”, “não vi o tempo passar”, “viajei”, enquanto retorna ao seu mundo objetivo e aos seus compromissos aprazados. Situação idêntica é verificada em meio a um círculo de adultos que estão se divertindo das mais variadas formas (jogando futebol, baralho, truco, brincando de contar piadas, cantando, etc.). Lembro-me, também, de um grupo de alunos (pré-adolescentes) de uma escola particular de Porto Alegre, que ao tentarem descobrir o que ocorreu de errado na montagem de um robô construído durante algumas aulas de física, ultrapassaram muito além do horário que teriam que voltar para suas casas, sem, ao menos, perceberem que a campainha havia tocado. Recordo-me, ainda, saudosamente, de um passeio que programamos – eu, a equipe de monitores que comigo trabalhava em uma escola municipal infantil de Porto Alegre-RS e os alunos (crianças do berçário II – de 1 ano e 9 meses a 3 anos e meio). Fomos à casa de um dos alunos para colher no canteiro do pátio algumas ervas (cidreira, cidró, hortelã, e outros) para que as crianças, ao voltar para a escola pudessem lavar, picar, e colocar em infusão (apertando a térmica que continha água quente/morna) nas jarras, as ervas que eles

havam colhido, para, assim, esperar esfriar um pouco o chá, podendo, em seguida, saborear o primeiro chá de suas vidas, preparado por eles. Um dos momentos mais excitantes, para o grupo, foi ver a transformação da água passando de um estado transparente para colorações esverdeadas. A expectativa em tomar aquele chá era tamanha que mesmo as portas que davam acesso ao solário estando abertas, nenhum deles saía de perto da mesa, marcando assim a sua presença à espera do chá que eles próprios prepararam.

Cito a mim mesma, em meu momento atual de estudos, para finalizar esse rol de exemplos, onde, muitas vezes, sentindo-me pouco esclarecida em relação à alguma idéia de um autor, valia-me dos encontros prazerosos com o meu orientador para tornar, tal idéia, permeável a minha compreensão.

Assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal mostra que desenvolvimento não é uma questão de idade mas sim de interação humana (como apresentei com os exemplos acima). Uma outra situação que me veio à mente, a qual comprova esta idéia está no fato de lançarmos um desafio a um adulto, desafio este, que envolve raciocínio lógico, e perceber que é possível que ele consiga resolvê-lo facilmente, ao passo que para um outro adulto da mesma idade, isto possa ser muito mais difícil.

Acredito que todos os relatos acima descritos são exemplos que retratam a presença do lúdico enquanto potencializador de níveis mais elevados de desenvolvimento humano, ilimitadamente e que podem estar presentes em um trabalho mais liberto das imposições capitalistas, em uma pesquisa ou estudo, na criação de algo, em um passeio ou em outras atividades prazerosas, gratuitas e descomprometidas de uma utilidade explícita para o ser. Assim, o lúdico torna-se uma das vias de acesso do adulto para que este possa avançar no seu potencial de aprendizagem – na sua ZDP.

4. 5.3 - Metaludicidade – Um conceito possível.

A partir de estudos sobre a metacognição – conceito este, que traz em seu bojo, uma abordagem específica da psicologia cognitiva, elaborada no início dos anos 70, intento qualificar o tema de meu estudo – *O lúdico na vida adulta* - valendo-me de algumas contribuições desta área, para então inaugurar a idéia, a qual denominei de “metaludicidade”. Porém, antes, faz-se necessário compreender um pouco o conceito de metacognição.

Metacognição:

É a consciência que uma pessoa tem dos seus processos cognitivos com vistas a possibilitar ou facilitar a construção de determinado conhecimento.

Pode também ser entendida como a descoberta de habilidades capazes de favorecer a auto-compreensão do sujeito sobre a melhor forma deste elaborar determinado conhecimento.

De acordo com Beyer (1996), a metacognição refere-se ao reconhecimento de que nós, seres inacabados – eternos aprendizes que somos – podemos desenvolver a capacidade de auto-gerenciar as formas que são mais efetivas para cada pessoa elaborar seus conhecimentos. É o aprender a aprender próprio de cada sujeito.

Beyer (idem) aponta alguns aspectos que se constituem como características principais das habilidades metacognitivas:

- ***abstração e reflexão*** - a habilidade da pessoa de refletir sobre o seu próprio pensamento, o que pressupõe um certo “distanciamento” das próprias operações cognitivas para observá-las como objeto do pensamento;

- ***controle da atividade*** - as funções de planejamento e sistematização das atividades fazem parte desta característica, as quais estão em oposição à diretividade didática. Como diz Beyer (idem) “caracterizam um procedimento auto-didático na aprendizagem”;

- ***auto gerenciamento e execução da ação*** - o sujeito é autônomo em suas atividades cognitivas. Independente do auxílio ou não de outrem, é ele próprio quem deve realizar a supervisão cognitiva e a sistematização do seu trabalho. Deve ser claro para quem desenvolve a habilidade metacognitiva o que deve ser aprendido, aprofundado ou aperfeiçoado. Como diz Loper et alii (citado por Beyer – 1996):

O desenvolvimento das habilidades metacognitivas é definido como uma tentativa sistemática de induzir níveis mais elevados de performance cognitiva[...] (p.85).

- ***interação social*** - através da interação, os processos de aprendizagem se qualificam. Beyer (idem) lembra que esta característica também é enfocada pelo conceito de mediação em Vygotsky.

Assim, através das contribuições acima referidas sobre metacognição, inauguro a expressão ***metaludicidade*** para me referir ao potencial de consciência que todo o adulto tem acerca das habilidades que favorecem o desenvolvimento e a ampliação da dimensão lúdica em cada ser. É a descoberta das formas mais efetivas de “acionar” a capacidade lúdica própria de cada ser humano. É um auto-conhecimento capaz de desvelar os caminhos pelos quais nos realizamos ludicamente. E para isto, não resta dúvida, que as características imprimidas à metacognição também podem ser declaradas para a metaludicidade, a começar pela reflexão, pela importância de estabelecermos um diálogo conosco para que se possa descortinar as formas de acionarmos nossa dimensão lúdica conscientemente. E esta reflexão pode ocorrer em diferentes momentos. Quantas vezes ao estarmos em lugares diferentes daqueles para os quais, via de regra, dedicamos alguns momentos lúdicos (seja tomando banho, indo para o trabalho, etc.) somos impelidos por alguma idéia que nos sugere caminhos para a solução ou melhora de certa atividade lúdica que realizamos?

Tendo em vista que a ação lúdica pressupõe o desejo do adulto em desenvolvê-la, maior será seu processo de reflexão, pois tal processo será fruto do próprio ser que preconizou tal ação.

Com relação ao controle da atividade lúdica, seu auto-gerenciamento e execução, todas estas características também se constituem como características da dimensão lúdica por mim já citadas no item “características do brincar – perspectiva lúdica”, portanto, extremamente pertinentes ao conceito de metaludicidade.

Quanto à interação social, a atividade lúdica favorece à ativação das Zonas de Desenvolvimento Proximal, a qual se manifesta através das interações humanas, sendo responsável pela elevação das funções psicológicas superiores.

Desta forma, a metaludicidade seria mais um elemento de interlocução para o adulto, sendo capaz de conduzi-lo a um diálogo consigo próprio no sentido de ajudá-lo a compreender como ele deve agir para envolver níveis cada vez maiores de desenvolvimento humano através de ações lúdicas.

5 - A vida sem divisão de idades: a ciranda que não se rompe

5.1 - A ciranda das idades da vida

Segundo Ariès (1981), até o final da Idade Média, a vida era a continuidade inevitável, cíclica, ora estabelecida sob um tom melancólico e ora humorístico das idades. Tal continuidade estava mais inscrita na ordem geral e abstrata dos fenômenos do mundo do que na vida real uma vez que muitos não conseguiam percorrer todas as idades. Morriam antes.

A idéia de unidade fundamental e de solidariedade existente entre todos os fenômenos da natureza fez com que em todos os saberes o homem buscasse explicações para os fenômenos do mundo através desta lógica de unidade fundamental. O sagrado e

o profano, o natural e o sobrenatural coexistiam harmonicamente nas explicações da época. A ciranda das idades da vida, sendo um dos fenômenos da natureza, não ficou de fora de tal lógica. Assim, as idades da vida eram concebidas a partir de uma razão que relacionava a biologia humana aos fenômenos internaturais.

Uma das idéias estudadas por Ariès (1981) através da pesquisa a um livro intitulado “Lê Grand Propriétaire de Touches Chose”, compreende as idades da vida relacionando-as ao número de planetas: “7”, a saber: infância (0 – 7), pueritia (7 – 14), adolescência (14 – 21), juventude (até 45 anos), senectude (entre juventude e velhice), velhice (até 70 anos) e senies (após 70 anos até a morte).

Uma outra periodização foi inspirada tendo como correspondência os 12 signos do zodíaco.

E outra, ainda, se relacionava às funções sociais: idade dos brinquedos, idade da escola, idade do amor ou dos esportes, da corte e da cavalaria, idade da guerra, idade dos homens da lei - do estudo.

Percebi que as idades da vida tornaram-se um dos temas mais populares da Idade Média (tempo, este, onde as relações sociais – muito marcadas pela presença de atividades lúdicas - possuíam grande valor), especialmente porque foram relacionadas com as cenas dos calendários. Tais periodizações não tinham o intuito de separar as idades, era, antes, uma especulação sobre o processo da vida, que estava inscrito na ordem da unidade fundamental da natureza, a qual acredita que todas as categorias do cosmo se interdependizam. Existiam apenas no plano teórico e não nos costumes. Não havia nenhuma forma de separação entre os seres a partir das idades, estas eram compreendidas como pertencentes a um único ciclo natural da vida. Como diz Ariès (1981):

[...] as idades da vida permaneceram croquis pitorescos e bem comportados, silhuetas de caráter um tanto humorístico (p. 40).

No século VIII, afrescos na Arábia já representavam as idades da vida. Porém seu apogeu remonta aos séculos XIV, XV e XVI. Com a modernidade, o único legado

que restou da unidade entre as idades da vida foi a nomenclatura pois o sentido se alterou e as idades se dissociaram entre si, como exponho de forma mais objetiva na hipótese apontada por Ariès (1981), a qual marca o surgimento da infância a partir da modernidade.

Fica claro que desde tempos antigos, as idades da vida recebiam significações que variavam conforme o momento histórico-social vivido. Portanto deixo aqui um questionamento: para quem serve a nomenclatura 3ª idade? Existe uma primeira e uma segunda idade? Existe uma essência infantil, que possua características inerentes apenas às crianças? Existe uma essência adulta? Separamos as idades por convicções científicas ou por necessidades vindas especialmente do mundo atual?

Finalizo expressando que uma relação mais plena e integrada entre as pessoas que vivem em meio a diferentes tempos de vida (e condição social) não significa negar uma cultura da infância (ou de qualquer outra geração). Cabe a nós, adultos, mantermos ativos um “fio de tensão” permanente entre as macro e micro relações humanas (pessoas pertencentes a um mesmo grupo etário e pessoas pertencentes a diferentes grupos etários) de maneira a diminuir os abismos existentes entre seres que fazem parte de um mesmo planeta .

5.2 - Algumas configurações assumidas como conceito de criança

Ao analisar os possíveis condicionantes que fizeram o homem divorciar-se de sua dimensão lúdica ao longo da humanidade, percebo a impossibilidade de dissecar o tema sem, no entanto, dialogar com outros fenômenos que se interpenetram nesta questão. A

exemplo do que já comentei, intento neste capítulo refletir sobre o conceito de criança construído ao longo de diferentes processos civilizatórios, buscando, assim, uma melhor compreensão quanto ao surgimento da idéia assente na modernidade de que o lúdico é uma atividade restrita à infância, e que criança é um ser imaturo e pouco dotado de racionalidade em seu pensamento, uma vez que até meados da Idade Média, adultos e crianças conviviam mutuamente em todos os momentos e dividiam os mesmos espaços, inclusive compartilhavam das mesmas brincadeiras, manifestações lúdicas em geral e ofícios.

Conforme Ariès (1981), a descoberta da infância começou no século XIII, porém os sinais do seu desenvolvimento tornaram-se mais intensos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII (o que não significa que, até então, a criança fosse alvo de desafeto, apenas não existia o reconhecimento da infância como categoria social com todos os sentimentos que advém de tal percepção).

Até por volta do século XII, segundo este autor, é provável que não houvesse lugar para a infância em nosso mundo.

No século XI era comum nas cenas ilustradas por artistas plásticos ver as crianças sendo representadas meramente como um adulto deformado, simples reproduções adultas numa escala menor de tamanho. Não havia sequer diferença de expressão ou de traços.

No século XII os raríssimos casos em que era retratada a nudez infantil o pintor não hesitava em expô-la com a musculatura de um adulto.

Exemplifica Ariès (idem):

No livro de salmos de São Luís de Leyde, datado do fim do século XII ou do início do XIII, Ismael, pouco depois de seu nascimento, tem os músculos abdominais e peitorais de um homem (p.51).

No mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido(p.51).

Isto me leva a concluir que mesmo nos primeiros séculos após a descoberta da infância, esta era tratada apenas como um período de transição que logo seria superado e cuja lembrança era logo perdida.

Durante o século XIII persiste ainda a representação da criança como miniatura do adulto, porém, conforme Ariès (1981), parece haver maior sentimento ao retratar a criança, ou seja, surgiram alguns tipos de crianças que se aproximam mais do sentimento moderno.

Segundo Ariès (idem), tudo indica que a representação realista da criança ou a idealização da infância com tudo o que de fato lhe é característico em formas e atitudes, tenham sido próprias da arte grega:

Os pequenos Eros proliferavam com exuberância na época helenística. A infância desapareceu da iconografia junto com os outros temas helenísticos, e o românico retomou essa recusa dos traços específicos da infância que caracterizava as épocas arcaicas, anteriores ao helenismo (p.52).

Surgem no século XIII e se tornam freqüentes no século XIV a figura de anjos representados por rapazes muito jovens – adolescentes. Oportunamente esta já era a idade em que as crianças ajudavam durante a missa e que também eram encaminhadas às ordens religiosas onde passavam a ser pequenos clérigos – espécies de seminaristas. Percebo nesta situação, um interesse da igreja em retratar os anjos sob a forma de adolescentes com o intuito de ajudar a disseminar o interesse, nesta idade, pela vida religiosa, sobrepondo-se tal intuito ao interesse pela infância e juventude. É a ordem religiosa também influenciando na formação do conceito de infância.

Com relação à representação da tenra infância, de maneira mais realista e sentimental, foi com a maternidade da Virgem que esta começou a figurar no mundo da pintura. Entretanto, este sentimento encantador da primeira infância, até o século XIV, permaneceu restrito ao Menino Jesus, quando, então, houve a expansão da arte italiana.

Já na iconografia pré-bizantina do século V, onde aparecem traços da futura arte românica, as crianças mortas aparecem com traços de adultos com apenas o tamanho reduzido. Na arte medieval francesa, a alma era representada por uma criancinha nua e geralmente assexuada. Era imaginado a entrada da alma no mundo, quer seja de forma sagrada e miraculosa – através da Virgem Maria – ou quer seja de forma natural – um casal repousando à cama, e pairando sobre eles há uma nuvem em forma de uma criança nua. Aí se encontra presente a idéia de criança que até hoje sobrevêm-nos à mente: como ser puro e angelical.

A partir do século XIV o tema da primeira infância começa a se ampliar, expandindo-se para além do sagrado, envolvendo cenas do cotidiano. Ainda tal tema assenta-se somente sobre o sagrado, porém há uma diversificação de cenas especialmente as que envolvem a vida cotidiana de crianças comuns (mas sempre com a figura do Menino Jesus). Há uma mistura do sagrado (personalidade bíblicas) com o profano (cenas do cotidiano).

Aos poucos, a 1ª infância da Virgem e outros temas relacionados a sua educação, vão tomando conta das cenas das telas. Depois surgiram outras infâncias santas como a de São João, São Tiago, etc.

A partir do século XV a iconografia leiga começa a sobrepujar-se. As pinturas estáticas e sagradas começam a dar lugar às pinturas anedóticas e com movimento. A criança se tornou uma das personagens mais freqüentes dessas pinturas: a criança com sua família, com seus companheiros de jogos – muitas vezes adultos – a criança na multidão mas ressaltada no colo de sua mãe ou segura pela mão, a criança urinando, aprendiz de um ourives, ouvindo prédicas, etc. O fato das crianças apresentarem-se na vitrine dessas iconografias, inspira Ariès (1981) a algumas reflexões:

Isto nos sugere duas idéias: primeiro, a de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a idéia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos

séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”) e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão (p.55 – 56).

Para a minha pesquisa que busca perquirir sobre os motivos que fizeram o adulto dissociar-se de sua dimensão lúdica, as duas idéias do autor são muito valiosas. Primeiro porque constata que em épocas passadas o adulto mantinha uma relação mais estreita com a sua dimensão lúdica e, conseqüentemente, com as outras idades da vida, especialmente a infância (o que comprova, mais uma vez, a idéia que tenho de que há uma relação estreita entre a dissociação do adulto e suas manifestações lúdicas e a dissociação entre as idades da vida: separação entre adultos e crianças, o que comprova que é impossível analisar a dicotomia construída socialmente: rotina x lúdico, sem, no entanto analisar o vácuo criado nas relações entre os adultos e as crianças) e em segundo porque me ajuda a entender a origem dos conceitos limitados sobre a criança: como “um ser anedótico”, “engraçadinho” e “imaturo”, em voga até os nossos dias, os quais muito colaboraram para a manutenção deste cisma entre adultos e crianças – pois toda a vez que classificamos algo, o diferenciamos de outros e, neste caso, separamos o homem da sua essência humana; Separamos o homem do homem: a criança do adulto, adotando posturas restritivas e classificatórias e de conseqüente estranhamento e intolerância com aquele que é diferente de mim (não importa sob qual aspecto for) causando tanto à criança quanto ao adulto conseqüências deletérias para o seu desenvolvimento pleno – pois enquanto o homem não resignificar o seu olhar sobre a criança aproximando-a de sua real condição de sujeito de direitos, pertencente a uma classe social, pessoa de seu próprio tempo e referência de si mesmo, continuará distante de tudo aquilo que deveria reconhecê-lo como sujeito pleno, uma vez que a criança ajuda o adulto a se reconhecer como ser humano em eterno processo de descobertas – é um interlocutor que está vivo dentro de nós e que precisa ser reconhecido!

Esta idéia me fez lembrar do teor que consta em dois livros de estórias infantis, que, como já explicitiei anteriormente, podem iniciar de maneira ingênua um tema e desenvolver elucubrações de grande conhecimento científico. Primeiro cito o livro “A loja de brinquedos”, de Alves (2002). Nesta estória, Pedrinho era um menino pobre que

em uma noite chuvosa, não tendo onde dormir, resolveu pousar sobre o vão da porta de uma loja de brinquedos. Para seu espanto, à meia-noite, hora em que todos os brinquedos acordaram, veio um boneco- palhaço e o convidou para entrar na loja. Pedrinho ficou espantado ao ver todos os brinquedos se mexendo, foi então que o palhaço lhe disse:

Não se preocupe. Os grandes não podem nem ver nem ouvir a nossa festa. Só os brinquedos, as crianças e os poetas, porque os poetas têm alma de criança (p.25).

E também cito Saint-Exupéry quando anuncia a seguinte frase na dedicatória do seu livro “O pequeno príncipe” (2001):

Todas as pessoas grandes foram um dia crianças – mas poucas se lembram disso.

Assim, Alves e Saint-Exupéry denunciam o quanto o adulto está perdendo a sua capacidade de colocar-se no lugar do outro (descentração) devido à falta de vivências de atividades compartilhadas, neste caso, com as crianças. Com isto ele desperdiça oportunidades de melhor reconhecer a si mesmo e perceber a vida com maior grau de encantamento.

Ilustrando um pouco mais a idéia de criança como sendo um ser “engraçado”, Ariès (1981) cita Montaigne:

Ainda se compreende o gosto pelo pitoresco e pela graça desse pequeno ser, ou o sentimento da infância “engraçadinha” com que, nós, adultos, nos divertimos para nosso passatempo, assim como nos divertimos com os macacos (p.58).

No século XVI ainda havia o sentimento de que era normal dar à luz a várias crianças para se conservar apenas algumas. Tal sentimento permaneceu ainda forte durante muito tempo. Assevera Ariès (1981):

As pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual (p.57);

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena (p.56).

Essa indiferença em relação ao sentimento da infância era uma consequência da demografia da época, isto porque a possibilidade de perda era muito grande. Até então tanto a criança que se tornaria um adulto quanto a criança que se tornaria um ser morto em pouco tempo, não eram alvos de retratos, pois sobre a primeira situação, a infância era uma fase sem importância, não fazendo sentido fixá-la na lembrança e sobre a segunda, não se considerava que este ser que logo morreria fosse digno de lembrança. Afinal, ficaria tão pouco tempo...!

Aos poucos, o gosto pelo retrato da criança, indicava que ela estava saindo do anonimato e o seu retrato, seja daquela que tudo indicava que continuaria a viver ou o daquela que morreria em breve, tornou-se presença marcante nas telas e esculturas em meio a sua família e sociedade. Porém essa atitude não eliminava o sentimento de naturalização da perda eventual de crianças. Ambos sentimentos coexistiam. Ariès (1981) comenta:

Foi somente no século XVIII, com o surgimento do malthusianismo e a extensão das práticas contraceptivas, que a idéia de desperdício necessário desapareceu (p.58).

Com o aparecimento do retrato da criança morta os sentimentos em relação à ela se tornaram mais vivos e fortes. A partir do século XVI até o XVII, tornou-se um hábito comum para os pintores, retratarem toda a família, inclusive os filhos mortos.

No início do século XVII, os retratos das crianças, sozinhas - em destaque, sem familiares, torna-se um hábito muito comum. A conservação através da arte do aspecto fugaz da infância adquire grande importância para as famílias. Sobre isto, Ariès (1981) comenta:

Cada família agora queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles eram crianças. Esse costume nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu. No século XIX, a fotografia substitui a pintura: o sentimento não mudou (p.61).

Assim, mesmo havendo a manutenção de altas taxas de mortalidade infantil, uma nova sensibilidade se atribuiu às crianças *foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal* (p.61). À emergência deste novo sentimento, Ariès confere sua importância a uma cristianização mais profunda dos costumes.

Uma outra representação da criança, desconhecida da Idade Média é o *putto* – a criança nua. O *putto* surgiu no fim do século XVI e Ariès não tem dúvida de que este representou a revivescência do Eros helenístico, o que se mantém por todo o século XVII.

A pintura religiosa rende-se à transformação dos “anjos-adolescentes medievais” em *putto*. Mesmo o gosto pela nudez da criança estar ligado ao gosto pela nudez clássica que começava a conquistar até mesmo o retrato, verificava-se no gosto pelo *putto*, conforme assevera Ariès (idem), algo mais profundo do que o gosto pela nudez clássica. Algo relacionado a um movimento de interesse em favor da infância.

Ao contrário das crianças retratadas nas pinturas do século XV e XVI (que estavam sempre vestidas), os *puttos* longe estavam de serem considerados crianças reais e históricas. Não se imaginava a criança histórica, mesmo aquela muito pequena,

gozando da mesma nudez que a criança mitológica. E essa diferença persistiu durante muito tempo.

No século XVII os exemplos de crianças nuas (não-*puttos*) retratadas nas telas, começam a se tornar significativos. Assim, o Eros antigo redescoberto no século XV continuou a servir de modelo para os retratos artísticos dos séculos XIX e XX.

Assim, muitos séculos se passaram para que a criança começasse a ter um lugar de respeito e interesse pela família e sociedade. E à recém que, em pleno século XX, instituiu-se tal século como aquele de afirmação da criança enquanto sujeito de direitos e da infância como período que merece todo um olhar sério e responsável por parte da sociedade e de fundamental valor para o desenvolvimento do ser.

Graças a uma lei que diz que na natureza tudo se transforma, a humanidade, através de movimentos pouco lineares, caminha, avança, retrocede, avança, e assim segue, sucessivamente. E neste movimento ondular de “ir e vir” é que o conceito de criança mantém-se, até hoje, com algumas características muito semelhantes àquelas desenvolvidas equivocadamente (porém intencionalmente) há muitos séculos atrás.

A partir deste breve percurso em torno da descoberta da infância, pude compreender melhor de onde surgiram alguns conceitos entranhados até os nossos dias sobre a criança. Percebi que na Idade Média a alma era representada por uma “criancinha nua” – símbolo da pureza, da libertação de todos os vícios carnavais e, eis que até hoje essa idéia que liga criança a um ser puro e inocente – a um anjinho - continua assente no imaginário social e, infelizmente, também no imaginário de muitos educadores. Haja vista todo um acompanhamento que fiz a 14 instituições de educação infantil – entre elas, escolas municipais e creches conveniadas com o município de Porto Alegre – (trabalho pertinente a minha função como assessora pedagógica), o qual fazia parte de um processo para a construção da PPP – Proposta Político Pedagógica de cada uma das instituições, em virtude do município de Porto Alegre já possuir um Conselho Municipal de Educação – CME, órgão que então tem como responsabilidade, entre outras, a elaboração das normas, as quais vão reger o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, expressas através da Resolução 003 do CME. Dentre estas normas está a construção de um documento – PPP, com vistas à legalização destas instituições junto ao Conselho.

Um dos itens constantes da PPP, era a elaboração da concepção que a instituição (através dos seus diferentes segmentos) tinha sobre o que é ser criança e o que é infância. Com frequência quase que absoluta – tanto das escolas quanto das creches – percebi que algumas das mesmas idéias nascidas lá na Idade Média persistem ainda hoje: “Criança é uma sementinha frágil que precisa ser regada e tratada com todo carinho e cuidado pelo professor”; “É o futuro do país”; “É o cidadão do amanhã” – idéia do “vir a ser” (e o que é a idéia do “vir a ser”, senão a certidão do “não ser nada” hoje ?); “É um ser frágil e indefeso que precisa muito do adulto para lhe mostrar o caminho certo”; “É um ser inocente, puro e sensível,...”; “Criança é alegria e fantasia”; “É um ser dócil, meigo e carinhoso” (não será do bichinho de estimação que estão falando?).

Percebo, também, que grande parte da evolução propalada sobre o conceito de criança deu-se por influência da Igreja, a qual legou-nos conjuntamente a idéia de criança relacionada a “anjos” – espécie de “alma pura” que descia do céu e que, em sua maioria, subiria para lá novamente - de uma infância sagrada, reforçando, mais uma vez, a idéia de criança como ser puro, ingênuo, inocente, descomprometido das “coisas terrenas”.

Esta influência da Igreja “sacramentou” de vez – tendo em vista a sua função moralista e formatadora de sujeitos dóceis aos dogmas e preceitos religiosos – o conceito de criança como ser imaculado (haja vista que durante certo período a única infância que figurou na iconografia das telas era a da Virgem Maria ou do Menino Jesus).

Refletindo sobre a influência da Igreja no final da Idade Média, percebo que dois sentimentos contraditórios emergiram: *infância anjelical* – criança como um ser puro, desconstituído de razão e *infância pecadora* – marcada pelo mal, pela perversão que precisa ser moralizada e educada. Parece absurdo pensar que mesmo passados alguns séculos, tais sentimentos contraditórios subsistem até hoje em diferentes espaços sociais.

Conforme discorri, outro sentimento que se desenvolveu durante os séculos XV e XVI foi o de “infância engraçadinha”, o gosto pelo pitoresco, pelo anedótico, pela paparicação que também está presente em nossos dias: não é nada raro ao fazer uma visita com grupo de colegas, a escolas infantis e creches comunitárias conveniadas com a Smed, ouvir, ao entrar nas salas: “mas que bonitinhos”, “que lindinhos”, “parecem uns

anjinhos”, “que coisas mais fofas”, “que coisinha mais amada”, etc., muitas vezes seguido do tradicional tapinha na cabeça. Às vezes, a impressão que eu tenho é que estamos visitando animais exóticos no zoológico.

Ao estudar Comenius a partir de reflexões trazidas por Narodowski (1995) – o que faço no próximo item - compreendi que para o primeiro a infância representava uma “*massa informe e bruta*”, o “*espaço monopolístico da ausência*”, ou seja, era apenas uma promessa de desenvolvimento futuro, constitutiva da idéia de criança como tábula rasa, desconhedora do “estado de ser das coisas”, imatura, etc. Desta forma encontrei a origem daqueles chavões que em pleno ano 2002 ouvi de educadoras, a respeito das crianças (e que já comentei acima): “futuro do país”, “cidadão do amanhã”, e que, também, confirma outra idéia que fundamenta a Pedagogia do século XVII que é a de dependência do adulto, como coloca Narodowski (1995):

[...]é possível afirmar que desde Hobbes a criança deve guardar obediência ao adulto para que esse a proteja daquilo que, por sua própria natureza não pode resolver por si mesma (p.60).

Assim, pude entender, melhor, onde se encontrava o nascedouro das idéias que figuram até hoje sobre a criança, buscando assim compreender porque a dimensão lúdica ficou dicotomizada da rotina de vida do adulto. Porém isto é apenas uma parte da explicação pois com a descoberta da infância, separou-se as idades e o brincar também foi separado, ficando, este, quase que totalmente, à cargo da infância e divorciando-se então das outras idades da vida, especialmente a adulta.

Mas, afinal, o que ocasionou a descoberta da infância?

Há algumas teorias que versam sobre este tema. Explicitarei no capítulo a seguir as três hipóteses mais recorrentes sobre a descoberta da infância, bem como a minha inclinação, especificamente, a uma delas à qual é responsável por toda a análise que faço a partir de então sobre o mundo do trabalho moderno e suas implicações, tributárias à separação do homem de sua dimensão lúdica. Ressalto que, em hipótese alguma, as

outras duas versões são por mim rechaçadas, ao contrário, atuam como elemento complementar que me ajudam a encontrar as respostas das quais necessito para compreender os processos que fizeram o homem (especificamente, o homem adulto) divorciar-se de sua dimensão lúdica.

5.3 - A infância a partir de uma abordagem pedagógica

Narodoswki (1995), em seu artigo “A infância como construção pedagógica”, afirma que tão ou mais importante quanto a análise de diferentes estudos históricos e demográficos, está a análise de discursos pedagógicos com vistas a obtermos respostas que nos levem à origem da infância. Tal autor, acredita que a infância nasceu sob a égide de um conjunto de idéias pedagógicas e como objeto de um saber: a pedagogia moderna, constituída a partir do século XVII, a qual ele dividiu em dois momentos:

- A Pedagogia e a infância não-pedagogizada;
- A infância como construção da Pedagogia.

5.3.1 - A pedagogia e a infância não pedagogizada .

Para Narodowski (idem), a pedagogia do século XVII ainda não reconhecia a existência de uma infância com os significados que hoje atribuímos a ela. Afirma o autor:

Não é que deixe de haver infância, senão que a sua delimitação se encontra mais evidenciada por uma expressão mínima que reconhece a presença de seres biológica e socialmente diferentes dos adultos, ainda que as diferenças não sejam nítidas nem desenvolvidas teoricamente (p.59).

Utilizando a Didáctica Magna de Jan Amos Comenius, Narodowski (1995) ilustra melhor a idéia de que a pedagogia do século XVII não estava interessada em separar as crianças dos adultos através de sua ação. De acordo com o autor, na Didáctica Magna, não há indícios que especifiquem características pertinentes à infância, bem como expressa que quando a infância ocorre de maneira satisfatória, isto se dá graças à ação adulta. Neste documento, publicado inicialmente em 1632, consta que se o ato educativo adulto é satisfatório, não haverá conflitos com as crianças escolarizadas (ou seja, todo o mérito de um desenvolvimento “favorável” infantil deve-se ao ato educativo adulto e nada à intervenção da própria criança no mundo – mais uma vez, a visão de criança como um ser não dotado de razão, ser inseqüente). Desta forma, Comenius entende a infância como um corpo não-pedagogizado. Comenta Narodowski (1995):

Para Comenius, a infância não implica elementos essenciais e próprios que distinguem da vida adulta, senão que consiste num momento efêmero, transitório, uma fase própria de evolução de um ser genérico (p.59);

Na Didáctica Magna, é possível observar uma nítida falta de urgência por delimitar o que é próprio da criança, notando-se uma ausência evidente daquilo que constituirá a posterior compulsão teórica em delimitar a infância através de categorias pedagógicas (p.59).

Resta entendido, segundo o autor, que para a Pedagogia do século XVII, a infância apenas se apresentou como indicadora de uma diferença: “é o momento inicial, o mais

simples e por isso o determinante” e explica que para Comenius a infância é um momento onde a criança possui maior capacidade para aprender, uma vez que o seu ser encontra-se “ausente” de conhecimento (me parece a mesma idéia da teoria da Tábula Rasa de John Locke – onde a criança é relacionada a uma folha em branco em que o adulto é o responsável por seu preenchimento – escreve aquilo que julga necessário para o desenvolvimento da criança – é uma visão utilitarista pois a justificativa da escrita é formar homens civilizados, ou seja, que sirvam para os interesses que a sociedade exige). É por isso que para Comenius há infância não pedagogizada, porém é vista como um elemento incipiente, inicial, inscrito na ordem geral da natureza e, portanto, não se constrói a partir de categorias pedagógicas.

5.3.2 - A infância como construção da Pedagogia

Narodowski (1995) afirma que a infância (aproximando-se mais do conceito moderno) nasce das idéias constituídas no campo da pedagogia a partir do século XVII, fortalecendo-se no século XVIII:

Diferentes obras começam a fazer notar que a infância se distingue da idade adulta por características essenciais: a pertença a uma ou a outra fase da vida supõe muito mais do que a existência de um grau maior ou menor de desenvolvimento (p. 60).

Tal construção teórica (de acordo com o autor) apresenta-se contrária a de Comenius uma vez que esta funda-se na percepção de que a infância humana é

essencialmente diferente, tanto da infância geral da natureza (de outros seres vivos) quanto da idade adulta.

Percebo que nesta última houve um avanço em relação à teoria de Comenius, no sentido de romper com uma razão que prevê uma forma homogênea de desenvolvimento para qualquer ser, incondicionalmente, colocando o homem na mesma razão de desenvolvimento que qualquer animal quadrúpede. Porém peca por exagero ao separar o homem do próprio homem. Ou seja, buscando diferenciar a infância da idade adulta, reduz a criança meramente à qualidade de aluno por remeter tais conceitos pedagógicos apenas ao âmbito escolar – esquece que o aluno também é uma criança e que ninguém é aluno 24 horas por dia (visão de educação como “salvadora da pátria”, “solucionadora de todos os problemas” – visões estas, ainda presentes, também, na atualidade).

Agora compreendo melhor a origem da visão restrita que ainda se tem de educação, relacionada a um contexto escolar, o que gerou muitos esforços de diferentes autores, dentre eles, Paulo Freire, Rosa Maria Torres, no sentido de resignificar e ampliar tal visão restrita de educação. Comenta Narodowski (1995):

[...] o tipicamente infantil começa a ser explicado a partir de conceitos e categorias próprias da Pedagogia e menos com o auxílio da idéia metafísica de uma etapa genérica: a infância, então, é o ponto de partida do discurso pedagógico moderno (p. 60).

Assim, a pedagogia fundamenta a delimitação da infância a partir de sua dependência à idade adulta, a qual somente será transformada em independência por meio do ensino e da aprendizagem. Um dos exemplos, citados por Narodowski (1995), e marcantes na história do discurso da Pedagogia moderna, encontra-se no “Emílio” de Rousseau:

Rousseau precisa demonstrar o caráter naturalmente educável da infância (p.60);

Para Rousseau e para a Pedagogia moderna a partir do século XIX, a criança é heterônoma e essa é sua essência, precisando da ação adulta que a transforme – através da educação – num ser autônomo (p.60).

Parece-me que Rousseau torna-se um dos “lanceiros” propagadores da idéia de que existe uma ordem natural relativa à capacidade de aprender. O que não se difere, ao meu ver (guardadas as diferenças que os assistem), da lógica de Comenius quando diz que a infância é um momento onde a criança se encontra ausente de conhecimento e que aponta, mais uma vez, para a origem, presente até hoje, do conceito de criança como ser ingênuo, pouco capaz. Mas ingênuo sob qual ponto de vista? Do adulto? Capaz? Sob qual referência? Do adulto?

Logo, cria-se um problema: a infância com sua “essência” dependente, indefesa, heterônoma, etc. E como para todo o problema há uma solução, a solução para este caso foi a educação, ou melhor, o ensino. E enquanto o problema não é “curado”, o isolamento é o melhor caminho (diga-se: escola)!

Desta forma, Rousseau lança as bases de uma “educação negativa” que consiste em ensinar não o que é bom, ou seja, as virtudes e as verdades, mas como coloca Pinto e Sarmiento (1997, p 41): ***garantir o coração contra o vício e o espírito contra o erro*** para que se possa preservar a inocência e a espontaneidade infantil.

Narodowski (1995) aponta a compreensão dada à educação daquele momento:

[...] ensinar não somente não constitui uma intromissão violenta ou antinatural na natureza infantil por parte do adulto senão que, inclusive, constitui o meio mais adequado para se conseguir que a criança se desfaça de sua essência dependente e heterônoma e possa realizar-se finalmente como adulto: independente, autônomo e livre (p.60).

Assim, constato que a idéia de infância moderna está sustentada em uma lógica de dependência total da ação adulta. Narodowski (1995) afirma que esta dependência não é somente por sua constituição biológica ou psicológica mais débil (como pretendia a filosofia do direito), senão porque graças a essa lógica de dependência, o adulto poderia atuar sobre a criança, transformando-a num ser independente, ou seja, num sujeito que já não precisaria mais ser educado. Logo, essa contribuição do autor, me fez compreender, ainda mais, o quanto a Pedagogia moderna cultivou o caráter utilitarista da educação - servindo apenas para os mais “débeis”, entendendo esta não como um processo que se estende por toda a vida, em virtude da nossa incompletude humana, mas sim como um ato temporário (período infantil) que visava transformar a criança no futuro adulto, a partir, é claro, da lógica do próprio adulto. Aí está a educação sendo subvertida pelos interesses da dominação, moldando a subjetividade das crianças, isto é, dos alunos (pois somente assim eram entendidos). Neste ponto de vista, a educação assinou a certidão de nascimento da infância mas trouxe concomitantemente com esta o seu atestado de óbito!

Narodowski (1995) afirma que tanto para Rousseau quanto para a Pedagogia Moderna, o exercício da ação adulta não pode ocorrer no plano individual, necessitando de uma ação entre os adultos que legitime a ação do adulto especializado: o professor especializado em Educação Infantil.

Essa ação, entre adultos, a qual Narodowski (idem) denominou de “dispositivo de aliança” iniciou-se no século XVII e concretizou-se fortemente no século XVIII quando o processo de pedagogização da infância já estava instaurado. Tal dispositivo de aliança para manter-se seguro, previa não somente o controle exaustivo do aluno mas juntamente o de seus familiares. Assim, a Pedagogia moderna definia o mau aluno, como também o mau pai, mãe, irmão, etc. Todo o “desvio” no comportamento do aluno era analisado através de categorias pedagógicas, assim como também eram analisadas as condutas observadas nos pais, irmãos e demais familiares das crianças que não cumpriam com os deveres e obediências escolares.

Segundo Narodowski (idem), esse controle excessivo sobre o comportamento do aluno nos dá um exemplo relevante de um mecanismo central da Pedagogia moderna: a infantilização.

É através da infantilização que a Pedagogia considera dependente e heterônoma a criança, ou melhor, o aluno. Comenta o autor:

A infância, então, não somente é o ponto de partida da Pedagogia – na medida em que representa o seu objeto de estudo, como também é o seu ponto de chegada – na medida em que reconstrói discursivamente esse objeto. Ela infantiliza tudo aquilo que toca (p.61).

Assim, as reflexões de Narodowski (1995) apontam para o aparecimento da infância a partir da descoberta de uma essência dependente da ação adulta e heterônoma por parte da criança, que só poderá ser superada através da escolarização e, desta forma, distanciou a criança do adulto, o qual é propalado (por esta mesma Pedagogia) como já sendo um ser autônomo, independente e livre. Assim, Narodowski (idem) conclui:

Essa é a grande transformação dos séculos XVII e XVIII, da qual hoje somos herdeiros: para individualizar a infância é necessário construí-la como uma essência e nomeá-la para designar uma diferença que terá de ser institucionalizada em escolas. Trata-se, por fim, de dotar de um corpo – o corpo infantil – a instituição escolar (p.62).

Logo, a escolarização, com todos os seus dispositivos pedagógicos e de controle, legitima o aparecimento da infância e a resignifica, outorgando a ela um caráter infantilista, intencionalmente necessário para assegurar o poder e a manutenção da escola enquanto instituição responsável por tornar as crianças “educáveis” e “conhecedoras da razão”.

Dito de uma outra forma, a escola para existir precisava de uma razão, portanto a infância foi cunhada como sinônimo de infantilidade, imaturidade, irracionalidade e dependência para justificar a necessidade de transformar seres heterônomos e indefesos em seres autônomos e fortes. Assim, a classificação e separação das idades da vida

surgiu com a descoberta da infância, que por sua vez teve como uma das justificativas a escolarização desta.

No momento em que escrevia estas linhas, deparei-me com uma chamada da televisão que anunciava para o próximo bloco uma matéria sobre a violência entre jovens, moradores de Brasília. Motivada por minha curiosidade, aproximei-me do local onde estava a televisão para acompanhar a reportagem. Tal cobertura foi feita pelo Jornal da Band (em 02/06/2003) e mostrava as barbáries que jovens burgueses entre 16 e 22 anos faziam a outras pessoas: por mera implicância sem sentido, ordenavam que as “vítimas” não olhassem mais para eles, deixassem de freqüentar o mesmo bairro, a mesma escola, as esmurravam, chutavam, desferiam golpes táticos aprendidos com as artes marciais, as queimavam e até matavam com total violência. Mediante tal quadro, alguns especialistas de secretarias do governo da capital analisaram a situação com vistas a procurar respostas para o ocorrido. O Jornal da Band entrevistou uma destas pessoas – a socióloga Miriam Abramovay que disse que o que gera tal violência é o fato destes jovens não terem contato com o outro, “só com os seus pares”. Miriam afirma que a maneira como Brasília foi planejada, estimula a segregação social, pois as pessoas moram e convivem em “guetos”. Diz também, que estes rapazes não possuem relações com pessoas diferentes deles, portanto eles não sabem conviver com o diverso. “Ninguém tolera mais o outro, porque o outro não existe nas suas relações” – afirma a socióloga.

Penso que esta mesma lógica cabe perfeitamente para a relação do adulto com a criança: quanto mais o adulto se separa da criança, mais ele não a tolera porque ele não se reconhece nela e, tampouco a reconhece. Estranham-se mutuamente! Desta forma, encorpa-se cada vez mais o volume de diferenciações entre ambos, chegando ao nível da intolerância, da negação do outro e da violência.

Acredito que este relato enseja, também, a idéia de que somente diminuimos a nossa incompletude, relacionando-se com o outro. E é acreditando na complementaridade presente nas três hipóteses sobre o surgimento da infância - com vistas a compreender porque o adulto divorciou-se da sua dimensão lúdica, que, como já constatei, relaciona-se, também, com a separação entre as idades da vida, especialmente entre a infância e a vida adulta – separação, esta, legada pela industrialização - pois à

medida que o adulto se distancia da criança, separa-se, também, de uma parte de si que o ajuda a indagar-se sobre os problemas básicos da vida de maneira espontânea, a dispor-se a aprender e a ensinar a partir dos momentos mais simples da vida.

Passo agora a abordar uma segunda hipótese sobre o aparecimento da infância (pois como percebi, ao descobrir a infância, criou-se outras categorias para outras idades, distanciando, ainda mais, o elo de ligação entre elas).

5. 4 - A infância construída a partir da invenção da imprensa

Já comentei anteriormente, que mesmo ocorrendo a partir do século XIII um maior sentimento em relação à infância, é somente a partir do século XVI – XVII que tal idade começa a ser reconhecida. Ou seja, até o final da Idade Média havia um sentimento de indiferença em relação à distinção e separação das idades, uma vez que até este período não havia intenção de educar a infância – todos se educavam mútua e amplamente.

Manuel Pinto, autor em parceria com Manuel Jacinto Sarmiento no livro “As Crianças” (1997), afirma que a descoberta da infância reverberou-se a partir da invenção da imprensa, uma vez que esta gerou um crescente interesse pela alfabetização, colocando em ascensão um mercado específico de livros destinado ao público infantil assim como livros técnicos sobre a pedagogia moderna e a impressão de jornais com matérias sobre as crianças. Este processo veio a coincidir com um momento social e econômico marcado pela ascensão de uma burguesia mercantil, a qual desencadeou um interesse pela educação infantil.

Acredita, tal autor, que o advento de Gutemberg gerou uma transformação no quadro sócio-cultural da época o qual desencadeou muitas mudanças ocorridas no universo das comunicações desde aquele momento até os nossos dias. Desta forma, Pinto enfatiza que os meios de comunicação de massa criam e recriam a infância. Criam na medida em que a impressão favoreceu a institucionalização do saber que com ela trouxe a separação das idades, assim como possibilitou a alfabetização para um número muito maior de crianças e jovens e recriam à medida que o adulto, por ter o controle sobre os veículos

comunicacionais desenvolvem valores sociais e expectativas em relação à infância que, na verdade, não significam o eco daquilo que, de fato, as crianças sentem ou desejam. Ou seja, a partir do “pontapé inicial” dado por Gutemberg, adviram diversos instrumentos de comunicação que ajudaram a fomentar uma indústria de produtos próprios para um tempo de vida que cada vez mais se acrescia de visibilidade, constituindo-se de uma “essência” emergente, fundada em um discurso pedagógico que reconhecia a infância como tempo de pureza, irracionalidade; Tempo de educar-se.

Enfatiza Pinto (1997) que antes do cinema, rádio, aparelhos de som e especialmente da TV, a criança, por ter uma vida social muito próxima à do adulto, não recebia a influência de “pacotes comunicacionais prontos” destinados a ela, desenvolvendo muito mais a sua linguagem, deixando fluir o seu “próprio querer” e a sua imaginação com menos “poluição” de ícones televisivos. Lembra, o autor:

O crescimento astronômico do volume de informação e da respectiva acessibilidade, nomeadamente com a televisão, implicaram o fim da possibilidade do respectivo controle e gestão, quer na família quer na escola, e, com ele, a liquidação da linha divisória entre infância e vida adulta (p.58).

Lembra, também, este autor, que com o advento dos meios de comunicação, desfez-se a noção de aprendizagem e de gradualidade na descoberta dos segredos da vida, bem como se desfaz o conceito de pudor, de mistérios, de iniciação, assim como o esforço na busca de respostas às indagações que o mundo nos instiga, especialmente acerca da nossa existência. Todas estas questões começam como que a sucumbir no “novo cenário de portas escancaradas” – conforme comenta Pinto (1997) – gerado pela televisão e, em geral, pelos meios eletrônicos.

É importante lembrar que tanto o tempo quanto o espaço são dimensões da comunicação humana e, a partir do momento em que eu “rompo” com as barreiras do tempo e do espaço – podendo estar em segundos me comunicando com alguém que está do outro lado do mundo, deixo de construir muitas vezes a noção de espaço, geografia e relevo entre outros, assim como, deparo-me, no hoje, com situações que eu deveria vivenciar no

futuro, desconstituindo a lógica temporal dos fatos (por ex. desejando vestir-se e portar-se como adulto sendo criança), pois com a velocidade da tecnologia, o futuro está aqui, em tempo real. Rompe-se com as barreiras do tempo e do espaço. Como diz Pinto (idem):

Esses meios, ao dissociarem a ligação historicamente existente entre transporte e comunicação, eliminaram de uma assentada, as noções tanto de tempo como de espaço (p.58).

Perdendo um pouco essa relação do tempo eu também perco a relação com a vida, que, inexoravelmente, é composta por fases, não estanques mas por períodos que se interdependizam e, assim, eu me torno mais máquina, mais artificial, mais sintética. Com o “achatamento” do tempo e do espaço não conseguimos mais amadurecer, refletir sobre as nossas circunstâncias, ou melhor, amadurecemos de maneira forçada. Logo, não conseguimos mais pensar no futuro porque o futuro já está sendo. Assim, Pinto (1997), a partir destas constatações, inaugura não somente a descoberta da infância através do advento da imprensa e de outros meios de comunicação como também a sua morte. Sobre esta última idéia, Pinto (1997) cita Neil Postman como detentor de uma das posições mais conhecidas sobre tal lógica. De acordo com este último (sob a análise de Pinto) há um claro enfraquecimento entre as fronteiras do mundo infantil e adulto. O que, longe de respeitar a criança (possuindo a consciência de suas particularidades sem que isto possa servir como linha divisória entre as idades da vida), significa, antes, uma adultização da infância percebida através do vestuário, nos comportamentos sociais, na linguagem, nos tipos de crimes, etc. Ao mesmo tempo, ele verifica, também, a emergência do que chama de “adulto-criança”, afirmando que a nossa cultura desvaloriza a maturidade da vida adulta e conclama à jovialidade todos os seres, infantilizando-os (corpo e mente), ou seja, é a infantilização do adulto que, para o autor significa:

[...] um crescido cujas capacidades intelectuais e emocionais se encontram por realizar e não são significativamente distintas das que são associadas às crianças (p.57).

E mais:

[...]os adultos são insistentemente infantilizados ou juvenilizados: ...não têm envolvimento político, não têm prática religiosa, não representam qualquer tradição, não manifestam planos ou horizontes, não têm conversas demoradas e não há nada a que façam alusão que não seja familiar a um miúdo de oito anos[...]
(p.58).

Logo, ao estarem enfraquecidas as fronteiras entre a idade adulta e a infantil, enfraquece-se, também, as realidades sociais inerentes a cada uma delas, as quais as distinguíam. Ou seja, a própria idéia de infância se tornaria, assim, rarefeita e descaracterizada, pois não mais seria reconhecida como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com o mundo.

Dissipando-se, assim, com a noção de tempo através da intensificação dos contatos entre estes dois universos, adultos e crianças perdem gradualmente as suas integralidades e singularidades. As idéias de Baudrillard (1996) assemelham-se muito a este fenômeno. Este autor assevera:

Nada mais desaparece pelo fim ou pela morte mas por proliferação, contaminação, saturação e transparência, exaustão e exterminação, por epidemia de simulação. Já não há modo fatal de desaparecimento, mas sim um modo fractal de dispersão (p.10).

Santos (1996) afirma que:

No lugar de culturas singulares estão a surgir culturas híbridas, produtos de fertilizações e contaminações cruzadas entre culturas (p.29).

Esta situação de a criança não exercer o seu direito de ser criança e do adulto não reconhecer-se enquanto adulto, de acordo com Postman (apud, 1997), coloca-nos perante uma questão central das sociedades ocidentais: o que é ser adulto? Afirma:

[...]sem um conceito claro do que significa ser adulto não pode haver um conceito claro do que significa ser criança.

Desta forma, infere que durante o processo histórico de construção da noção de criança, foi, concomitantemente, ocorrendo um processo de construção da noção de adulez. Diz Pinto (1997):

[...] ao desenvolvimento paulatino de uma sensibilidade e de um conjunto de práticas institucionalmente enquadradas em torno da infância – isto é, de aprendizagem e preparação para a vida adulta e para a participação social – teria correspondido uma delimitação mais rígida de fronteiras com o mundo adulto (p.55).

Logo, quanto mais a infância é associada a um tempo distinto das outras idades, mais as outras idades a separaram da cotidianidade dos outros tempos de vida. Assim, percebe-se que quando o adulto buscou delimitar uma fronteira que respondesse pela infância o fez de maneira dominadora (século XVII, aproximadamente), impondo sob a égide adulta alguns clichês que nem de longe respondiam às características de fato pertinentes a esta idade e que ainda hoje sofremos para desconstituí-los do imaginário social. Ao passo que com a descoberta das novas tecnologias da comunicação, iniciadas com a invenção da imprensa e hoje exauridas através dos meios televisivos e eletrônicos que distantes estão de terem suas plataformas voltadas para um público infantil e mesmo assim, sendo fortemente estimulados para o universo da infância, as crianças começam a construir seus padrões sociais a partir do referencial que está à sua volta, ou seja, a televisão e o computador prioritariamente que, como coloquei acima, trazem em suas formatações programas e entretenimentos voltados apenas para o público adulto. Afirma Pinto (1997):

O que é revolucionário, na televisão – refere – não é tanto o fato de esta fazer mentes adultas, mas antes o fato de permitir a crianças muito pequenas estarem (simbolicamente) presentes nas interações dos adultos (p.59).

Convergendo com as impressões de Postman (apud, Pinto, 1997), Pinto (1997) apresenta as idéias de um outro autor: Joshua Meyrowitz, dentre as quais Pinto destaca como principal, a idéia de que mais do que passar conteúdos específicos, a TV rompe com as orientações estabelecidas pelos pais, vencendo os filtros impostos pela família, deixando, assim, a família de ser uma influência decisiva na vida da criança. Por esta situação tal autor afirma que não há televisão para crianças pois elas assistem e acompanham programas pensados e preparados para os adultos. Onde está o seu direito a uma cultura da infância? De viver o seu tempo presente, efetivamente? Logo, os programas difundidos pela TV tornam-se referências para as crianças avaliarem e incorporarem hábitos, atitudes, crenças, especialmente do mundo adulto.

Assim, a análise de Pinto (1997), assente nas idéias de Postman (apud - Pinto, 1997), Marie Winn (apud Pinto, 1997), entre outros, indica que a descoberta da infância teve a sua gênese e o seu fim circunscrita ao ambiente cultural criado pelos meios de comunicação: seu início com o advento do telégrafo e imprensa e o seu fim com a era da eletrônica.

Para Marie Winn, citada por Pinto (idem), alguns fatores geraram a decadência da infância dentre eles a revolução sexual, movimentos feministas, crescimento dos divórcios, e das famílias com apenas uma figura referência (seja somente o pai, ou a mãe ou somente a avó, etc.), crise da situação econômica e entrada da mulher no mercado de trabalho. Entretanto, é à TV que Winn garante grande parte da responsabilidade da qual os pais deixaram de exercer sobre os seus filhos com relação ao disciplinamento ou orientação para o acesso à vida adulta. É como se a criança estivesse cada vez mais sendo albergada pela televisão e, como este veículo gera uma distração passiva, a dimensão lúdica infantil fica à mercê quase que prioritariamente de um “pseudo-lazer” passivo. Logo, pergunto-me: que tipo de relação lúdica este futuro adulto, provavelmente, terá em sua vida?

5. 5 - A industrialização como processo de marginalização da infância

Como tal hipótese está assentada na categoria “trabalho”, entendo como precípua compreender a natureza do trabalho desde os seus primórdios de maneira a garantir uma compreensão sobre como este se modificou ao longo do tempo e de como suas mudanças influenciaram (e influenciam) de forma cabal nossa maneira de nos relacionarmos com o outro, de maneira especial no que tange a nossa dimensão lúdica. E sobre isto discorrerei de forma detalhada um pouco mais à frente, no capítulo intitulado “A dimensão lúdica, o trabalho e o capitalismo – relações e inter-relações”. Neste momento, me cabe lembrar - para introduzir o entendimento a uma hipótese sobre a descoberta da infância que tem como mote a industrialização – que uma das primeiras etapas produtivas do homem se deu com o trabalho artesanal (motivo pelo qual inicio minhas reflexões a partir da Idade Média). Trabalho e vida coincidiam totalmente. Cada oficina era estabelecida na própria morada do homem e este era responsável pela realização de um ciclo produtivo completo de um determinado produto, desde o seu projeto, execução e até sua venda. Os trabalhadores eram membros da família, parentes e outras crianças que, a pedido de seus familiares, vinham ali trabalhar como aprendizes dos mestres de ofício (e outras tarefas da casa). Afirma De Masi (2000):

[...] o crescimento de uma criança coincidia com o aprendizado do ofício, o tempo dedicado ao trabalho coincidia com o tempo da própria vida (por exemplo, se rezava, se

cozinhas, se dormia nos mesmos lugares em que se trabalhava)
(p.192).

[...] Havia uma grande mistura entre criatividade, execução e manualidade: por exemplo, um fazedor de vasos projetava, construía e pintava os seus vasos (p.192);

Lazer e trabalho, trabalho e lazer, eis duas categorias fundamentais para o adulto (e crianças) até a Idade Média. Tais categorias estavam tão intimamente ligadas que muitas vezes não era possível separar o que era trabalho e o que era lazer. É partindo exatamente desta premissa de copenetração destas duas instâncias de vida que Freinet (1998) inaugura seu conceito de “práticas lúdicas fundamentais”, como sendo um trabalho-jogo, na melhor das hipóteses ou não sendo possível, um jogo-trabalho. Entretanto o que percebo é que o adulto só pode ser humanamente lúdico quando estas duas esferas se relacionem mutuamente. Trabalho-jogo ou jogo-trabalho. Trabalho-jogo: trata-se de um trabalho tão prazeroso e gratificante para o adulto que assemelha-se a um jogo, na perspectiva lúdica. O trabalho-jogo constitui-se como parte do ser de quem o pratica, estendendo-se por toda a sua rotina, seja como atividade laborativa, seja como doação social, como elo de ligação com outras pessoas, estudos, atividades variadas, etc. Jogo-trabalho: é o jogo na perspectiva lúdica. É o jogo que evoca o devir ancestral de trabalho, que, por sua vez, está calcado em três pilares de necessidades fundamentais: preservação, potencialização e perpetuação da vida.

Ariès (1981) afirma que os jogos, as brincadeiras e os divertimentos ocupavam um lugar muito importante nas sociedades antigas, absorvendo grande parte do tempo. Era um dos principais meios que a sociedade dispunha para estreitar seus vínculos coletivos e, desta forma, sentir-se unida e forte. A rotina diária era vivida em plena comunhão com todas as idades da vida.

Coletividade – esta é palavra que melhor expressa a maneira como as pessoas se relacionavam até o final da Idade Média, tempo o qual Ariès (idem) denominou de “Antigo regime”. Os sentimentos, os afetos, o trabalho, as relações sociais, as manifestações religiosas, tudo ocorria em meio à coletividade e para se manter essa forma de relação

coletiva, nada melhor que um lugar que abarcasse esse coletivo, ou seja, a rua. A rua era o lugar dos encontros e da comunhão entre as pessoas. Na rua acontecia as manifestações artísticas, culturais, as relações, os negócios, as brincadeiras, os rituais e até as danças, pois também eram formas de manifestações coletivas. No teatro, conforme Ariès (1981), as crianças tanto atuavam quanto assistiam igualmente com os adultos aos espetáculos:

Na corte de Luís XIII, os autores e os atores eram recrutados internamente, entre os fidalgos, mas também entre os criados e os soldados; as crianças tanto atuavam como assistiam às representações (p.103);

Assim como a música e a dança, as representações dramáticas reuniam toda a coletividade e misturavam as idades tanto dos atores como dos espectadores (p.104).

Percebo através destas constatações históricas que no tempo em que a atividade lúdica mantinha-se plena em relação a todos os afazeres cotidianos (não-dicotomizada) a comunhão entre adultos e crianças em todas as atividades era algo recorrente, o que a partir do final da Idade Média começa a se modificar.

Com a industrialização, o homem começa a ter que definir as suas ações em função de um tempo e de um espaço específico. Perde parte de sua autonomia e criatividade à medida que não é mais dono do seu produto, nem do tempo e do espaço destinado a sua elaboração. Desta forma, grande parte do tempo que eram destinados às manifestações coletivas é absorvida pela fábrica. É a modernidade que traz consigo novas invenções e tecnologias que “empurram” o homem para dentro da sua casa, pois além do tempo escasso ter represado as manifestações coletivas que aconteciam nas ruas e praças, a urbanização constituiu-se como mais um agravante desta situação, a criança já não podia mais brincar fora de casa uma vez que a rua tornou-se um lugar perigoso devido ao trânsito e à constante circularidade de pessoas, bem como os espaços que elas brincavam foram sendo substituídos por grandes construções. Vieram os automóveis, as fábricas, a especialização

cada vez maior do comércio com a explosão de artigos e aparelhos que surgiam em nome de um maior conforto à família e a sua estada no lar. É a especialização dos tempos e dos espaços. Conforme De Masi (2000):

A sociedade industrial conseguiu fazer com que o tempo virasse uma mania, uma neurose. Também o espaço era em grande parte obrigatório: era mais conveniente elaborar a matéria-prima o mais perto possível dos cursos d'água que acionavam as turbinas. E todas as ações humanas, até mesmo os pensamentos, possuíam tempos e lugares específicos: o amor, de noite em casa, o trabalho, de manhã no escritório, as compras, num determinado bairro, a diversão, num outro, e assim por diante (p.159).

Assim, à medida em que o adulto já não é mais dono do seu próprio tempo já não pode mais deixar-se levar por seus desejos íntimos de momento. Agora, há que programá-los e ao programar, perde-se a espontaneidade, o prazer de viver naquele momento o ato lúdico pretendido. Torna-se um momento dicotomizado, carente de um maior grau de sentido para este adulto.

No mundo do trabalho não havia lugar para a criança, assim, o adulto começa a separar-se dela. Isto ocorre por dois motivos: 1º - porque o trabalho deslocou-se de um espaço, bem dizer, público, que era a casa do mestre, para se tornar privado, onde “*não é permitida a entrada de pessoas estranhas no local*” e, em 2º - (o qual possui relação com o primeiro), porque quanto mais sozinho o trabalhador estiver, sem o envolvimento da família ou amigos na proximidade, maior será a sua produção – único fator que interessa ao patrão.

Ariès (1981) comenta que em função desta separação (entre adultos e crianças devido ao trabalho ter-se deslocado para um lugar privado), a brincadeira perdeu seu caráter comunitário, ficando cada vez mais reservada às crianças, as quais se transformam em

repositório das manifestações coletivas abandonadas pelos adultos. Conforme Ariès (1981):

Na sociedade do Ancien Regime, o jogo sob todas as suas formas – o esporte, o jogo de salão, o jogo de azar – ocupava um lugar importantíssimo, que se perdeu em nossas sociedades técnicas (p.109).

Para nós é difícil imaginar a importância dos jogos e das festas na sociedade antiga: hoje, tanto para o homem da cidade como para o do campo, existe apenas uma margem muito estreita entre uma atividade profissional laboriosa e hipertrofiada, e uma vocação familiar imperiosa e exclusiva (p.93 - 94).

Penso que a criança começa a brincar mais a partir da Idade Moderna não porque descobriu-se uma essência inata da criança só para brincadeiras infantis mas porque as contingências sociais e econômicas ocorridas com o adulto que o empurraram para fora de casa e o separaram da criança, retiraram desta toda a sua parcela de atividades autônomas e gratuitas que desenvolvia em todos os momentos do dia, em meio aos adultos, restando-lhe, apenas, brincar mais. Este afastamento do adulto em função do novo modelo de trabalho gerou outras ocorrências que separaram ainda mais estes dois universos: institucionalização dos espaços infantis, pedagogização da infância, distanciamento da natureza, aproximação intensa com meios eletrônicos típicos de ambientes confinados, etc

De Masi (2000) afirma que foi a indústria que separou o cansaço obtido no trabalho da diversão. Afirma:

Foi com o advento da indústria que o trabalho assumiu uma importância desproporcionada, tornando-se a categoria dominante na vida humana, em relação à qualquer outra coisa – família, estudo, tempo livre (p.147).

Em função desta mudança de hábitos por ordem da industrialização, o homem separou-se da sua família para ter que vender a sua força de trabalho, cria-se a necessidade de se encontrar um lugar para deixarem seus filhos: explode o fenômeno escola, até então destinado a poucos – a alguns filhos de aristocratas ou de burgueses emergentes.

5. 6 - Refletindo sobre a infância. Tempo distinto das outras idades ?

Até o início da modernidade, não havia reconhecimento da criança enquanto categoria social, como sujeito de direitos, ou seja, não havia sentimento pela infância – o que não quer dizer que não houvesse afeto pelas crianças ou que elas fossem abandonadas ou desprezadas. Não. Simplesmente as crianças não eram diferenciadas dos adultos. Como diz Ariès (1981):



O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem (p.156).

No entanto, mesmo sem o reconhecimento de uma cultura infantil, os adultos estavam muito mais próximos das crianças e isso os fazia “acionar” com maior intensidade a sua dimensão lúdica.

Acredito que ao se descobrir a infância, a lógica não era de afastar o adulto da criança mas sim de aproximá-lo dela, porém isto não ocorreu. O que me convida a pensar que a infância é inaugurada com conceitos alheios a sua verdadeira condição, como por

exemplo, o clichê de infantilidade, o qual a revestiu de maneira artificial. Isto me faz concluir que o conceito de infância é também uma construção social que possui condicionantes e é também condicionada, corroborando, assim com o que Narodowski (1995) diz, ou seja, que a Pedagogia reconstrói discursivamente a infância, infantilizando-a em todos os sentidos. Pois à medida em que se desenvolvia uma sensibilidade maior em torno da infância e com práticas escolares entendidas de forma a “educar” a criança e prepará-la para a vida adulta, a infância tomou um corpo teórico e prático que ocasionou uma delimitação muito rígida entre o mundo infantil e o mundo adulto. É um verdadeiro paradoxo: quanto mais o adulto se aproxima do sentimento de infância mais ele se afasta da criança que está a sua volta e da que existe dentro dele. Essa criança é um pedaço do adulto que grita dentro de si e que em momento algum deixou de existir, simplesmente transcendeu-se e espera a todo o momento que o devir infantil - através de brincadeiras, jogos, atividades que exaltem o lazer e a gratificação incondicionalmente - seja acionando para, então, sentir-se como um ser pleno.

Logo, a infância, ao ser entendida, equivocadamente, como um período de preparação para a vida adulta, não é a própria vida adulta e não sendo, é separada. Estimula-se a inclusão apenas com os “seus pares”. Desta maneira, é uma sociedade que desrespeita o outro, que condena as diferenças e discrimina os seres. Creio que em parte trata-se de uma lógica fabril impondo linhas de produção diferentes: separando as idades da vida. Esta lógica de divisão das idades, traz como consequência a discriminação e o aprisionamento de comportamentos, porque ao distinguir, eu separo e, ao separar, eu tenho que buscar uma identidade que ao mesmo tempo condene e fomente a sujeição de alguns seres a comportamentos pré-estabelecidos, conseqüentemente negando outros. Assim, quanto mais o adulto procura justificar os comportamentos da criança segundo uma lógica específica, mais ele a diferencia e a isola das outras pessoas (de outras idades), inclusive dele próprio e assim uma dupla dicotomia é instaurada no ser:

criança	x	adulto
	x	
lúdico	x	racionalidade

Entendo, que o problema não é reconhecer a infância (como uma das idades da vida) a partir do referencial adulto, que não é o referencial da própria criança. Isto é manipular com a infância. Penso que devemos reconhecer a infância a partir dela própria sem considerar tal ato como “prática de uma boa ação”, generosidade, caridade ou interesse epistemológico – isto também, dependendo do momento, é importante – mas acima de tudo é importante reconhecer a criança como sujeito pleno, diferente em alguns momentos e igual a nós, em outros, assim como qualquer outro ser humano de qualquer outra raça, religião, idade, condição sexual, patológica, etc. Pois a criança, como também outras categorias minoritárias – sob o ponto de vista das relações de poder social, econômico, sofre condicionantes de ordem econômica, política, social, cultural, etc. Desta forma, alguns movimentos sociais pelos direitos da criança que se fizeram presentes no século XX expressam e reafirmam a presença de uma nova sensibilidade e de uma nova atitude que procura valorizar a vez e a voz das crianças – valorizar a cultura da infância, sem perder de vista a unidade entre os seres humanos. Como dizem Manuel Sarmiento e Manuel Pinto (1997):

O estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente (p. 25).

Logo, precisamos conviver com pessoas de diferentes tempos (idades) para que a nossa relação lúdica (especialmente a do adulto que é o meu foco de pesquisa) com o mundo possa ser mais plena. Como Pinto e Sarmiento (1997) afirmam, as crianças enxergam coisas que os adultos não vêem e eu complementaria dizendo que a maturidade que o tempo nos oferece (ou velhice como alguns queiram chamar) também nos oportuniza perceber fatos e circunstâncias que um adulto em seu momento atual, sem a ajuda de alguém mais experiente não conseguiria compreender. E é nesta troca intergeracional,

formando uma grande “ciranda da vida”, que nos humanizamos. Assim, as pessoas são, uns para os outros, verdadeiras “Zonas de Desenvolvimento Proximal”.

Freire (2003) comenta sobre a importância desta relação “amalgamada” entre o ser criança e o ser adulto:

Quanto mais pudermos voltar a ser crianças, nos mantermos como crianças, tanto mais poderemos entender que se matarmos a criança que temos em nós não seremos mais como somos hoje, quando amamos o mundo e estamos abertos para o entendimento, para a compreensão (p. 85).

E se não tivermos uma relação próxima e intensa com as crianças e com nossa dimensão lúdica, como acionaremos o nosso devir infantil? Freire infere que a criança nos aproxima e nos mantém curiosos e amantes do mundo em que vivemos. E é esta chama de alegria, de prazer, da descontração em conhecer os fenômenos do mundo e, por conseguinte, nos auto-conhecer, presentes de maneira mais espontânea na criança, a qual contagia e renova o jeito de ser criativo e curioso do adulto, que mantém acesa a disposição lúdica neste.

José Saramago em seu livro “A maior flor do mundo” (2001), diz algo oportuno para esta reflexão:

E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos? Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar? (contra-capa).

Saramago se questiona sobre até que ponto as histórias que são feitas por adultos, para as crianças, emergem de uma relação intensa, verdadeiramente vivida, capaz de compreender, de fato, o que sentem e pensam as crianças, ou é algo mais técnico ou retórico?

Portanto, não é possível esquecer que nenhum fenômeno posto à prova com vidas humanas, possa estar imune aos processos sociais, não somente como elemento condicionado mas - e é por isso, também, que escrevo este trabalho – como elemento condicionador de muitas transformações sociais que visem à elevação do homem, pretendendo assim que estes escritos possam se tornar mais um instrumento de resignificação do papel da dimensão lúdica na vida do adulto. Tributo tal pretensão não pensando no resultado deste trabalho, ou em sua materialidade que ficará exposta em uma prateleira de alguma biblioteca, mas essencialmente porque este trabalho faz parte do meu ser e eu o levarei comigo – com todos os seus questionamentos e certezas passíveis de transformação - esteja, eu, onde estiver: em palestras, em trabalhos de formação com educadores, em um bate papo com amigos, em meio a um desenho que poderei estar fazendo, no encontro comigo mesma, etc.

Retornando à idéia da relação intensa entre adultos e crianças, lembro que os processos que exaltam a unidade na diversidade é que fazem com que o homem possa evoluir sem perder o seu “elo” de ligação com a cadeia humana e por isso me recordo que, de forma realmente efetiva, foi somente a partir da segunda metade do século XX que começa a efervescer alguns movimentos sociais e políticos que buscam valorizar e legalizar uma cultura para a infância sem querer distanciá-la das outras idades da vida. Foi também, há algumas décadas atrás, através de pesquisas de diferentes áreas do conhecimento que o lúdico passa a ser compreendido e estudado como um elemento muito além da mera recreação infantil. Logo, o adulto, a criança, o lúdico, com certeza, recebem influências de esferas da economia, da política, da sociedade em geral, as quais visam apenas apropriar-se de tais elementos para gerar mais lucro, porém, esses mesmos elementos também são revolucionários, imprevisíveis, justamente por serem humanos ou fazerem parte da dimensão humana e é isto que me move a prosseguir denunciando o que acredito poder ser transformado e anunciar aquilo que entendo como importante para o desenvolvimento do ser, neste caso, referindo-me à exaltação do lúdico como aspecto imprescindível de ser ampliado de forma plena (não dicotomizada) na vida do adulto. Refletindo sobre isto, lembrei-me de um livro infantil, o qual sugiro para crianças de 0 a 100 anos, o qual tem como título “O príncipe sem sonhos”.

“O príncipe sem sonhos” (1999) conta a estória de um menino que tinha tudo o que o dinheiro pudesse comprar, afinal, seus pais eram reis e, além do mais, seu futuro e reinado já estavam garantidos. Ele tinha tapetes voadores com piloto automático, dragões de estimação, fábrica de chicletes mágicos, súditos que o serviam, muitas heranças e até uma criação particular de unicórnios. Mas o que ele não tinha, mesmo, era um sonho. Isto porque antes mesmo dele pensar em sonhar com alguma coisa, seus pais já o tinham presenteado. Chateado por não ter um sonho para sonhar, como tinham os seus amigos, recorre aos conselhos do seu avô, um feiticeiro aposentado do reino, que lhe diz em meio a um abraço aconchegante na varanda de sua casa onde estava a contemplar a chuva que se aproximava:

- *Tiago, dê uma olhada neste céu estrelado. Não é maravilhoso? - perguntou o avô com ar de provocação.*
- *Vô, acho que você tá precisando mudar o grau do seu óculos. Não tem nenhuma estrela no céu!*

E o avô sorridente, lhe diz:

- *Meu querido, o céu está estrelado sim. Você é que não está vendo as estrelas. Esse é um antigo provérbio árabe: “Não diga que o céu está sem estrelas só porque às vezes você não as enxerga” [...].*

“O Príncipe sem sonhos” me oferece a oportunidade de refletir sobre o quanto o capital é capaz de atrofiar o nosso potencial lúdico ao nos oferecer satisfação pessoal através da compra de objetos e situações que somente o dinheiro pode comprar, entretanto, “O príncipe sem sonhos” pode representar a esperança. A esperança contra a acomodação, a busca pelo seu próprio destino, a coragem de mudar e ser feliz. Este sábio vovô fez seu neto perceber que qualquer ser pode desenvolver a sua capacidade lúdica e sonhar. Logo, por mais atrofiados que os nossos desejos mais íntimos possam estar, haverá sempre a possibilidade inédita de “enxergarmos estrelas no céu”.

A idéia da razão enquanto objetivo a atingir, coloca o adulto, exclusivamente, como detentor do saber, da maturidade, da autonomia, da liberdade, da astúcia, da responsabilidade, para o qual todo o discurso pedagógico moderno visa alcançar.

Deslocando para o adulto a lógica de “detentor da razão de ser das coisas”, a criança perde o seu sentido de existir pelo fato do “vir a ser”. Em “não sendo nada hoje”, ocorre um desequilíbrio na ciranda das relações humanas. Superlativando-se uma idade em detrimento da outra, as idades já não reconhecem mais as suas condições de complementaridade e se estranham. Logo, rompe-se a ciranda, pois a relação de poder é desigual. Desta separação, devido ao desequilíbrio dos poderes, surgem fragmentos de uma ciranda que devido a sua não plenitude, não conseguem rotar em harmonia. Tornam-se muito pesadas ou muito leves.

Assim, as idéias de inacabamento do ser expressas por Paulo Freire contrapõem-se à lógica que separa as idades da vida e que coisificam o homem roubando-lhe o direito à gratuidade, ao exercício e autonomia de seu lazer. Lógica, esta, que estabelece sulcos entre tais idades. Reconhecendo a nossa incompletude, reconhecemos que todos os seres são completos em seu momento presente, mas capazes de se superarem, sempre, desde o nascimento até à morte (idéia de que há sempre em qualquer ser humano, um desenvolvimento potencial pronto a ser acionado). A consciência de nossa incompletude humana nos desresponsabiliza do peso de nos sentirmos obrigados a deter todo o conhecimento do universo (o que não nos autoriza, por sua vez, a mantermos uma postura de indiferença em relação a nossa evolução). Acredito que uma das teorias pedagógicas modernas que muito nos ajudam a relativizar este peso que para nós adultos representa o saber, colocando a criança e o adulto nas mesmas condições de eterna aprendizagem, conscientes de que não existe um estado único e pleno do conhecimento e, desta forma, valorizando especialmente o conhecimento produzido pela criança na mesma razão que aquele produzido pelo adulto, vem da escola russa e tem na pessoa de Vigotsky seu autor.

Percebo que não existe uma “essência lúdica” destinada à infância (talvez porque não exista uma essência da infância – o que existem são jeitos próprios de viver os fenômenos que fazem parte da vida humana em qualquer idade). A essência lúdica, de fato, responde pelo que é inerente ao ser humano (de qualquer idade) que é o desejo, a emoção, a

criatividade, o prazer, a cooperação e, ao que me consta, o adulto ainda é um ser humano, logo, necessita resgatar a sua dimensão humana através do lúdico.

Por ser o homem (como já discorri) em todas as idades um ser pleno mas em eterno processo de aprendizagem, a sua dimensão lúdica vai sendo construída na medida das suas relações com o mundo e deste consigo mesmo (relação que já estabeleci entre ser condicionante e ser condicionado), movida por interesses e relações de poder que muitas vezes, como diz Paulo Freire, sobrepõem-se aos interesses humanos.

Passamos de um tempo onde o homem, especialmente o adulto - alvo de minha atenção com relação ao lúdico – vivia intensamente tal dimensão, e sem separar-se das outras idades, para uma época moderna onde cada ser e cada momento da vida estão separados por espaços e tempos especializados. Com isto, mais uma vez, não quero fazer apologia ao tempo antigo, mas ao resgatar o passado, posso:

1º - desnaturalizar a idéia de que brincar é coisa de criança, ou que o adulto que brinca é infantil, demonstrando que em outros tempos o adulto brincava e divertia-se - e hoje ainda brinca por conta de alguns processos sociais e culturais mais resistentes à identidade e à cultura de seus antepassados com um jeito de viver do presente assim como por ordem de alguns programas sociais que visam trazer à tona tal emergência. E é isto que visou demonstrar através da análise à realidade pesquisa, trazendo à tona situações possíveis de se viver o lúdico na vida adulta plenamente;

2º - perceber o quanto a dimensão lúdica foi sendo revestida e sufocada por idéias comprometidas com os interesses econômicos dominantes, o que isto, repito, não significa deslocar à sociedade pré-capitalista uma condição que a consagre como detentora do estado ideal de se viver o lúdico, mas, antes, servir como ponto de partida para se entender o percurso histórico-social do lúdico, especialmente, à luz de condicionantes estabelecidos nas relações capitalistas de produção. E, ao reconhecer tal percurso como consequência social, podemos, com maior segurança, nos organizar e lutar por ideais lúdicos mais plenos e intensos para todos os seres.

Em tempos primitivos, parece-me que era muito difícil separar o lúdico do sagrado porque a vida nesta época consagrava-se em torno dos rituais. Mesmo quando as idades da vida ainda não eram separadas por períodos específicos, nos idos da Idade Média, estas recebiam interpretações diferenciadas para explicá-las, variando conforme

o momento social vivido (conforme já discorri). Na Idade Moderna, já com a lógica instaurada da separação das idades e com a prevalência do trabalho deslocado do universo familiar e social das pessoas, calcado em um tempo bem definido e rígido, as idades foram adquirindo uma lógica que as entendia como períodos distintos e, com tal distinção, precisavam ser separadas das demais idades. Ou seja, uma vez que o trabalho tomou a frente, separando os seres (entre a idade da produção - adulto e a idade da não-produção – crianças e velhos), o resto: institucionalização de espaços específicos para diferentes idades, separação social entre as idades, etc., foi conseqüência. Ou seja, tendo em vista que o trabalho no mundo moderno separava os seres, a maneira mais legítima de sacramentar tal fato em todas as instâncias da vida (familiar, social, escolar), era buscar justificativas para distinguí-los, como discorri sobre algumas destas, anteriormente (infantilização, moralização, irracionalidade, necessidade de educar as crianças através da escolarização, delicadeza, etc.). Logo, a descoberta da infância como período distinto das outras idades não responde a uma “lógica intrínseca da natureza humana”, mas, antes, a uma conseqüência hitórico-social, especialmente no período em que esta ocorreu, caracterizada por mudanças no mundo do trabalho. Isto vem a comprovar que as concepções formadas sobre as idades da vida fazem parte de uma construção social, variando conforme o momento histórico, de acordo com as relações que o ser estabelece e, no mundo moderno as relações humanas estão fortemente condicionadas em função da relação com o trabalho que o ser exerce (ou é exercido por este).

Uma vez que o trabalho tornou-se, em sua maioria, uma obrigação e não uma realização pessoal, ele deixa de ser um elemento de humanização, afastando do adulto a possibilidade deste viver a sua dimensão lúdica de forma intensa. E mais, colaborando para que esta dimensão ocorra de maneira dicotomizada na sua vida, relegada a pequenos e específicos momentos e, na maior parte das vezes bem pagos ou vividos de forma passiva pelo adulto. Pode, também (o lúdico), ocorrer apenas para diminuir a carga de tensão do trabalhador (intencionalidade externa ao ato de jogar), para que ele possa, somente, continuar a suportar as agruras do mundo do trabalho. Tais iniciativas, grande parte incentivadas, direta ou indiretamente, por grandes capitalistas são desta forma (distantes de uma integração com o fazer diário do ser) - como também apregoa

Gramsci (1989) - porque ocorrem fora do tempo e espaço de trabalho, reforçando, mais uma vez, uma lógica para o lúdico dicotomizada, da rotina do adulto. Lembro da citação de Gramsci (idem), a qual será referida por mim, mais de uma vez devido à extensão do conteúdo que a subjaz, onde deixa claro o caráter utilitarista e distante dos fazeres do ser (especialmente do trabalho que absorve grande parte de nosso tempo diário) pelos quais o lúdico é tomado no sentido apenas de existir para evitar o colapso do trabalhador:

As iniciativas “puritanas” têm apenas o objetivo de conservar, fora do trabalho, um certo equilíbrio psico-físico para evitar o colapso fisiológico do trabalhador, espremido pelo método de produção (grifo meu) (p. 06).

Gramsci (1989) se utiliza de um tom jocosos para denominar de “puritanos” os estímulos dados por capitalistas aos seus funcionários para que possam desempenhar alguma atividade de mera “descarga” da tensão adquirida durante o trabalho, podendo assim retornarem à labuta, em razoáveis condições de continuação da exploração de suas forças produtivas.

Como resta provado na história de outros tempos, é possível, sim, o homem viver a sua dimensão lúdica e conciliá-la com seus afazeres e trabalho diário. Penso que o primeiro passo é dar-se conta da importância cabal que tal dimensão traz à nossa existência. O segundo passo, é rever o quanto de humano há em nosso fazer diário, especialmente no trabalho – que é uma das formas pelas quais se reveste o lúdico em nossa vida adulta. Assim, estaremos nos presenteando com um tempo de vida mais digno, arando a terra de um futuro próximo mais acolhedor e menos perecível.

Um dos exemplos emblemáticos que aponta a dimensão lúdica como uma construção social, a qual movimenta-se de acordo com as relações sociais, econômicas e políticas, com contínua tensão, é o fato de que não foram, inicialmente, os adultos que tiveram que abandonar as suas manifestações lúdicas, mas os adultos burgueses, e isto faz uma grande diferença. Pois ao visar o acúmulo maior de capital, estes foram os primeiros a compreender como “inefícazes” tais manifestações sociais. Como não existe burguesia sem proletariado, conforme nos ensina a Totalidade Dialética, juntamente com os burgueses, os

adultos operários seguiram tal mudança de hábito, porém, por um motivo diferente: para matar a fome que os assolava (conforme discorrerei amplamente no próximo capítulo). Os últimos a serem atingidos são os adultos do campo e as crianças (os quais atualmente devido à miséria também já foram atingidos). Mas porquê os adultos do campo? Porque lá ainda subsistem formas mais livres de trabalho, os espaços ainda não são tão especializados.

Assim, devido a uma tendência de classe social (e não de grupo etário), representada pelo desenvolvimento da burguesia (as relações de poder deslocam-se de uma esfera social, para uma esfera econômica) a dimensão lúdica foi sofrendo novos contornos muito mais diminutos na vida do homem, mantendo, os contornos até então existentes, somente para aqueles que não estão diretamente ligados à linha de produção: crianças e população rural. Ariès (1981) confirma esta relação entre a melhora da condição econômica e piora da condição lúdica:

Todos esses jogos de boliche e críquete, abandonados pela nobreza e pela burguesia no século XIX passaram aos adultos dos campos e às crianças (p. 124);

Essa sobrevivência popular e infantil dos jogos outrora comuns a toda a coletividade preservou também uma das formas de divertimento mais gerais da antiga sociedade: o disfarce, a fantasia. [...] A partir do século XVIII, as festas à fantasia se tornaram mais raras e mais discretas na boa sociedade. [...] Atualmente só as crianças se mascaram no carnaval e se fantasiam para brincar (p. 124);

A industrialização com a sua máxima: “produzir mais em menos tempo”, varreu grande parte dos valores que o homem até então preservava: as relações sociais gratuitas, a vida coletiva, o lazer desinteressado, o trabalho gratificante, o culto às artes, à música, aos jogos, à dança, à reflexão, etc., fazendo do adulto sua maior presa uma vez que crianças e

velhos não produzem como exige tal sistema, criando ao mesmo tempo instituições que garantam a separação entre estes em nome da eficiência e do progresso.

Reitero, mais uma vez, que não se trata de negar o progresso ou viver de saudosismos pregressos, trata-se, sim, de reconhecer aquilo que a modernidade nos fez esquecer – a dimensão lúdica enquanto dimensão humana como uma condição passível de ser desenvolvida em nosso ser buscando descobrir as causas que nos fizeram dissociar tal dimensão da rotina diária do adulto, para, então, analisarmos criticamente as conseqüências de tal cisão e podermos, assim, reconstruir esta dimensão em nossas vidas, não importando em que momento da ciranda das idades estejamos. Quanto a isto, Freinet (1998) esclarece:

Não basta escamotear ou contornar a dificuldade. O trabalho jogo e o jogo-trabalho devem participar hoje da técnica mecanizada contemporânea. Com grande prudência, porém. Não podemos através de um material aperfeiçoado evitar as experiências intermediárias. (p. 323).

As máquinas atuais são um pouco parecidas com os esplêndidos trajes de rainhas, tão perfeitos, tão deslumbrantes que dificilmente se concebe que possam ser o resultado da aplicação obstinada e inteligente de humildes mãos humanas (p.323).

Mas se nós mesmos inventamos, alguma peça desse belo traje, se fomos protagonistas do seu nascimento e sua realização, este vestido é então como uma criança que conhecemos intimamente porque vivemos e sofremos com ela, porque realizamos espontaneamente, em total comunhão, seus desejos, suas alegrias e seus sofrimentos (p. 324).

Nestas condições, mas somente nestas condições, o uso desta máquina aperfeiçoada deixa de ser uma magia misteriosa.

Volta a ser produto normal do trabalho humano; ela é então, por si só, uma poesia, uma oferenda e um ensinamento (p.325).

Logo, não se trata de fazer as mesmas atividades que há séculos atrás o adulto fazia e lhe gratificavam, mas resgatar os seus fundamentos para adaptá-las às novas e reais condições de vida, tais fundamentos consistem, de acordo com Freinet (1998), essencialmente, *na exacerbação do sentimento de potência que infunde ousadia, confiança, audácia, bom humor e alegria* (p. 380).

6 - A dimensão lúdica, o trabalho e o capitalismo: relações e inter-relações

Todos os homens, de todos os tempos, e ainda os de hoje, dividem-se entre escravos e livres, porque quem não dispõe de dois terços do próprio dia é um escravo, não importa o que seja de resto: homem de Estado, comerciante, funcionário público ou estudioso .

Friedrich Nietzsche

A separação do adulto de seu universo lúdico, a confinação de sua dimensão lúdica a momentos especializados ocasionando uma lógica de vida dicotomizada: de um lado o mundo do trabalho e da rotina (das obrigações) e do outro o mundo do divertimento, do lazer*, está relacionada a uma lógica de fragmentação do homem que por sua vez responde aos interesses do capital.

* Lazer, este, geralmente pago ou passivo (sujeito como mero expectador), ou então subentendido como elemento de catarse para “desestressar” o ser da sua rotina fatigante.

O capital, na modernidade, exerce uma influência contumaz na vida do homem, quase que não permitindo a existência da vida sem a sua presença. Para tê-lo é necessário a sua compra, pois é um bem de valor - uma mercadoria. Para comprá-lo temos que oferecer algo em troca e o que ofertamos está quase sempre de forma direta ou indireta relacionado com um investimento físico e/ou mental do homem, ou seja, com o seu trabalho. Logo, na modernidade, o trabalho é a fonte permanente de produção de capital.

Freinet (1998) anuncia sua compreensão sobre o trabalho:

Não, o melhor animador de vida já na mais tenra idade, o melhor fermento para a satisfação sadia e dinâmica no âmbito normal da família e da comunidade não é o jogo, mas o trabalho!
(p. 172);

O que estimula e orienta o pensamento humano, o que justifica o seu comportamento individual e social é o trabalho em tudo o que hoje tem de complexo e de socialmente organizado, o trabalho, motor essencial, elemento de progresso e da dignidade, símbolo de paz e de fraternidade (p. 168).

Para Marx (1987):

[...] é a atividade vital humana e consciente. [...] Ato de autoprodução do homem, isto é, atividade por meio da qual e na qual somente o homem se torna aquilo que ele é como homem, segundo sua essência.[...]. O trabalho, assim concebido, é a afirmação essencial especificamente humana: nele se realiza e se confirma o ser humano (p. 24).

O trabalho, veículo quase que exclusivo para aquisição do capital, no entanto, nos afasta cada vez mais de nossa essência humana – especialmente a lúdica – através de um processo de conseqüente alienação e de exploração do homem, bem como pelo estranhamento deste diante daquilo que ele produz. O trabalhador não se identifica tampouco se reconhece naquilo que produz.

Bem, mas se o trabalho é uma fonte de realização humana, como pode ser ele, também, uma fonte de alienação tão deletéria a este mesmo ser?

Exatamente para esta situação contraditória que Marx elaborou uma série de considerações, as quais originaram a idéia de “Caráter Contraditório do Trabalho”.

*Mas que relação tem isto com a expropriação do caráter lúdico na vida do adulto?
E com a separação entre adultos e crianças?*

Para entender melhor esse “Caráter Contraditório do Trabalho” e a sua relação com a gênese da dicotomia entre o fazer diário do ser e a sua dimensão lúdica, é necessário um retorno à história a partir da época medieval, analisando a evolução do mundo do trabalho e as relações de poder estabelecidas ao longo do tempo.

6.1 - O mundo do trabalho na sociedade medieval

Inicialmente, gostaria de colocar que nenhum fenômeno, seja ele de ordem econômica, política, ou de qualquer outra natureza, surge indiscriminadamente. A vida segue um curso crescente e desencadeador de novos sentidos em função de outros pré-

existentes. Logo, a construção de um processo identitário, a superação de algumas idéias ou conceitos, ocorre como consequência de diferentes fenômenos. Desta forma, quero dizer que a sociedade feudal é que elevou os primeiros pilares da estrutura econômica da sociedade capitalista. Nasce no feudalismo o início da história da acumulação primitiva.

Na Idade Média, a organização social, econômica e política existente era o feudalismo. Sua base econômica alicerçava-se na propriedade dos meios de produção e da terra, isto é, os feudos pertencentes aos suseranos.

No final do século XIV e durante o século XV a maioria da população era composta por camponeses e lavradores livres onde dividiam entre si os direitos titulares de propriedade e os bens comunais – pasto do gado, lenha, etc.

Em todos os países da Europa a produção feudal se caracterizava pela divisão do solo entre o maior número possível de pessoas. O poder dos senhores feudais não estava no montante de suas rendas mas sim no número de pessoas sobre as suas terras que as cultivavam por conta própria. Há que se colocar que grandes domínios de terra eram a minoria. A maioria se traduzia por pequenas e médias explorações. Mesmo os trabalhadores assalariados que se constituíam em uma parcela ínfima do povo, eram, em parte, agricultores que aproveitavam o seu tempo livre para trabalhar para os grandes proprietários agrícolas. Era como se fossem lavradores livres porque tinham além do seu salário moradia e terra.

Havia também o trabalho artesanal. As oficinas eram muito separadas umas das outras, sem interação recíproca – indústria artesanal corporativa. Naquele tipo de oficina se realizava um ciclo produtivo completo desde o projeto até a execução e venda do objeto. O mercado era pequeno, artesanalmente diverso e praticava-se com frequência a troca. A casa e a oficina se misturavam: o chefe da família era também chefe da oficina. O crescimento de uma criança coincidia com o tempo da sua própria vida. Os espaços destinados à oração, alimentação, ao sono eram os mesmos lugares destinados ao trabalho. Havia uma completa co-penetração entre o espaço e o tempo destinado à família, à casa e aquele destinado ao trabalho.

Neste período, o trabalho por se constituir como uma atividade sobre a qual o mestre de ofício tinha total controle e domínio sobre esta, dedicando o seu tempo da maneira que melhor lhe aprouvesse e, sendo o seu ofício resultado da sua criação,

expressão, arte, desejos, idéias, tal trabalho se constituía como uma das formas de emergência da dimensão lúdica humana.

Heller anuncia o quanto o trabalho pode representar a “hominização” do ser desde que seja como o referido acima, algo muito próximo ao processo de criação e expressão do homem, com autonomia.

[...] a essência humana consta de atividade de trabalho (objetivação, sociabilidade, universalidade, autoconsciência, liberdade). Essas qualidades essenciais já estão dadas na própria hominização, enquanto meras possibilidades; tornam-se realidade no processo indefinido da evolução humana (p. 78).

Como Heller afirma acima, as qualidades lúdicas inerentes ao trabalho, ou ao processo de hominização, como podemos chamar, são dadas enquanto possibilidades, logo são passíveis ou não de serem desenvolvidas pelo homem de acordo com a sua forma de relação com o mundo. Logo, o trabalho pode ser um instrumento tanto de libertação como de opressão humana, dependendo do uso que o homem dele faz. Porém, o trabalho, como construção social sofreu e sofre mudanças e uma delas transformou exatamente a forma de relação lúdica que o trabalhador mantinha com o seu modo de produção e é sobre esta transformação do trabalho como elemento lúdico, de libertação para um trabalho como elemento disciplinador e opressor que irei discorrer a seguir.

Durante o século XV houve um forte impulso da manufatura de lã e a conseqüente elevação do seu preço e a velha nobreza viu-se sucumbir em meio às grandes guerras feudais.

Neste ínterim, as cidades começavam a crescer. O desenvolvimento da manufatura de lã trouxe como conseqüência a elevação de seu preço, com isto, o poder real, bem como os senhores feudais, especialmente estes últimos, se apropriaram dos bens comunais e expulsaram pela força bruta os camponeses das terras.

Os resquícos de nobres feudais objetivavam (e assim o fizeram) transformar as terras cultivadas em pastagens. Muitas vilas foram destruídas para ceder lugar aos grandes rebanhos de ovelhas, apenas permanecendo a morada senhorial. As fazendas arrendadas

foram se transformando em bens dominiais. Como a maior parte dos homens do campo viviam em fazendas, a decadência do povo e da Igreja era uma realidade.

No século XVI a reforma e o conseqüente confisco de grande parte de bens eclesiásticos intensificaram a violenta expropriação do povo. Muitos bens da igreja foram dados gratuitamente a ávidos protegidos do rei ou vendidos a preços irrisórios a especuladores, fazendeiros, burgueses, que acumulavam suas usurpações e expulsavam os rendeiros da terra que lá viviam há gerações. Até mesmo a parte dos dízimos que a igreja destinava, por lei, aos lavradores em condições de miséria, também fora confiscada.

Por volta do ano de 1750, a classe dos camponeses independentes já havia desaparecido e nos últimos anos do século XVIII não existiam mais traços da propriedade comunal dos agricultores.

Assim, alguns camponeses independentes eram substituídos por arrendatários sem condições, ou seja, por colonos com contrato de um ano – gente servil e dependente das boas graças dos senhores da terra. O roubo sistemático das propriedades comunais acresceu-se ao roubo das terras do estado, tornando ainda maior os acúmulos de terra sob o domínio de poucos senhores, sendo por isto, no século XVIII, assim chamadas: “fazendas de capitalistas” ou “fazendas de comerciantes” – expropriando a população agrícola em benefício da indústria.

Assim, de forma fraudulenta, burgueses e fazendeiros transformaram o direito titular de propriedade em direito de propriedade privada.

No século XIX a duquesa do Ducado de Sutherland – Escócia - mandou queimar e destruir à picaretas as aldeias onde viviam 3000 pessoas para transformar o local em pastagens. Em 1825 os 15.000 escoceses já tinham sido substituídos por 131.000 ovelhas.

Assevera Marx (1982):

Os proprietários consideram a expulsão dos camponeses como um princípio intangível, uma necessidade agrícola, e a operação continua sua marcha tranqüila e regular como se tratasse de desbravar as florestas virgens da América ou da Austrália (p.178).

O saque aos bens eclesiásticos , a alienação fraudulenta dos domínios do estado, o embargo às propriedades comunais, a transformação usurpadora – e efetuada sobre um regime de terror – das propriedades feudais e coletivas dos clãs em propriedades privadas modernas – eis os doces métodos da acumulação primitiva. Eles prepararam o terreno para a agricultura capitalista, incorporaram o solo e a terra ao capital e criaram para a indústria das cidades a possibilidade de se procurar operários entre os proletários de tudo (178/179).

O crescimento contínuo dos preços da lã, do trigo e da carne fez com que o arrendatário aumentasse em muito o seu capital enquanto que este continuava a pagar o mesmo valor aos assalariados e ao proprietário das terras.

Assim o trabalhador rural (que não sucumbiu diante da bebida, da marginalização, do roubo, diante de tamanha expropriação, miséria e necessidade) se vê obrigado, para se manter, a trabalhar na indústria ou no campo como assalariado.

A matéria prima, por exemplo, o algodão, que antes era repartido entre uma multidão de pequenos produtores que o cultivavam e o fiavam com suas famílias, agora pertence ao capitalista. As rodas de fiar e os instrumentos de tecelagem, antes espalhados por todo o campo, agora são reunidos em locais específicos. E assim, as muitas pequenas oficinas viraram manufaturas, as terras onde viviam e trabalhavam grande número de produtores independentes viraram fazendas.

À medida que o homem fora expropriado de sua terra, retirando-lhe também os seus meios de subsistência, restara-lhe apenas entregar-se ao seu próprio algoz – o capital industrial - que diante da situação, cria o mercado interno. Diz Marx (1982):

Antes, a família camponesa produzia e trabalhava os meios de subsistência e as matérias-primas que em seguida ela mesma consumia em sua maior parte. Essas matérias-primas e

esses meios de subsistência se convertem agora em mercadorias
(p. 182).

6.2 - O processo de cooperação

Quando o homem se viu expropriado do seu modo de produção corporativo (indústria artesanal corporativa) vendo-se obrigado a trabalhar na manufatura, deu-se início ao processo de cooperação, que está fundamentado na divisão de trabalho.

A cooperação, presente na manufatura, assenta-se na idéia da concentração de grande quantidade de meios de produção nas mãos de alguns capitalistas. É a força produtiva funcionando como força coletiva. São operários exercendo ofícios independentes e diferentes que devem intervir alternadamente na produção de um objeto, os quais reúnem-se na mesma oficina sob o comando do mesmo capitalista. É a articulação de diferentes mestres de ofício com vistas à produção de um objeto – combinação de ofícios independentes (cooperação simples).

Entretanto, aos poucos cada um dos mestres de ofício vai perdendo a sua capacidade de exercer seu ofício em toda a sua extensão, tornando-se um especialista por alguma operação da produção. Cada operação se cristaliza e se torna função exclusiva de um operário.

Agora a mercadoria não é mais produto individual de um operário independente que completa todas as tarefas com ou sem ajuda, mas o *produto social* de um grupo de operários onde cada qual faz uma única e mesma operação parcial e simultânea aos demais,

em suas outras operações parceladas. Assim o mecanismo vivo da manufatura é o *operário coletivo* que nada mais é do que a soma de operários parcelados.

Por conseguinte, o operário já não reconhece mais o fruto de seu trabalho no produto final elaborado e, portanto, não consegue realizar-se com aquilo que produziu. Seu trabalho já não é mais pleno, não consegue refletir sobre o seu produto final, avaliá-lo e auto-avaliar-se. Começa a perder a referência de si mesmo pois não tem um retorno do seu “agir” produtivo. Também, não consegue mais aperfeiçoar a sua criação porque não há mais “a sua criação” e sim uma criação coletiva. Mesmo a parcela que lhe diria respeito no produto final já não é mais possível de ser detectada pois diluiu-se dentre a criação (também parcelada) de tantos outros mestres. Logo, o produto passa a ser o resultado do trabalho do operário coletivo – o operário já não vale quase nada enquanto pessoa única, vale apenas enquanto força social (se desreferencia totalmente).

Assim sendo, já a partir da manufatura, inaugura-se um processo de expropriação do tempo livre do trabalhador. Eis o início da dicotomia entre a rotina do ser humano e o desenvolvimento da sua capacidade lúdica. A partir da cooperação o homem já não é mais dono do seu tempo (condição importante para a emergência de nossa capacidade lúdica), tampouco do produto de seu trabalho e da condução deste. Passa a ser mais uma peça do processo de produção manufatureira, pois agora o mestre de ofício só tem valor enquanto parcela de um trabalho coletivo. Logo, o processo de criação individual e pleno do operário (expressão lúdica que se consagra através do resultado de seu trabalho) passa a ser desinteressante sob o ponto de vista do capital para quem o emprega. À esse respeito, Freinet (1998) alerta:

Não despojemos o trabalho do que ele tem de subjetivo e humano, conservando apenas o que tende a mecanizar e a domesticar (p. 169).

Marx (1982) afirma que a divisão manufatureira do trabalho por dominar o homem (pois este já não possui mais autonomia sobre seu tempo), se opõe à produção plena presente, por exemplo, nas corporações de ofício, por não favorecer o desenvolvimento das potências intelectuais do operário. Esse “não favorecimento das potências intelectuais” é,

também, a dimensão lúdica que do trabalhador foi expropriada. Comenta, o autor, que esta cisão entre o processo de produção e as potências intelectuais e criativas do ser começa na cooperação simples onde o detentor dos meios de produção (capitalista) representa frente a cada operário a unidade e a vontade do corpo de trabalho social, se desenvolve na manufatura que faz do operário, um operário parcial e termina na grande indústria ***que faz da ciência uma potência produtiva independente do trabalho e afeita ao serviço do capital*** (p. 77).

Desta forma, o capitalista viu na manufatura uma fonte de riqueza inesgotável pois com a divisão dos ofícios e a conseqüente especialização dos mesmos a força produtiva do trabalho fica aumentada. Antes, a passagem de uma operação para outra, propiciava ao mestre um relaxamento na mudança de atividade, gerando lacunas de tempo extremamente salutares ao trabalhador. Estas, a partir da cooperação, começam a não mais existir devido à crescente especialização dos tempos e espaços que tem como um de seus aliados a sincronização, presente desde a manufatura.

6.3 - A Manufatura

Entendendo o produto parcial que cada operário realiza como a totalidade de sua etapa de trabalho, cada operário especializado fornece ao outro uma matéria-prima. Logo, um trabalhador ocupa diretamente o outro e é nesta lógica que está fundamentado o mecanismo da manufatura: na suposição de que um dado resultado é esperado num determinado tempo. E é por esta razão que os diversos processos de trabalho que se completam podem operar-se de modo ininterrupto no mesmo tempo e lugar.

Como diz Marx (1982):

Uma vez tornadas independentes, separadas e isoladas as diferentes operações, os operários são também divididos, classificados e agrupados segundo suas diversas aptidões (p. 173);

Quanto mais o operário parcelado é incompleto e mesmo imperfeito tanto mais se torna perfeito como parte do operário coletivo (p. 73);

O hábito de uma função única o transforma em órgão infalível dessa função ao passo que a conexão do mecanismo total o leva a trabalhar com a regularidade de uma peça de máquina (p. 73).

Devido a este parcelamento das funções, a manufatura desenvolve uma hierarquia nas forças de produção fazendo surgir ao mesmo tempo uma classe de operários especializados e outra de operários não especializados, situação, esta última, nunca existente antes e além disto banida pelas antigas corporações de ofício, pois naquelas corporações, devido à liberdade com que o mestre agia, lhe era oportunizado viver a dimensão lúdica em seu ofício de forma recorrente e plena. Podendo, logo em seguida, deparar-se com o produto de si mesmo para refletir sobre ele para transformá-lo cada vez mais, transformando-se a si mesmo. Assim, como coloca Marx (1982) *O mecanismo específico do período manufatureiro é o próprio operário coletivo, composto de muitos operários parcelados* (p. 72).

Assim não somente os trabalhos parciais são repartidos entre diferentes operários, como o próprio operário é dividido e subdividido, transformando-se em uma mera peça de uma engrenagem automática e parcial.

No início o operário vende sua força de trabalho ao capital porque não possuía os meios materiais para produzir plenamente um produto e, na manufatura, já distanciado da

sua capacidade de produção plena, fica ele, “automatizado” a vender a sua força de trabalho individual ao capital. Um pensamento do Dr. Urquardt (*in* Marx, 1982), exemplifica bem esta questão:

Subdividir um homem é executá-lo se ele merece a pena de morte; é assassiná-lo, se ele não a merece. A subdivisão de trabalho é o assassinato de um povo (p. 78).

E é exatamente isto que ocorre no modo de produção capitalista, o trabalhador passa a representar apenas uma fração do trabalho coletivo, não existindo mais enquanto ser pleno, autônomo e criativo. Logo, são assassinadas as potências intelectuais e lúdicas do trabalhador; é o assassinato do adulto enquanto ser humano pleno. E por necessitar ser o mais perfeito possível enquanto uma peça a mais da engrenagem manufatureira, o trabalhador se separa de outras formas de relações mais prazerosas, seja no distanciamento do seu contato com crianças, familiares, amigos, momentos de ócio ou jogos que gerariam inspiração e criação para ele.

J.D. Tuckett, autor de *História da População Operária no Passado e no Presente*, citado por Marx (1982), comenta a esse respeito:

A ignorância é a mãe da indústria, como a superstição. Assim, poder-se-ia dizer que em relação às manufaturas a perfeição consiste em independer da inteligência, de tal forma que a oficina possa ser considerada como uma máquina cujas partes são homens (p.77).

Logo, quanto mais o trabalho se torna perfeito enquanto força coletiva, menos ele vale-se do poder da imaginação, da inspiração, da criação. Ou seja, a sincronização como um, entre tantos aliados ao capitalismo, sufoca as manifestações lúdicas presentes na atividade produtiva humana, especialmente no trabalho (para o qual canalizamos a maior parte de nosso tempo diário).

E para finalizar as citações enunciadas neste sub-capítulo, transcrevo uma que representa a síntese do processo de manufatura na vida do ser humano, a qual consta em Marx (1982):

Os conhecimentos, a inteligência e a vontade que o camponês ou o operário independente desenvolvem, ainda que em frágil medida, não são agora mais exigidos, senão para o trabalho conjunto na oficina (p. 77).

Assim, resta-me lembrar: o que é a inteligência, o conhecimento ou a vontade senão elementos partícipes da dimensão lúdica que cada vez mais no curso da história do trabalho humano encontra-se aviltada na sua essência? E o trabalho nada mais é do que um dos canais que fomenta e ao mesmo tempo acolhe a nossa inteligência, o nosso conhecimento e a nossa vontade. Assim, trabalho e potência lúdica, eis uma perfeita alquimia que leva o adulto a um estado de gratificação e elevação espiritual.

Ao mesmo tempo a manufatura apresenta seus limites de produção e o capitalista desejoso de produzir cada vez mais em menor tempo e com maior perfeição, vê na oficina que fabrica seus próprios instrumentos (cada vez mais aprimorados e para fins específicos) a alavanca para um maior crescimento de seu capital. Tal oficina, provocando uma maior especialização do trabalho, produziu por sua vez as máquinas. Assim a manufatura deu origem à base técnica da grande indústria.

6.4 - As máquinas – mola mestra da indústria.

Com o emprego das máquinas, o capitalista propõe-se a diminuir o preço das mercadorias e, também, a diminuir dentro o tempo de trabalho do operário, aquele o qual dispunha para si próprio, prolongando o tempo que este emprega na produção de mercadorias gratuitamente (produção da mais – valia).

A partir da industrialização, as transformações que ocorreram não se restringiram apenas ao interior das fábricas - nas relações de produção. Mudanças contumazes aconteceram em todos os setores da sociedade, pois o homem viu-se obrigado a reorganizar e a repensar a sua vida inteira, como diz De Masi (2000): *A fábrica sincronizada requer uma cidade sincronizada para que todos estejam presentes na mesma hora* (p. 62). Pois não se pode organizar o trabalho na grande indústria sem obrigar milhares de pessoas a saírem no mesmo horário de casa, terem que almoçar todo o dia à mesma hora e durante igual período de tempo, trabalhar (mesmo que em algum dia estejam um pouco indispostos) até o limite possível (ou mais) de sua carga horária de trabalho diário, etc. É neste momento que o homem percebe que a fábrica dividiu a família, ao contrário do que ocorria na atividade agrícola ou artesanal. Percebe-se, também, a força da divisão social do trabalho penetrando e modificando as relações afetivas, sociais, familiares, as relações com a vizinhança, com as instituições e com o que é sagrado, ficando todos estes aspectos “encaixados” em momentos específicos para a sua evocação (ou às vezes, nem mais “encaixados” e sim, apenas “agendados”), pois durante o trabalho, o qual lhe absorve grande parte do seu dia, não lhe é possível fazer outra coisa senão, e somente, trabalhar freneticamente.

Ainda sobre as cidades sincronizadas, é bom lembrar que as pessoas são obrigadas a se conformarem à nova configuração urbana: a configuração das cidades funcionais, pois os bairros também se especializaram e como não poderia deixar de ser, o lúdico também recebe o seu fragmento de espaço especializado para o seu fim. Como diz De Masi (idem):

Significa que trabalho, vida, oração diversão e embriaguez não se encontram mais concentrados numa só casa, nem num só bairro. Agora é o ser humano que se desloca rapidamente de um lugar para o outro (p. 61).

À parte: ao escrever essas linhas não posso deixar de refletir sobre a minha condição existencial e sobre isto, posso expressar, com certeza, que sou uma pessoa feliz e realizada em todos os sentidos (realizada, sim, mas não acomodada em meu estado de realização). Porém, pensando sobre este aspecto - mundo do trabalho - considero-me uma

pessoa feliz duplamente, porque as duas profissões que escolhi me realizam, me completam, me enchem de vida e posso desenvolvê-las a partir do meu ritmo próprio. Sei que faço parte de uma minoria que assim se sente e talvez por isso é que exista em mim uma vontade de lutar para que cada vez mais as pessoas possam dialogar com o seu “eu” interior buscando reconhecer quais os ideais que os movem, quais desejos e sonhos que as fazem felizes para, a partir disso, perseguirem esse sonho como uma grande brincadeira, sem fim. Por isto sinto satisfação em dizer que sou uma assessora pedagógica e locutora, com muita honra.

Voltemos à ordem dos acontecimentos. Com a produção em escalas crescentes, cresce também a quantidade de vezes que as mercadorias são transportadas e vendidas para lugares cada vez mais distantes. Com isso há necessidade de mais estradas, aprimoramento no sistema de transporte – veículos e comunicação - e conseqüentemente um aumento de indústrias para dar cabo de tudo isto.

Que poder imanente é este que subjaz à Era Industrial, capaz de modificar radicalmente a vida das pessoas e romper com a plenitude da dimensão lúdica na vida do adulto?

Para responder a esta pergunta, é necessário analisar os princípios que regem tal processo, os quais, em sua maioria, foram escritos e aperfeiçoados por Taylor e por mim capturados a partir da caracterização referida por De Masi (2000).

6.5 - Os seis princípios que caracterizam a indústria

1º Princípio:

Estandardização:

É a produção em série de uma mesma mercadoria. Visão unitária homogeneizada do produto, do mercado e da produção.

Para se obter a venda de produtos em série há que se padronizar também o gosto dos consumidores, fazendo-os desenvolver um desejo homogeneizado. A estandardização produtiva implica que as pessoas adquiram um novo valor: o desejo de se sentirem iguais umas às outras. A partir deste Princípio surge a economia de “massa” para a “massa”.

2º Princípio:

Especialização.

Taylor defende a idéia de que cada trabalhador deva repetir milhares de vezes por dia um só gesto (por exemplo, apertar um parafuso). Para o dono da fábrica - o capitalista - este processo gera diminuição do preço da mercadoria, e aumento da produção pois prolonga o tempo de trabalho do operário (mais- valia). Devido à produção em série e especializada ele se vê “roubado” em seu tempo de relaxamento, o qual possuía entre uma operação e outra. O tempo passa a desconectar-se de seu “eu” interior.

Da especialização profissional deriva a especialização funcional dos espaços (moradia, lazer, saúde, compras). Toda a sua rotina de vida é alterada em função do seu trabalho. É a especialização do tempo e do espaço. Antes todos os espaços eram comungados coletivamente . O doente era tratado em casa, as orações eram feitas junto ao oratório disposto em alguma parte da casa, o morto era enterrado no pátio da casa. A rua era um lugar com total socialização que confluía todos os momentos do cotidiano. Agora cada lugar passa a ter a sua “utilidade” específica: lugar de doente: hospital, lugar de rezar: igreja, lugar de estudar: escola, lugar de dançar: clube, etc.

3º Princípio:

Sincronização

Início com um exemplo: ao trabalhar em uma linha de montagem, um operário só aperta um determinado parafuso e cinco segundos depois outro operário tem como função

única encaixar outra peça naquela em que o operário anterior apertou o parafuso. Bastaria um operário da cadeia falhar para que toda a produção ficasse comprometida.

Isto gera um estado de atenção e tensão muito forte porque, ao operário, não lhe é permitido relaxar um pouco sequer durante todo o tempo do seu trabalho. Com isto o operário se “desumaniza” e passa a ser mais uma peça desta grande engrenagem.

A fábrica sincronizada requer uma cidade e pessoas sincronizadas. Logo, com pequenas variações todos entram na mesma hora e saem na mesma hora – independente das necessidades do nosso organismo. O relógio, o tempo passa a ser o algoz do homem.

Antes, nas oficinas artesanais, a criança crescia ao mesmo tempo em que aprendia, seja com o pai e/ou com a mãe e mesmo como aprendiz ela já produzia. Com a divisão do trabalho – legado desde o tempo da manufatura e intensificado com a industrialização - o adulto separou-se da criança pois o espaço do trabalho era estranho e afastado do espaço da casa e não era permitido que crianças adentrassem nele pois comprometeria o fluxo de produção e como agora não é mais o operário que controla e administra o seu tempo de trabalho, a criança fora expropriada do direito de viver, aprender e brincar junto com o adulto.

Em que pese dizer que este princípio, assim como os demais discorridos, tem sua origem na industrialização, estes não são deméritos somente da indústria, uma vez que as relações humanas e os fatores que nela influenciam, não ocorrem de forma linear, eles se espraiam de diversas formas pela nossa vida, portanto tais princípios são passíveis de serem identificados nas instituições bancárias, no comércio, nas escolas e até na nossa vida pessoal, mas todos com legados que remontam à industrialização.

4º Princípio

Maximização.

É a intensificação do trabalho levada ao máximo de produção conseguida pelo homem (e às vezes até pelo impossível) no mínimo de tempo possível. Taylor (citado por

De Masi – 2000) concebe a fórmula $E=P/H$, que significa Eficiência = Produção/Horas de trabalho.

5º Princípio

Concentração.

É o monopólio. Este princípio prevê a junção de várias empresas em uma só. Com isto reduz-se o número de dirigentes, de empregados, de gerentes, com menor concorrência. Desta forma, o lucro será maior, assim como a exploração do homem pelo homem.

6º Princípio

Centralização

É a organização em forma de pirâmide. Há os que pensam - comandam e dominam – minoria e há os que executam e obedecem – a maioria. Como diz De Masi (2000): ***O vértice sabe tudo e pode tudo*** ou seja, o poder de “mandos e desmandos” é regido sob o signo do capital – de quem detém os meios de produção e compra a força de trabalho por determinado tempo, isto é, o dono da fábrica, o capitalista.

Todos esses seis princípios representam a racionalização e a fábrica expulsa tudo aquilo que não é racional: as emoções, a arte, a ética, a estética... É a subordinação de todos esses aspectos da vida humana à indústria. Subordinam-se as cidades, as religiões, cultura, manifestações sociais e artística, ética, estética, família, sentimentos, etc.

Sem dúvida a industrialização provocou uma revolução sem precedentes na vida do homem onde até hoje herdamos as idéias plasmadas neste período, dentre elas o bem-estar e o consumismo.

Neste modo de produção o indivíduo se auto-expropria da sua condição humana duplamente:

1. Por ajudar a produzir bens de consumo para o mercado interno, através da venda da sua força de trabalho que fora explorada e fragmentada. No capitalismo, o trabalho não passa de uma mercadoria a ser comprada por quem tem poder (capital) e o que fez o homem reduzir o seu trabalho à mera força de trabalho assalariada foi a sua expropriação dos meios de produção (máquinas, ferramentas, matéria-prima);
2. Por alimentar esse mercado interno através do consumo permanente desses bens e serviços.

O período da manufatura serviu como uma alavanca para dar início à era industrial. Por duzentos anos a empresa manufatureira aperfeiçoou a sádica arte do controle sobre tudo e todos, ditando a hora de entrada e saída do trabalhador, o quê e como este deveria produzir, ditando, também, sobre a hora de se divertirem, de verem os filhos, de namorar, etc. Enfim, ditou todos os ritmos da vida humana com desumanidade. Tratava-se de um trabalho imposto, forçando a natureza humana, gerando uma relação dicotomizada entre a rotina do homem e o que é lúdico em sua vida. Passou-se, como diz De Masi, “do tempo vivido para o tempo aturado”. E foi nesta “avalanche” de controle que o lúdico também foi ficando soterrado, pois o processo criativo e autônomo - características indelévels da dimensão lúdica, foi ficando comprometida em virtude do distanciamento do homem de sua própria produção, devido à especialização do tempo e espaço de trabalho que gera a especialização dos outros tempos e espaços de vida. Portanto, o trabalho foi se separando de suas características lúdicas, adquirindo apenas características impositivas, de tédio, de estranhamento do homem consigo mesmo.

Com relação às ferramentas, tanto os mestres de ofício independentes como os operários das manufaturas ainda as utilizavam como instrumentos de seu trabalho, porém com a especialização crescente das operações elas deixaram de ser instrumentos do homem

para ser ferramentas de um mecanismo: máquinas-ferramentas. Eis a chegada da era das máquinas – a industrialização. O mesmo processo transicional ocorreu com a era eletrônica ou digitalizada, a qual foi preambulizada pela industrialização graças a crescente especialização das máquinas e miniaturização de seus componentes. E foi devido à essa especialização das operações que, também, o adulto se afastou da criança (como já comentei).

A regra básica do modo de produção capitalista – sempre foi e será a acumulação de bens, o que pressupõe pagamento mínimo e exploração máxima da força de trabalho. Porém se já no início desse sistema não se conseguia absorver todo o contingente expropriado de sua terra e dos seus meios de subsistência, quiçá no período da industrialização para o eletrônico. É bem verdade que novas profissões vão surgindo mas outras se tornam rarefeitas e as que se transformam prescindem de um número cada vez menor de pessoas para dar conta do trabalho. Afinal, apenas modificou a forma mas o modo de produção capitalista com os seus preceitos vorazes é o mesmo!

A época da industrialização foi se transformando. Uma “Nova Era” surgiu. O cerne das relações produtivas já não acontece mais apenas na razão operário X patrão.

Que tempo é este? E qual a influência deste “Novo Tempo” para a capacidade lúdica do adulto?

Será que este “Novo Tempo” continuou a expropriar o homem de sua própria vida? Ou anuncia bons alvitre para a dimensão lúdica do adulto?

6.6 - A passagem da Era Industrial para a Eletrônica

De acordo com De Masi (2000), há nesta passagem três características que anunciam este momento. Uma primeira característica que marca a passagem da sociedade industrial para a eletrônica é a **transformação da economia de produção em economia de**

serviços. Agora, a maior parte da riqueza acumulada é investida no mercado financeiro, ou seja, na Bolsa onde o rendimento é rápido e não há preocupação com funcionários, salário, 13º, férias matéria-prima, etc. É o reino da economia imaterial que figura como uma característica desta Nova Era. Os poderosos são os que se relacionam com bens imateriais.

Uma segunda característica e nova tendência é a da **privatização**. Com grande uso da mídia, os capitalistas aperfeiçoaram estratégias precisas contra tudo o que é público. Os setores mais lucrativos da economia foram privatizados com preços abaixo do seu valor real e com retorno garantido do investimento feito sob a forma de incentivos fiscais ou empréstimos à baixo custo. Logo em seguida começam a reduzir os custos de tais empresas privatizadas: sobem as tarifas para os consumidores, realizam fusões, demitem funcionários e assim acumulam quantias vultuosas de dinheiro para si e o que é pior, justificam que esta é a única forma para continuarem investindo na empresa para que esta possa continuar existindo futuramente e fomentando a falsa promessa de gerar mais empregos. Figuram nesta lista: empresas de telecomunicações, transportes, estradas, eletricidade, etc.

Assim os empresários acumulam grandes somas financeiras, a receita estatal diminui e enfraquece o poder e a autonomia do governo, aumenta o desemprego e proporcionalmente diminui qualidade de vida dos trabalhadores, pois a procura de emprego é cada vez maior que a sua oferta, o que faz os salários baixarem, a concorrência entre os funcionários crescer e o medo do desemprego apavorá-los, fazendo-os trabalhar além do devido, deixando-se explorar por medo de perder o emprego, como uma forma de tentar garantir a sua vaga. A tensão constante de nunca saber o que acontecerá no final do ano (ou mesmo, durante), não mais lhe permite planejar o seu futuro, tornando os seus sonhos alvos pouco perquiridos e, por conseguinte, acarretando-lhe uma vida pouco instigante e pouco vivida de fato, segundo os nossos desejos íntimos.

Se a dimensão lúdica consiste em vivermos aquelas idéias e atitudes que nos são gratuitas e desinteressadas de qualquer utilidade, para vivenciá-la necessitamos de uma carga horária de trabalho digna de ser humana e não de uma máquina, de um trabalho que seja o reflexo de nossa expressão criativa, de uma condição de vida minimamente estável a qual nos permita uma entrega àquilo que nos dá prazer, de momentos que nos conduzam a um estado de graça, a um êxtase interior, ao encontro conosco. Porém, isto pressupõe algumas condições econômicas e sociais básicas para a existência plena da capacidade

lúdica do adulto, a qual, muitas vezes, não se desenvolve plenamente devido aos aspectos acima destacados estarem oprimindo a dimensão humana do ser, quais sejam: crise econômica, desemprego, subemprego, investimento de capital em bens imateriais, diminuindo o potencial de produção e aumentando o de especulação, falta de perspectiva de vida, etc.

O brincar possui o mesmo sentido para a criança que o trabalho tem para o adulto. Ambos revelam a necessidade humana de transformar a natureza conforme suas necessidades. Entretanto, quanto mais opressor se constituir um trabalho para o adulto (situação recorrente na modernidade), mais distante ele estará de sua realização humana, ou seja, da vivência mágica de sua capacidade lúdica, pois a dimensão lúdica, a qual faz parte do reino da liberdade, não consegue viver em harmonia com o reino da necessidade.

Pouco depois de escrever estas linhas, deparei-me com uma pessoa conhecida, funcionária de uma concessionária de automóveis de Porto Alegre, a qual desabafou que há muito tempo não está conseguindo espaço de tempo algum para descansar. Fazer algo lúdico? Sem chance! Além de trabalhar de 2ª à sábado 44 horas semanais (afora algumas horas extras), tem ainda que trabalhar também 3 domingos por mês. Disse-me que até um ano atrás, só trabalhava um domingo. Fiquei pensando: que tempo há na vida desta moça para dedicar-se ao lúdico como gostaria? Como interseccionar seu trabalho com o lúdico se não está satisfeita com o que faz, nem do quanto ganha (desta forma seu potencial criativo está mais adormecido)? Mas por sobrevivência, necessita manter-se nesse emprego. Quantas mulheres e homens, assim como a Patrícia existem?

De acordo com De Masi (2000), a era digitalizada é também marcada pelo **fenômeno do desenvolvimento sem emprego e sem trabalho**. Os ricos se tornam cada vez mais ricos e menos numerosos e quanto aos pobres, aumentam em número e pobreza.

Este mesmo autor ainda aponta como fator agravante, a questão do subemprego:

[...] na América o desemprego é mitigado seja com as novas profissões, seja com empregos precários de baixa qualidade. Além disso, é camuflado sob uma nuvem de fumaça de estatísticas improváveis (p. 96).

Ele também reafirma nosso quadro econômico-social:

Os empresários investem cada vez menos e quando o fazem preferem jogar na Bolsa, comprar um robô ou abrir uma fábrica num país de terceiro mundo (p. 97).

É, nesta “Nova Era”, os poderosos são aqueles que se relacionam com bens imateriais.

Outra característica da era digitalizada é a **terceirização de recursos humanos como imperativo econômico**. De Masi (2000) comenta que o trabalho braçal não desapareceu, apenas deslocou-se do setor industrial para o setor de serviços, com a diferença que agora sem direitos trabalhistas, sem vínculo empregatício e tampouco carteira assinada.

Outro destaque fica por conta do **trabalho manual, que é cada vez mais delegado às máquinas**. De Masi (2000) alerta para o fato de que a tecnologia está cada vez mais colonizando o trabalho de nível inferior e já começa a, também, colonizar o de nível alto e por isso a redução drástica do número de empregos também figura entre as características da Nova Era. Diferentemente que na industrialização, onde a riqueza produzida era reinvestida em novas fábricas e produções, na era eletrônica graças ao advento dos microprocessadores os empregos que desaparecem não são compensados com outros.

Sobre esta realidade De Masi (2000) cita Schulz:

Milhões de homens conseguem obter os meios de subsistência estritamente necessários somente por meio de um trabalho cansativo, fisicamente desgastante, moral e espiritualmente deturpante. Eles são obrigados até a considerar como uma sorte a desgraça de ter achado um tal trabalho (p. 109).

É a era da carência de emprego, falta de estabilidade e aumento do número de profissionais liberais. Tempo de invenção de novos materiais criados pelo homem e que não existem na natureza. Tempo de criação de tecnologia intelectual – advento das máquinas inteligentes. Afirma Ferreira (1992):

Da mesma forma que a criança, o adulto também está perdendo, gradativamente, o contato com os outros seres humanos. Nas atividades do dia-a-dia, em nome da rapidez e da eficiência o adulto é levado a interagir cada vez mais com a máquina; para obter o extrato de sua conta bancária, basta dirigir-se ao terminal de computador, o refrigerante pode ser adquirido colocando-se uma moeda em uma máquina e, ainda, seu walk-man lhe possibilita ouvir a música que deseja sem compartilhá-la com alguém (p. 42).

É também a **era do marketing** – canal de acesso para o consumo. Na sociedade industrial as empresas eram orientadas para o produto e hoje são para o **mercado**. Logo, o desenvolvimento e produção de um bem obedece a uma pesquisa de mercado. De Masi (2000) comenta que o consumo torna-se semelhante à colonização: colonizar os mercados e as culturas com bens e valores.

Na sociedade industrial o poder estava na obtenção dos meios de produção. Atualmente está na **obtenção dos meios de ideação e informação**. Um exemplo disso é a Microsoft a qual é mais importante pela sua pesquisa do que pela sua produção.

Alguns critérios se acrescem à era eletrônica: a **globalização**. Globaliza-se os meios de comunicação, a cultura, a música, a maneira de nos relacionar, os consumos. Em qualquer parte do mundo ouve-se o rock americano, fala-se inglês e cada vez menos conhecemos os estilos característicos da nossa região, etnia, etc. A globalização é inimiga da identidade, das raízes de um povo, de sua herança cultural, suas crenças, seus mitos, enfim, da diversidade cultural;

A **economia é guiada predominantemente pelas multinacionais**. As vinte maiores empresas mundiais, entre elas a Mitsubishi, têm uma receita superior à economia

dos oitenta países mais pobres do mundo. Conforme relatório da ONU, citado por De Masi (2000), *358 miliardários do mundo são mais ricos que metade da população global* (p. 143).

As **relações sociais também são especializadas**. Geralmente o nosso círculo de “amigos” se restringe àqueles com os quais trabalhamos ou estudamos. Findando o nosso tempo em determinado trabalho ou outra instituição, finda-se também a amizade. Desde à Revolução Industrial o eixo do nosso sistema social deslocou-se da grande família, parentes, vizinhos e amigos para os colegas de negócio, trabalho e profissão.

Há, também, um *culto à satisfação dos sentidos, ao que é efêmero*. Afirma De Masi (2000):

O carro, a competitividade e o consumo ostentatório são os símbolos que esta civilização adora (p. 164).

Os meios de comunicação invadem a nossa vida privada e ditam os modos como devemos pensar, agir e sentir. De Masi (2000) afirma que pela primeira vez a estrada da unificação política e material é aplanada pelos meios de comunicação de massa e pelas redes telemáticas. Tal autor comenta que o universalismo que outrora dizia respeito apenas aos impérios políticos e a algumas religiões, hoje fazem parte de todo e qualquer aspecto de nossa vida: da criminalidade ao cartão de crédito, do vestuário às batatinhas fritas, etc. É um fenômeno de achatamento e homogeneização da diversidade do ser. É por essa razão que ele denomina esse conjunto de fatores como pertencentes a uma *globalização psicológica*.

6.7 - Trabalho x Força de trabalho

Antes de explicar o fenômeno da mais-valia que figura como um dos responsáveis pela expropriação do lúdico na vida do adulto, a partir de uma análise marxista, necessito

aclarar o significado de duas expressões que exercem importância cabal no processo da mais-valia, quais sejam: trabalho e força de trabalho.

Trabalho: é o investimento da força produtiva e criadora do homem que gera um produto final pleno e acabado. O capitalista jamais compra o trabalho pois só os trabalhadores livres o exercem e a materialização do trabalho é uma mercadoria pronta e acabada em sua totalidade e o capitalista não quer comprar uma mercadoria e sim a capacidade de produção do empregado, ou seja, a sua força de trabalho.

Força de Trabalho: É o gasto da força produtiva do homem em uma atividade, geralmente fragmentada e sem sentido para ele, pois lhe é imposta.

Enquanto que o trabalho produz uma mercadoria, a força de trabalho é a própria mercadoria a ser vendida.

O produto do trabalho é de propriedade de quem o produziu – o trabalhador. O produto da força de trabalho é de propriedade de quem a comprou – o capitalista.

O trabalhador é livre proprietário pessoal das condições de trabalho que ele mesmo determina, logo ele se reconhece no produto de seu trabalho. O vendedor da força de trabalho não é dono do ritmo e das condições de trabalho a ele impostas, ele vendeu sua força de trabalho por um determinado tempo a um capitalista (a questão do limite de tempo é fundamental no contrato, pois se não houver tempo aprazado, o trabalhador virará escravo), logo seu trabalho não lhe pertence mais e tampouco se reconhece no produto fragmentado e estranho que é obrigado a produzir. Assim, a matéria-prima transformada ou o produto final, pertence ao capitalista, o uso da força de trabalho do operário pertence ao capitalista e os meios de produção também pertencem ao capitalista. Desta forma, o aspecto lúdico do trabalho, deixa de existir pois o trabalhador já não consegue mais exercer a sua criatividade, tampouco se reconhece naquele produto e não possui satisfação nem descanso durante a sua produção fragmentada. Aqui, para um trabalho exercer a sua característica lúdica, vale as mesmas características que elenquei para o jogo (as quais descrevi no item “Características do brincar – perspectiva lúdica”). Logo, o trabalho

enquanto atividade lúdica, está para o adulto na mesma razão que o brincar está para a criança.

Assim, a existência da dimensão lúdica tanto para a criança quanto para o adulto nos dias atuais assume um forte grau de dicotomia em relação às tarefas diárias, submergindo travestida de uma espécie de atividade compensatória. Isto ocorre para a criança uma vez que esta foi expropriada de um universo de ações colaborativas em seu cotidiano, tendo em vista a conseqüente especialização e complexidade que o trabalho para o adulto foi assumindo, afastando-o de suas relações intensas com as suas gerações sucessoras. E para o adulto devido o seu trabalho, de um modo em geral, encontrar-se muito distante de um nível de liberdade, criatividade e gratificação que lhe garantisse o desenvolvimento de sua potência lúdica.

Desta forma, a partir de tudo o que venho estudando, já não posso mais permanecer com a idéia (ingênua) de que a criança está livre da expropriação do lúdico em sua vida. Ora, se a criança já é uma cidadã que está inserida nesta sociedade, é claro que também sofrerá as influências desta mesma sociedade. E sendo esta sociedade uma sociedade capitalista que estimula o consumo, visando o lucro, criança, adulto e lúdico são presas que interessa ao capital se utilizar ao seu “bel prazer”, pois valendo-se dos veículos de comunicação de massa, o capitalismo reconstrói a infância, universalizando a idéia de “infância feliz”, do universo de “pura brincadeira”, o qual necessita ser incessantemente alimentado e renovado com a compra de muitos brinquedos e diversões pelos adultos. Já o lúdico é compreendido através de uma imagem que o relaciona a uma mercadoria que se adquire comprando. Essas idéias, devido à insistência com que são veiculadas e ao poder de persuasão da mídia, penetram em nosso imaginário, nos fazendo crer e desejar conforme os objetivos daqueles que querem vender os seus produtos. O adulto por acumular uma sobrecarga de trabalho fatigante, também se deixa seduzir pelos apelos midiáticos, especialmente aqueles que propõem o relaxamento das tensões e o fim do stresse, trocando muitos reais (\$) por alguns momentos específicos de lazer e descanso desvinculados do seu cotidiano. Reitero, mais uma vez, que não sou contra estas atividades, com certeza, de alguma forma, mesmo que fragmentada, exercem algum “refazimento” no ser, mas à medida que estas atividades nos afastam de outras gratuitas, ativas, e que emergem do

interior do ser (e não de fora), aí algo está desequilibrado e o resultado é contra o lúdico, contra nós mesmos.

Há, também, uma outra situação em torno do adulto: por este trabalhar muito e conviver menos tempo com seus filhos, buscam, muitas vezes, compensar a distância comprando objetos, brinquedos para eles (e muitas vezes sem muitos critérios para a sua escolha). Acredito que já está na hora de descruzarmos os braços e não deixarmos mais que grandes potências econômicas, representadas por indústrias de brinquedos, diversões e outros, façam por nós – adultos, os quais estamos descomprometidos com qualquer interesse financeiro ou ideológico – aquilo que é, também, a nossa função e nós não a fazemos: orientar, trocar idéias sobre algumas situações que se apresentam como lúdicas em nossa vida, buscando assim, uma conexão mais plena conosco e com os outros.

6.8 - Mais – valia

O valor/dia pago pelo capitalista ao vendedor da força de trabalho corresponde a uma determinada quantidade de mercadorias que este tem condições de produzir por dia, já contabilizada uma certa quantidade de tempo “inutilmente” desperdiçada – sob o ponto de vista capitalista – devido a algumas curtíssimas paradas que o trabalhador faz hora ou outra, e que muito salutar o é para o relaxamento do seu corpo e manutenção de um padrão tranqüilo de trabalho.

Porém o valor de uma mercadoria é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-la.

Segundo Paulo Sandroni (1982) o “socialmente” deve ser entendido como: ***o tempo de trabalho utilizado em média pelos vários trabalhadores*** (p. 36).

De acordo com Sandroni (1982), a força de trabalho é a mercadoria mais importante porque a sua utilização permite criar um valor superior ao valor da própria força de trabalho, ou seja, permite criar a mais-valia.

O emprego das máquinas propõe-se a diminuir o preço das mercadorias e reduzir a parte do dia de trabalho da qual o operário podia dispor para si, a fim de prolongar a outra que ele dá gratuitamente ao capitalista. Isto é um meio de produzir mais-valia.

Logo, com a introdução dos seis princípios inerentes à industrialização: estandardização, especialização, sincronização, maximização, concentração e centralização, a produção elevou-se ao seu dobro, pois agora, a soma do tempo que o homem destinava para o seu “refazimento”, para poder retornar com o mesmo ânimo inicial ao trabalho ou, para refletir sobre o que está fazendo, transformou-se em tempo de produção, ou seja houve um emprego intensivo da força de trabalho.

Assim, o homem passou a produzir a quantidade de mercadoria de que necessitava produzir por dia para garantir a sua subsistência na metade do tempo estabelecido (e é neste excedente que também está contida a expropriação da humanização do adulto, conseqüentemente, expropriação da dimensão lúdica), portanto a outra metade do tempo de produção transforma-se em tempo excedente. Tempo dado gratuitamente pelo empregado ao seu patrão - a *mais valia*.

Este fenômeno se processa de maneira ainda mais exploradora quando o patrão pede que o operário faça horas-extras pois a produção aumenta ainda mais e, em contrapartida, diminui ainda mais o tempo que o homem teria para desenvolver sua dimensão lúdica, uma vez que durante o tempo destinado ao seu trabalho é impossível desenvolvê-la, pois o homem não se reconhece mais no produto do seu trabalho, não é mais uma ação voluntária mas sim uma atividade imposta e extenuante (devido à intensificação de sua atividade fragmentada e, por conseguinte, à diminuição de seu tempo livre).

Desta forma, percebo que foi a partir da industrialização que o adulto foi cavando um “sulco” e distanciando da sua rotina diária a vivência lúdica, restando-lhe, apenas, fragmentos de momentos lúdicos especializados ou pseudo-lúdicos.

Araújo (1996), comenta sobre a mais-valia:

Este excedente caracterizado como sobretrabalho transforma os trabalhadores em máquinas produtoras de mais-valia, de capital e, desta forma, subtrai todas as possibilidades de o homem apropriar-se de uma forma mais elevada de vida (p. 25).

Assim o aumento da produtividade é conseguido tanto por meio de uma maior intensidade de trabalho em virtude de um crescente gasto de força de trabalho quanto por uma diminuição de gasto improdutivo desta mesma força de trabalho.

Logo, além do operário ter sido expropriado de parte do seu dia de trabalho que poderia dispor para si e para o deleite de sua capacidade lúdica, também lhe fora expropriado do pagamento do valor real de sua produção/dia pois a outra parte não paga transformou-se em lucro para o patrão. Um percentual deste lucro será investido no aprimoramento dos meios de produção e a outra parcela ele desfrutará, a seu “bel prazer”, de todas as mordomias que o dinheiro pode comprar, lhe garantindo “status” e poder. A este lucro, entendido como mais-valia, Gadotti (1989) imprime a seguinte explicação:

A mais- valia é a materialização do tempo e do trabalho que não foi pago, é trabalho roubado, é causa de toda a acumulação de capital (p.70).

Marx (1987) chama a atenção para o fato de que *tanto o escravo, como o servo e o operário assalariado, recebem pela força de trabalho que dispendem, uma quantidade de alimentos que lhes permite apenas existirem como escravo, servo e operário assalariado* (p. 06). Isto porque a outra parte do seu salário ou do seu tempo de vida que lhe fora expropriada, a qual lhe possibilitaria viver não como escravo mas como ser humano digno de exercer a sua dimensão lúdica, fica sob o domínio e posse do empregador.

Com o emprego das máquinas, a força muscular torna-se supérflua e o capital descobre nas mulheres e crianças um meio de aumentar o número de assalariados.

Para Marx (1982):

o trabalho forçado em proveito do capital substituiu os brinquedos da infância e mesmo do trabalho livre que o operário fazia para sua família no círculo doméstico e nos limites de uma moralidade sã (p. 90).

Assim outro condicionante se acresce para determinar o valor da força de trabalho, que não só o tempo de trabalho necessário para a conservação do operário enquanto operário, mas também o tempo de trabalho necessário para a conservação da família do operário. Desta forma, o capital coloca no mercado de trabalho todos os membros, confiscando certas funções e rotinas destes, forçando-lhes a satisfazerem-se com substitutos comprados no mercado. Logo, a diminuição do trabalho doméstico implica o aumento das despesas e um maior enriquecimento de alguns capitalistas. Assevera Marx (1982):

Antes o operário vendia sua própria força de trabalho, da qual podia dispor livremente, enquanto pessoa livre. Agora ele vende sua mulher e filhos; torna-se mercador de escravos (p. 91).

O capital apropriou-se de todo o tempo necessário para a convivência em família, no grupo social e do tempo para a nossa realização pessoal – instâncias, estas, que podem colaborar (conforme o tipo de relação) para a emergência da dimensão lúdica em nosso dia-a-dia, dificultando nossa definição como seres humanos, nos reconhecendo, apenas, como seres produtivos por um determinado período de tempo.

Percebe-se que não é somente o produto do trabalho humano, seu verdadeiro valor econômico e suas forças que estão sendo furtados pelo dono do capital mas principalmente a sua condição humana, a sua capacidade de auto-realização, suas formas inventivas, sua sensibilidade, seu improviso, seu sorriso indelével e também a construção de um mundo onde o gênero humano não se subdivide, ou seja, onde adultos e crianças possam viver e conviver com respeito e dignidade em um único mundo e não em mundos separados, e todas essas condições são aquelas que encontramos presentes na dimensão lúdica. Hoje, o

fenômeno da mais-valia ampliou-se, trocou a esteira das linhas de produção pelas mesas de escritório, empresas, instituições.

6.9 - Alienação

Observa-se que todas estas subtrações ocorridas no modo de vida do homem são tributárias da perda do produto realizado pelo operário durante o período de tempo em que este vende a sua força de trabalho, da perda do seu período de relaxamento e descontração, espontâneos, que ocorriam durante o tempo do seu trabalho - da dicotomização entre o tempo de sentir prazer, brincar e o tempo de trabalhar e cumprir com as obrigações diárias, gerando a especialização de outros tempos e idades e de outros espaços de convivência (família, estudos, afetos, relações sociais).

Quando o trabalhador vende a sua força de trabalho, o produto resultante desta venda, passa a ser do comprador – ou seja do capitalista – e não mais do operário; e como ao vendê-la teve que se submeter a um tempo, um ritmo e uma especialização alheios a sua vontade, seu trabalho passa a não mais existir como um ato criativo, uma fonte de prazer, como um produto pleno e sim como uma obrigação. Agora já não é mais o homem quem determina o ritmo de sua vida e sim o capital.

Nesta condição isto ocorre porque aquilo que o trabalhador produz adquire uma existência independente dele. Ele não é mais autor do seu produto. Logo, não se reconhece mais neste e nem consegue refletir sobre aquilo que produz pois não tem mais o retorno presentificado através do fruto de seu trabalho porque este se diluiu em meio a tantos outros fragmentos de trabalhos alheios.

Gramsci (in: Revista Educação e Realidade – 1989) acredita que mesmo o trabalho industrial pode ser libertador e autônomo, não se dicotomizando de sua condição lúdica, e, desta forma, critica os limites do trabalho industrial americano-capitalista que separa o trabalho de sua porção criativa, apontando para um novo trabalho industrial:

[...] as iniciativas “puritanas” têm apenas o objetivo de conservar, fora do trabalho, um certo equilíbrio psico-físico para evitar o colapso fisiológico do trabalhador, espremido pelo método de produção. Este equilíbrio só pode ser exterior e mecânico, mas poderá tornar-se interior se o mesmo for proposto pelo próprio trabalhador e não imposto de fora, isso por uma nova forma de sociedade através de meios adequados e originais (p. 06).

Gramsci (1989) critica a forma especializada e fragmentada pela qual a sociedade capitalista–burguesa busca liberar o trabalhador da fadiga e do forte cansaço físico e mental ocasionado pela maneira mecânica pela qual estes são expostos, para que possam se manter e continuar em condições de venderem suas forças de trabalho. Por esta razão, instaura-se uma relação dicotômica entre o ser e sua dimensão lúdica, pois como infere Gramsci, o interesse do capitalista com atitudes pretensamente “lúdicas” não é desenvolver o espírito criativo do seu funcionário – isto pode ser muito perigoso – ao contrário, deseja, apenas, garantir a sua sobrevivência para que este se mantenha vivo para continuar produzindo (até quando for interessante para o empregador). E é esta relação dicotômica, forjada “de fora para dentro” que o professor Sarmiento também criticou (e que eu a refiro no capítulo I – O lúdico na ciranda da vida adulta), e a vê como fator desencadeante da separação entre o mundo do adulto e seu universo lúdico. Lembro que tais situações lúdicas especializadas e distantes da rotina do adulto, além de pouco nos conectar conosco e com o outros, acaba inibindo outras formas de manifestações lúdicas mais comprometidas com a nossa elevação interior, gratuitas e que nos dêem prazer ativos. Disto infiro, inclusive, o seu contrário: que mesmo um trabalho digno de ser libertador, pode também oprimir o ser, dependendo da maneira pela qual o trabalhador irá desenvolvê-lo. Logo, não é a função atribuída ao trabalhador que determinará um estado de exaltação de nossa potência íntima, assim como

um jogo por si só não significa uma atividade lúdica. Desta forma, há uma relação direta entre trabalho e jogo (de maneira ampla). Quanto mais opressor for um trabalho, maior será a incidência de jogos de desconcentração para este trabalhador, ao passo que quanto mais libertador for um trabalho, afinado com as nossas aspirações pessoais e sociais, mais identificado estará com um amplo espectro de situações lúdicas.

Uma vez que o trabalho deixa de existir enquanto fonte de realização humana e passa a existir como presa de um cárcere obrigatório para somente continuarmos vivos, o elo de ligação do lúdico com os afazeres diários do homem é rompido e quanto mais intensa se apresenta esta dicotomia “rotina diária x lúdico”, maior se torna o número de atividades ditas lúdicas com finalidades específicas e desvinculadas da rotina do homem, as quais pretendem compensar (em nome do capital) esse vácuo existencial que se forma e ao mesmo tempo reforçam ainda mais tal dicotomia. Isto só comprova que o ser humano é um *homo ludens* por natureza, pois mesmo quando lhe é expropriado o seu direito de exercer a sua condição lúdica com dignidade e liberdade, ele, para não sucumbir diante das opressões impostas, especialmente pelo mundo do trabalho, se entrega a fatias diminutas de lazer e descanso (que se apresentam sob a forma de divertimentos pagos, jogos que o colocam numa postura passiva, solitária, violenta, condicionada a regras externas e a comportamentos pré-determinados), em sua maioria, desvinculadas de suas atividades diárias. À esse respeito Freinet (1998) assevera:

Ah, se exigissem que eu pensasse, horas a fio, somente no estrito movimento regular de minha foice, eu seria coagido a uma concentração, que suporia um tensão tal que logo requereria uma desconcentração. Essa tensão já é por si só uma perversão da natureza, uma anomalia contra a qual o ser inteiro luta com seus próprios meios. Por outro lado, posso ceifar o dia inteiro, sem que este trabalho sequer me pareça monótono, desde que minha foice corte bem, naturalmente (p. 248/249).

Freinet infere que quanto maior for a concentração que um adulto sofrer durante uma atividade, maior também será a exacerbação de todas as partes do corpo que ficaram

retesadas. Assim, como exigir de um adulto atividades que o elevem, se a sua carne e o seu espírito encontram-se contraturados, atrofiados? Isto não quer dizer que eu seja a favor de tais atividades entendidas por Gramsci como “puritanas”, entretanto, quero destacar a importância que tem para o homem viver a sua dimensão lúdica de forma favorável e o quanto o capitalismo sabendo disto se aproveitou para despertar no adulto interesses de desconcentração compensatória separados do seu modo de viver sua rotina de vida.

Como assevera Marx (1982) e Freinet (1998), o trabalho é uma atividade vital humana, fonte de realização e auto-conhecimento e, por conseguinte, expressão da dimensão lúdica no adulto. Isto porque o ser vai depositando ao longo do processo de transformação de seu produto um pedaço de si, de seus sentimentos, suas emoções, sua história de vida, seu gosto, de maneira que produto e produtor se constroem mutuamente e se reconstroem. Mas conforme exposto anteriormente, com a divisão do trabalho e conseqüente especialização do seu tempo e espaço, o homem já não é mais capaz de pensar concretamente no que está produzindo. O seu trabalho, além de fracionado, resume-se na repetição de uma mesma operação por muitíssimas vezes, e por isso, é também, imbuído de um tédio constante. O homem já não se sente mais autor de seus próprios atos e, não sendo mais capaz de gerir seu trabalho e conseqüentemente sua própria vida com autonomia, torna-se um ser alienado. E, sendo o seu produto estranho e alheio à sua vontade, surge a indiferença em relação a este e, conseqüentemente, a indiferença sobre si mesmo.

Gadotti (1989) confirma esta idéia ao explicitar:

[...] ao executar seu trabalho em migalhas, o trabalhador não reconhece a própria marca no objeto que produz (p. 41).

Entendo que atualmente mesmo as funções que têm em seu bojo uma relação mais estreita com o inusitado, o criativo e o autônomo (manifestações da dimensão lúdica) também sofrem, direta ou indiretamente, uma pressão determinada pelo capital. E o que dizer, então daquelas funções mais mecanizadas e burocratizadas?

Não se trata de impedir os avanços tecnológicos mas de rever, na medida do possível, nossos ritmos de trabalho. Repensar a nossa condição humana, refletir como ocorrem nossas formas de satisfação pessoal ou como estas não ocorrem, discutir sobre os

valores embutidos nestas, através de reflexões com outros colegas, sindicatos, pela proposição de sugestões a chefias. Enfim, o primeiro passo e o mais importante é o dar-se conta do quanto eu me priorizo em uma determinada escala de valores.

Assim, a alienação surge a partir do momento em que não é mais o homem o sujeito que determina o seu próprio ritmo de vida e sim o capital. Ele deixa de ser o centro de si mesmo para ser mais uma peça na engrenagem do sistema capitalista. Agora a relação é “trabalhocêntrica”!

6.10 - Automação

A automação a exemplo do que ocorreu na industrialização, vê seu espectro de atuação para muito além das fronteiras relacionadas ao trabalho. A tecnologia eletrônica penetrou na rotina e nos fazeres do homem da atualidade.

Afirma De Masi: *Agora até um frango contém mais tecnologia do que carne* (p. 103).

Muitos alimentos são planejados, processados e preparados com a ajuda da eletrônica. Já não saímos mais de casa para nos reunir com amigos – batemos um papo virtualmente pela internet ou na melhor das hipóteses telefonamos ou passamos um fax. Encomendamos um namorado pela internet, amamos virtualmente, programamos a temperatura do nosso ambiente e o tempo que desejamos mantê-la. Muitos de nossos objetos de consumo já são feitos e montados, em grande parte, por robôs, como por exemplo, o automóvel.

Uma característica marcante a qual já havia alicerçado suas bases na industrialização, é o consumismo. Este Novo Tempo traz em seu bojo, uma conotação diferente de consumo e, para ser entendido, precisa aliar-se a outros fatores condicionantes

(sobre os quais discorrerei logo à frente). É a sociedade regida sob o imperativo do consumo de bens materiais e consumo de prestação de serviços, ou seja, é a sociedade do consumo e bem-estar. É, também, o mundo dos bens não tangíveis.

O conceito de consumo em voga traz consigo uma grande contradição. Os empresários vendem seu produto com a justificativa de que é para facilitar a vida das pessoas, para que estas tenham mais tempo disponível para desfrutar dos prazeres que a modernidade oferece. Porém, a lógica deste “desfrute” só se compraz com a compra de outros bens e serviços que lhe garantam esta sensação de pseudo bem-estar e liberdade. Logo, o ato de consumir, torna-se um vício sem fim: em nome do bem-estar, consumimos; Consumimos para ter bem-estar.

Inicialmente, o consumo estava relacionado às necessidades de subsistência que o homem precisava adquirir para sobreviver – *valor de uso*. À medida que os produtos foram se diferenciando e multiplicando, surgiu uma quantia de excedentes dando início às trocas entre mercadorias – *valor de troca*. Com o tempo o homem percebeu que duas mercadorias diferentes não poderiam, necessariamente, serem trocadas na mesma proporção, pois cada qual para ser produzida necessitava de uma quantidade de tempo e esforços diferenciada, com isto o dinheiro – a moeda – resolveu todas as dificuldades de equivalência que ocorriam no escambo.

Os detentores do capital não se contentam somente com os ganhos relativos à produção de mercadorias com vistas a suprir necessidades básicas. Para alimentar ainda mais a indústria do consumo para além do necessário, faz-se precípua criar o desejo de consumir algo nunca antes pensado. Assim, o *desejo* torna-se a principal fonte de consumo. E a marca desta nova mercadoria passa a ser regida não pelo que ela é mas pelo que representa. O valor de uma mercadoria desloca-se do plano tangível, objetivo, para um plano intangível subjetivo, potencial.

O desejo é a energia que move a vontade do homem. É um elemento indispensável para construção de sua consciência e tomada de decisões. Logo, desejo e ação se completam mutuamente. Falo aqui de um desejo nascido no interior do ser e que toma forma através das ações do homem, geralmente expressas pelo seu trabalho ou outras atividades voluntárias. A energia desejante é a forma de dar sentido a tudo o que pensa e percebe o homem em seu mundo.

Deleuze e Guattari (1972) afirmam que o desejo é expressão do “querer” do homem, é a energia que o move a produzir. Para Ferreira (1992):

O desejo faz do homem um produtor inesgotável de coisas, formas e idéias, etc. Desejo e homem formam a combinação de “máquina desejante” (p. 106);

Como fluxos de energia os desejos são intensidades de prazer que não param de atravessar o real e causar efeitos (p. 107).

Porém como agora o homem não é mais autor de suas atitudes, perdendo a condução do ritmo da sua vida para o capital, seu desejo torna-se estéril e até mesmo atrofiado, ficando à mercê das condições externas de gerenciamento de suas atitudes.

Porém, o processo de rarefação de seu desejo interior, provocado principalmente pela indiferença com que o homem surge diante de si mesmo, ocasionado pela privação de pensar concretamente sobre o que está produzindo (e, tendo em vista que o ato de desejar é inerente ao ser humano) deixa um vazio muito grande no ser, que será compensado com “desejos sintéticos”, com a “compra de desejos”.

Desejos prontos, empacotados, feitos especialmente para você, consumidor! Tudo em nome da sua satisfação e do seu bem-estar! Com certeza você encontrará um “kit desejo” que melhor se adapte ao seu bolso e as suas necessidades!

Como discorri no início do trabalho, a dimensão lúdica necessita de um controle interno, parte da vontade íntima do sujeito. Entretanto, à medida que os nossos desejos internos começam a ser atrofiados devido à falta de condições externas para desenvolvê-lo, como por exemplo, falta de condições de trabalho dignas de realizações humanas, tornamos-nos colônia dos desejos de outrem. E como em uma sociedade capitalista aquilo que é posto na vitrine está sempre relacionado a um lucro financeiro e não a uma satisfação pessoal, desejamos aquilo que o capital dita.

Logo, a dimensão lúdica no adulto, como expressão máxima de um desejo humano, de uma atitude volitiva também é fagocitada pelos ditames regidos pelo capital. Passamos

a desejar objetos e situações distantes da nossa vontade íntima, pois esta fora cooptada pelo capital, afastando-nos dos momentos gratuitos que fariam nos aproximar de nós mesmos, de nossa elevação interior. Assim, ressalto que o desejo é algo extremamente salutar para o adulto, fonte da sua transformação e da transformação social, ou seja, é uma força revolucionária, porém enquanto o desejo estiver sendo domesticado por formas dominantes de poder, servirá como elemento repressor e jamais libertador.

A repressão atualmente assume até mesmo a face do terror quando se utiliza da morte, do envelhecimento, da doença, do desemprego, da violência urbana, da exaltação do divertimento pago e programado como chantagem para o adulto. Por esta situação o adulto vive a consumir vitaminas de rejuvenescimento, violenta seu corpo com procedimentos invasivos para fazer parte do padrão estético de beleza dominante, incorpora a figura do antigo capataz para tentar manter-se em seu emprego, transforma a sua residência em prisão domiciliar, presenteia seus filhos com computadores com medo de que os mesmos, quando crescerem, não estejam preparados para enfrentar o mercado de trabalho e, por fim, se deixam seduzir pela onda de jogos eletrônicos uma vez que todos os colegas do seu filho tem.

E por todo o exposto acima, percebo que mais uma vez o processo de expropriação do homem pelo homem, configura-se novamente:

1º: O homem é expropriado dos seus meios de produção e vê-se obrigado a comprar no mercado interno o que antes ele mesmo produzia;

2º: O homem é expropriado do produto de seu trabalho, pois se vê obrigado a vender a sua força de trabalho e de forma fracionada;

3º: Devido à especialização dos tempos e espaços o homem é expropriado do sentido de sua própria existência, uma vez que aquilo que produz é estranho a ele.

E agora, ele é expropriado de seus próprios desejos em nome do capitalismo. Toda a vez que o homem viu-se furtado de sua existência plena, junto estava o capitalismo para sofregar-lhe a alma e acalantar a matéria (a um preço bem pago!).

E assim se mostrou uma parte do curso de nossa história: para toda a parcela de humanização expropriada do homem (processo interior), eis que surge a salvação – bem paga – através do capital (processo exterior).

Talvez o homem no afã de dominar a natureza, esqueceu-se de que ele é parte dessa. Ao dominá-la, ele próprio se escraviza.

É provável que esta seja a razão mais forte de existência do homem: transformar a natureza para dominá-la:

1º: Descobriu que poderia transformar elementos da própria natureza em objetos materiais;

2º: Descobriu que poderia, através da fusão de diferentes materiais da natureza transformá-los em novos objetos materiais;

3º: Descobriu que poderia imitar a natureza, criando elementos nunca existentes nesta.

Eis que nos encontramos diante da simulação, da cópia, do clone, num mundo que não é nosso mas que nele vivemos;

Num estado de desejos que não são nossos mas que os desejamos;

Envolvidos pela vontade de conhecer quem realmente somos, mas grande parte do tempo, só nos estranhamos ou assumimos roupagens que não são nossas.

Bem-vindos ao paradoxo do mundo!

Ser ou não ser (uma simulação)?

Eis a questão!

6.11 - O Simulacro

De acordo com Deleuze (1974), o simulacro diz respeito à potência para produzir um efeito. Não há intenção de ser o original, a cópia ou o modelo. O camaleão é um exemplo de simulacro existente naturalmente na natureza. Para se proteger dos inimigos,

ele é capaz de mudar de cor. Essa potência inerente ao camaleão para produzir tal efeito não tem como pretensão transformar-se em uma árvore, folha ou qualquer outro elemento que ele se utilize, apenas permite – através de uma produção química – que ele não seja visto através da simulação da superfície em que ele se encontra. A semelhança ocorre somente no exterior e não em sua essência.

Na atividade lúdica um dos componentes presentes é o simulacro. Quando uma criança vale-se de um cabo de vassoura para brincar de cavalinho de pau, ela sabe que o cabo não é uma cópia de um cavalo mas naquele momento ela o concebe como tal. Um adulto ao representar determinado personagem em uma peça de teatro, sabe que ele não é o ser que naquele momento representa, mas durante o ato – ele e os demais atores e público – sentem como se fosse. Não é à toa que muitos atores que interpretam papéis de bandidos em novelas da televisão, tornam-se alvo de atitudes violentas desferidas por parte de seus expectadores quando o encontram na rua, necessitando, muitas vezes, tais atores, serem acompanhados por seguranças, para que seja mantida a sua integridade física. Logo, o simulacro corresponde à capacidade que o ser tem de produzir um efeito.

Porém, à exemplo de outros fatos ocorridos, o mundo capitalista se apropriou deste fenômeno com o propósito único de tirar proveito.

Como diz Ferreira (1992):

O sucesso do simulacro, nos tempos atuais, está na possibilidade técnica da reprodução infinita de cópias dos objetos destinados à massa consumidora (p. 65).

Grande parte dos consumidores atuais pertence à classe média - baixa. Como raramente pelo seu trabalho tal população consegue ascensão social, buscam todas as formas de uma maior aproximação com a classe burguesa. Através do simulacro, conseguem adquirir bens de consumo que parecem possuir o status social que desejam, sem ser de fato um objeto raro e caro. Por exemplo um tênis que figura com a marca Nike assemelha-se ao original, mas na verdade é falsificado “made in Paraguai”; Um balcão de cozinha, de fórmica simula uma madeira nobre que é o jacarandá.

Essa reprodução técnica da realidade apropria-se do real fazendo com que o homem não viva mais a sua realidade e sim a simulação do real, encobrendo-a com o véu da não-realidade e o deixa impassível à sua condição real, canal único para que pudesse através da consciência de sua condição, lutar para transformá-la. Isto porque nesta simulação o mundo é mais belo, mais harmônico e mais burguês e o homem, com medo de ver-se perdendo o efeito da “droga”, consome mais e mais simulacro para não retornar a sua pura e cruel realidade de pobre ou classe média-baixa.

Como a dimensão lúdica para o adulto também se expressa através do desejo nascido no interior do ser, da criação, da atitude contemplativa, da atividade gratuita e prazerosa, do trabalho gratificante e, não sendo mais estas situações recorrentes na sua cotidianidade, o capital se utiliza desta mesma situação que reproduziu tecnicamente para criar situações que possam compensar essa dicotomia que se criou na vida adulta. O capital cria o “simulacro lúdico” – momentos que simulam sensações de prazer e entretenimento para o adulto, porém descoladas da sua rotina de vida, sem um significado profundo para estes. Mantém-se como mais uma droga de efeito temporário. Tais atividades passam como sombras à nossa frente, sem deixar vestígios ou marcas, porque estéreis de um sentido existencial, pertencem ao rol de características elencadas anteriormente (no capítulo 1) como características do brincar que não constroem cidadania.

Vivendo sob o efeito desta droga, deste “jogo haxixe” – como denomina Freinet (1998) a este respeito – o adulto envolve-se em um estado letárgico tão intenso que o impede de mobilizar-se contra a expropriação do caráter lúdico pleno na sua vida.

Para Santos (1987) [...] *se o real é duro, intratável o simulacro é dócil e maleável o suficiente para permitir a criação de uma hiper-realidade* (p. 97).

À hiper-realidade corresponde um estado de “espetacularização” do real e a televisão é um potente veículo de formação deste fenômeno.

O simulacro vale-se de alguns elementos que o ajudam a existir, dentre estes, a espetacularização do real e o veículo que muito se utiliza deste expediente é a televisão. Um dos programas mais tributários desta constatação é as telenovelas. Por mais que as concessionárias deste veículo tentem identificar o conteúdo das telenovelas ao da realidade, muito longe desta este passa. A realidade das telenovelas dissimula a realidade vivida, torna a condição de pobreza suportável e resignada a sua própria condição. Há uma harmonia

espantosa entre pobres e ricos e estes são apresentados de uma forma estereotipada, pois o pobre está sempre feliz, é bem relacionado e de bem com a vida . Os problemas como desemprego, violência em sua grande maioria são resolvidos com um final feliz e suas causas nunca são questionadas. Os piores ambientes são retratados com uma estética que chega a invejar aqueles pertencentes a outras classes sociais melhor posicionadas economicamente.

Os programas veiculados pela televisão em sua grande maioria mascaram a realidade e nos envolvem através de mecanismos como persuasão, sugestão, imitação, pressão moral a desejar viver aquela realidade e não a nossa – colocando-nos em uma situação de passividade e alienação diante dos problemas que sobrevêm a nós . Parece-me que é mais atraente e imediatista imitar uma condição econômica que passamos a desejar do que lutar para transformar a nossa real condição e o simulacro cooptado pelos interesses mercadológicos colabora para que o adulto se mantenha cada vez mais preso no seu jogo de sedução.

Assim, as telenovelas, as mini-séries, programas de auditório, *reality show*, se constituem na atualidade como os elementos que mais preenchem as horas de lazer dos adultos. Ficando, estes, à mercê da espetacularização do real que penetra em seus lares para produzir as suas subjetividades.

Freinet (1998) alerta que o problema torna-se mais comprometedor quando o adulto não tem consciência sobre a nocividade que pode existir subliminarmente:

Eu acharia normal que você recorresse aos jogos de descontração compensatória, como acho normal que o adulto sinta necessidade de esquecer, nos jogos de segunda ordem, a humilhação de um trabalho antinatural. Fazer algo sabendo que é nocivo ou medíocre, lamentando a obrigação que o impõem é apenas meio perigoso. O verdadeiro perigo começa quando fingimos ignorar o que há de anormal na atividade imposta, quando logo a consideramos usual, e quando os meios empregados para torná-la aceita adquirem o aspecto de métodos

universais baseados na própria natureza do indivíduo (p. 290 - 291).

Logo, compensar a tensão com a fruição passiva não levará o adulto ao equilíbrio, ao serviço da sua construção íntima. Pode, é claro, até minorar a sensação de fadiga extenuante, entretanto, isto poderá desencadear um estado de atrofia intensa de suas capacidades criadoras de potência e de vida, isto é, de suas capacidades lúdicas.

Um outro ambiente utilizado como simulacro da realidade pelo capitalismo é o shopping. O homem se vê diante de um lugar onde não há pobreza, miséria, gente feia, sujeira, tudo está estrategicamente bem organizado (diferentemente do que ocorre em nossas vidas). Os espaços, os ambientes estão dispostos harmonicamente sem conflitos. Marcondes Filho (1989) faz referência ao shopping como sendo o *LSD da classe média*. Ali quase todos os nossos desejos se realizam, desde que tenhamos dinheiro para comprá-los.

Eis a transformação que assola a Nova Era: os desejos se tornam menos humanos, menos endógenos para serem mais sintéticos, mais fabricados, mais exógenos.

Assim o simulacro desconstitui a diferença entre o real e o imaginário, sobrepujando tal diferença com uma realidade artificial. Por conseguinte, ao distanciar-se do real ele vai se “desreferenciando”, vai perdendo sua identidade e o sentido de sua existência. A realidade não mais existe e o objeto simulado traveste-se como verdadeiro.

O consumo não é mais um meio e sim um fim em si mesmo. É um “desejar” nunca satisfeito por que esta vontade não é endógena e sim forjada de forma que o homem ao não se reconhecer, busca através de estímulos externos o seu reconhecimento e como não encontra, nada o satisfaz plenamente, tudo é fugaz e, por conseguinte, estará sempre em busca, sempre consumindo.

Desta maneira, a publicidade e a propaganda assumem importância cabal nesse novo modo de consumir: buscam o condicionamento do indivíduo através do mercado. Logo, o controle disciplinar vai sendo substituído pelo controle à base da persuasão, da sugestão e da imitação, comandados pelo interesse do capital. A repetição é um dos elementos condicionantes da persuasão. Guareschi (1984) denomina como persuasão a

insistência sobre a sensibilidade, que é atacada por uma série de motivações afetivas, às vezes, conscientes mas pouco lógicas, mesmo quando se apresentam como razões.

A ideologia burguesa vende a imagem de que tudo – bens e serviços – são fáceis de serem obtidos, que nos oportunizam conforto e facilidades à nossa vida e que só pessoas inteligentes e seletas como nós, seriam as escolhidas, ou seja, todos aqueles que têm um pouco de dinheiro no bolso.

Como já discorri, sendo, atualmente, o modo de vida do adulto - o qual se expressa majoritariamente pela sua relação com o trabalho - algo tenso, opressor, muitas vezes tedioso, pouco envolvente e criativo, é claro que a dimensão lúdica, produto das ações inusitadas e inovadoras deste sobre o mundo, também sofrerá uma redução e uma separação na rotina de sua vida. Se o adulto mantivesse equilibrada a sua rotina de vida com sua dimensão lúdica, não haveria necessidade de proliferação de tantas oportunidades lúdicas especializadas e dicotomizadas do dia-a-dia do ser (e na sua maioria bem pagas).

Desta forma, resta entendido que o lúdico também foi capturado pelo capital sendo mais uma forma deste último desenvolver-se de maneira selvagem. Logo, o capitalismo está fazendo com a dimensão lúdica o mesmo que já fez com o homem em seu processo produtivo (trabalho): separa o adulto da sua capacidade inventiva através de funções que atrofiam a sua criação, tornando-no dependente desta situação e quase sem condições de voltar a ser um sujeito ativo e inventivo.

Para Santos (1987) a massa da modernidade é a classe média consumista que vive do espetáculo produzido pela mídia, seduzida pela estética da propaganda, atomizada por constantes apelos de compra, a qual passa a consumir desenfreadamente. Este autor, ainda diz *Viver é estar de mudança para próxima novidade* (p. 88). E Ferreira complementa bem esta idéia: *[...] o indivíduo se entrega ao presente, ao prazer, ao culto da sua própria imagem, ao consumo e ao individualismo* (p. 79).

De forma sublinear a publicidade desconstrói as contradições existentes em uma sociedade dividida em classes. A televisão, em especial, atinge diferentes camadas sociais e faz coexistir mundos totalmente diferentes em perfeita harmonia. A tela da televisão adquire uma filial – uma extensão – em nossa tela mental. Os pobres, na ilusão de viverem a vida dos ricos, compram os produtos que simbolizam uma elevação social, mesmo que seja só um simulacro, pois agora os objetos não têm mais valor em si mesmos – pela sua

utilidade objetiva – mas pela sensação que é capaz de proporcionar e pelo status que sugere (valor signo). Quanto a esta questão sobre o objeto – utilidade x sensação, entendo ser procedente estabelecer a devida diferenciação (a qual rapidamente citei no item “Automação”).

Marx (1982) apontou duas funções básicas para o produto do trabalho humano: valor de uso e valor de troca.

Valor de uso – um objeto tem valor de uso quando possui alguma utilidade para quem o possui. De acordo com Marx essa utilidade é determinada pelas propriedades físicas da mercadoria e não existe sem isso. O que rege a natureza do objeto é a sua lógica funcional: o trigo como alimento, o ferro utilizado nas construções, o casaco para nos abrigarmos do frio, etc. Porém como os objetos foram se diferenciando e se multiplicando ocorreu uma acumulação de excedentes, os quais serviram para ser trocados entre si, ocasionando o **valor de troca**. Nesta relação o objeto passa a ser uma mercadoria por inserir-se em uma relação de troca. Inicialmente as mercadorias eram trocadas na mesma equivalência, após por equivalências diferentes conforme o trabalho empregado para a sua produção e a relação entre a oferta e a procura. Baudrillard (1996) avança mais ainda sobre a caracterização destas funções, invocando uma terceira função: **valor-signo**, o qual pode ser interpretado como um valor subentendido ao objeto que serve para diferenciar as pessoas que o possuem, atribuindo-lhes “status”, prestígio, poder, notoriedade, etc. É o que acontece com os objetos que são vendidos não pelo uso que se possa fazer deles mas, prioritariamente, pela sua marca. Marca, esta que se torna um distintivo de diferenciação entre as pessoas (os que “podem” e os que não “podem” financeiramente adquiri-los). É o que comentava antes sobre objetos que vendem apenas a “sensação” de pertencimento a um determinado grupo, por exemplo.

Assim determinado tipo de objeto sugere o pertencimento à determinada classe social. A compra deste objeto (o consumo) serve como instrumento de reafirmação de uma ordem hierárquica social, agindo como um mecanismo de discriminação e de prestígio concomitantemente. Enseja que as pessoas almejem consumir determinado objeto para sentirem-se pertencentes a uma condição “nobre” e ao mesmo tempo afastando-as das “massas” reforçando assim o vácuo social existente entre duas classes diferentes.

Para que poucos privilegiados possam reafirmar-se como pertencentes à burguesia, necessitam ostentar a posse de determinados objetos estabelecidos socialmente como raros, caros, sofisticados e requintados. A dimensão lúdica no adulto tornou-se uma presa do capitalismo e por isso também é utilizada como expressão de um valor-signo. Por exemplo, alguns *hobbies* como jogar *golf*, fazer *balet*, *sgrima*, *yoga*, freqüentar ateliê, fazendo o curso de pintura sobre tela são alguns exemplos de possibilidades lúdicas que trazem em seu bojo um fator de diferenciação social, os quais podem ser usados meramente para a afirmação de uma condição social. Alguém já viu um pobre jogando *golf* ? Ou correndo em seu cavalo na hípica?

Assim os objetos e suas circunstâncias passam a receber um valor não pelo que são enquanto utilidade mas pelo que representam e a isso Baudrillard (1996) denomina valor signo: o esforço de determinada pessoa em consumir objetos caracterizados como pertencentes a determinado grupo social de elite, como forma de adquirir *status*, prestígio e diferenciar-se da maioria ostentando riqueza.

No afã de diferenciarem-se, o consumo gera uma competição entre os membros dessa minoria burguesa ampliando cada vez mais o comércio e o consumo de produtos de valor-signo no mercado. Alguns pequenos burgueses também se esforçam por se aproximar de tal “casta social” consumindo produtos com este “diferencial” citado (logo, os símbolos de diferenciação são estruturados basicamente em torno do capital – e onde está o humano nesta escala?). Porém para a classe média baixa, especialmente para o pobre isto é quase impossível de acontecer, portanto, cria-se a indústria do simulacro a qual, dá vazão a todo esse entendimento de pertencimento a um outro tipo de categoria social e também o mercado não deixa de faturar com esta outra parcela da sociedade. Tal indústria além de fabricar o consumo com um outro tipo de produto – aquele que parece que é mas não é, fomenta igualmente a indústria da ilusão e da conformidade.

Eis que então, a classe pobre passa a sustentar efetivamente o capitalismo por ordem do desejo de serem aquilo que não são.

Entendo como salutar o desejo de buscarmos situações de vida cada vez melhores para nós, entretanto isto não é possível sem que assumamos nossas reais condições de classe e como sujeitos não-sujeitados às manobras do capital, lutando conscientemente para

a superação de uma situação “mascarada”. Pois assim, com originalidade, e não com simulação, caminharemos em busca da felicidade.

De acordo com Guareschi (1984), os meios de comunicação se utilizam da afetividade para causarem no indivíduo, a fuga, a ausência, o aprisionamento e a ilusão, funcionando como uma válvula de escape para aliviar as pressões imputadas pelo capitalismo, simulando resgatar a afetividade perdida pelos “Novos Tempos”.

Por mais que a avareza, a aspiração ao status, a cobiça, a luxúria, o egoísmo, a carência de contato humano não tenham sido legados pela publicidade, esta os utiliza com requinte de crueldade.

Sodré (1984) também acredita no caráter confortador simulado pela publicidade para colonizar uma sociedade que se encontra diante da solidão, do estranhamento com o seu trabalho e consigo mesmo, da falta de identidade e dignidade e, que em última análise, só deseja ser confortada e acolhida. E é exatamente através deste caráter confortador que a televisão vai absorvendo o pouco tempo que os adultos têm para descansar, conversar com os amigos, enfim, ocuparem o pouco tempo que lhes resta diariamente (quando resta) com alguma atividade lúdica e humanizadora. A televisão investe neste caráter confortador sob um discurso em que ela se diz promotora de entretenimento e diversão. Porém, esta, pouco tem de lúdico uma vez que o adulto encontra-se diante dela em atitude de total passividade (a menos que entendamos como atitude ativa aqueles programas em que o telespectador pode optar pelo final do enredo ou decidir qual será o filme que passará amanhã. Com certeza programas como “Você decide” e “Intercine” não são exemplos de atitudes ativas do ser humano).

Como a simulação da realidade é muito mais sedutora que a própria realidade e devido ao apelo muito mais imediato da primeira, o domínio das fantasias das massas – lugar onde a dimensão lúdica tem seu espectro ampliado - foi rapidamente incorporado pela indústria capitalista do sonho e da imaginação.

Assim, para os “desesperançados” do mundo real a publicidade os transforma em esperançosos do mundo simulado. A publicidade veio para aliviar o homem e satisfazê-lo em suas necessidades forjadas (e incluo aqui a satisfação de necessidades lúdicas forjadas).

A máxima da sociedade atual é consumir. E para se manter sempre acesa a chama incandescente do consumo o alvo a ser consumido tem de ser descartável ou o sujeito

consumidor tem que “consumir” a idéia de que tudo pode ser substituído, basta haver o desejo e, como já discorri, o desejo é forjado pelo capital desde que o homem deixou de ser a sua própria referência através do trabalho alienado.

O gozo pleno do “ter”, a satisfação imediata, são algumas das estratégias pelas quais o mundo moderno se banqueteia e o canal de acesso dessa “Nova Ordem” às nossas mentes é pelos veículos de comunicação que disputam uma espetacularização cada vez mais requintada. Santos (1987) atesta que os veículos midiáticos se utilizam do cotidiano para enviarem mensagens encantadoras com o intuito de capturarem o desejo das massas.

O capital captura a capacidade criativa e sensível do adulto, predominantemente expressa em seu trabalho, transformando-a em mera força de trabalho especializada/imbecilizada. Isto ocorre desde as manufaturas, com a separação do tempo e espaço para trabalhar e para estar com a família e amigos, assim como também, captura o seu convívio interior, penetrando através dos veículos de comunicação, especialmente através da TV, no cotidiano do adulto, ou seja, captura a sua dimensão lúdica.

O que está por detrás da espetacularização da realidade é a perda da influência concreta do real pois a espetacularização faz parte do simulacro.

A televisão, como já me referi, é quem melhor desempenha o papel de mexer com o inconsciente coletivo e formar opinião em massa.

Conforme Guareschi (1984) há dois mecanismos que são usados para distorcer ou ideologizar uma informação ou notícia:

a) ***mecanismo da seleção***: sabe-se que um fato pode ser narrado por diversos pontos de vista e por diferentes ângulos. Assim, a TV, o jornal selecionam apenas um deles conforme seus interesses.

b) ***mecanismo da combinação***: consiste em se colocar junto duas situações, pessoas ou produtos que não possuem nenhuma relação e combiná-las como se uma fosse conseqüência da outra.

A publicidade transforma o objeto no fetiche que satisfaz (momentaneamente). Na verdade o que se vende não é o produto – este é o que menos importa – o que se vende são fatores ideológicos de diferenciação (maneira de buscar *status* social e pertencimento à

outra classe social mais privilegiada, negando uma condição de “inferioridade” econômica). São as falsas promessas de satisfação e prazer embutidas em um determinado produto ou serviço.

Consome-se não somente as mercadorias – produtos ou serviços – mas principalmente as idéias incorporadas pelo capital a um determinado produto para vendê-lo de forma mais “eficiente”. E assim o adulto vai se distanciando de um dos referenciais de ludicidade que é a capacidade de pensar, sentir, escolher o que é melhor para si, se deixando aprisionar pela compra de produtos e idéias que o capital dita ser melhor para nós. Com certeza, utilizar-se do poder de persuasão para cooptar os desejos alheios em nome do capital, é uma covardia.

Guareschi (1984) denomina de comunicação afetiva, inconsciente, conotativa:

A comunicação baseada não na razão e nas qualidades objetivas do objeto, mas numa relação secundária construída através de ligações e relações estabelecidas com as forças básicas – desejos/aspirações, geralmente inconscientes, existentes em toda a pessoa humana (p. 111).

A propaganda liga um determinado produto a uma dessas forças básicas, muitas vezes inconscientes, pouco controláveis, a um determinado produto que se deseja vender. Cria-se assim uma ligação, um tipo de reflexo condicionado entre o produto anunciado e determinados desejos e aspirações vitais da pessoa .

Assim, tudo aquilo que o adulto sabe que será difícil conseguir através de um trabalho explorador e alienante e que o capital diz que é fundamental para o seu bem-estar: carrões, mulheres, beleza estética, mordomias, status, inteligência, charme, etc., ele alimenta, através de uma fantasia formatada pela publicidade para a consecução desses “desejos de consumo” de uma forma mágica.

Não se vende apenas a mercadoria. Vende-se um tipo de realidade circundante à mercadoria (por exemplo, na televisão, atualmente veicula uma propaganda para vender o automóvel Fiat Stilo. Seu slogan é o seguinte: “Stilo”, ou você tem ou você não tem!).

Por isso Guareschi (1984) chama de comunicação afetiva, inconsciente e conotativa pois se vale de apelos emocionais. Eis a intenção da propaganda: vender prazer, alegria, felicidade, conforto, bem-estar, amigos sob a forma de produtos e serviços, condicionando à compra destes produtos nossa única forma de sermos felizes e nos libertarmos das amarras da frustração, pobreza e sofrimento. Logo, são as promessas de satisfação e bem-estar que a publicidade vende.

Assim, mais uma expropriação arbitrária penetra nas entranhas do homem, submetendo-o aos imperativos ditados por um objeto (de consumo) que tem o “poder” de fazê-lo superar uma dificuldade que se apresenta. Logo, o homem já não é mais capaz de buscar a solução de seus problemas valendo-se de seu potencial criativo e transformador. Esta função foi delegada pelo capital a um objeto ou serviço.

Conforme Marcondes Filho (1989), a publicidade atinge uma escala transnacional, impondo, não somente a padronização de elementos tangíveis como principalmente aqueles não tangíveis como o modo de vestir, de ser, de usar o cabelo, onde passear e se divertir, os gostos, prazeres e desprazeres. Enfim, é a padronização da ética e da estética. Da primeira, enquanto consagração da espécie inteligente como aquela que sabe levar vantagem em tudo e que para atingir seus objetivos não tributa escrúpulos. Esta é a pessoa esperta e que sabe viver a vida (“teoria” do levar vantagem em tudo) e da segunda, enquanto uma padronização de beleza e comportamentos. É a lógica, por exemplo, da supremacia branca como referência de beleza no mundo todo.

Ilustrando um pouco o que está posto sobre esta tendência homogeneizante e avassaladora das diferenças, Kuenzer (em seu texto intitulado “Globalização e educação: novos paradigmas) afirma:

[...] a partir da intensificação de práticas transnacionais na economia com seus padrões de produção e consumo, nas formas de comunicação com suas redes interplanetárias, no acesso às informações, na uniformização e integração de hábitos comuns, e assim por diante, a sociedade nesta etapa apresenta novos paradigmas

econômicos e sócio-culturais, marcados pela incorporação de culturas dominadas às culturas hegemônicas (p. 01).

Reitero uma questão importante de ser lembrada quando se reflete sobre o simulacro e suas formas de disseminação na sociedade que é a idéia de que o produto, o seu valor de uso, não é agora o que mais importa. Assim a produção desloca o eixo estratégico do *marketing* do produto em si para o potencial a que ele se refere. Os produtos passam a não valer mais pela sua utilidade, mas basicamente pela satisfação do desejo criado pela publicidade.

Até algumas décadas atrás, para satisfazer um mercado consumidor em potencial a regra era: produção – consumo. Atualmente a regra é: publicidade - produção, publicidade - consumo. Hoje, o consumo passa a estar vinculado às promessas de satisfação incorporadas ao produto, ou seja, aos valores não tangíveis.

Até mesmo a guerra sofreu uma mudança hostil com a industrialização e a era eletrônica, pois antes era necessário entre os duelantes o corpo-a-corpo, uma disputa de igual para igual, onde as armas da luta estavam em uma relação de igualdade e ao guerreiro vencedor, que por contingências da situação, tinha que assistir ao corpo ensangüentado desfalecer a sua frente. Hoje, um homem distante do inimigo é capaz de com um único apertado de botão, covardemente matar milhares de inocentes. Até a guerra tornou-se covarde diante de seu adversário. Esta situação é melhor comentada através do pensamento do líder religioso Dalai Lama:

Nos tempos antigos quando havia uma guerra, o combate era corpo-a-corpo, o vitorioso entrava em contato direto com o sangue e o sofrimento do inimigo durante a batalha. Hoje, as guerras assumiram uma proporção muito mais horrenda: um homem sentado numa sala aperta um botão e mata milhões de pessoas instantaneamente, sem ao menos ver o sofrimento humano que causou. A mecanização da guerra e a automação de conflitos humanos são cada vez mais uma ameaça à paz mundial

(pensamento proferido no Programa Repórter Eco da TVE abril/2003) .

Antes mesmo de um produto iniciar-se na linha de produção os seres desejosos por se parecerem com a atriz “x”, adquirem uma roupa igual a que esta usa, submetem-se a cirurgias plásticas para ficarem com o corpo (ou parte deste) “quase igual” a desta atriz (ou ator), “salivam” diante da TV sendo “consumidos” pelo desejo de consumir determinado produto. Como seu desejo de consumir está ligado à posse de determinado bem ou serviço estes, ao se esgotarem, já estarão substituídos por um novo desejo de consumo. Instaure-se um círculo vicioso regido sob a égide do consumir.

Marx (1987) assevera: *ao dissolver o produto, o consumo cria a necessidade de uma nova produção* (p. 09). Para Marx (1982) as categorias como o dinheiro, trabalho e relação de troca conduzem nossa maneira de ser e de existir em sociedade.

O dinheiro inscreve-se como prioridade primeira na escala desejante do homem (de um modo geral) pois é ele que avaliza nosso poder de consumir tudo o que quisermos e, como a máxima da máquina capitalista é consumir para ser feliz, eis o homem do milênio!

Consumidor compulsivo de “felicidades” fugazes.

Logo, o consumo, nestes padrões, traz duas conseqüências superlativas:

- aumenta a miséria da maioria da população enquanto alimenta um estado de apatia e alienação social;
- aumenta a acumulação do dono do capital.

Assim, o simulacro não atingiu, somente, a indústria do consumo de bens utilitários, ele penetrou em todas as esferas da vida do homem inclusive naquelas mais indefectíveis sob o ponto de vista lúdico, quais sejam: divertimento, artes, música, lazer em geral. É a eletrônica nos ajudando a viver fortes emoções (aquelas bem pagas...) e bem adaptadas aos ditames maquínicos.

A condição de consumidor outorga, desde o pobre até a classe média a ilusão de transformar-se em pequeno burguês. Entranhou-se como senso comum a idéia de que ter prazer na vida é consumir bens e serviços que o mercado oferece e, quanto a este aspecto, a mídia está de parabéns e, em razão disto, o caráter humano presente em determinadas atividades lúdicas (enquanto atividades integradas com as outras tarefas cotidianas, com seu caráter gratuito e prazeroso) produzidas para os adultos, apresentam-se de maneira depreciativa e diminutas na vida do ser.

7 - O lúdico na ciranda da vida adulta na Vila Nova Esperança

Ensinar Exige Pesquisa

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade .

Freire (in Pedagogia da Autonomia, p. 32)

7.1 - Reflexões sobre o processo adotado

7.1.1 - O sentido da pesquisa

Compreender as relações estabelecidas em determinado *locus* social, delinea-se como uma tarefa desafiadora para um pesquisador, especialmente quando o campo investigado apresenta-se fértil em termos de caminhos a desvendar. A coleta de dados

sobre como o adulto se apresenta enquanto *homo ludens*, a penetração na cotidianidade de uma atmosfera social estranha ao meu *modus vivendi* e o estabelecimento uma relação com os interlocutores do local pesquisado que me possibilitou o estatuto de membro desta comunidade, fez com que o meu trabalho fosse não apenas uma pesquisa sobre o adulto e o lúdico mas uma pesquisa com o adulto e o lúdico. Assim, tal apreensão mais rigorosa da realidade em foco possibilitou-me uma análise e aprofundamento sobre o tema em questão que juntamente com os elementos teóricos já estudados anteriormente tornaram possível uma reflexão mais plena e capaz de satisfazer a questão inicial por mim determinada a perquirir: *O adulto brinca? Como ocorre tal vivência lúdica na vida do adulto? Quais circunstâncias favorecem ou desfavorecem a manifestação lúdica na vida do adulto?*

O aporte teórico discorrido na primeira parte deste trabalho acena para a maneira como o lúdico foi sendo descaracterizado de sua função humanizadora, especialmente na vida adulta e relegado meramente a atividades infantis e ou atividades “descoladas” da cotidianidade da vida dos seres. Daí, porque me valer de um campo empírico de análise para assim, refletir contextualizadamente sobre o lúdico na vida adulta, tentando superar as falsas questões que se deslocam:

- a) ao lúdico como um elemento essencialmente infantil e menosprezado diante de uma sociedade que prioriza o lucro superlativando as leis de mercado em detrimento às leis humanas;
- b) à criança como um ser profundamente infantilizado e,
- c) ao adulto como um sujeito produzido como um ser racional, interpretando, desta forma, o levantamento bibliográfico à luz do cotidiano dos sujeitos pesquisados, visando buscar maiores evidências com relação a alguns aspectos que envolvem o universo lúdico do adulto, resignificando assim, o conceito de lúdico que permeia o imaginário de grande parte do coletivo social.

7.1.2 - *Á Respeito das opções metodológicas*

Para mim, aliar o referencial teórico aos dados empíricos configurou-se como muito mais do que uma mera conduta metodológica, representa a superação da dicotomia entre teoria e prática. Parafraseando Vygotsky (1994) ao anunciar o que é o lúdico na vida do adulto: *é a criação de uma nova relação entre situações no pensamento e situações reais* (p. 136). Logo, este trabalho, é para mim, a concretização de um momento lúdico na minha vida.

Entendo que uma das finalidades da pesquisa qualitativa é a de voltar a atenção do pesquisador preferencialmente para os pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas. Neste sentido, minha opção metodológica pauta-se por uma pesquisa qualitativa de caráter histórico estrutural dialético e também fenomenológico e o tipo escolhido foi “Estudo de Caso”. Tal opção por mim feita, em relação ao caráter dialético, justifica-se a partir do referencial teórico abordado, preferencialmente de influência marxista o qual apregoa que a consciência é um produto resultado da evolução do material. Outrossim, a dialética conduz o problema pesquisado para dentro de um contexto complexo não somente micro mas também macro-estrutural, o que faço, especialmente, no capítulo 6. A pesquisa de caráter dialético também se destina à compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às causas de suas existências, das suas relações, do desvelamento das contradições e dos conflitos presentes com vistas à superação do seu limite conceitual de entendimento, analisado sob uma perspectiva ampla do sujeito como um ser social e histórico, o que, também, foi minha intenção neste trabalho. Como diz Triviños (1987) ao referir-se à pesquisa com enfoque dialético: *trata de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais* (p. 130).

Sobre o caráter fenomenológico desta pesquisa, o detecto já desde o tema, ou seja, a incidência de um fenômeno a ser investigado: “*O lúdico na ciranda da vida adulta*”, valho-me, também, de algumas perguntas do tipo descritivas, as quais prestam-se bem para

a finalidade deste caráter. Ressalto que em ambos os tipos de pesquisa (fenomenológica e dialética) os pesquisados ocupam um lugar proeminente.

O Estudo de Caso como possibilidade de pesquisa serve aos meus interesses especialmente pela implicação que o entrevistador tem no processo. Destaco que tal pesquisa abrangeu três categorias: Estudo de Caso de uma comunidade, Estudo de Caso observacional e histórias de vida. Com relação à técnica de coleta de dados, decidi fazer entrevistas semi-estruturadas com perguntas ora abertas e ora fechadas. Quanto a este respeito, destaco a idéia de Triviños (1987):

Queremos privilegiar a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (p.146).

Ainda sobre a entrevista semi-estruturada, pus em prática duas variáveis desta, a saber: entrevista semi-estruturada individual e entrevista semi-estruturada coletiva. De acordo com Triviños (idem), aqueles pontos que não foram possíveis completar ou que aparecem como conflitivos ou divergentes nas entrevistas individuais, podem constituir-se como base para a elaboração das questões iniciais feitas para o coletivo, isto sem contar com a oportunidade de favorecer um encontro intergeracional entre os vários pesquisados, indo ao encontro dos propósitos teóricos defendidos neste trabalho, os quais versam sobre a importância da inter-relação entre adultos e crianças, importância esta, especial, principalmente para o adulto pois se favorece das virtualidades infantis para acionar mais intensamente o seu devir lúdico. Aproveitei o momento de devolução dos questionários para fazer a entrevista coletiva, que, neste caso, não se constituiu de novas perguntas, mas apenas de esclarecimentos acerca de algumas respostas para as quais havia necessidade de uma compreensão maior.

Pensando sobre a importância do momento das entrevistas, sobrevem-me à mente três idéias advindas de pessoas distintas, as quais referendam a importância das entrevistas

e de um campo empírico aliado às evidências contidas no plano teórico, especialmente pela possibilidade ampliada de compreender e revelar uma determinada realidade. Destaco uma idéia proferida pelo professor Redin, durante um encontro de orientação, a qual diz:

Os entrevistados se acrescentam ao teu conjunto de interlocutores, de teóricos que escolheste para dialogar sobre o teu problema .

A outra idéia tem como autor o professor Triviños (1987):

[...] é necessário lembrar que os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa que a “teoria em ação”, que apóia a visão do pesquisador (p. 152).

E por último, Marx (1987):

Só no contexto social é que o subjetivismo e o objetivismo, o espiritual e o materialismo, a atividade e a passividade, deixam de ser e de existir como antinomias. A redução das contradições teóricas unicamente é possível através dos meios práticos, através da energia prática do homem (p. 200)

Desta forma, o presente capítulo, tem como mote apresentar uma análise contextualizada do tema em questão, demonstrando as condições concretas de vivência lúdica dos adultos pertencentes a uma região periférica da cidade de Porto Alegre-RS. A escolha de tal comunidade, deve-se ao fato desta ter conseguido superar na prática os discursos generalizantes sobre o lúdico, especialmente o lúdico na vida adulta, apresentando-se como uma comunidade que devido à união e força de vontade dos adultos que lá residem, conseguem manter a dimensão lúdica como uma fonte de energia vital e plena em suas vidas, a qual precisa ser cotidianamente renovada. Outro fator que também colaborou para a definição do campo empírico adotado foi o prévio conhecimento que eu já

possuía sobre esta comunidade em virtude do meu trabalho como assessora pedagógica da Creche Comunitária Criança Esperança (pois esta Creche é uma das 134 conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre) a qual se localiza na Vila. Assim, sinto-me satisfeita nas minhas intenções, por conseguir apresentar uma realidade que coloca na berlinda *o lúdico na vida adulta*, não pela crítica à sua fragilidade de existência nos dias atuais mas pela sua opulência ativa presente no esforço efetivo dos adultos entrevistados, o que assim me possibilita reafirmar a idéia de que vale à pena lutar para transformar.

7.1.3 - O campo empírico

Adultos (entre 22 e 93 anos) moradores da Vila Nova Esperança, bairro Sarandi, Porto Alegre-RS.

7.1.4 - As questões pesquisadas

Feita a devida justificativa acerca do referencial metodológico e campo empírico adotado, aponto a seguir, o rol de questões a que foram submetidos os adultos pesquisados. Algumas perguntas ou indicações de idéias a serem abordadas pelos entrevistados foram sendo elaboradas ao longo do estudo do “Estado da Arte”, assim como outras se constituíram ao longo do caminho percorrido, durante a obtenção de alguns dados, em meio às primeiras entrevistas e observações, motivo pelo qual não será possível se perceber o mesmo número de perguntas administradas em cada questionário para cada sujeito, bem como há a devida variação de perguntas feitas de acordo com a especificidade de cada resposta obtida. Ressalto, ainda, que a escolha dos entrevistados foi feita, à luz do critério “presidentes da Associação dos Moradores da Vila Nova Esperança” – presidente atual e

anteriores – os quais somam o número de cinco, sendo todos estes por mim entrevistados, uma vez que é a Associação que congrega e organiza todas as atividades que ocorrem na Vila, sendo suas eleições um evento de grande importância para a comunidade e, tendo em vista que há sempre a organização de várias chapas que concorrem à presidência e diretoria, as quais reúnem os moradores, ouvem os seus anseios para, a partir de então, organizarem uma plataforma de gestão que responda ao clamor comunitário. Sem dúvida, é um evento lúdico para todos aqueles que participam, pois não há nenhuma forma de remuneração para os dirigentes, só há doação incondicional, a contra-partida, dita por todos os ex-dirigentes e atual, está no puro prazer e satisfação de estar fazendo algo em prol dos interesses comunitários e isso lhes é suficiente.

A partir do contato mais próximo com tais dirigentes, foi surgindo, espontaneamente, novos adultos com os quais pude estabelecer relações e torná-los partícipes, também, desta pesquisa. Alguns destes são membros da atual diretoria da Associação (quatro adultos) e outros, apenas moradores da Vila.

Questões feitas aos adultos:

1. Há quanto tempo moras no bairro?
2. Porque vieste morar nesta comunidade?
3. Podes me falar um pouco sobre a tua infância?
4. O que tu gostas de fazer como lazer ou o que te dá prazer na vida?
5. Tens algum sonho?
6. O que tu achas que pode melhorar aqui na tua comunidade? Porquê?
7. Manténs algo da criança que foste nos teu ser adulto?

Partindo da lógica já desenvolvida no referencial teórico, a qual apregoa que a criança que fomos continua viva dentro de cada adulto, ou seja, o devir infantil pode e deve

continuar sendo acionado por nós, adultos, em qualquer momento de nossas vidas, optei por entrevistar um grupo de crianças e um jovem, visando, sempre, a busca de maiores possibilidades de aprofundamento do tema em questão. Portanto, aponto abaixo as idéias de diálogo sugeridas às crianças:

Questões feitas às crianças:

1. Podes me contar um pouco como é o teu dia-a-dia?
2. Do que tu gostas de brincar? Como?
3. Achas que quando fores adulto irás deixar de brincar?
4. Tens algum sonho?
5. Tens algum sonho que o dinheiro não compra?
6. Gostas ou não daqui onde tu moras? Porquê?
7. Já pensaste o que gostarias de ser ou fazer quando adulto?

Foram entrevistados 18 adultos, 3 crianças e 1 adolescente.

A partir das entrevistas realizadas, organizei a análise dos relatos em três grandes temas, a saber:

- a relação do adulto com o lúdico;
- a inter-relação adulto - criança e a possibilidade de ambos serem ou não sujeitos nas relações sociais e também promotores de vivências lúdicas em suas vidas e nas de outrem e,
- o trabalho como, também, uma possibilidade lúdica e humanizadora.

7.1.5 - A comunidade

Para quem está em Porto Alegre e desloca-se no sentido centro-bairro, os moradores da Vila Nova Esperança estão dispostos em duas ruas: a Rua João Bravo de Almeida (antiga Rua C) e a Rua Onévio Lopes, com casas dos dois lados de cada rua e ambas sem saída. As ruas possuem acesso interno entre si através de uma pequena passagem que serve apenas para trânsito de pedestres, sendo que a partir do mês de dezembro/2003, devido à organização comunitária e reassentamento de algumas famílias, a comunidade estará ganhando um acesso que possibilitará a passagem de automóveis entre as duas ruas da Vila.

A Vila Nova Esperança está localizada na região norte de Porto Alegre-RS, com entrada pela Av. Baltazar de Oliveira Garcia, ao lado do Centro Humanístico Vida, na altura do nr. 2.004. De acordo com um representante da Cooperativa Habitacional Nova Esperança, entidade criada pelos moradores para que pudessem se organizar com vistas a conseguirem a regularização dos terrenos onde moram e para coletarem um fundo de reserva mensal para futuras e eminentes despesas, há 198 casas cadastradas, das quais apresenta-se uma média de 3 a 4 pessoas por família, tendo um total aproximado de 1150 moradores naquele local.

Dos 18 adultos entrevistados, onze têm como origem a cidade de Palmitinho-RS, o que representa mais de 60% dos entrevistados. Os próprios moradores da Vila Nova Esperança brincam com a situação dizendo que a Vila é um distrito de Palmitinho, devido ao grande contingente de pessoas que de lá vieram.

7.2 - O adulto, seu contexto social e o lúdico: a trajetória de um estudo de caso

7.2.1 - Preâmbulo de uma pesquisadora

Acredito que desde o início da nossa vida nos deparamos de diferentes formas com posturas típicas de um pesquisador: seja quando caminhamos curiosos como sombras gigantescas atrás de uma simples formiga para ver aonde ela vai e o que irá fazer, seja quando nos apaixonamos por algum tema desenvolvido no universo escolar e buscamos de todas as formas possíveis obter mais informações sobre este ou, quando já maduros, nos descobrimos afetos a alguma experiência de vida e nos impelimos a torná-la, para nós, uma profissão de fé, lendo, estudando, pesquisando e vivenciando tal experiência com a mesma curiosidade prazerosa que aquela criança outrora corria atrás da formiguinha*.

Não resta a menor dúvida para mim que todas estas atitudes de pesquisa, sejam ora mais ingênua ou ora mais epistêmica, fazem parte de um processo educativo de grande abrangência. Entretanto, viver uma experiência como pesquisadora, atuando em uma comunidade e convivendo com aqueles que dela fazem parte em sua cotidianidade, participando ativamente dos fatos concretos que se constituem em tal campo empírico, visando a ampliação de uma abordagem crítica acerca do fenômeno que está sendo pesquisado, sem dúvida, foi uma experiência muito significativa e gratificante para mim e para o presente estudo.

** Nada impede que a ordem dos exemplos sofra alteração em relação aos tempos.*

Por muitas vezes viajei até Palmitinho-RS, cacei passarinhos, busquei água na sanga e junto com os adultos entrevistados, deixamos o embalo de nossos passos impulsionar levemente a água para fora do balde, consentindo, prazerosamente, que tal quantidade fugidia, deserdasse cadencialmente, indo se misturar ao barro vermelho que cobria o chão durante o caminho de casa ... Como foi bom tudo isso..! Pude revisitar a minha infância e, mesmo sem querer, acabei por compará-la com a de meus interlocutores factuais. Que inveja! E ao mesmo tempo que alegria por me oportunizarem tantas divagações, tantas reflexões e tantas contribuições para esta dissertação! E eu que acreditava que já conhecia tudo o que dizia respeito a esta comunidade!

Como um filme que é dirigido e editado sob um determinado ângulo, de repente, me vejo diante daquele mesmo filme, que outrora já conhecera, mas que agora me possibilitara vê-lo de uma forma diferente, apresentando-se para mim de maneira tão nova a ponto de já não mais parecer o mesmo filme. Entretanto, eu sabia que era, porém, agora se descortinava alguns elementos que o meu olhar seletivo até então não tinha sido capaz de capturar com a devida sensibilidade e por isso, considerei a **observação** um dos principais instrumentos desta investigação, pois sem ela a apreensão do contexto não teria ocorrido com um melhor grau de fidedignidade.

Tenho claro que ao fazer uma opção metodológica por uma pesquisa de cunho qualitativo, deparo-me com alguns aspectos que possam interferir na análise das respostas, isto porque se tornam explícitos valores e idéias plasmadas de outras fontes formadoras de opinião (em sua maioria hegemônicas) e que necessariamente podem não representar as condições concretas de vida daquelas pessoas, porém são legítimas à medida que nos possibilitam compreender melhor o limite de entendimento que as cerca, visando, assim, a sua superação. Exemplifico. Ao ser perguntada sobre o que está faltando na sua comunidade e como gostaria que isto fosse suprido, a entrevistada responde:

Catiane: - Eu gostaria que tivesse uma diversão que eu gosto. Eu gostaria que tivesse um parque de diversões aqui na Vila.

Neusa: - Mas um parque de diversões é pago, não é?

- Catiane:* - **É.**
(Ainda parecia não compreender o sentido da minha pergunta)
- Neusa:* - *E será que todos, então, poderiam freqüentá-lo?*
- Catiane:* - **Não. Nem todos, só aqueles que trabalham.**
- Neusa:* - *E todas as pessoas não teriam o mesmo direito ao divertimento?*
- Catiane:* - **É, acho que sim.**
- Neusa:* - *Esses brinquedos dos parques também podem ser lúdicos, mas eles não podem se tornar uma mercadoria. O direito ao lazer, ao divertimento, a manifestações de prazer deve ser garantido a todas as pessoas, incondicionalmente, não importando a sua idade, classe social, condição econômica, etc. Não achas?*
- Catiane:* - **É, pagando poucos têm acesso ao parque, às brincadeiras e eu acho que o divertimento deve ser pra todos mas principalmente de quem trabalha muito.**

Esta interlocução merece algumas análises: 1º - que o seu limite de compreensão acerca das questões de divertimento, do lúdico na vida adulta ainda não lhe possibilitava desvelar algumas contradições, como por exemplo: diversões gratuitas - para todos x diversões pagas – apenas para alguns, sendo que a partir da nossa conversa percebi que já foi possível ampliar suas considerações a este respeito; 2º - que sinaliza a idéia de que “aqueles que trabalham merecem mais se divertir do que os que não trabalham” – lógica, por um lado do discurso protecionista o qual aceita como natural e justa (mesmo que inconsciente) as desigualdades nas condições de acesso aos bens sociais, justificando com algum motivo que não traduz o cerne do problema e, por outro lado, lógica da atividade compensatória a qual

reforça a idéia da dicotomização entre a rotina de vida do adulto e o lúdico - perpetuando e naturalizando uma razão que prevê o trabalho como uma atividade extenuante e como um instrumento de exploração humana, pois a mensagem subliminar hegemônica apregoa o seguinte: “não há nada melhor depois de uma sobrecarga de trabalho estafante e tedioso que uma boa diversão bem paga!”. Tal dicotomia está sendo muito recorrente na atualidade e de forma intencional é fomentada pela “indústria da diversão” e por outras potências econômicas que possam vir a aferir lucros a partir de momentos especializados de “lazer” .

Penso que à medida que nós adultos fomentamos a naturalização da idéia de trabalho apenas como “algo sofrido”, como diz Freinet (1998) *como uma cruz da qual se desembaraça na primeira oportunidade* (p. 303), estaremos reafirmando uma lógica dualista para o adulto (e para a criança também pois ela se desenvolverá com a idéia de que trabalho é “um mal necessário” e que o bom mesmo é só “curtir a vida”): alguém que vive ora momentos exaustivos em seu trabalho e ora momentos fugazes de prazer. Freinet (1998) apresenta com clareza tal dicotomia que nos assiste:

Nossa civilização de hoje está dominada de um lado pela cadeia do trabalho e, do outro, pela fruição passiva, pela busca do prazer, seja qual for seu valor moral ou vital; Uma civilização que parece ter consumado o divórcio entre os gestos ancestrais do indivíduo e a máquina artificial e sem alma, montada por uma técnica engenhosa, decerto, mas socialmente cega e desequilibrada (p. 289).

Mesmo a entrevistada, antes referida, sendo uma excluída deste direito social e humano, o qual tanto aprecia – lazer e diversão – e tendo uma capacidade financeira que não lhe permite exercer este “direito” com a frequência desejada, pois cada vez mais, tais direitos estão atrelados à lógica da mercadorização do lúdico, mesmo assim seu limite de compreensão restringe-se à idéia de que “os adultos que trabalham possuem prioridade no acesso ao lazer sobre aqueles que não trabalham”. Disto infiro, que o fato de sermos vítimas de uma situação opressora não significa termos um nível de consciência real sobre tal situação, haja vista a quantidade cada vez maior de jogos que estimulam a passividade, a

submissão, o prêmio, a disputa, os quais cada vez mais crescem em engenhosidade e em número de adeptos. Entretanto, ao revelarmos a realidade como ela se apresenta para nós e aceitarmos o diálogo, abrimos a possibilidade de ampliar ou transformar o pensamento inicial percorrido o qual se constituiu como mediador desta revelação.

7.2.2 - Algumas considerações sobre os momentos de investigação empírica.

“Nós” – este é o pronome que melhor resume o sentimento de compartilhar presente na vida dos adultos entrevistados, desde os tempos da infância até o momento presente. Mesmo quando a pergunta era direcionada para o plano individual, o pronome de tratamento recorrente sempre envolvia o coletivo. O sentimento de coletividade, de cumplicidade assente nas relações, deixa claro que quando o assunto é brincar ou trabalhar, de forma gratificante, o encontro com o outro e consigo mesmo é algo iminente.

Independente dos tipos de sujeitos investigados e de suas condições sócio-econômicas (uma vez que estas se apresentam de maneira muito variada: pessoas em situação boa, razoável e ruim, sob o ponto de vista financeiro), os adultos pesquisados se apresentam, tanto em situação de trabalho (para aqueles que observei trabalhando) como em situação familiar, em meio a um ambiente repleto de manifestações lúdicas que resgatam de fato a autoria de quem brinca de uma forma integrada com toda a rotina diária.

A dimensão lúdica, esculpida sob diversas formas, é um elemento muito recorrente e natural vista aos olhos de qualquer morador da Vila Nova Esperança ou mesmo de uma pesquisadora. Ao caminhar pelas ruas Onévio Lopes e João Bravo de Almeida, deparei-me com diversas situações atípicas para a maioria dos cidadãos: 30/08/2003 - É sábado, dia de sopão gratuito, às vezes pode ser um carreteiro. Um grupo de moradores entre eles

jovens e adultos se reúnem por escalas semanais e arrecadam alimentos que são dados gratuitamente pelos moradores que quiserem e na sexta-feira à noite e sábado de manhã é preparada a sopa mais gostosa da Vila. A sopa é distribuída a todo e qualquer morador que lá chegar, gratuitamente. Crianças e adultos chegam na Associação de Moradores (onde é feita a sopa) com baldes, viandas, panelas, para enchê-las com o alimento precioso e volta a sua casa com um sorriso estampado em seus rostos; 24/09/2003 - Caminho em passos lentos pela João Bravo de Almeida e aceno para o sr. Felisberto – um dos entrevistados – sentado na varanda de sua casa em uma cadeira, ele estira-se confortavelmente para ler o jornal Correio do Povo; 01/10/2003 - um grupo de mães arrecadava nas casas restos de tecidos e roupas velhas para confeccionarem fantasias que irão figurar nos corpos de muitos moradores – crianças e adultos – durante as festas de rua. Essas mães levaram suas máquinas de costura para o salão da Associação de Moradores da Vila Nova Esperança, para lá, entre um bate-papo e outro, confeccionarem as fantasias; No bar na João Bravo, alguns moradores organizavam uma caçada aos javalis do mato que rumavam da fronteira com a Argentina, com destino à Viamão e outro grupo confirmava o jogo de bocha a realizar-se no próximo domingo (há jogo de bocha todo o domingo e às vezes até em dias da semana); 08/10/2003 - Reparo ao caminhar pela Rua João Bravo de Almeida um movimento anormal de pessoas em grupos. Observo uma quantidade muito grande de papéis e papelões avolumados na frente das casas. Pergunto a um dos moradores o que está acontecendo e ele me diz que os papelões fazem parte de uma das tarefas da gincana da Semana da Criança e a equipe que recolher mais papelões ganhará a prova e o dinheiro com a venda dos papelões se reverterá em lucro para a comunidade; 10/10/2003 - O movimento é intenso, está sendo montado um palco com toda a aparelhagem de som e luz necessárias para uma grande festa em homenagem ao dia das crianças e para as “crianças grandes” também haverá muita música, dança e festival de “karaokê”. Adultos e crianças se empenham em enfeitar a rua para a festa do dia da criança e encerramento da gincana. Um pai carrega o seu filho sobre os ombros para que ele possa colocar sobre uma árvore laços de fita coloridos. Alguns moradores sobem no telhado das casas para enfeitar a rua, tramando muitas fitas coloridas que vão de um ponto a outro da rua; 08/11/2003 - um grupo de jovens e adultos, com latinhas simulando uma rede, improvisam uma partida de vôlei. Percebo que por alguns segundos interrompi os seus momentos de prazer ao ter que

passar pela rua com o automóvel, mas tão logo passei o jogo reiniciou. Mais adiante, vejo alguns moradores caminhando em direção ao salão da Associação para organizarem o espaço e as funções de cada pessoa, pois haverá um baile nessa noite. Na rua debaixo, um grupo de jovens aguardam o início do jogo de futebol que é coordenado por uma moradora da comunidade; 19/11/2003 - Na calçada da sua rua, um pai observa e orienta a confecção de um carrinho de lomba que está sendo feita por um dos seus filhos e vizinhos amigos deste; 21/11/2003 - Após um churrasquinho, um grupo de pessoas se reúnem à beira da calçada para apreciarem o som da gaita de um velho amigo gaiteiro que veio visitar um dos moradores da Vila, o sr. Adão; 02/12/2003 - A Rua Onévio Lopes está movimentada: é noite de novena, diversos moradores se reúnem, cada dia na casa de um morador diferente (3 vezes na semana) para realizarem a novena, as intenções são as mais diversas, algumas ditas em voz alta e outras para si mesmo, algumas na intenção da comunidade, outras por intenções individuais. Após a novena sempre há espaço para um bom bate papo e troca de conversas sobre acontecimentos na Vila e com os moradores; 06/12/2003 - Um grupo de homens se reúne num dos bares que tem na Vila para jogarem cartas. Dito pela esposa de um desses homens – a sra. Odete – “às vezes o jogo acontece na Associação e quando não é possível, na casa de um dos moradores, no bar da João Bravo (“rua de cima” – como costumam chamar) ou na rua, mesmo”. Estas são apenas algumas impressões que me fazem perceber que há entre esses adultos um sentimento de cooperação, de doação social e comunitária indescritíveis, o que demonstra algumas das formas de se viver prazerosamente a vida em todos os seus momentos. Algumas respostas, quando perguntados “o que dá prazer no tempo livre” são:

Tem também algo que me dá muito prazer é organizar festas aqui na comunidade. Eu já organizei seis festas juninas e vem todo o mundo [...] a gente fecha a rua, enche de bandeirinhas, organiza as barracas, as brincadeiras, a música, a fogueira e tudo o mais. Acaba quando o último não tiver mais fôlego e tem também os bailes que a gente organiza para a turma jovem (Rita);

O que me dá prazer é trabalhar em benefício da população. A minha vida toda foi sempre lidando com o público e será assim sempre que eu existir. Eu trabalhei para o Getúlio Vargas em três campanhas políticas e ajudei a criar o PDT.
(Felisberto);

Eu me realizo em ajudar alguém, principalmente poder retribuir uma ajuda, porque o compromisso é ainda maior
(Adão);

Nos relatos acima descritos, me parece claro que, ainda hoje, para estes adultos o tempo de trabalhar é também o tempo de divertir-se e o tempo de divertir-se também é o tempo de trabalhar. Disto infiro que os adultos entrevistados, de um modo em geral, não apresentam uma relação dicotomizada entre a sua rotina de vida e as manifestações lúdicas, de modo que se alguma pessoa estranha observar alguns momentos da rotina desses adultos, não saberá identificar o que é trabalho e o que é brincadeira pois conseguem aliar ação com gratificação o que comprova uma das inferências que faço no corpo teórico deste trabalho, onde aceno para uma relação estreita entre jogo e trabalho.

Utilidade social e prazer, eis as duas esferas que para Freinet são imprescindíveis para que o ser humano possa verdadeiramente desenvolver sua dimensão lúdica. Freinet (1998) amplia o entendimento sobre o lúdico apontando para uma potência que vai muito além do puro prazer ou regozijo. Ele acredita que se não houver um desejo íntimo, uma vontade de satisfação, de utilidade (desinteressada), de desenvolvimento de potência individual e social, tal ato se tornaria sem sentido para o crescimento interior do ser humano. São suas palavras

A motivação é o regulador, a razão de ser da sua ação particular . (p. 146);

Entregar-se com consciência e entusiasmo às diversas tarefas sociais, sentir-se como uma engrenagem normal da

comunidade é uma das próprias condições da vida e, portanto, inteiramente indispensável, sendo impossível apontar uma preferência ou prever uma primazia qualquer (p. 146).

Logo, a dimensão lúdica no adulto enquanto ato volitivo, de prazer, espontâneo e gratuito pode ser satisfeita através do envolvimento e tomada de atitudes que visem realizações sociais e comunitárias efetivas, e são justamente estas características que estão presentes na cotidianidade dos adultos da Vila Nova Esperança, fazendo com que tais moradores se diferenciem de tantos outros das regiões lindeiras e se mantenham unidos e fortes. Os exemplos estão por toda a parte, dentre eles, destaco, primeiramente, a luta desses adultos por se manterem em uma terra invadida, após, destaco a reivindicação de alguns direitos públicos básicos: água, luz, asfalto, depois o grande sonho: construir uma creche comunitária e uma sede para a Associação de Moradores com um amplo salão para os bailes com conjunto musical para animar ainda mais os finais de semana. Ressalto que este salão já serviu até para velar o corpo de alguns moradores da Vila. E como conquista recente destaco a militância dos moradores para transformar um espaço por onde corre o valão em uma praça arborizada.

7.2.3 - O lúdico para o adulto da Vila Nova Esperança

Era dia 15 de outubro de 2003. Sabia que o dia de hoje seria repleto de muitos encontros frutíferos pois eu já havia agendado previamente entrevista com 4 adultos e uma criança. 8h e 25 min. da manhã, o sr. Adão já me esperava com um chimarrão na varanda da sua casa e devido ao contato previamente feito, ele tinha aceitado ser meu acompanhante durante momentos do dia, me levando até a casa de cada um dos entrevistados. Após termos acabado a entrevista, começamos a caminhar rumo à casa do sr. Felisberto – 2º entrevistado do dia. Passo-a-passo a situação se repetia. Como se fosse um certo ritual,

sob o sol de 38 graus centígrados, a cada pequena quantidade de toques dos pés no chão o mesmo gesto era lembrado: - Bom dia! - Como vai? - Opa! - Olá! Eram acenos, menções corporais aliadas a algumas palavras que indicavam cumprimento e até mesmo breves paradas para a troca de algumas frases se seguiram durante o trajeto. Sem nenhum pacto travado que o fizesse ficar comigo durante o tempo de todas as entrevistas, o sr. Adão se manteve ao meu lado incansavelmente e até mesmo, por vezes, fazendo alguns comentários que dissera ter esquecido de falar durante o seu momento de entrevistado e o que mais me chamou à atenção é o fato de que ele aparenta ser no dia-a-dia um homem extremamente tímido e introspecto. A sua disponibilidade em ajudar, me marcou profundamente.

Descobri que as novenas realizadas cada dia na casa de um morador, em média ocorrendo três vezes na semana é um outro momento lúdico pois além da fé que envolve aquelas pessoas – que já é por si só um ato lúdico porque nos eleva espiritualmente - congrega ações no campo do pensamento com ações reais (sendo esta, para Vygotsky, a denominação de atividade lúdica).

Há uma relação muito estreita que os fortalece e os mantém unidos comunitariamente e eu acredito que um dos elementos segundo o qual se deve tal fato é a questão de que grande parte dos moradores tem em comum o seu lugar de origem – cidade de Palmitinho-RS – não pelo simples fato destes se reconhecerem como oriundos de Palmitinho, mas pelo que isto significa subjetivamente: a mesma cultura, os mesmos hábitos, as mesmas brincadeiras, o mesmo tipo de trabalho, um tipo de educação muito semelhante, a amizade prévia, a cumplicidade nas pescarias, no jogo de bocha, no 48, etc. Ou seja, são as raízes sócio-culturais de um grupo que os aproximam e os mantém unidos. Logo, a dimensão lúdica como elemento pertencente e potencializado em meio à cultura de um povo se apresenta como um bem necessário de ser cultivado para que se mantenha (por toda a vida e não apenas na infância) o devir das tradições culturais e sociais desse grupo e conseqüentemente a alegria de viver. Alguns adultos ilustraram oportunamente esta idéia, ao serem perguntados: “*o que achas que ainda conservas da tua infância ?*”

Acho que tudo, porque eu faço os meus jogos como eu fazia naquela época, só que agora não fico o tempo que antes eu ficava.

Eu trabalho na roça, eu crio uns boizinhos, eu mexo na terra. Mudou mas não mudou muito, eu não sei se tu entende? Eu gosto quando me chamam pra ajudar a carnear uns bichos, gosto de ir pescar com o meu cunhado, compadre e uns amigos daqui. Aqui eu tenho muitos amigos e parentes que já eram do nosso tempo de lá de fora e aí a gente tá sempre aí por perto, se o negócio apertar é só dar um grito, e a gente continua fazendo as mesmas coisas que fazia lá, de outro jeito, mas faz. (Adão C.).

Tudo. Eu não vejo diferença. Hoje eu vou pra lá de três em três meses porque eu trabalho o dia todo e estudo de noite, mas quando eu chego lá eu faço tudo que eu fazia quando eu era criança. Se eu for lá e não lavar roupa na lage da sanga eu fico doente e tudo o mais também eu tenho que fazer.

Eu também adoro música, como eu falei, brincar com as crianças, pintar e também quando eu vou na roça eu busco milho, mato galinha e tiro leite das vacas. Aqui também a gente tem muitas festas que a gente faz, aqui na rua mesmo, ou na Associação, eu acho que eu me sinto criança novamente, é como nos meus tempos de criança lá fora (Palmitinho) (Neci).

Eu adorava pular corda e ainda hoje eu faço isso, porque eu acho que mesmo eu sendo adulta, me dá uma louca e eu volto a minha infância. Às vezes eu não sei se é demais porque eu adoro brincar com as crianças, cantar, pular corda, dançar. Eu acho que se nós não voltar a ter um pouquinho guardado esse tempo, a gente não consegue ser alegre (Eliane).

Eu acho que não tem diferença entre a alegria de ser criança e a alegria de ser adulto, a mesma coisa que as crianças fazem eu também faço. Tem pessoas que não querem usar a infância e aí se tornam muito fechadas, muito quietas[...], tipo o

meu marido, ele é fechado. Ele não brinca. A minha mãe também gosta de brincar. E eu perguntei como ela se sentia brincando com os filhos de pular corda e ela disse que se sentia muito bem e ficava bem. Sabe, eu fico pra mim essas perguntas (Eliane).

A partir destas respostas percebo que a dimensão lúdica serve não somente como elemento de diversão na vida do adulto mas como um meio de apropriação dos elementos que possam garantir a sua natureza humana e vivificante. Garante, também, o encontro consigo mesmo e a descoberta daquilo que lhe dá prazer e lhe gratifica, incondicionalmente.

Acredito que a comunidade já está completa, não há mais para onde crescer a Vila, a não ser que os moradores comecem a construir andares em cima de suas casas. A nova geração de moradores da Vila Nova Esperança já está aí, despontando na comunidade, há crianças e jovens que não são de Palmitinho, são de Porto Alegre, entretanto, conservam os mesmos hábitos (possíveis) que os seus pais: subir em árvore, jogar bola, viajar para Palmitinho, criar, inventar e produzir algo novo a partir de alguns elementos disponíveis a sua volta – com as devidas mudanças, pois no tempo de seus pais, a criação (arcabouço que preambulizava a presença do lúdico em suas vidas) ocorria em grande parte com elementos presentes na natureza, os quais havia em abundância e hoje, na cidade, as crianças da Vila Nova Esperança se utilizam de sucatas e materiais recicláveis, o que isto não desmerece em nada a essência deste ato. Destaco, situações apresentadas em gerações diferentes mas que têm em seu bojo a mesma intenção lúdica de criar, de potencializar conhecimentos através de descobertas prazerosas e ativas, o que denota a presença do devir lúdico passando de geração em geração. Logo, presente na idade adulta. Mesmo as crianças estando distantes de todos os subsídios naturais que Palmitinho ofereceu para tornar a infância e idade adulta de seus pais muito mais lúdica, espontânea e ativa, atribuo esse sentimento de infância potencializada para o lúdico, existente hoje nesta comunidade, ao fato de que mesmo em uma terra distante daquela em que se criaram, estes adultos mantiveram os mesmos traços lúdicos que lá fomentavam e, por existir uma inter-relação intensa entre adultos e crianças, devido a uma grande quantidade de vivências intergeracionais cotidianas, as crianças mantiveram, adaptadas às condições do ambiente em que vivem, aquele mesmo devir

lúdico e criativo que os seus pais cultivaram. Cito alguns exemplos em diferentes gerações de atividades lúdicas criativas e espontâneas:

Adultos:

[...] nós fazia a nossa própria bola com palha de milho. A gente desfiava a palha de milho e ia enrolando e deixava umas tirinhas para dar uns nozinhos para a bola não se desfiar. Ela ficava bem durinha e a gente se divertia (Adão S.).

A gente tinha um respeito muito grande por tudo o que a natureza nos dava, então nós não brincava com as fruta e verdura que podia comer. Nós fazia os nossos personagens com o pepino do mato e não com o pepino de comer. Nós pegava os pepino, espetava os espinho de laranjeira pra fazer os pés, mãos, cabelos,... e montava a nossa fazenda, fazia de conta que eles eram boi, vaca, cavalo e a gente brincava assim e pra mãe ou o pai nos tirar de lá, custava (Adão S.).

Me lembrei: a nossa brincadeira de casinha era assim: nós íamos debaixo de uma árvore, varriamos o local com guanxuma e já trazíamos na sacola alguma coisa de casa e pegava as pedras e galhos e ajeitava para que eles fossem a nossa mobília. Tinha os móveis completos de todas as peças até do banheiro. A gente saía catando pedrinhas pelo chão e às vezes a gente ficava analisando elas um tempão antes da brincadeira, tinha umas muito diferentes. Cada uma de nós queria achar uma mais diferente que a outra. Era gostoso, também, com um

pauzinho ficar riscando no chão, fazendo desenhos, inventando formas, era muito bom (Catiane).

As minhas bonecas eram feita de pacote de farinha, aí eu colocava uma roupa nela e tava pronta a minha boneca. Ah, a cabeça era um punhado do pacote de farinha, aquela parte mais de cima que a gente amarrava bem forte pra fazer o pescoço e tava ali. Eu também tinha boneca de espiga de milho (Eliandre).

Criança:

Eu gosto de correr, montar, inventar umas coisas (Wellington).

Que coisas tu inventas?

Geralmente é quando eu tô com meus amigos. É que tem gente que destroem os carrinhos, aí a gente pega os carrinhos destruídos e mexemo nas peças e inventamo outro ou qualquer coisa. A gente também gosta de desmontar rádio e começamo a ver as peças. A gente já inventou umas coisa e primeiro não funcionou porque a pilha era velha e aí a gente pensou que uma pilha nova poderia resolver e resolveu (Wellington).

O que foi isso que vocês inventaram?

Ah, era umas experiências que a gente fez. Primeiro nós catamo no lixo[...], não, não, primeiro nós lavemo o ventilador

que tava no lixo porque ele tava muito sujo, depois abrimo ele, tiremos umas luzinha e o fio ligava na luz e tinha uma parte que era com pilha, mas o fio tava curto, o pai do Diego nos ajudou com os fios e a fazer uma tomada, aí a gente emendou e com pilha funcionou, depois quebrou (Wellington).

Outro dia, nós arrumemo uns pedaço de isopor e resolvemo fazer um helicóptero, porque o isopor é leve, aí o helicóptero voava, mas depois ele caía e toda a vez que ele caía, ele quebrava, eu acho que é por causa que a gente botou um motorzinho nele e com a pilha ele caía (Wellington).

Eu e meus amigos, a gente cata nos dias de lixo seco o que nos interessa no lixo e monta robozinho, faz experiência na luz, eu já dei até choque no pai. Eu e o Wellington catamo uns fio e conseguimos encontrar umas pilhas velhas e depois a gente encostou os fio na tomada e ligava e dava choque. O robozinho que a gente fez mexia a cabeça, ele era legal mas a gente deixou em cima da cadeira e depois ele caiu e se desmontou todo e não funcionou mais (Diego).

Mais uma vez aqui se corrobora o que outrora, na revisão bibliográfica, eu havia apontado: a dimensão lúdica existe para nós enquanto potência e necessita ser desenvolvida, podendo ser ou não, conforme as relações sociais, culturais que estabelecemos com o meio. Logo, ela é uma construção social e, como tal, as crianças desta comunidade se beneficiam das tradições e raízes culturais cultivadas pelos seus pais e fortalecidas através da relação intensa que existe entre adultos e crianças, explorando no cotidiano e de forma ativa todo o universo natural e social no qual estão inseridos.

Há que se destacar que devido às duas ruas serem muito estreitas, inviabilizando a passagem do caminhão de coleta seletiva de lixo naquele local, tal benefício não era possível de ser estendido para esta comunidade, entretanto em função de uma situação

lúdica construída por um grupo de adultos e crianças na semana do dia do índio – resolveram montar barracas na rua, algumas improvisadas somente com lonas, e brincar de passar uma semana vivendo como os índios – foi possível perceber que os moradores colocavam muito plástico no chão e então organizaram diversos movimentos que hoje gerou a conquista (desde final de 2001) de um pequeno caminhão que recolhe todo o lixo seco semanalmente na Vila. E depois dizem que brincadeira não é algo sério! Então, como a garotada sabe que segunda-feira irá passar na Vila o carro que arrecada o lixo reciclável, eles aproveitam para antes analisarem o que eles podem aproveitar para as suas invenções (muitas vezes os pais os acompanham).

Ao comentar acima, que as duas ruas que formam a Vila apresentam um espaço estreito para o trânsito de automóveis, com calçadas de tamanho muito inferior ao que de fato deveriam ter, trago à tona uma outra questão significativa que concorre para a emergência lúdica entre os adultos que lá residem. Trata-se do aspecto físico de tais ruas: ambas sem saída para automóveis, casas quase, ou totalmente, encostadas umas às outras com terrenos de espaço reduzido, inviabilizando, na maioria dos casos, a disponibilização de um espaço para pátio. Devido a isto, observei que as expressões de vida dos moradores ocorrem em grande parte na rua e isto os tornam muito mais expostos e abertos às manifestações coletivas e à comunhão de suas vidas, e isto me fez lembrar os tempos de outrora, descritos por Áries (1981) ao citar a rua como centro dos espetáculos, das manifestações humanas em geral.

Com relação à constatação que faço de que quanto mais intensa for a relação adulto – criança, maior será a potencialização da dimensão lúdica na vida do adulto, uma vez que a criança - conforme apregoa Freinet (1998) - mais do que o adulto que se deixa influenciar demasiadamente pela racionalidade técnica e metafísica, possui em si incriveis virtualidades de vida e de ação que ajudam o adulto a estabelecer uma relação mais equilibrada entre o reino da necessidade e o reino da liberdade. São palavras de Freinet (1998) ao comentar sobre a infância na estação das flores:

Período de embriaguez! Raramente para os adultos, infelizmente, que já não sabem desfrutar as belezas simples e verdadeiras porque sempre se imiscuem, em suas sensações, os

raciocínios interesseiros e à sombra cinzenta das preocupações da vida. Só as crianças participam inteiramente desse milagre da primavera (p. 83).

Assim, a exemplo de outros autores anteriormente citados no referencial teórico, entre eles, Freire, Fortuna, *et alii*, Freinet (1998) conclama para que o adulto deixe emergir a criança que existe dentro de si, podendo, então, existir enquanto *homo ludens*, enquanto ser humano pleno e para isso o contato com a criança é fundamental para que ele possa acionar o seu devir infantil e envolver-se neste “período de embriaguez” para que possa desfrutar virilmente das belezas simples mas perenes da vida . Sobre esta idéia Freinet (1998) nos brinda com o seguinte pensamento:

O homem deve avaliar humildemente seu verdadeiro poder e suas possibilidades efetivas e saber, quanto ao que o ultrapassa, vibrar como as crianças com pulsações fecundas da vida que cresce e cria (p. 29).

Entendo que esta questão traz em si uma mudança de paradigma para a educação, vista a partir de um enfoque ampliado, uma vez que inverte a lógica de poder, atribuindo à criança o condão de oportunizar ao adulto a superação de seus limites lúdicos e humanos, resultando não meramente na inversão de uma lógica de poder autoritária, mas em uma relação de cumplicidade compartilhada das potências para o lúdico.

Ao subtrairmos do adulto o papel de protagonista de toda a emergência lúdica que ocorre na vida da criança e dos próprios adultos, podendo compartilhá-la com pessoas de diferentes gerações, rompemos com uma lógica de concepção infantil minimalista e devolvemos à criança seu verdadeiro papel de agente social ativo, ao mesmo tempo em que deixamos de superlativar o papel do adulto na construção das condutas de vida, especialmente nas condutas lúdicas. Tal mudança de paradigma traria outras conseqüências positivas, as quais já foram amplamente discorridas no referencial bibliográfico, como por exemplo o rompimento com a idéia do objetivo a atingir, própria de concepções que prevêm o conhecimento como algo estanque e pré-formatado e o adulto como detentor do

saber. Algumas entrevistas feitas com os adultos - moradores da Vila Nova Esperança - trouxeram valiosas contribuições em relação a estas idéias, sinalizando o quanto as crianças contribuíram para transformações positivas em suas vidas, especialmente no que diz respeito à consciência e vivência de situações lúdicas:

Ah, eu brinco muito com o meu filho – o Robson (3 anos). A gente brinca de rolar no chão, de casinha, de esconde-esconde e eu acho que de tanto brincar com ele que parece que começou a ativar em mim uma vontade de inventar umas estórias. Esses dias eu estava botando a roupa no Robson e me lembrando das estórias do Vingador Escarlate – que é da minha infância, aí eu comecei a imaginar umas estórias para o Vingador Escarlate e comecei a rir e a imaginar e comecei a contar pra ele. Depois, outro dia, eu tava vendo um desenho com o Robson e no final acaba o boneco dando um tiro na cabeça e morre. Pode isso, Neusa? Ai, eu achei horrível aquele final, aí eu comecei a pensar num outro final para aquela estória e pensei também num outro, porque não poderia ser diferente, né? (Helena).

O Robson adora estórias e eu acho que essa minha cabeça assim cheia dessas idéias e de estórias diferentes ativou por causa dos livros de estórias infantis que eu leio pra ele, porque antes eu não me interessava pela leitura e hoje eu gosto (Helena).

Mas tem uma outra coisa que me dá muito prazer: encapar com as crianças os seus cadernos. É uma obra de arte, porque a gente escolhe “à dedo” os desenhos, as paisagens, escreve alguma coisa se der vontade,... A gente passa horas e nem se dá conta, é uma terapia (Rita).

O que eu gosto de fazer mesmo é brincar com os meus filhos, porque eu tenho pouco tempo com eles. A gente fica boba vendo eles fazer coisas novas que a gente não sabia que eles já sabiam fazer. Eu brinco de passa-anel, brincadeira dos dedinhos, casinha, imitar bichos, de roda, viuvinha – que eles adoram – e eu também fico criança como eles. Eu já me acostumei tanto a fazer farra com eles que quando eles não vêm brincar comigo eu começo a brincadeira. Nós também contamos estórias (Eliandre).

Meu desejo era que o colégio pudesse ter uma espécie de CTG mas a escola não queria crescer nisto, apenas queria que as crianças aprendessem a dançar algumas músicas para apresentarem para os pais e eu queria muito mais eu queria o cultivo das nossas tradições. Foi por minha filha que eu voltei. Comecei a participar de palestras e encontros, eu tenho todos os certificados. Eu acho que quanto mais tu aprendes, mais tu queres aprender. Hoje eu sou coordenadora da internada mirim do CTG Raízes do Sul (Maria).

Sim, é instantâneo, quando a gente vê já tá brincando, quando não sou eu, é eles. Os meninos (um de 15 anos e outro de 9) gostam de acordar de manhã e pular pra nossa cama e ficar fazendo cosquinhas, brincando, pulando... Eu jogo bola com eles, a gente sai pra passear, eu gosto muito de jogar dama, e sabe com quem que eu aprendi a jogar dama? Com o meu filho. Lá fora não tinha esse jogo. O meu pequeno sabe jogar dama, e até xadrez, aquele que tem as torres, os cavalos, mas aquele eu não sei muito, o pouco que sei foi ele também que me ensinou, mas eu gosto mais é de dama. Depois tu queres jogar? Eu vou te mostrar, ele mesmo fez o seu jogo, o tabuleiro, tudo foi ele que fez.

A gente rola na cama, brinca no chão com a nossa afilhadinha que é nossa vizinha aqui do lado, porque muitas vezes ela dorme aqui com a gente, a gente joga baralho (Valdeci).

Achas que quando fores adulto vais deixar de brincar?

Não. Porque aí eu vou brincar com os meus filhos e eu também vou continuar andando de bicicleta e eu vou brincar com os meus filhos que nem que o pai brinca com a gente. A gente joga canastra, pife, dominó, xadrez, dama, a gente rola na cama, brinca de pegar o outro. Tudo o que ele joga eu sei, mas tudo o que eu jogo ele não sabe, eu tenho que ensinar pra ele. Fui eu que ensinei o pai a jogar dama e xadrez e a gente joga toda a semana e eu jogo também com os meus amigos (Diego - criança).

Ainda sobre este assunto – a importância da inter-relação adulto – criança como elemento potencializador da atividade lúdica para o adulto – há duas modalidades de contributo infantil: uma diz respeito ao devir infantil, à emergência da criança que foi e que continua muito presente na alma do ser humano adulto, e a outra diz respeito ao encontro intergeracional, à influência das virtualidades infantis para a ampliação da capacidade lúdica no adulto, sendo esta última, já devidamente ilustrada através dos depoimentos acima elencados.

Com relação à primeira modalidade, que refere-se ao devir infantil, alguns adultos entrevistados comentam sobre o quanto muitas atividades prazerosas presentes na sua infância se mantêm vivas como elemento lúdico e humanizador na fase adulta. Destaco alguns depoimentos:

O que da Nelci criança está bem vivo ainda hoje?

Os bolos. Desde quando eu era pequena eu fazia bolos. E hoje eu continuo ainda mais. Eu adoro pegar uma receita e acrescentar coisas novas, inventar receitas, testar ingredientes que não estão na receita. No meu trabalho eu gosto muito de acrescentar algo meu na rotina, sair fora da rotina com coisas que eu penso (Nelci).

Eu organizo, nas horas vagas, eventos com os meus enteados e outros grupos de street dance e rap para eles se apresentarem aí nas comunidades e aqui também. Eu sou vidrado desde bem pequeno em atividades de som, de palco, de avenida. E quase todo o final de semana e quando posso até em dias de semana estou em um palco. O carnaval também está no meu sangue, desde antes de eu nascer. Eu sou Copacabana até morrer (Osmar).

Desde pequeno eu sempre tive uma tendência a me voltar para o estudo de cálculos matemáticos, para a lógica, eu gostava e me desafiava a fazer cálculos cada vez mais aprimorados e hoje eu sou um contador, realizado (Newton).

Eu me lembrei que tem uma coisa que eu gosto muito de fazer. Como eu me criei com animais, em fazendas, eu gosto de domar cavalos e sempre que é possível, até hoje, monto num, ainda. É uma emoção muito grande sentir o nosso domínio sobre o bicho. É uma sensação de confiança muito forte, que não dá para dizer... Fui algumas vezes em rodeios e acho isso uma vergonha, uma piada, porque o cavalo não dá dois pulos e os “peões” já estão comendo grama! Comigo não tem isso aí! Eu enrolo um rolo de pelego no cavalo e o relho velho comanda o resto! (Felisberto – 92 anos).

Assim, infiro que muitas das atividades que dão prazer ao adulto, já representavam esta mesma fonte de satisfação desde a infância. Logo, a infância é o ponto de partida para a realização de muitas atividades que nos serão gratificantes durante toda a vida. Isto significa dizer que infância e vida adulta não são fases distintas, claro que possuem suas peculiaridades mas fazem parte de um mesmo “corpo sócio-cultural”. Desta forma, relativiza-se o papel atribuído à infância como somente “tempo de brincar” e coloca-se a dimensão lúdica em seu devido lugar: em todos os tempos e espaços possíveis, atribuindo a esta, a merecida seriedade e respeito necessários para retirar dela o clichê de infantilidade que a acompanha há mais de um século. Assim, entendo que não existam atividades lúdicas essencialmente infantis, o que existe é um jeito próprio de se viver o lúdico, condizente com cada momento de nossa existência e com as oportunidades que a vida nos oferece e durante as entrevistas eu descobri que as crianças sabem disto com muita propriedade, parece-me que aqueles que mais esqueceram disto, foram os adultos, pois todas as crianças entrevistadas, ao serem perguntadas se quando crescerem irão continuar brincando, afirmaram que sim, irão continuar brincando quando forem adultos.

Guardadas as devidas proporções, me sinto impelida a fazer uma comparação entre uma situação observada entre os adultos do universo pesquisado com um dado citado por Ariès (1981). Este último aponta que na Idade Média as funções sociais eram intensas, as atividades lúdicas eram o elo que os mantinha unidos e fortes, subsistindo por diversos séculos as suas tradições culturais. Lembrei-me do quanto esses adultos mantêm-se unidos através da efervescência de elementos culturais típicos das regiões rurais: as festas sazonais, o Terno de Reis que modernizou-se e foi tomado pelo aparecimento das Tele-mensagens (conforme comentou uma das entrevistadas), que na Vila ocorre de maneira atípica, reunindo uma grande quantidade de moradores em torno da casa do aniversariante e improvisando muitas danças, cirandas, declamações e homenagens, o trabalho cooperativo entre vizinhos (muitos vizinhos cuidam das crianças dos outros vizinhos que estão trabalhando distante dali, levam e buscam no colégio, ajudam nos temas, alimentam, dão banho, etc.), o trabalho cooperativo entre os familiares, entre pais e filhos, as brincadeiras, as credices, os rituais de trabalho, de descanso que são passados de pai para filho (até mesmo porque há uma valorização aos laços de família e de união), o chimarrão com um

bate-papo com os vizinhos próximos ou alguns familiares ou compadres, a novena à noitinha, o jogo de cartas com os vizinhos, etc. Percebi duas formas que os mantêm unidos e vinculados às suas raízes e cultura próprias. Uma vez que a nova geração de moradores já está despontando, uma família costuma levar como madrinha e padrinho alguns de seus vizinhos e a segunda constatação é que há um movimento forte de namoro e casamento entre os próprios moradores. Penso que isto lhes garante maior coesão em seus laços e raízes culturais, dentre estas, em seus *modus vivendi* lúdico. Talvez isto faça com que haja um sentimento quase que unânime entre os moradores da Vila Nova Esperança: o amor pela comunidade onde moram e que ajudaram a construir com alegrias e sofrimentos, concretizando, reconstruindo suas tradições culturais e incorporando novas ao seu cotidiano. Este sentimento de amor à Vila onde moram e a todos os espaços lúdicos que cultivam só perde seu lugar de destaque quando o assunto é Palmitinho: voltar um dia para a terra natal, de preferência quando se aposentarem, é o sonho de muitos desses adultos e quando os entrevistados falam disto, é notório a transformação em seus semblantes: brilho nos olhos, sorriso na face e o pensamento voando longe, para mais de 600 km da Vila Nova Esperança.

Eu não quero sair nunca daqui, mesmo que eu ganhasse no Toto Bola (Rita).

Eu adoro aqui. Não sei se é porque eu me criei, mas eu também gosto muito de ir lá pra fora (Eliane).

Pergunta: Para fora onde?

Pra Palmitinho. E aqui a gente conhece todo o mundo, é tudo como se fosse uma grande família, se a gente precisa de algo pede para um vizinho e depois a gente também ajuda (Eliane).

[...] aqui é a minha morada, eu amo essa Vila como a minha família. Talvez tu não faças idéia, mas mesmo que eu ganhasse na loteria eu não sairia daqui (Maria).

Sonho? Eu ainda sonho sim, e muito... Eu sonho em me aposentar, ter um carrinho e ir para a minha chácara em Palmitinho, plantar, colher (Delmiro).

7.3 - O trabalho e o lúdico: rompendo com a dicotomia a partir da realidade pesquisada

Independente da tradição mantida por um grande número de moradores da Vila Nova Esperança, oriunda em grande parte das suas raízes culturais interioranas, no que concerne a jogos e divertimentos e também ao espírito de união e, conseqüentemente, necessidade de organização social para se manterem unidos e fortes em suas mobilizações em prol de melhores condições de vida para esta comunidade, há que se ressaltar um outro elemento que concorre à condição de atividade lúdica para estes moradores: o trabalho. Como já assinalei, grande parte destes moradores exercem como forma laborativa, atividades autônomas de trabalho e muitas destas sendo geridas, também, dentro da própria comunidade ou no seu entorno: é o mini-mercado, o armazém, a manicure, pedicure, cabeleireira, faxineira, posto de saúde, conselho tutelar, vendedores, serviço de telemensagem, contador, músicos, artesã, eletricitista, encanador, comerciante do ramo de

roupas e brechó, vendedores de frutas e verduras, etc. O fato de parte dos moradores ali trabalharem, na própria Vila, ou mesmo para os que exercem a condição de profissionais autônomos em regiões próximas, acaba intensificando a relação entre crianças e adultos, beneficiando o convívio intergeracional, pois muitos adultos podem usufruir do seu tempo de almoço na companhia de seus filhos e familiares em casa, levá-los à escola ou buscá-los, retornar mais cedo para casa, trocar algumas palavras com o vizinho, etc.

Ao conversar com estas pessoas, percebi através das suas idéias e de seu semblante, que sentem prazer e orgulho no trabalho que desenvolvem. Cito alguns exemplos, a começar pela Rita, ao referir-se sobre o quanto coordenar (gratuitamente) o projeto Piá Esperança – o qual ela é a fundadora – bem como montar a sua micro-empresa de telemensagem, na qual os seus filhos a ajudam, mudou sua vida, pois, com relação a sua primeira ocupação, organizou um time de futebol com jovens da comunidade, onde o objetivo maior não é formar profissionais do futebol, mas a roda de conversas, a troca de experiências e alívio das ansiedades que as crianças trazem consigo, fazendo do futebol um meio de trazê-los para este objetivo maior, uma vez que adoram jogar bola:

Tu já jogavas futebol, antes de iniciar o Projeto Piá Esperança?

Não! Eu nem sabia apitar o jogo. Quando eu me decidi e fui falar com as vizinhas e elas gostaram da idéia, eu comecei a observar as pessoas jogando, ia para o Vida (Centro Humanístico Vida) e ficava lá no campo olhando os homens jogarem. Até que eu fui aprendendo e aprendi mais com as crianças mesmo, jogando bola. Isso já faz dois anos. Nós nos reunimos às 3^{as}, 5^{as} e 6^{as}, mas quando tem uma folguinha eu também vou para o campo. Já ganhei as bolas e jalecos da Secretaria dos Desportos. O que eu nunca ganhei mesmo foi um campeonato, meu time mais parece o Tabajara Futebol Clube, sabe, aquele do Casseta e Planeta... Mas isso é o que menos me interessa (Rita).

[...]quando tu tens um trabalho que tu não gostas, nada se realiza. Agora tudo mudou para melhor, ainda. Em casa há mais diálogo e organizamos todo o trabalho com a idéia de todos. Eu aprendi muito com eles (jovens do Piá Esperança) e continuo aprendendo, porque ninguém é melhor do que ninguém. Ninguém! (Rita).

Eu tenho uma “Tele-mensagem”. Eu gosto de compartilhar da alegria com os outros, mesmo que eu não conheça eles. [...] eu passo muitas horas bolando frases com músicas diferentes. A minha filha mais velha pega junto comigo, atende, envia mensagem, seleciona as mensagens para as pessoas escolherem[...] (Rita).

Outro exemplo, refere-se à fala da Maria que trabalha como diarista. Inicia comentando sobre a sua infância:

Eu adorava fazer limpeza e falar sozinha, eu ia limpando e falando. É só o que eu gosto e eu segui sempre limpando (Maria).

Neusa: O que te faz gostar de limpar?

Na minha idéia eu adoro pra mim a limpeza porque é a coisa mais importante na minha vida (Maria).

Neusa: Mas porque tu achas que é a coisa mais importante na tua vida?

Porque eu acho que é legal a pessoa chegar em casa e ver tudo limpinho. É uma recompensa pra gente saber que tá tudo limpo e organizado e ver que os outros também gostaram do serviço que

eu fiz. Eu me sinto bem ver que a pessoa adorou e eu também me sinto agradada. Eu me sinto mais bem que a pessoa que é a dona da casa (Maria).

Um outro exemplo, dentre tantos que poderia citar, destaco os comentários do sr. Newton:

*[...] eu sou um contador realizado. Optei porque gostava e gosto muito do que eu faço e faço até hoje, mesmo depois de já estar aposentado (Newton).**

E para finalizar este rol de exemplos, cito o da Neci, coordenadora da Creche Criança Esperança, a qual atende 92 crianças de 0 a 6 anos – creche comunitária que se localiza na Rua João Bravo de Almeida, antiga rua C e mais conhecida como “Rua de cima”

Eu adoro estar no meio das crianças aqui na Vila. Eu consegui me ver diferente depois que eu comecei a trabalhar com as crianças (Neci).

Neusa: Podes me explicar melhor sobre se ver diferente ao trabalhar com crianças?

Ah, não sei, é que eu aprendi a ter mais amor pela vida, pelas crianças, elas te ensinam muito, cada dia é uma nova lição de vida, aprendi a me valorizar mais porque eu voltei a estudar. Elas (as crianças) nos levam a isso e hoje estou acabando o magistério, depois de muitos e muitos anos sem estudar (Neci).

** Este entrevistado também faz a contabilidade, gratuitamente, da creche comunitária que existe ali na Vila, o que lhe exige um acompanhamento diário a esta creche - a Creche Criança Esperança.*

Tal prazer e orgulho que esses moradores expressam diante do trabalho que desenvolvem pode estar relacionado ao fato de fazerem aquilo que gostam e por terem um tempo mais dilatado para o fazerem, sem uma excessiva pressão sobre suas ações e sobre o tempo gasto, tornando, assim, os seus trabalhos, também, um ato lúdico que se reverte em prol não somente de seus objetivos pessoais mas também em prol de objetivos comunitários, pois cada um destes moradores doa, também, com amor e vontade seu potencial de trabalho durante horas e às vezes, dias à fio, colaborando nas diversas atividades que ocorre na Vila Nova Esperança, organizando bailes, festas, gincanas e melhorias sociais que lá ocorrem. São exemplos de relatos:

Pergunta: *O que lhe dá prazer fazer?*

O que me dá prazer é trabalhar em benefício da população. A minha vida toda foi sempre lidando com o público e será assim sempre que eu existir. Eu trabalhei para o Getúlio em três campanhas políticas [...] (Felisberto).

Graças à Deus, ainda hoje com 92 anos, eu conservo desde pequeno a mesma disposição para a vida, para lutar pelos interesses de algumas maiorias, mesmo que essa maioria represente uma minoria, como é o nosso caso. Disposição é o que eu mais tenho e isto é o que eu quero passar para as gerações que estão por aí e as que virão (Felisberto).

Eu fui o fundador da Associação de Moradores da Vila Nova Esperança e fui o primeiro presidente da Associação e entre uma eleição e outra, sempre participo da diretoria e quando não estou participando, participo igual, porque a Associação é para todos participarem, a Associação é de todos e o meu desejo é ver sempre todos os moradores alegres e felizes, seja aqui na rua ou na Associação (Felisberto).

Sou do conselho fiscal da atual diretoria da nossa Associação e aqui eu não páro, sempre tem um e outro vindo aqui falar comigo

sobre os problemas da comunidade e eu sempre converso e encaminho. Esclareço para participar das reuniões, sejam as nossas reuniões ou as do Orçamento Participativo ou qualquer outra que a gente sinta a necessidade de organizar – na Câmara de Vereadores, na Smed, Dmae, Dmhab (Felisberto).

Tem também algo que me dá muito prazer é organizar festas aqui na comunidade. Eu já organizei 6 festas juninas e vem todo o mundo, gente de todas as idades. A gente fecha a rua, enche de bandeirinhas, organiza as barracas, as brincadeiras, a música, a fogueira e tudo o mais. Acaba quando o último não tiver mais fôlego. E tem também os bailes que a gente faz pra turma jovem e pra gente (Rita).

Pergunta: E hoje, o que tu conservas dessa tua infância?

Eu não sei se é bem isso que tu queres saber mas eu adoro escutar som. Eu organizo eventos com os meus enteados aqui na comunidade e em outras também. Eu sou vidrado desde pequenininho em atividades de som, de palco, de avenida. E quase todo o final de semana e quando posso até em dias de semana eu estou em um palco (Osmar).

Pergunta: O que te realiza?

Ouvir um gaiteiro tocar, tomar um chimarrão conversando com uns amigos e ter incentivo para as coisas que a gente quer construir, não que eu queira que as pessoas concordem comigo, mas que ao sentir de verdade que uma idéia ou uma ação pode ser

boa para o coletivo e não para o individual que essa pessoa possa incentivar de diferentes maneiras naquilo que a gente pretende realizar, é ter incentivo pra fazer pelo próximo. Eu me realizo em ajudar alguém, principalmente poder retribuir uma ajuda, porque o compromisso é ainda maior (Adão S.).

Neusa: O que te dá prazer na vida hoje?

Eu gosto do meu trabalho. Eu sou motorista. Levo os filhos do meu patrão no colégio, nos cursos de inglês e em outros lugares, levo a mãe de uma outra senhora no médico,... Aqui na Vila quando alguém precisa o pessoal sabe que pode contar comigo, assim como com outras pessoas daqui, eu sempre estou pronto a qualquer hora que precisar. Essa semana faleceu um vizinho nosso aqui e eu fui com mais outros para o IML e outros lugares (Valdeci).

Porque tu achas que te dá prazer o teu trabalho?

Porque eu me sinto ativo, fazendo alguma coisa e sendo importante pra alguém. É bom a gente sentir que as pessoas confiam em ti. Eu sei que o meu trabalho é de muita responsabilidade, eu tenho que estar atento, eu ajudo os outros e também me ajudo (Valdeci).

E hoje, o que te dá prazer na vida? O que tu gostas de fazer que te gratifique?

Eu e o meu marido e a minha filha a gente tá sempre ajudando em tudo o que acontece aqui na Vila pra melhorar: nas festas, nos bailes – geralmente o meu marido cuida da copa com outros e eu mais outros vizinhos ajudamos a organizar, a servir, porque aqui tem baile todo o mês e com conjunto musical dos bom. Às vezes, quando eles têm agenda disponível é um conjunto formado por pessoas aqui da Vila que tocam pra gente (Neci).

Creio que estes relatos expressam com veracidade aquilo que Freinet (1998) aponta como o verdadeiro sentido da atividade lúdica, referindo-se a uma dimensão muito maior que a dimensão individual: envolve a dimensão social, coletiva. É a expressão da dimensão humana vista de uma forma ampliada: é o humano como extensão dos próprios desejos pessoais vistos também como desejos de outrem e vice-versa. Em suma, é o compartilhar, comungar idéias e ações entre pessoas que aspiram de ideais semelhantes, mesmo que cada um ao seu próprio jeito. São palavras de Freinet (idem):

Entregar-se com consciência e entusiasmo às diversas tarefas sociais, sentir-se como uma engrenagem normal da comunidade é uma das próprias condições da vida e, portanto, inteiramente indispensável, sendo impossível apontar uma preferência ou prever uma primazia qualquer (p. 146).

Fortuna (2001) também acena para a participação social como um dos elementos fomentados pela dimensão lúdica na vida do adulto:

Fazer viver o brincar quando nos tornamos “gente grande”, é uma forma de perpetuá-lo. Adultos que assim vivem – para brincar e fazer brincar – podem estimular a construção de um outro senso de realidade por meio do qual a participação social marcada por novo imaginário, novos princípios e valores seja

possível, através da solidariedade, ousadia e autonomia experimentadas nas atividades lúdicas. Tudo isto conseqüência da interação social plasmada no brincar, que nos lança em direção ao outro e neste enlace – recordemos o étimo da palavra brincar – constitui-nos como sujeitos. Brincando reconhecemos o outro na sua diferença e singularidade e as trocas inter-humanas aí partilhadas podem lastrear o combate ao individualismo e ao narcisismo tão abundantes na nossa época. Vivendo para brincar, fazem viver pelo brincar, novas formas de vida p. (70/71).

Logo, se um adulto se realiza através do trabalho que faz, este trabalho não se restringe apenas ao seu tempo de remuneração, ele se expande e se torna parte da sua cotidianidade, fazendo com que em casa, com amigos, na comunidade onde mora e até com desconhecidos este adulto continue a desenvolvê-lo (especialmente o doando através de atitudes sociais e cooperativas), pois torna-se parte integral do seu ser. Logo, o trabalho, como também uma atividade lúdica, não é uma ação fragmentada e desenvolvida meramente para que o adulto receba a contra-partida financeira que lhe cabe pela venda da sua força de trabalho. Trata-se de um ato fruto de uma motivação interior, de um devir humano que “transborda” por todo o seu ser sob a forma de ações, pensamentos, realizações, de autoconhecimento e necessita ser vivido plenamente, se espalhando, por entre todos aqueles que estão perto deste adulto. Se o adulto somente sente-se gratificado quando recebe uma quantia financeira relativa a um determinado tempo de trabalho, significa que o seu trabalho não tem nenhum sentido existencial para ele, logo é um ato estranho ao próprio ser, deixando, assim, de ser um elemento lúdico na vida deste adulto, corroborando para a manutenção da dicotomia trabalho x lúdico.

7.3.1 - As raízes lúdicas do trabalho

Freinet (1998) acredita que toda a atividade lúdica está direta ou indiretamente relacionada a um tipo de trabalho, desde a mais tenra idade, a qual reflete uma luta permanente pela exacerbação vitoriosa da potência interior de cada ser – potência lúdica - ligando ações no pensamento com ações reais, diferente do que acontece para os adultos na maioria dos trabalhos, os quais se apresentam na modernidade, descolados de um sentido íntimo e perene. Diz o autor:

Há trabalho todas as vezes que a atividade – física ou intelectual – suposta por esse trabalho atende a uma necessidade natural do indivíduo e proporciona por isso uma satisfação que por si só é uma razão de ser. Caso contrário, não há trabalho mas serviço, tarefa que se cumpre apenas por obrigação – o que é totalmente diferente (p. 316).

Assim, percebo que a essência verdadeira do brinquedo, a exemplo do que já apontei através das idéias de Vygostsky (1994), pode, também, refletir a imagem do trabalho, mas de um trabalho que seja libertador - artífice das realizações pessoais e sociais do adulto, constituindo-se como mais um elemento lúdico na sua vida. No trabalho, assim como no brinquedo, se não houver a participação ativa do ser, bem como se não houver a compreensão do processo como foi criado e seu desenvolvimento, o trabalho ou o jogo, a criança ou o adulto serão absorvidos por um tédio constante que distante estará de lhes trazer satisfações.

Quando li a frase acima, de Freinet (idem), “brinquei” fazendo um trocadilho de palavras – substituindo sempre a palavra “trabalho” por “jogo/brincadeira” - e o resultado é perfeito! Coaduna-se plenamente aos estudos que desenvolvi na primeira parte deste trabalho, sobre jogos na perspectiva lúdica. Parece-me coerente pensar que o trabalho pode se constituir em um dos elementos lúdicos na vida do adulto, onde as mesmas regras que utilizamos para definir um jogo na perspectiva lúdica de outro jogo na perspectiva não-

lúdica, vale para o trabalho. Assim, jogo, trabalho, diferentemente do que se pudesse pensar, como ações distintas, eis dois elementos lúdicos, os quais se complementam e isto se torna ainda mais lúcido na próxima página quando exponho alguns exemplos que comprovam isto, porém, antes, é necessário, ainda, algumas considerações.

Para Freinet (1998) a criança somente brinca de imitar as ações cotidianas do adulto porque a ela não lhe é confiado ou fomentado atividades as quais ela possa se sentir gratificada de fazê-la; atividades que possam acionar o seu devir humano e ao mesmo tempo sentir-se parte integrante e ativa do grupo social que pertence. Desta forma, tal construto teórico rompe com a lógica da infantilização da infância ou de reafirmação da infância como gueto social inferior, buscando através desta o “elo perdido” que faltava para construir uma relação humana de maneira verdadeiramente plena para todos os seres de qualquer idade. São suas palavras: *A criança quer trabalhar. Basta-lhe possibilitar o trabalho-jogo a que ela aspira* (p. 346).

Freinet (1998) acredita em um trabalho-jogo que transcende as barreiras do mero trabalho manual ou intelectual; crê naquele que leva a criança, o adulto a considerar todos os condicionantes do trabalho em suas relações com o devir humano, que tenha um caráter de crescimento do potencial individual para o potencial social ulterior, que seja uma preparação integral e única em cada ser – ao mesmo tempo física e psíquica e não somente técnica. Portanto nega a idéia ainda permeável como senso comum de que a criança brinca e o adulto trabalha, para ele o trabalho-jogo ou o jogo-trabalho constituem-se como potência íntima dentro de cada um de nós desde o nascimento, dependendo das conjunturas sociais, culturais, econômicas para transformá-lo em força ativa. Tal idéia postulada por Freinet (1998) foi totalmente passível de ser encontrada em abundância no referencial empírico investigado, talvez por serem em ampla maioria, os moradores da Vila Nova Esperança, advindos do interior, vivenciando o trabalho como elemento integrado ao devir humano, portanto, lúdico, uma vez que o tempo de vida deles estava muito mais ligado ao tempo de vida da natureza, diferentemente do que ocorre nos grandes centros urbanos, de um modo em geral. São exemplos de trabalhos desde a mais tenra idade como manifestações lúdicas:

Com quem tu brincavas?

*Com as minhas amigas da vizinhança, com as primas,...
Eu comecei a trabalhar na roça com 7 anos e também ajudava nas tarefas da casa. Eu não trabalhava como os adultos, mas meu pai fazia questão que eu ajudasse ele. Eu capinava, tampava as ramas de mandioca, arrancava o brejo, depois a gente ajudava a colher a mandioca e colocar no cesto (Helena).*

Tu gostavas de ajudar o teu pai?

Ah, eu gostava muito, porque eu ficava um pouco, na hora que o sol rachava meu pai me liberava, era lindo ver o alimento crescer que eu – pequena – plantei e depois eu comer dele, para mim era como se fosse uma mágica. O que eu não gostava era de ajudar nos serviços da casa, era chato (Helena).

[...] quando o meu pai chegava da roça eu tinha que tirar água fresca do poço, colocar na moringa e dar para o meu pai e também dava o chinelo, eu calçava no pé dele (Maria F.).

Tu sentias prazer em fazer isto?

Como não? Muito, porque além de ser o meu trabalho, era um carinho que eu dava e recebia e eu não deixava que ninguém desse água ou buscasse o chinelo do meu pai, era algo gratificante. Eu me sentia responsável e acarinhada. Ainda hoje adoro apanhar a água do poço quando vou pra fora e aqui, não sei se tem relação, mas gosto de inventar alguns sucos diferentes: tu já experimentou suco de limão batido no liquidificador com

raspas da casca e com a couve picada? Além de ser altamente nutritivo é também gostoso (Maria F.).

A minha infância foi lá fora, em Palmitinho, eu ajudava na roça e trabalhava na casa e também brincava (Neci).

Me fala um pouco sobre isso.

Ah, eu ajudava o meu pai a trazer a cana, moía... Até hoje eu só uso açúcar mascavo, eu trago sempre lá de fora. Eu tirava o leite da vaca, ajudava a colher mandioca. Eu também ajudava a minha mãe a fazer comida, lavar a louça, passar pano no chão. E eu brincava também. Ah, tinha uma coisa que eu gostava muito e que era o meu serviço. Eu tinha que buscar água para a mãe lá longe e eu trazia com um dos meus irmãos atravessado num pedaço de pau dois baldes de água só que a gente só chegava com meio-balde porque o resto da água ficava no caminho. A gente olhava pra trás e via a nossa trilha de água e do nosso lado a água balançando, era muito engraçado e divertido. A gente mais queria buscar água só pra ver ela se chacoalhar no balde e cair um pouco. Eu gostava, também de buscar lenha, eu amarrava uns panos velhos na cintura e enchia, assim perto da barriga, aqueles pano de lenha. Era gostoso depois ver a lenha queimar que eu trouxe (Neci).

Sabe, chega o final de ano e eu fico me lembrando da época da nossa colheita, eu não via a hora de chegar a época da colheita, acho que por isso eu gosto tanto de plantar (Delmiro).

Mas porque tu não vias a hora de chegar a colheita?

Ah, porque era a época que a gente tava vendo o fruto do teu trabalho, não tem coisa melhor! (Delmiro).

Já no próximo exemplo ao perguntar sobre o que brincava na infância, em meio às respostas o entrevistado inclui no mesmo rol que futebol e outras atividades prazerosas, o gosto pelos trabalhos do campo:

De quê vocês brincavam?

A gente brincava de caçar passarinho, fazia arapuca, fazia funda com um pedaço de rabo-de-bugio ou de pitangueira (nome de árvores) e a borracha era de câmara de carro. A gente também jogava futebol e gostava de lavrar, capinar, roçar e esperar a colheita no final do ano (Adão C).

Há um outro exemplo em que o trabalho também é incluído no rol das brincadeiras infantis e eleito como a atividade mais gratificante:

Podes me falar sobre a tua infância?

(Muitos risos) A minha infância era terrível. Eu era arteiro, barbaridade! A gente se reunia nuns quantos, se ajuntava e só saía coisa danada: a gente cortava a cerca do vizinho, escondia os arados deles, roubava melancia, atirava pedra nos passarinhos, carpia, lavrava, cortava soja, plantava, jogava 48, ajudava na casa, na criação dos porco, gado,[...] (Valdeci).

Podes me dizer, de tudo isso, o que mais gostava ?

Eu gostava de tratar dos porcos, porque os porcos gostavam de ficar tudo deitado e era tão bonito de se ver uns por cima dos outros deitados na mangueira, eu me sentia útil dando comida pros porco. Eu cozinhava num tonel a comida pra eles: era batata, inhame, panelão, quirela (Valdeci).

Assim, o trabalho pode também se constituir como uma atividade lúdica desde que seja um elemento humanizador e libertador.

As características peculiares do ambiente onde viviam favorecia a permanência e a inter-relação mais intensa entre adultos e crianças, oportunizando que as crianças logo fossem iniciadas por seus pais no mundo do trabalho. Os seus relatos expressam gratificação através do trabalho que realizavam (quando não era em regime muito intenso e quando faziam aquilo que mais lhes agradava dentre os trabalhos) isto porque compreendiam todo o processo daquilo que faziam.

À exemplo do que existia em tempos anteriores à modernidade e citados por De Masi (2000), as atividades lúdicas que ocorriam em meio ao interior das cidades, e relatadas pelos adultos pesquisados, se revestiam de uma coopenetração tão intensa dos tempos de brincar e trabalhar que até nos momentos em que a criança tinha a possibilidade de brincar de uma maneira mais espontânea eles reproduziam a cotidianidade do trabalho do mundo adulto:

Vejo que gostas de brincar com os teus filhos. Os teus pais brincavam contigo?

Não. A gente era da roça, não tinha tempo pra essas coisas, mas eu acho que a gente tava mais junto e quando a gente tava junto a gente brincava sem tá brincando (Dulce).

Neusa, eu fico pensando, hoje, que as crianças brincam tanto mas parecem mais afastadas dos pais ou os pais delas e naquela época não tinha muito isso do pai ou da mãe dizer: agora nós

vamos brincar, mas eu sinto como se eu sempre tivesse esse tempo de brincadeira, ou era na hora do banho, da lida na lavoura, quando chegava os vizinhos, sempre tinha um momento de acolhida, um sorriso, uma estória, uma conversa dos antigos. O meu pai ele não parava pra brincar especificamente mas ele fazia questão de mostrar os seus livros pra mim, me ensinar os cálculos, as letras porque ele gostava e eu também gostava e gosto até hoje e quando ele fazia isso, quase todos os dias, era um momento de muito gosto. Ele me passou a experiência do trabalho, do profissionalismo, dos estudos e isso era passado na minha rotina (Newton).

Nós fazíamos os boizinhos de sabugo e a gente atrelava eles para o trabalho, tinha vaca, boi, todos os bichos. Nós reproduzíamos aquilo que fazia parte do nosso universo. (risos) Até no nosso tempo de brincar ele também era um tempo de trabalhar . (Newton)

Logo, esta dicotomia entre o tempo de brincar e o de trabalhar como está posto em nossa sociedade, me parece não estar tão presente entre aqueles que pautam as ações do seu dia-a-dia com maior grau de respeito ao tempo da natureza. E mesmo hoje, já estando mais distante de toda aquela condição de trabalho rural, os adultos entrevistados procuram manter as mesmas tradições que os guiavam quando estavam “lá fora” - como eles costumam dizer - adaptando-as à realidade de seu tempo presente: o cultivo das brincadeiras ditas infantis entre adultos – pular corda, ir na praça, andar de balanço (Eliane), das festas sazonais comunitárias (Rita), o preparo de um bolo gostoso (Nelci), ouvir um bom gaiteiro tocar, a roda de chimarrão e bate-papo com os vizinhos no final de tarde (Adão S.), o baile de fim-de-semana com conjunto musical (Neci), o fortalecimento dos laços familiares, a pescaria em família (Waldeci), ler e escrever algo interessante (Eliandre), organizar trabalhos cooperativos (Felisberto), jogar vôlei no meio da rua com as vizinhas (Dulce), não deixar passar as oportunidades que tem na vila para se divertir,

passar com a família (Delmiro), jogar bocha e 48 (Adão C.) e também o trabalho gratificante tanto para o plano pessoal quanto para aquele em prol do coletivo – tornando o trabalho um momento de lazer. Isto porque houve o cultivo das tradições lúdicas, da cultura que os transformou em seres humanos e percebo que esse mesmo respeito ao devir humano, especialmente representado nas manifestações lúdicas, está sendo passado para os seus descendentes, confirmando, assim, que o lúdico existe enquanto construto social e não somente na materialidade de cada situação.

Diego, um morador da Vila, de 9 anos, respondeu-me ao ser perguntado:

Achas que quando fores adulto vais deixar de brincar?

Não. Porque aí eu vou brincar com os meus filhos e eu também vou continuar andando de bicicleta e eu vou brincar com os meus filhos que nem que o pai brinca com a gente. Ele tá sempre zoando com a gente até quando a gente tá aqui ajudando a mãe a arrumar a casa. A gente joga canastra, pife, dominó, xadrez, dama, a gente rola na cama, brinca de pegar o outro. Tudo o que ele joga eu sei, mas tudo o que eu jogo ele não sabe, eu tenho que ensinar pra ele. Fui eu que ensinei o pai a jogar dama e xadrez e a gente joga toda a semana e eu jogo também com os meus amigos. Fui eu que fiz os meus jogos de xadrez e damas com todas as pecinhas é bem mais barato, porque um jogo desses aqui pronto é uns cento e poucos reais e esse aqui além de ficar certinho fui eu que fiz. (Diego)

Neste relato do Diego, fica claro o quanto é sagrado para a família manterem-se unidos, brincarem juntos e trabalharem, também juntos – questão da colaboração no trabalho (domiciliar), o qual mais uma vez encontra-se incluído quando o assunto é brincar. Percebo, outro fator que corrobora para este indicativo é o fato deste menino citar dois tipos de jogos de baralho tradicionais entre os adultos e também o fato dele próprio ensinar para o pai alguns outros jogos, o que comprova o encontro intergeracional. Ressalto, também, o seu orgulho ao sentir-se autor da confecção do seu próprio jogo. A sensação de sentir-se

desafiado e de conquistar um objetivo através de uma ação ativa sobre algo se configura em uma experiência lúdica fundamental para qualquer pessoa, o que foi passível de ser percebido através do relato do Diego ao sentir-se realizado por ter confeccionado seu próprio jogo, sensação esta que também pode ser encontrada no curso de um trabalho que seja a extensão da vida daquele adulto, fruto das suas próprias aspirações, confirmando a idéia que no capítulo 6 apontei: a dimensão lúdica emerge quando aquilo que produzimos passa a ter existência devido a nossa ação e vontade. Assim, jogo e trabalho são elementos passíveis de possuir a mesma raiz lúdica.

7.3.2 - As raízes lúdicas do jogo

Marx afirma que o trabalho a partir das suas conseqüentes especializações acarretou o não-favorecimento das potências intelectuais e criativas nos adultos, potências, estas, que também se constituem como o apanágio da dimensão lúdica, assim, assinalo que o capitalismo está fazendo com as atividades gratificantes o mesmo que já fez com o homem em seu processo produtivo: atrofiando sua criação e tornando-o submisso a determinada situação, estimulando a compra em massa, criando desejos e necessidades lúdicas distantes de sua vontade íntima. Ou seja, não se contentando apenas em presenteá-lo com um trabalho alienado, os organizadores do mundo capitalista desejam presentear o adulto com brincadeiras alienadas, o que me leva a crer que os jogos e as brincadeiras não são algo tão pouco sérios assim, como apregoa a ideologia de massa, pois do contrário não mereceriam a atenção manipuladora das potências do capital.

Ao rever o capítulo deste trabalho que versa sobre a influência capitalista na construção subjetiva e objetiva da dimensão lúdica na vida adulta, me veio à lembrança algumas idéias discorridas por um dos entrevistados ao reavivar em sua memória o quanto

os brinquedos que construía levavam à cabo valiosos processos criativos e gratificantes, diferentemente do que ocorre hoje em função da industrialização massiva:

Os brinquedos eram todos feitos por nós mesmos. Geralmente, hoje, a criança pega a coisa pronta e aí ela não tem carinho e nem entendimento do processo, agora quando você pega um objeto de madeira, recorta, lixa, aquilo exige pensamento, desejo, criatividade, carinho, produção. Quando a gente cria, aquilo ali é parte da gente, aí a gente vai ter o carinho, cuidado, zelo e vai procurar melhorar cada vez mais porque você sabe como foi desde o começo. Hoje, infelizmente as crianças não têm essa vontade. Na minha época a gente construía e aprendia, hoje eles desmontam e não aprendem, porque não sabem o princípio e me parece que é interessante para quem faz os brinquedos que eles nem saibam porque daí logo eles compram outro (Newton).

[...] tem um monte de brinquedo que chega à mão da criança, o que não tinha na nossa época e quem fez o brinquedo não tem a preocupação de satisfazer a idéia ou os desejos da criança, porque é fabricado em série. O negócio é vender! ! É por isso que hoje, aqui na Vila e na Creche a gente quer passar um pouquinho da nossa experiência pras gerações que estão vindo por aí e pros nossos companheiros, também. Acho que a função de cada indivíduo é esclarecer, ensinar ao outro o que sabe, tornar as condições de vida da sua comunidade mais dignas e autônomas, mais cheias de vida. A gente tem que dar valor aos pequenos e aos grandes gestos porque tudo o que a gente aprende com o nosso esforço tem mais valor. E por isso que aqui a gente luta pela união; união para os momentos de alegria, de festas, de confraternização e nos momentos tristes também (Newton).

As palavras acima proferidas pelo sr. Newton durante a entrevista, me fizeram lembrar de uma constatação que discorro no referencial teórico, desenvolvida de modo especial através da abordagem marxista do trabalho: parece-me que os jogos e brincadeiras, a exemplo do que ocorreu com o trabalho, foram, de igual sorte, também, cooptados pelos ditames do capital, tornando-se uma mercadoria rentável e passível de manipulação e, como outrora discorri, valendo-me principalmente das idéias de Freire, quando os desejos do capital sobrepõem-se aos desejos humanos, a realização pessoal e a função social submergem, entronizando-se a função mercantilista.

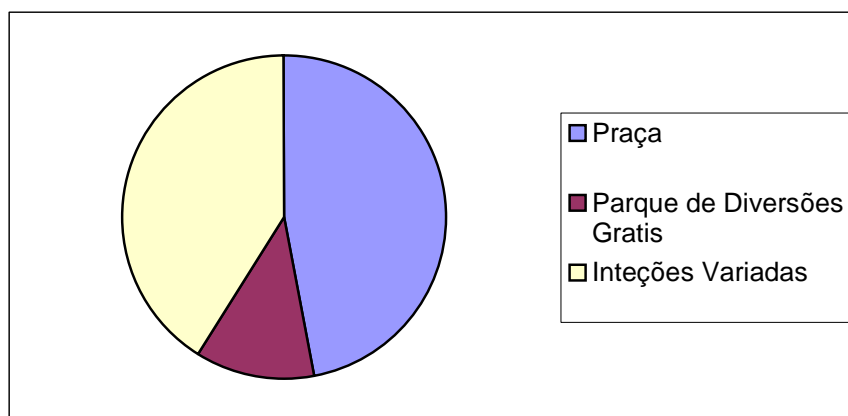
Parece-me que o entrevistado acima referido consegue com lucidez fazer esta análise, e o que é melhor, congrega esforços no sentido de superar a lógica do “divertimento industrializado é que tem mais valor”, pois sabe que o interesse daqueles que vendem o produto não é favorecer o ser humano, a criação mas sim o lucro. Portanto, dedica-se, a exemplo de muitos que lá conheci, a fomentar a capacidade criativa e autônoma de cada morador, buscando a parceria governamental e não governamental para organização de oficinas de confecções de bonecos, fantasias, dança, organizando palestras, confraternizações, festas, bailes, gincanas, mutirões de ajuda a algum vizinho, encontros para se discutir problemas e soluções para dificuldades enfrentadas na comunidade, estimulando e explicando para os moradores a importância de participar das reuniões do Orçamento Participativo, etc.

Foi-me possível através das entrevistas e das observações constatar o esforço de muitos moradores para superarem a lógica “divertimento industrializado tem mais valor”. Elenco como exemplo as respostas obtidas pelos entrevistados à pergunta: “O que tu achas que está faltando na tua comunidade?” Dos 18 adultos entrevistados:

(Perc. Aprox. %)

9 desejam uma praça 47,00%

2 desejam um parque de diversões mas sem cobrar ingresso 12,00%
 7 apresentam intenções variadas: CTG, aulas de capoeira, melhoria dos serviços de água e esgoto, passarela na Av. Baltazar, multiplicação do exercício de cidadania, cooperativa de trabalho para geração de renda, entre outros41,00%



Os dados acima revelam o quanto um ambiente público e gratuito que vise o prazer íntimo de estar ali, livre de qualquer outra intencionalidade, é levado em consideração por esses adultos pesquisados. E para a alegria de todos (e minha também), no final do mês de novembro veio a notícia através de funcionários da Prefeitura de Porto Alegre que devido às insistentes solicitações e possibilidade de inclusão nas demandas do Orçamento Participativo da cidade, a Vila ganhará uma praça com todos os equipamentos possíveis em 2004. Parabéns aos moradores que conseguiram concretizar mais esta ação que é duplamente lúdica – 1º porque conseguiram organizar no pensamento e em ações esta intenção e 2º porque usufruirão deste benefício muito desejado.

Considerações Finais

Ser ou não ser? Eis a questão.

Ser criança ou ser adulto para poder brincar?

Esta foi a questão principal, dentre muitas, que povoaram minha mente no decorrer deste trabalho. A dúvida, por ora, cede passagem a algumas constatações que agora me servem de norte, de um novo caminho a perseguir.

Não há mais dúvida. *Sim, o adulto brinca!* E para chegar a esta constatação foi necessário, primeiro, explicitar a minha compreensão sobre o lúdico, o que foi possível graças à colaboração de Kishimoto, Cailois, Redin, Negrine, Elkonin, Vygotsky, Fortuna, entre outros; situar a importância da dimensão lúdica para a educação e neste momento também foi necessário aclarar o nível de abrangência dado à educação, o que me foi possível através das contribuições de Freire e Torres. Ao perceber que o conteúdo simplista pelo qual se reveste o conceito de lúdico na modernidade tinha também suas raízes na relação estreita do lúdico com a criança, foi imprescindível compor os conceitos de infância para desmistificar alguns significados atribuídos à criança e, em decorrência, ao lúdico. Imprescindível, também, foi fazer uma incursão pela Idade Média e descobrir à convite de

Áries, De Masi e Marx os motivos pelos quais deste tempo para cá o homem dissociou-se de seu devir lúdico de forma plena, tornando-o dicotomizado em sua vida. É neste momento que percebo que o distanciamento da dimensão lúdica para o adulto foi ocorrendo proporcionalmente à aproximação do trabalho em sua vida, fazendo-se, então, necessário, uma análise Marxista sobre a situação do trabalho a partir da Idade Média e, devido a esta relação estreita entre trabalho e lazer fui impelida a estudar tal processo a partir das contribuições de Freinet.

Sim, o adulto brinca! E não precisamos ser somente criança ou somente adulto para brincar. Neste estudo ficou claro que é impossível sermos adultos sem termos sido crianças e, se realmente, um dia fomos criança, e vivemos, de verdade, as virtualidades que este tempo é capaz de nos brindar, significa que esta criança ajudou a construir o adulto que somos e, portanto, ela faz parte de nosso construto interior, ou seja, integra as raízes da nossa potência lúdica. Seja como diz Freinet (1998) ao referir que ***o homem deve aprender a vibrar como as crianças com pulsações fecundas da vida que cresce e cria*** . (p. 29), seja como enfatiza Fortuna* ao nos brindar com a idéia de que ***é impossível desenvolvermos nossa capacidade lúdica sem nos reconciliarmos com a criança que habita dentro de nós*** ou como lembra Morin (2002) ao concluir que os adultos deveriam permanecer com a mesma curiosidade que as crianças tem, ou até mesmo como nos inspira Hamlet (in:Delannoi 2002) ao descobrir que ***a vida quando é desprovida desta puerilidade superior, dessa criancice embriagadora, se dissolve na matéria bruta, no torpor vegetal*** ou como nos ensinam os professores Sarmiento e Pinto (1997) quando colocam que ***o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente*** e, até mesmo como nos diz a entrevistada Eliane ***que se nós não voltar a ter um pouquinho guardado esse tempo (infância), a gente não consegue ser alegre*** ou, por fim, como Freire (2003) nos revela ao dizer que ***quanto mais pudermos voltar a ser crianças, nos mantermos como crianças,***

In: palestra proferida durante o curso de brinquedista, oferecido pelo Programa de Extensão Universitária – Faced – Ufrgs – Janeiro/2001.

tanto mais poderemos entender que se matarmos a criança que temos em nós não seremos mais como somos hoje, quando amamos o mundo e estamos abertos para o entendimento, para a compreensão .

Logo, descobri que a dimensão lúdica no adulto é, também, acionada graças ao devir infantil, o qual ocorre de duas maneiras em nosso ser:

- devido à emergência das próprias virtualidades infantis na vida adulta;
- devido ao próprio convívio com crianças de diferentes idades que nos fazem viver e refletir sobre as circunstâncias mais básicas da nossa existência, mas nem por isso menos importantes, e por ora esquecidas pelos adultos.

Este “esquecimento” muito freqüente aos adultos tem como estopim alguns fatores, dentre eles, os de ordem macro-estrutural. Segundo a lógica da economia capitalista, o importante é manter o adulto inserido em uma condição de trabalho alienante e exaustiva, pois o lúdico manifesta-se como um inimigo do capital uma vez que seu princípio ativo conduz o adulto a um estado mais elevado de vida, pouco lucrativo segundo os interesses econômicos e, como restou provado, a divisão do trabalho provocou a fragmentação do homem frente a sua natureza humana, limitando as formas do adulto se relacionar ludicamente em sua vida.

Como, atualmente, o trabalho, via de regra, fatigante e tedioso rouba do adulto grande parte de seu tempo diário e rouba também a possibilidade de ser um elemento lúdico, as horas que lhe sobram não lhe permitem entrar em contato consigo mesmo, uma vez que necessita do tempo restante para diminuir a contração e recobrar-se da estafa adquirida em mais um dia de trabalho. Desta maneira, a dimensão lúdica abandona o seu caráter pleno e transfigura-se em momentos fragmentados de lazer compensatório na vida adulta, estabelecendo, assim, fronteiras muito rígidas entre o tempo de brincar e o de trabalhar.

Entretanto, a partir da análise da realidade pesquisada, pude constatar que mesmo dependente das relações capitalistas, os adultos investigados, de um modo geral, conseguem se apropriar da dimensão lúdica em suas vidas de maneira não dicotomizada, ou

seja, de forma integrada com a sua rotina de vida (trabalho, família, lazer, envolvimento comunitário). Á exemplo do que já ocorrera em tempos pregressos, e que se torna evidente na cotidianidade dos adultos da Vila Nova Esperança nos dias de hoje, me parece claro que é possível o adulto tornar a vivenciar a dimensão lúdica como um elemento não-dissociado das atividades diárias e esta relação mais harmônica e integrada entre os diferentes afazeres da rotina do adulto deve-se, também, ao fato de que estas pessoas se desenvolveram como sujeitos ativos nas suas brincadeiras e nos trabalhos cooperados, compreendendo todo o processo de elaboração de um objeto, de uma circunstância lúdica ou de seu trabalho. Todas as suas atividades não lhes soavam alheias as suas condições de apreensão da realidade vivida. Desta forma o investimento físico e mental que faziam era fruto de desejos e ações, de construções reais e imaginárias (postas em prática por eles mesmos ao seu tempo) – cerne do conceito de ludicidade para Vygotsky – diferentemente do que ocorre hoje, via de regra, pois devido ao grande avanço tecnológico e à especialização das atividades o adulto já não compreende mais todo o processo pelo qual seu trabalho se inscreve e, portanto, se lança cada vez a mais compensar o vazio existencial que ocorre em seu trabalho com atividades que objetivam apenas a desconcentração, o alívio das tensões e não o encontro do adulto consigo mesmo. Atividades em que ele nada colaborou para a sua existência, que existem independente da sua ação, as quais ele apenas foi envolvido. Logo, a saída encontrada pela ditadura do capital, se fez presente nos jogos e locais construídos especificamente para a diversão, os quais trazem em si a marca do lazer passivo, da mercadorização do lúdico, da diferenciação social e do relaxamento apenas para repor as energias para o retorno ao trabalho.

Desta forma infiro que devido às suas raízes interioranas, com um grau maior de afinidade do seu tempo de vida com o tempo da natureza, deixando-se em menor intensidade ser capturado por um bombardeio de atividades bem pagas e evocadas em nome do lúdico e do lazer passivo, a maioria dos adultos entrevistados manteve as suas tradições sociais, construída por seus antepassados e o mesmo devir lúdico que mantinham quando estavam em seus lugares de origem rural, dentre estes, os trabalhos cooperativos, os jogos, as festas sazonais, a pescaria, ou seja, todas as atividades criadas e organizadas pelas próprias crianças e adultos, que evocavam uma atitude ativa diante da situação. Ressalto

que isto não os fazem brincar mais que os adultos da cidade, mas os fazem viver de maneira mais plena o seu tempo de brincar associado aos outros tempos da vida.

Assim, percebi que devido ao desenvolvimento destes adultos ter se dado basicamente junto à natureza, necessitando retirar desta, com respeito e atitude ativa, aquilo que ela poderá prover para favorecer a criação pessoal e coletiva, isto lhes autorizou um grau de entendimento e de pertença ao processo o qual lhes confere a condição de sujeito social. Diferentemente daqueles que se desenvolveram nos grandes centros urbanos, tais adultos não estiveram tão atomizados pelas influências midiáticas e industrializadas, pois todas as situações de trabalho ou lazer tinham como centro das atenções as relações humanas: ao invés dos livros, os contadores de histórias; ao invés da atomização de informações que não possibilitavam condições dos adultos refleti-las, as visitas, que traziam novidades e um bom tempo de conversa para cada assunto; ao invés das músicas ouvidas através de meios eletrônicos, o conjunto musical, os repentistas, o gaiteiro, o Terno de Reis, as trovas, as modas de viola; ao invés dos jogos (eletrônicos e industrializados), estranhos àqueles que jogam, estão os que foram criados e jogados por quem os confeccionou e, portanto, carregados de sentido existencial. Também, em contra-partida, tais adultos pesquisados estiveram de forma mais intensa convivendo com pessoas de diferentes idades, porque diferentes afazeres aconteciam num mesmo espaço (como ocorre, ainda hoje, na Vila Nova Esperança).

Logo, é na própria dialética da existência humana que o adulto conseguirá superar a relação fragmentada e mercadológica em relação ao seu tempo de lazer e de trabalho a que foi submetido e, neste caso, a dimensão lúdica é uma aliada no processo de superação das condições presentes, devido ao próprio caráter que o lúdico tributa: lidar com o inusitado, atitude ativa – controle interno, flexibilidade, liberdade de ação, etc. Isto não significa negar os avanços tecnológicos e científicos, negar os livros, o computador, os vídeos, desde que estes avanços também não neguem as raízes desses adultos, desde que não se justaponham arbitrariamente as suas culturas locais. Necessita-se, sim, agir com lucidez e senso crítico para relativizar o uso intenso de algumas atividades especialmente aquelas que a publicidade intenta prescrever como solução para os adultos, sobrepujando-se sobre seus próprios desejos íntimos. Aliando as virtualidades próprias de tempos onde a atividade humana ainda ocorria de forma integrada com os diferentes momentos da vida, tornando o

homem consciente e conhecedor de todo o processo porque passa a sua atividade produtiva ao tempo onde a tecnologia nos encaminha para relações de igual sorte muito importantes para o avanço individual e coletivo da humanidade, o adulto romperia, mais uma vez com a dicotomização dos tempos e vivenciaria formas mais plenas de vida.

Sim o adulto brinca! E também brinca trabalhando. O fato de muitos adultos trabalharem na comunidade e para a comunidade onde moram ou como profissionais autônomos, fazendo o que gostam, e compreendendo o que fazem em toda a sua extensão, sentindo que aquilo que realizam é importante para aqueles que estão a sua volta e para o seu próprio crescimento pessoal, faz gerar uma relação muito intensa, prazerosa e gratificante para este adulto, uma verdadeira relação lúdica.

O trabalho, diferentemente do que o senso comum apregoa, não é a negação do lazer, tampouco o jogo é a antítese do trabalho. Trabalho e jogo, eis dois elementos passíveis de acionarem o devir lúdico na ciranda da vida adulta, os quais somente foram separados para garantir (por parte de grandes potências econômicas) um estado de dominação efetivo sobre os trabalhadores e, conseqüentemente, lucro para quem detém os meios de produção. Entretanto, da mesma forma que estes dois elementos podem servir como instrumento de opressão, quando cooptados pelos ditames do capital, também podem estar a serviço da humanização. Assim, o trabalho que não se presta como negação do jogo, mas ao contrário, como elemento intensificador do devir lúdico, é um trabalho que tem sua marca cunhada nos mesmos princípios que regem o jogo na perspectiva lúdica: efeito positivo, prioridade no processo, controle interno, livre escolha, possibilidades de desenvolvimento simbólico, etc. Tal marca não é passível de ser percebida na materialidade de alguns objetos ou ações mas na maneira inusitada como o adulto interage com o seu meio.

Desta forma, resta entendido que a dimensão lúdica na vida adulta pode ser vivida através de atividades que conectem o adulto com o seu “eu” interior, que lhe tragam condições dele próprio agir sobre o seu meio de maneira efetiva, que lhe recobre o sentido de humanidade sem transformar-se em uma mercadoria. Nesta esfera se inscrevem os jogos, as brincadeiras, o lazer, a introspecção, as artes, o estudo, a religião (todos inseridos nas características da perspectiva lúdica) e também o trabalho, não aquele nos moldes capitalistas mas o trabalho enquanto manifestação das nossas tendências criativas, enquanto

processo de auto-conhecimento e exacerbação vitoriosa de nossa potência humana, capazes de unir passado, presente e futuro. Assim, não importa o tipo de atividade que o adulto faça, importa é que ele a faça com prazer, com vontade, com um agir ativo, e com determinada liberdade, sem interesses alheios ao ato, e que lhe suscite um diálogo consigo próprio e, desta forma, não haverá mais dicotomias a vencer, pois onde estará a obrigação? E onde estará a fruição? Uma vez que todas as atividades pertencentes a nossa rotina estiverem imbuídas dessas características, é certo que a vida do adulto será uma eterna brincadeira!

Queres fazer parte desta ciranda?

Para isso não é necessário que todos os adultos nasçam em Palmitinho-RS ou que brinquem durante toda a sua infância na terra, ou somente com elementos da natureza, pois como já inferi, a dimensão lúdica existe enquanto potência a ser desenvolvida e não coisificada através da materialidade de alguns objetos ou circunstâncias, entretanto a análise crítica acerca das nossas condições lúdicas de vida em nível micro e macro-estrutural, bem como posterior atitudes transformadoras, constituirão os primeiros passos para nos posicionarmos dentro ou fora desta ciranda e neste sentido, algumas circunstâncias nos serão mais favoráveis ou não para mantermos tal discernimento.

Devo aclarar, por fim, que as análises que realizei apontando a dicotomia instaurada entre a rotina de vida adulta enquanto obrigação e o lúdico enquanto fruição não é demérito da tecnologia, mas do uso desenfreado e ambicioso que os detentores dos meios tecnológicos se utilizam para moldar as subjetividades humanas. Tecnologia é progresso, é evolução desde que não se imponha de maneira autoritária e excludente, desde que reconheça as tramas ancestrais pelas quais o adulto se humaniza.

Assim, longe de delinear uma análise determinista que possa parecer uma crítica enfadonha ao progresso, desejei em todo o percurso deste trabalho voltar as atenções para as possibilidades ilimitadas presentes no potencial de ação de cada adulto, que podem ser dirigidas tanto para a opressão quanto para a libertação humana.

Desta forma, a dimensão lúdica enaltecida em nome do progresso, porém, comandada por interesses capitalistas, foi perdendo o seu caráter gratuito e de autonomia diante da ação, se revestindo de elementos que visam a dominação social e econômica. Logo, este trabalho também se constituiu como um instrumento de denúncia desta situação e, ao mesmo tempo, como um manifesto de esperança ao vir à tona a consciência de que

toda a situação opressora, velada ou não, é passível de transformação e a vivência de manifestações lúdicas não dicotomizadas na vida adulta é um dos caminhos pelos quais essa transformação é possível.

Á título de um epílogo

Era um livro grosso, daqueles entre tantos que adormecem nas prateleiras de algumas estantes. Não me recordo mais quem era o seu autor ou como era a sua capa, só sei que o nome do livro era “Cebinho” e contava a estória de um menino pobre e órfão que morava na rua, até que um dia descobriu que o pátio de uma fábrica de cebos poderia se tornar o seu lar, pelo menos, noturnamente. Por alguma conspiração do destino, ele cai nas graças do dono da fábrica que o emprega nesta e a ele devota grande afeto.

Seu sonho era ser feliz, viver a vida com dignidade e respeito. No curso da estória, após muitas aventuras e desventuras, Cebinho consegue alcançar seu tão almejado sonho.

Não me recordo mais como acabou esta estória, algo me leva a crer que o seu final era triste – o que não a desmerece, tamanha a lição de força de vontade, de amor à vida e perseverança em um sonho, constantes nesta.

Durante alguns meses, minhas noites foram embaladas ao som de uma voz suave que também me legou o amor à vida e aos livros. À cada noite, após completar todos os preparativos que precediam meu sono, sofria, alegrava-me, espantava-me com mais um pedacinho da estória do Cebinho, lida por meu pai.

Hoje percebo que há muitos Cebinhos por aí, e há também muita esperança de que o homem consiga sonhar, planejar seu futuro e ser feliz. Para isso a dimensão lúdica é a nossa companheira de luta, sem ela não há sentido em sonhar.

Referências Bibliográficas

1. ALVES, Rubem. **A loja de brinquedos**. 4ª ed. São Paulo-SP : Edições Loyola, 2002;
2. ARAÚJO, Vânia C. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade**. 2ª ed. Vitória-ES : Edufes, 1997;
3. ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro-RJ. LTC Editora, 1981;
4. ATZINGEN, Maria Cristina. **A história do brinquedo – Para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem**. 1ª ed. São Paulo-SP : Alegro, 2001;
5. BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo-SP : Martins Fontes, 1988;
6. BAUDRILLARD, Jean. **Para uma crítica da economia política do signo**. São Paulo-SP : Martins Fontes, 1972;

7. _____ . **A transparência do mal – Ensaio sobre os fenômenos extremos.** 3ª ed. Campinas-SP : Papyrus, 1996;
8. BECKER, Fernando et alii. **Apresentação de Trabalhos Escolares.** 17ª ed. Porto Alegre-RS : Multilivro, 1997;
9. BEYER, Hugo O . **O fazer psicopedagógico – A abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky.** Porto Alegre-RS : Mediação, 1996;
10. CAILLOIS, Roger. **Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo.** México : Fondo de cultura económica, 1986;
11. DELANNOI, Gil. **Traduzir o imaginário, transmitir questões.** In: A religação dos saberes – O desafio do século XXI. 3ª ed. Rio de Janeiro-RJ : Bertrand Brasil, 2002;
12. DELEUZE, Gilles. **Lógica dos sentidos.** São Paulo-SP : Perspectiva, 1974;
13. DELEUZE, Giles & GUATARRI, Felix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia.** Lisboa : Assírio e Alvim, 1972;
14. DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** 2ª ed. São Paulo-SP : Editora Atlas, 1989;
15. EGGERT, Edla. **Quem pesquisa se pesquisa? Uma provocação a fim de criar um espaço especulativo do ato investigativo.** Porto Alegre-RS: (mimeo) 2003;
16. ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo.** 1ª ed. São Paulo-SP : Martins Fontes, 1998;

17. FERREIRA, Sueli C. **A indústria do brincar**. Rio de Janeiro-RJ, 1992. Dissertação de mestrado, Instituto de estudos avançados em educação, Fundação Getúlio Vargas.
18. FORTUNA, Tânia R. Vida e morte do brincar. In: **Revista Espaço Pedagógico**, v.8, nº. 2. Passo Fundo-RS : UPF Editora, 2001;
19. FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. 1ª ed. São Paulo-SP : Martins Fontes, 1998;
20. FREIRE, Paulo & HORTON Myles. **O caminho se faz caminhando** – Conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis-RJ : Vozes, 2003;
21. _____. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 17ª ed. São Paulo-SP : Paz e Terra, 1996;
22. GADOTTI, Moacir. **Marx** : transformar o mundo. São Paulo-SP : FDT, 1989;
23. GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia crítica** – Alternativas de mudança. Porto Alegre-RS : Mundo Jovem, 1984;
24. HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro-RJ : Paz e Terra, 1989;
25. HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 4ª ed. São Paulo-SP : Perspectiva, 1996;
26. KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. 1ª ed. São Paulo-SP : Pioneira, 2002;
27. KUENZER, Acácia Z. **Globalização e educação: novos desafios**. In: VIII Jornada de história e educação – Unisinos. São Leopoldo-RS, (mimeo) junho/2002;
28. MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Porto Alegre-RS : L&PM, 2003;

29. MARCONDES FILHO, Ciro. **Quem manipula quem?** Petrópolis-RJ : Vozes, 1989;
30. MARX, Karl. **O capital**. 7ª ed. Rio de Janeiro-RJ : Zahar Editores, 1982;
31. _____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. In: Os pensadores. São Paulo-SP : Abril Cultural, 1987;
32. MARX, Karl & ENGELS Friedrich. **Manifesto do partido comunista –1848**. Porto Alegre-RS : L&PM, 2002;
33. MASI, Domenico. **O ócio criativo**. 5ª ed. Rio de Janeiro-RJ : Sextante, 2000;
34. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. In: **Plano decenal de Educação para todos – 1993 a 2003**. Brasília : MEC-UNESCO, 1993;
35. MORIN, Edgar. **A religação dos saberes – O desafio do século XXI**. 3ª ed. Rio de Janeiro-RJ : Bertrand Brasil, 2002;
36. NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. Porto Alegre-RS : Faced-Ufrgs, 1995;
37. NEGRINE, Airton. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil – Simbolismo e jogo**, v. 1. 1ª ed. Porto Alegre-RS : Prodil, 1994;

38. _____ . **O lúdico no contexto da vida humana:** da primeira infância à terceira idade. In: Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.1ª ed. Petrópolis-RS : Vozes, 2000;
39. NOSELLA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: **Educação & Realidade**, v.14, nº 2. Porto Alegre-RS : Faculdade de Educação-UFRGS, 1989;
40. OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento.** Um processo sócio-histórico. 4ª ed. São Paulo-SP : Scipione, 1998;
41. OLIVEIRA, Vera B. de. **O símbolo e o brinquedo.** Petrópolis-RJ : Vozes, 1992;
42. PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. **As crianças:** contextos e identidades. Universidade do Minho - Portugal : Hilgráfica Sociedade Gráfica, 1997
43. REDIN, Euclides. **Se der tempo a gente brinca.** Cadernos de educação infantil. O espaço e o tempo da criança, v. 6. Porto Alegre-RS : Mediação, 1998;
44. RIBEIRO, Renato J. Formação interdisciplinar. In: **Folha de São Paulo.** São Paulo-SP, maio,2003;
45. SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe.** 48ª ed. Rio de Janeiro-RJ : Agir, 2001;
46. SANDRONI, Paulo. **O que é mais-valia?** Coleção primeiros passos, nº 65. São Paulo-SP : Editora Brasiliense, 1982;
47. SANTOS, Boaventura de S. Para uma pedagogia do conflito. In: **Novos mapas culturais.** Novas perspectivas educacionais. Porto Alegre-RS : Editora Sulina, 1996;

48. SANTOS, Jair F. dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo-SP : Brasiliense, 1987;
49. SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. São Paulo-SP : Companhia das Letrinhas, 2001;
50. SHAKESPEARE, William. **Hamlet**. Porto Alegre-RS : L&PM, 1998;
51. SODRÉ, Muniz. **A máquina de narciso**. Rio de Janeiro-RJ : Achiamé, 1984;
52. TORRES, Rosa M. **Educação para todos – A tarefa por fazer**. Porto Alegre-RS : Artmed, 2001;
53. TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – A pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. São Paulo-SP : Atlas, 1987;
54. VASSALLO Márcio. **O príncipe sem sonhos**. São Paulo-SP : Brinque-book, 1999;
55. VEIGA NETO, Alfredo J. da. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. In: **Revista Idéias**, nº. 26. São Paulo-SP, 1998;
56. VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo – Usos e significados no contexto escolar e familiar**. Florianópolis-SC : Cidade Futura, 2002;
57. VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo-SP : Martins Fontes, 1998;