
MARYSIA MARA RODRIGUES DO PRADO

DES-COBRINDO O LÚDICO

A VIVÊNCIA LÚDICA INFANTIL NA SOCIEDADE MODERNA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1991

MARYSIA MARA RODRIGUES DO PRADO

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Marysia Mara Rodrigues do Prado e aprovada pela Comissão Julgadora em 25 de junho 1991

Margareth M. da S. V.

DES-COBRINDO O LÚDICO

A VIVÊNCIA LÚDICA INFANTIL NA SOCIEDADE MODERNA

9105003 / BC

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1991

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Angel Pino Sirgado.

COMISSÃO JULGADORA:

Bankamob

por Rêgoes.

Angel Quintana

AGRADECIMENTOS

A todos os amigos que de alguma forma participaram deste trabalho.

Ao prof. Dr. Angel Pino Sirgado por suas orientações.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - e Universidade Estadual de Campinas - pelos financiamentos que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus pais.

RESUMO

Tendo como referencial teórico o Sócio-interacionismo proposto pela Psicologia Soviética, esta pesquisa busca o entendimento acerca da "atividade lúdica" e de sua importância para o desenvolvimento infantil.

Primeiramente, caracteriza-se a civilização industrial e, em particular, a sociedade e cultura de massas. A partir deste estudo são propostas e analisadas novas concepções de "lúdico" (com suas categorias definidoras fundamentais denominadas "elementos lúdicos"), e de "atividade lúdica" tendo em vista suas relações com o desenvolvimento infantil. Por fim, propõem-se uma reflexão acerca da "atividade lúdica" como recurso educacional e terapêutico ocupacional.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I - CIVILIZAÇÃO INDUSTRIAL E CULTURA DE MASSA	11
1.1. Cultura Industrial	22
1.2. Lazer	27
CAPÍTULO II - O LÚDICO	34
CAPÍTULO III - LÚDICO, ATIVIDADE LÚDICA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL	59
CAPÍTULO IV - A ATIVIDADE LÚDICA NOS PROCESSOS EDUCACIONAL E TERAPÊUTICO OCUPACIONAL	80
4.1. O Processo Educacional	82
4.2. O Processo Terapêutico Ocupacional	90
4.3. A Atividade Lúdica como Recurso Terapêutico e Pedagógico: Uma Reflexão	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
BIBLIOGRAFIA	111
ANEXO	

Como se fora brincadeira de roda
Memória
Jogo do trabalho na dança das mãos
Macias
O suor dos corpos na canção da vida
História
O suor da vida no calor de irmãos
Magia

Como um animal que sabe da floresta
Memória
Re-descobrir o sal que está na própria pele
Macia
Re-descobrir o doce no lamber das línguas
Macias
Re-descobrir o gosto e o sabor da festa

Vai o bicho homem fruto da semente
Memória
Renascer da própria força a própria luz e fé
Memória
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós
História
Somos a semente, ato, mente e voz
Magia

Não tenha medo meu menino povo
Memória
Tudo principia na própria pessoa
Beleza
Vai como a criança que não teme o tempo
Mistério
Amor se fazer é tão prazer que é como fosse dor
Magia "

REDESCOBRIR - Gonzaguinha

INTRODUÇÃO

- " - *Você é rica ?*
- *Não, eu não sou rica.*
- *Mas você mora numa casa de pau ?*
- Admitti: - Não.*
- *Então você é rica ! "*

Este diálogo aconteceu em 1985, durante uma brincadeira de rua na favela da Vila Nogueira, em Campinas. Era meu último ano de graduação em Terapia Ocupacional.

Muitas experiências que vivenciei nestes cinco anos de trabalhos com crianças e adolescentes, nas mais diversas circunstâncias, me provocaram, marcaram e me deixaram bastante curiosa. Mas, o que mais atraía minha atenção era a própria "atividade lúdica" infantil, que, inicialmente, via apenas como mais um recurso terapêutico.

Eu me perguntava: que mundo lúdico era aquele ? Que incríveis poderes, fantasias e desejos passavam por ele ? O que a criança me dizia enquanto brincava ?

Desde aquela época estas perguntas me "perseguem" e,

além delas, outros dois aspectos ficaram, para mim, como questões particularmente instigantes:

1. Por mais criativas que fossem suas atividades (do meu ponto de vista), seja a nível de resgate cultural ou da construção de brinquedos de sucata, o "melhor" era sempre o brinquedo industrial anunciado na televisão;

2. A concepção culturalmente disseminada de que o importante é tirar a criança da rua para que ela "não aprenda o que não deve" (sic) e ocupar seu tempo com atividades escolares (reforço) ou economicamente produtivas; o brincar era tido como "gostoso", mas "improdutivo" e "inútil".

Em minhas reflexões, buscava compreender a realidade de vida daquelas crianças: suas atividades, dificuldades, sonhos, etc..., mas o "campo" de observação era amplo demais. Alguns problemas ainda estou aos poucos compreendendo e integrando num quadro sócio-cultural maior, do qual surgem novas questões e perspectivas.

Assim, tendo o contexto social como referência, com suas contradições e conflitos, meu projeto inicial de pesquisa surgiu da praxis, da situação da criança brincando. Optei pelo estudo da "atividade lúdica". Porém, penso que na bibliografia consultada existe uma certa confusão ou indistinção entre as concepções de "lúdico", de "atividade lúdica" (o jogo, a brincadeira) e de "objeto lúdico" (o brinquedo). Esta bibliografia também costuma

considerar que existe uma "essência lúdica" natural na espécie humana, que seria imutável ao longo do tempo, mas que talvez tenha sido perdida na sociedade técnica moderna (sociedade de massas) - concepções mitificadoras, reducionistas e a-históricas profundamente questionáveis e superadas nas análises segundo a perspectiva sócio-histórica.

Dorfman e Mattelart levantaram, ainda nos anos 70, no livro Para Ler o Pato Donald, uma importante discussão a respeito da veiculação de princípios ideológicos hegemônicos pelos produtos culturais e meios de comunicação de massas, especialmente junto às crianças leitoras das histórias em quadrinhos Disney. Nele reproduzem um artigo, editado num jornal chileno de julho de 1971, no qual o jornalista, que se diz "porta-voz" das idéias prevalecentes no meio social, defende que:

" Os jogos infantis assumem suas próprias regras e códigos: é uma esfera autônoma e extra-social (como a família Disneylândia) (...) a criança, doce, mansa, marginalizada das maldades da existência e dos ódios e rancores dos eleitores, é apolítica e escapa aos ressentimentos ideológicos dos maiores, toda a intenção de politizar esse espaço sagrado terminará por introduzir a perversidade onde agora reinam apenas a felicidade e a fantasia." (1)

(1) A. DORFMAN e A. MATTELART. Para Ler o Pato Donald, p. 17.

Esta visão da "pureza" infantil e de suas atividades é, ainda hoje, bastante difundida, mas é a ela que me contraponho frontalmente, assim como os autores citados anteriormente. Considero que a criança está, desde seu nascimento, imersa num contexto sócio-cultural e em constante interação com o mundo objetal e humano, de modo especial através de suas atividades lúdicas. Acredito que estas não são como um mundo à parte, de "pura felicidade e fantasia", isolado da realidade social e cultural. Pelo contrário: discuto ao longo da análise que as atividades qualificadas como "lúdicas" são caminhos pelos quais as crianças penetram a realidade exterior, pois o "real" e o "imaginário" estão em íntima relação, para irem constituindo seu psiquismo, alcançando níveis mais elevados de desenvolvimento físico e mental e para que possam transformar criativamente a "realidade".

Os diversos autores e sistemas teóricos conferem diferentes papéis ao jogo, mas todos reafirmam seu lugar singular no desenvolvimento infantil. Ao pesquisá-lo, porém, surge a impossibilidade de realizar um "experimento puro", separando a atividade lúdica da vida em geral para observar o processo em desenvolvimento. Devido a esta dificuldade, pode ser utilizado, como propõe Elkonin, por um lado, a análise teórica e, por outro, o acompanhamento das condutas e diálogos nesta e em outras atividades. Defini, então, que esta dissertação seria eminentemente teórica, realizada basicamente por pesquisa bibliográfica. As situações práticas que serão apresentadas no

decorrer da argumentação servirão para demonstrar, de forma simplesmente ilustrativa, aqueles aspectos que considerar teoricamente mais relevantes; são exemplos de brincadeiras do cotidiano infantil, não devendo ser considerados, portanto, como provas empíricas da análise desenvolvida.

Não farei um compilado das várias abordagens teóricas sobre esta temática - vou considerá-la já a partir de uma determinada linha de pensamento. As concepções de "lúdico" e de "atividade lúdica" que serão delineadas terão, como pressuposto teórico, o Sócio-interacionismo proposto pela Psicologia Soviética. Esta teoria nasceu no início do séc. XX, na União Soviética, a partir dos trabalhos de L. S. Vygotsky, como uma tentativa de superação dos princípios do idealismo e do materialismo reducionista que então vigoravam, particularmente, nas análises acerca dos processos psicológicos complexos. Porém, só recentemente suas propostas teórico-metodológicas foram redescobertas nos meios acadêmicos.

Três dos seus principais autores, cujas obras foram determinantes na elaboração desta pesquisa, são: Vygotsky, Leontiev e Elkonin.

* * *

Lev Semyonovich Vygotsky (1896 - 1934), advogado e filólogo nascido na Bielo-Rússia, estudou medicina e apresentou trabalhos em diferentes áreas, como crítica literária, literatura

e educação de crianças deficientes, até que iniciou suas pesquisas em Psicologia após a Revolução Russa de 1917. Contemporâneo de Pavlov, Watson, Koffka e Lewin, entre outros, procurou uma perspectiva alternativa para a explicação da formação e desenvolvimento das funções psicológicas, à luz do materialismo histórico. Com propostas inovadoras e uma clara preocupação com a relevância teórica e aplicação prática de sua produção científica, especialmente na educação e área médica, enfatizou as origens sociais do pensamento e linguagem; a correlação entre as questões psicológicas e as mudanças sócio-históricas; defendeu a associação entre a psicologia, a neurologia e a fisiologia, principalmente para o estudo das relações entre as funções psicológicas e a atividade cerebral; etc... Seus colaboradores deram continuidade a suas pesquisas, retomando, desenvolvendo ou até rejeitando alguns de seus conceitos e idéias, as quais são cada vez mais estudadas e valorizadas no ocidente.

Alexis N. Leontiev (1903 - 1979) foi um dos mais importantes psicólogos soviéticos colaboradores de Vygotsky. Como todos de seu grupo, criticava as concepções mecanicistas do comportamento humano e buscava também construir um referencial materialista dialético para a psicologia. Preocupou-se especialmente com as

"...relações entre o desenvolvimento do psiquismo e a cultura, ou seja, entre a evolução das funções psíquicas e a

assimilação individual da experiência histórica." (2)

Tendo construído uma respeitável obra psicológica, tornou-se uma autoridade das mais notáveis de nosso século, embora não muito conhecida, no que se refere à teoria do desenvolvimento do psiquismo humano. Entretanto, recusava-se a ser qualificado como "teórico", pois desenvolveu inúmeros trabalhos experimentais que reafirmaram sua defesa da natureza sócio-histórica do psiquismo humano.

D.B. Elkonin relata na introdução de seu livro Psicología del Juego (edição cubana) que seu interesse pelo jogo infantil surgiu no início dos anos 30, a partir da observação de suas filhas. Ele afirma que conheceu Vygotsky em 1932, numa conferência em Leningrado, sendo que ambos acreditavam que o desenvolvimento da pesquisa a cerca do jogo era central para a compreensão do desenvolvimento psíquico da criança, principalmente na fase pré-escolar. A partir de 1936, após a morte de Vygotsky, seu trabalho científico se ligou estreitamente ao de Leontiev e seu grupo, procurando elaborar uma teoria psicológica do jogo infantil e investigar sua relação com o desenvolvimento do psiquismo.

* * *

(2) L. S. VYGOTSKY, A. R. LURIA e A. N. LEONTIEV. Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem, p. 12.

Dentre os aspectos fundamentais desta teoria estão: a preocupação com a investigação sobre o caráter social dos processos psicológicos a partir dos princípios do Materialismo Histórico; a tentativa de articulação entre os diversos componentes (neurológicos, psicológicos, linguísticos e culturais) que integram os processos mentais e destes com a atividade social; as relações entre os processos de pensamento e linguagem; a análise do desenvolvimento humano como processo de apropriação de formas culturais maduras de atividade social; o estudo da atividade mediada por instrumentos segundo uma metodologia genético-experimental; etc...

Enfim, com este referencial teórico básico, parto do princípio de que a criança é um ser histórico, cujo desenvolvimento está em profunda relação com o contexto sócio-cultural em que vive, e de que a atividade lúdica não é um universo fantástico vivido de forma desligada da realidade concreta. É preciso observar, inclusive, que a interação entre os mundos interno e externo, "real" e "imaginário", pode estar comprometida no caso daquelas crianças que estão em estados psicopatológicos caracterizados pelo aleamento do mundo exterior, mas estes não diminuem sua historicidade.

Recoloco, então, o problema levantado por Leontiev ao considerar a necessidade da investigação sobre a relação interna entre situação imaginária e a assimilação das relações sociais:

"É possível pressupor e mostrar que as relações sociais

constroem o plano ideal e quando este surge penetram, por meio dele, na atividade ?" (3)

Acredito que sim e penso que esta questão é especialmente relevante com relação à atividade lúdica infantil. Entretanto, não é possível falar em "atividade lúdica" e sobre sua importância para o desenvolvimento infantil sem antes buscar o entendimento do que seria "lúdico" e sem considerar em que sociedade e cultura vive a criança que é o centro de minhas atenções - a criança de hoje, da civilização técnica moderna.

Assim, inicialmente, será feita uma caracterização da sociedade de massas a partir do estudo da civilização industrial e cultura de massas. Serão considerados, entre outros aspectos, a importância da tecnologia e da racionalidade técnica na organização da vida social na Modernidade e o lazer.

Num segundo momento será delineada uma nova concepção de "lúdico" e serão analisadas suas categorias definidoras fundamentais denominadas "elementos lúdicos".

No capítulo III serão relacionadas as concepções de "lúdico" e de "atividade lúdica" tendo em vista a reflexão acerca do desenvolvimento infantil. Serão três os elementos básicos para esta análise: a concepção de "praxis" e, dentro da perspectiva teórica da Psicologia Soviética, os conceitos de "internalização" e "zona de desenvolvimento proximal".

(3) A. N. LEONTIEV. In: D. B. ELKONIN. Psicologia del Juego, p. 9.

Por fim, no capítulo IV será proposta uma reflexão acerca da "atividade lúdica" como recurso terapêutico e pedagógico a partir do estudo, em separado, de cada um destes processos - educacional e terapêutico ocupacional.

Para finalizar esta introdução, penso que é importante me referir ao título dado a este trabalho, mas não para explicá-lo - seu "sabor" está, justamente, no jogo de sentidos que propõem ao leitor. Sei que não "descobri" o "lúdico", porque este não é algo inédito ou desconhecido, nem posso afirmar que o "des-cobri" totalmente aos nossos olhos. Estou, apenas, "Des-cobrando o Lúdico".

CAPÍTULO I

CIVILIZAÇÃO INDUSTRIAL E CULTURA DE MASSAS

Comumente, os autores das diversas correntes psicológicas, ao tratarem de questões referentes à criança - seu desenvolvimento, atividades, etc... - as têm considerado de forma isolada e mesmo independentemente do processo histórico e social em que ela vive. Porém, a partir do referencial sócio-interacionista proposto pela Psicologia Soviética, qualquer daqueles aspectos deve ser considerado, desde a sua gênese, de forma integrada ao contexto sócio-cultural em que se constitui.

Num levantamento sociológico e histórico, constata-se que nas sociedades consideradas "primitivas", todos os seus membros participavam do mesmo universo cultural e simbólico (havia certa "homogeneidade cultural") e o saber comum era transmitido de maneira informal nas relações sociais. Como as crianças, desde pequenas, eram incorporadas e tinham uma participação efetiva na comunidade, eram educadas em situações práticas cotidianas por todo o grupo social e tornavam-se participantes ativas do trabalho

coletivo.

Naquele contexto, as crianças utilizavam instrumentos materiais semelhantes aos dos adultos e em situações muito próximas às condições reais de trabalho, já que se integravam diretamente em suas atividades. Quando elas brincavam (lembrando que não havia uma distinção radical, como hoje, entre brincar e trabalhar), participavam dos mesmos jogos dos adultos, sem a necessidade de criar situações especiais para isto. A distinção entre jogos infantis e adultos surgiu apenas por volta do séc. XVII, pois, até então, os brinquedos e divertimentos não eram exclusivos da infância.

Há indícios de que já 15 séculos a.C. eram realizadas competições esportivas; alguns jogos gregos foram mencionados nos poemas homéricos. Os jogos coletivos foram muito populares até o fim do mundo antigo e eram celebrados por diversos motivos, como no final dos banquetes ou em festas religiosas em honra de algum deus. No início eram apenas concursos atléticos mas, com o tempo, foram acrescentados concursos musicais e poéticos. Todas as cidades mais importantes tinham seus jogos particulares.

Os jogos de azar foram uma das paixões dos antigos, mas os jogos mais célebres foram os de Neméia, do Istmo e principalmente os Jogos Olímpicos ou Déléphicos, que tinham grande importância não só esportiva como também religiosa, cívica e até política. Estes eram celebrados de 4 em 4 anos em homenagem a Zeus e outros deuses do Olimpo. Porém, entraram em decadência, extinguindo-se a partir da dominação romana da Grécia e Macedônia

no séc. II a.C..

Heráclito de Éfeso (séc. V a.C.) já considerava a idéia, mas ainda de forma embrionária, de que a atividade seria fonte principal da cultura, hipótese que foi expressa modernamente por Leo Frobenius e Johan Huizinga.

Os jogos romanos eram obrigatórios nas festas, aniversários, funerais, etc..., oferecidos por particulares ou pelo Estado. Primeiro vieram as corridas de cavalos e carros e os combates de gladiadores no circo. Depois vieram as representações cênicas, que podiam ser de 4 tipos: a tragédia, comédia, sátira e farsa, que ocorriam no teatro e cuja origem se deu no ano 389 de Roma, 364 a.C.. Os mais importantes eram os Ludi Appollinares (jogos em honra de Apolo), os jogos Florais (concurso poético anual criado em 1323 e que deu origem à Academia dos Jogos Florais de Toulouse - a mais antiga sociedade literária da Europa), os jogos seculares, etc...

Para gregos e romanos, no séc. I, a educação das classes abastadas se dava com uma disciplina bastante rígida, inclusive com castigos corporais, embora houvesse a valorização do ócio e lazer visando a um desenvolvimento corporal harmonioso e aos prazeres do espírito, que trariam tranquilidade à alma. Eles participavam de diversos tipos de recreações, mas estas eram condenadas pelo Cristianismo por sua corrupção e violência.

Os romanos foram os primeiros a legislar contra o jogo, no que foram apoiados pelo Direito Canônico. O Concílio de Mongucia (ano 813 d.C.) punia com a excomunhão tanto os

eclesiásticos como os leigos que participassem de jogos de azar, pois estes eram vistos como causas de degradação dos costumes públicos e decadência do Império. Os jogos considerados ilícitos constituíam delitos passíveis de multas ou até de prisão correcional, mas na Idade Média os jogos de dados estavam tão difundidos que até foram criadas as Scholae deciorum (Academias de jogos); nesta época havia também os jogos de escárnio, que eram representações burlescas e satíricas da vida profana, e que, embora independentes do teatro litúrgico, invadiram-no e o profanaram. A proibição dos "jogos ilícitos" foi se generalizando por toda a Europa até o final da Idade Média, mas os jogos de exercícios do corpo, como no treinamento para o manejo de armas, as corridas a pé, a cavalo ou de carro e outros não eram, então, proibidos.

Assim, até a Idade Média as atividades eram primordialmente coletivas, quer se tratasse de questões materiais, convenções sociais ou divertimentos, pois não havia uma nítida separação entre a vida profissional, a vida privada e a vida mundana ou pública. A partir do séc.XVIII, com a implantação da família nuclear evidenciou-se o processo de privatização das relações sociais, que levou a uma redução do círculo de relações humanas. Estes fatos concorreram, entre outros aspectos, para a descoberta da infância, isto é, preparou a demarcação mais nítida que ocorreu no início do séc.XIX entre infância e maturidade. Esta distinção limitou a vida pública aos adultos e fortaleceu-se a visão de que a criança, como um "adulto incipiente", só poderia

se desenvolver dentro dos limites da vida familiar devido a sua inocência, vulnerabilidade e dependência, devendo passar depois para a escola onde seria preparada para a vida adulta.

Se antes a criança se afastava do grupo familiar logo que se tornava fisicamente independente para se misturar aos adultos e partilhar de seus trabalhos e jogos, a partir do fim do séc.XVII ela passou a ser confinada na escola. A educação nas escolas foi substituindo a aprendizagem direta, tornando-se instrumento para a iniciação social e para a passagem para a idade adulta. Tanto nos jogos como na esfera da escolarização houve uma separação entre aqueles destinados aos "bem-nascidos" e ao povo, fenômeno discriminatório que se generalizou na sociedade de classes com o advento do Capitalismo Industrial no séc.XIX.

Com a crescente complexificação e divisão do trabalho no capitalismo industrial e com o crescimento da população nas cidades, ocorreu uma reorganização de toda a vida social. Os jogos, rituais, reuniões e divertimentos coletivos, que eram importantes elos sociais, tornaram-se "inúteis" e "inferiores" com relação às atividades tidas como "produtivas" - as que geram capital a ser acumulado. O comportamento afetivo, prazeroso, os valores éticos, etc..., passaram a ser vistos como dados não cabíveis à vida pública. Delineou-se, a partir desta época, a oposição entre os jogos ou brincadeiras - considerados como atividades infantis não submetidas a quaisquer exigências, objetivos ou condições - e o trabalho - atividade primordial voltada, agora, quase que exclusivamente à produção. O próprio

rítmo do trabalho e da vida social, que antes era marcado pelas estações do ano, festas, etc..., passou a ser marcado pela máquina, pela lógica do capital e pela Razão Técnica. (1)

Tendo como um dos seus princípios fundamentais o crescimento da produção, a sociedade industrial procura maximizar em eficiência suas possibilidades e meios técnicos, de acordo com objetivos, métodos e operações cientificamente determinados e controlados.

Deste modo, a partir do séc.XIX, quando a Modernidade (que teve sua origem no Renascimento) consolidou-se social e politicamente impulsionada pela Revolução Industrial e ascensão da burguesia, o indivíduo técnico tornou-se servente da máquina dentro da organização racional-técnica da produção. A relação assimétrica entre homem e máquina, a otimização das estratégias de ação e da relação entre meios, fins e consequências secundárias no processo produtivo, a informatização da sociedade, etc..., segundo a lógica capitalista, tornam mais eficiente o sistema industrial. Maior eficiência, nesta perspectiva, significa maior produtividade, sendo que

"...a produtividade, ligada ao princípio de desempenho

(1) Nas sociedades técnicas, as atividades coletivas públicas perderam seu valor enquanto elas sociais, mas este se preserva em certos grupos sociais, como entre os indígenas brasileiros.

(...) (tornou-se) um dos mais protegidos valores da cultura moderna..."(2).

Com o Taylorismo, o planejamento da produção procurou alcançar maior produtividade através da máxima atomização do trabalho (divisão pormenorizada). Porém, este método acarretou sua total despersonalização e levou à supressão de qualquer atitude criadora do operário em relação ao seu trabalho.

Especialmente a partir da revolução técnico-científica, difundiu-se mundialmente a "mensagem" de que a melhoria das condições de trabalho e de vida estaria condicionada principalmente à ampliação da produtividade e eficiência na produção industrial e ao desenvolvimento científico e tecnológico; assim, haveria, por exemplo, um aumento da quantidade de bens de consumo, de serviços e do salário real. A tecnologia foi eleita como o grande motor da nossa civilização.

Ainda segundo Marcuse:

"...a tecnologia também garante a grande racionalização da não-liberdade do homem e demonstra a impossibilidade 'técnica' de a criatura ser autônoma, de determinar a sua própria vida. Isso porque essa não-liberdade não parece

(2) H. MARCUSE. In: N. MARCELLINO. Lazer e Educação, p. 27.

irracional nem política, mas antes uma submissão ao aparato técnico que amplia as comodidades da vida e aumenta a produtividade do trabalho.”(3)

Contudo, mesmo na civilização técnico-cibernética, continua a exploração da força de trabalho, pois não mudaram as relações de produção. A ênfase que era dada à produção de bens parece estar mudando para a produção de serviços, acompanhada da diminuição do tempo de trabalho e aumento do tempo "livre" (de não-trabalho), mas as relações de produção continuam incitando às relações sociais não-intersubjetivas.

Sem negar os benefícios sociais reais alcançados com o desenvolvimento tecnológico, é preciso, porém, lembrar que um dos seus objetivos fundamentais continua sendo a geração de capital para os donos dos meios de produção, mascarando, entre outros aspectos, a degradação da qualidade de vida e das relações humanas.

Modernidade também implica em individualismo: o individual tornou-se valor maior com a dicotomização entre sujeito pessoal e ação coletiva. O capitalismo industrial, em prol do desenvolvimento tecnológico, da operacionalização do trabalho social, condiciona a sociedade para a retração nas relações interpessoais, com o ocultamento do sentimento na vida pública e

(3) H. MARCUSE. A Ideologia da Sociedade Industrial - O Homem Unidimensional, p. 154.

disciplinação da sensibilidade. A vida privada passou a ser organizada segundo as necessidades do trabalho profissional, de acordo com o planejamento técnico e organização do sistema e em função do desempenho individual e da concorrência de mercado.

A questão tecnológica envolve ainda dois outros importantes aspectos apontados por L. G. Santos:

"...o fascínio exercido pela tecnologia enquanto encarnação da racionalidade, da razão operante, em todo o mundo contemporâneo (seja os que defendem o capitalismo, o socialismo ou uma terceira via) e a impossibilidade de pensar o 'fato técnico' senão como um fato positivo precisamente porque ele é portador de razão."(4)

É a racionalidade técnica que fundamenta a vida moderna, fornecendo-lhe princípios diretores. Com o advento da ciência positivista (final do séc.XIX), o conhecimento científico tornou-se critério de "verdade" e o saber objetivo e racional firmou-se como valor básico da Sociedade Moderna; conseqüentemente, a arte, a filosofia e outras formas de conhecimento passaram a ser tidas como inferiores.

Enquanto sociedade programada, a Sociedade Moderna desenvolve-se com homens que agem racionalmente e que, nesta ação

(4) L. G. SANTOS. Desregulagens, p. 23.

racional, escolhem os meios e fins mais importantes e adequados para alcançar o sucesso; este é a produção cada vez maior e mais eficiente com destino ao mercado mundial e que tem suas recompensas sociais - status, acumulação de capital, etc...

O "homo oeconomicus" racional , segundo Hollis, é:

*"...um individualista em busca do proveito próprio (...)
Como produtor maximiza sua fatia de mercado ou de lucro. Como
consumidor maximiza a utilidade..." (5)*

Portanto, a racionalidade técnica, que teoricamente deveria otimizar apenas o processo produtivo, estendeu-se a toda a vida social, sendo absorvida como algo "natural" através da estrutura normativa da sociedade. O objetivo técnico de alcançar maior eficiência nos processos de produção, com maior produtividade e melhor qualidade no menor tempo possível através do planejamento racional, acabou por levar a uma crescente esquematização e racionalização de todas as áreas de vida e de relações.

O sistema tecnocrático, para estabelecer um senso comum político-ideológico e legitimar sua lógica técnica, desenvolve ações multiformes sobre o psiquismo humano e sobre o grupo social como um todo. Estas formas de disciplina são cada vez mais

(5) F. HOLLIS. In: G. FRIGOTTO. A Produtividade da Escola Improdutiva, p. 58.

abrangentes e imperiosas e vão penetrando todos os setores da vida individual e social, submetendo-as aos seus interesses e transformando as condições de existência. Para garantir relativa certeza quanto ao comportamento individual e social, elementos da dimensão humana considerados perturbadores do funcionamento pretenciosamente harmônico e estável do sistema tornaram-se indesejáveis e vistos como não-científicos, devendo ser submetidos à racionalização do comportamento. A razão técnica passou a servir também à compartimentalização da personalidade humana, com a cisão entre o sentir e o pensar, entre o afeto e a razão.

Uma política distributivista (crescimento e estabilidade econômicos com a elevação das indenizações sociais - salário real, etc) e de "direitos sociais" (como educação e saúde) pode criar uma base de legitimação da dominação social. Porém, para que esta seja consistente e segura, precisa estar conjugada a um profundo condicionamento ideológico e cultural. Tendo em vista esta dominação sócio-cultural, a partir do início do séc.XX difundiu-se na sociedade industrial uma cultura produzida segundo o modelo técnico e de acordo com as normas e padrões industriais - a "cultura industrial".

1.1. CULTURA INDUSTRIAL

A partir da década de 40 do nosso século, identificou-se nos Estados Unidos o desenvolvimento de uma nova cultura, com determinação mercantil e orientação para o consumo - a "cultura industrial". Ela predominou no ocidente como "mass culture" ou "cultura de massas", da "mass society" ou "sociedade de massas". A sociedade técnica moderna, como sociedade de massas, apresenta-se como civilização de consumo e "bem-estar".

A cultura de massas, embora não tenha abolido as diferenças regionais, assumiu um caráter universalista (transnacional), superando as fronteiras sociais e os limites geopolíticos; ultrapassou o próprio capitalismo, desenvolvendo-se sob todos os regimes políticos e sistemas econômicos, sob o controle do Estado ou da iniciativa privada.

Expressando elementos predominantemente ocidentais, até mesmo através das histórias em quadrinhos, a cultura de massas

"...desenvolve seus campos comuns imaginários no espaço: a tendência ao máximo de público leva-a a se adaptar às classes sociais, às idades, às nações diferentes (...),

(fornecendo) mitos condutores das aspirações privadas da coletividade..."(6)

Baseada no modelo técnico, ela é produzida de acordo com o progresso técnico e com as normas industriais e é propagada pelas técnicas de comunicação de massas. Assim, a dominação sócio-cultural vai se consolidando por meio de:

- . produção em grande escala (mass production);
- . consumo de massas (mass consumption);
- . meios de comunicação de massas (mass media).

Com a nova tecnologia de comunicação (mass media) surgiram novas relações interculturais, que variam desde a interdependência (relações mais equilibradas e recíprocas) até a invasão cultural (que destrói a identidade cultural do grupo invadido). Através dos meios internacionais de comunicação de massas também se tornou possível ter conhecimento dos fatos ocorridos fora do círculo das relações privadas mantendo-se na observação silenciosa e passiva. Com o auxílio da mídia eletrônica o homem retraiu-se ainda mais da interação social em direção à experiência pessoal individualizada. Vê mais, mas interage menos.

Para E. Morin, o indivíduo do estado da técnica e da

(6) E. MORIN. Cultura de Massas no Século XX, p.162.

cultura de massas:

"...está fechado no mais estreito particularismo individual, mas seu espírito caseiro está aberto para os horizontes planetários."(7)

O condicionamento cultural na sociedade moderna também promove a formação de novos mercados para os produtos industrializados; segundo Marx, não só é produzido um material para cada necessidade como também uma necessidade para cada produto material. Os modelos culturais de massas veiculados pelo mass-media, embora ofereçam uma grande diversidade de opções que atingem todos os domínios (cafetivo, estético, habitacional, etc...), provocam a homogeneização dos costumes, a padronização dos gostos e interesses e, principalmente, a identidade de valores de consumo.

Deste modo, a produção cultural de massas é determinada pelas leis de oferta e procura de mercado, em função do consumo maciço. Para o seu desenvolvimento e "popularização", a cultura de massas, em geral sem o interesse de resgate ou preservação cultural, absorveu e gerou novos sincretismos, inclusive, entre os temas, atividades e estruturas da cultura folclórica arcaica e da cultura urbana popular do início do séc. XX. Um exemplo muito

(7) Ibid. 70 • 76.

simples: se no passado empinar pipa servia como forma de comunicação e tornou-se atividade grupal sazonal (da época de vento), que de certa forma ainda é preservada pelas crianças nas zonas rurais e nas pequenas cidades do interior, nos grandes centros urbanos, hoje sobrevive como atividade organizada de lazer de massas. Existem até mesmo indústrias voltadas à produção da pipa para o mercado consumidor.

Porém, enquanto o consumo a nível imaginário (de cultura, status, prestígio, etc...) é efetivado através do consumo real de bens e serviços pelas classes social e economicamente mais favorecidas, nas massas populares este processo é bloqueado pelas próprias condições sócio-econômicas. Nestas há uma insatisfação latente, mas, ao menos no atual contexto brasileiro, ocorre também uma imobilidade cataléptica nos "espectadores", que é plenamente compatível e estimulada pela sociedade industrial.

Por fim, na sociedade industrial sob a cultura de massas surge, comumente, a contraposição entre o tempo de trabalho e o tempo de não-trabalho ou de lazer. Com a divisão pormenorizada do trabalho, cresceu o tempo livre do trabalhador, mas também sua necessidade de evasão e repouso, que decorre do fato de que o alívio do trabalho proporcionado pelo maquinismo ocorreu em detrimento do interesse e da liberdade em realizá-lo.

Sem julgar a cultura de massas como "boa" ou "má", constata-se que, pelo modelo cultural difundido pelo mass-media, o trabalho é o âmbito da racionalidade técnica e produção (lugar ocupado pelo processo educativo a nível da infância e juventude) e

que o lazer é o âmbito institucionalizado do prazer consumista (de tempo, bens, serviços, programas, etc...) identificado com o ócio, no tempo de não-trabalho.

12. LAZER

" As flores do campo e as paisagens, (...) têm um grave defeito: são gratuitas. O amor à natureza não estimula a atividade de nenhuma fábrica (...). O problema era encontrar uma razão economicamente melhor para o consumo de transporte do que a simples afeição às flores silvestres e às paisagens (...)

- Nós condicionamos as massas a detestarem o campo (...), mas, simultaneamente, as condicionamos a adorarem todos os esportes ao ar livre. Ao mesmo tempo, providenciamos para que todos os esportes ao ar livre exijam o emprego de aparelhos complicados. De modo que elas consomem artigos manufaturados, assim como transporte."

(A. HUXLEY. Admirável Mundo Novo, p. 33)

O lazer na sociedade industrial foi criado e é dirigido segundo suas normas e padrões técnicos, com um caráter predominante de liberação com relação ao trabalho profundamente diferente do caráter que tinham os "dias sem trabalho" do artesanato nas sociedades pré-industriais. Considerado como direito social, o

lazer é definido por oposição às necessidades e obrigações da vida cotidiana moderna.

"Contabilizando" a necessidade do homem moderno de se evadir deste universo tecnificado e de exploração do trabalho, a sociedade de massas produz os meios de satisfação que devem ser consumidos, padroniza os conteúdos e define os objetos mais lucrativos para os quais deve ser criada a necessidade de consumo. Os meios de comunicação de massas têm papel fundamental no condicionamento social e técnico do modo de empregar o "tempo livre" do trabalhador e na própria escolha das atividades de lazer. Porém, aquela "evasão" se dá não através das festas de participação coletiva, mas através das atividades de lazer implantadas técnico-burocraticamente. Temos um exemplo bastante atual.

A indústria do lazer desenvolveu nos Estados Unidos e introduziu no Brasil o "paintball", que é um jogo organizado para jovens e adultos, em geral executivos e profissionais liberais. Nas disputas ou combates, que ocorrem em campos simulados sob a observação de juízes, existem times ou exércitos que usam armas a gás (vistas como "ingredientes realistas"), cujas balas levam tintas para marcar os "inimigos" atingidos; não existem "tiros imaginários", considerados inconvenientes e fontes de discórdias pela dificuldade de se estabelecer quem foi ou não alvejado. O jogo exige táticas de ataque e defesa e autocontrole, envolve movimento, surpresa, emoção e canaliza grande tensão e agressividade, mas num espaço e tempo permitidos, com regras

pré-determinadas, sem riscos ou perigos reais. Sua motivação fundamental está na conquista final, para a qual convergem todas as ações e que, quando alcançada, traz consigo o prazer/êxtase da vitória. O relato mais comum dos seus participantes é de que ele, paradoxalmente, alivia as tensões da vida moderna.

A indústria do lazer, portanto, apresenta o seu produto ao mercado o qual traz em si embutido um determinado conteúdo ideológico e procura corresponder a certas necessidades, anseios, interesses e objetivos da sociedade ou, mais especificamente, do grupo que é socialmente hegemônico. O lazer de massas teria, assim, uma função de padronização e controle social que é defendida por Requixa, para quem o lazer deve promover a "paz social" e a manutenção da ordem, ajudando

"...a suportar a disciplina e as imposições obrigatórias da vida social, pela ocupação do tempo livre em atitudes equilibradas, socialmente aceitas e moralmente corretas."(8)

Joffre Dumazedier, como outros, tem uma concepção diferente de lazer. Para ele lazer é:

"...um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para

(8) R. REQUIXA. In: N. MARCELLINO. Lazer e Educação, p. 38.

divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. "(9)

Ele organizou, então, o que acredita serem as 3 funções do lazer:

. função de descanso, para recuperar do desgaste físico e psíquico consequentes da tensão da vida cotidiana, principalmente do trabalho;

. função de divertimento, recreação e entretenimento, como forma de evasão do cotidiano, com orientação para uma vida imaginária, e também como fator de equilíbrio e suporte para as coerções da vida social;

. função de desenvolvimento da personalidade, que, embora menos frequente, é de grande importância no processo de (re)integração entre sensibilidade / afetividade e razão de forma mais livre e profunda, incitando à participação social com postura e atitudes ativas, inovadoras e criadoras.

Ainda segundo Dumazedier, para que o lazer possa

(9) J. DUMAZEDIER. Lazer e Cultura Popular, p. 34.

contribuir realmente para humanizar o trabalho e melhorar as relações humanas, instaurando um novo "estilo de vida", são necessárias medidas efetivas e transformadoras tanto a nível econômico e político como sócio-cultural. Ele considera também a necessidade de que o homem assuma uma "atitude ativa" na utilização do seu tempo livre, mas não traz referências sobre este aspecto com relação às suas outras atividades nem sobre o que daria esta conotação ativa ou passiva à atitude e, conseqüentemente, à ação e atividade.

Enfim, no lazer de massas moderno tornaram-se prioritários o divertimento e recreação para "esquecer os problemas", afirmar a personalidade negada no processo produtivo e na vida moderna, fugir da angústia e solidão enquanto indivíduo privado, etc... O tempo de não-trabalho é visto principalmente como tempo de consumo tanto dos bens industriais como culturais da civilização do bem-estar. Porém, se o trabalho for empobrecedor para o indivíduo e se o lazer mantiver-se apenas como forma de evasão a ele, não se constituirá em fator de equilíbrio e muito menos de desenvolvimento individual e social, pois terá a mesma natureza empobrecida. Poderá mesmo desviar a atenção individual e coletiva do campo das tensões sociais e da produção para um universo semi-real e semi-imaginário, valorizando as atitudes evasivas em detrimento das reflexivas.

Apesar desta possibilidade de evasão, tem-se que o lazer, efetivamente, gerou formas e meios novos de socialização e agrupamento, foi um ganho sobre as condições de exploração do

trabalho e envolve ainda um outro fator fundamental - a inovação cultural - que deve ser considerada para além da simples regressão das tradições sob influência do desenvolvimento técnico. Ela é possível, e não só no âmbito do lazer, pela articulação e criação de múltiplos sentidos e significados, pois o homem é também construtor da cultura - ambos se constituem dialeticamente.

"Ao criar uma cultura, os indivíduos ou comunidades projetam diante de si, em obras e objetos, um sistema organizado de valores e de significações que revelam sua visão de mundo e sua concepção de vida." (10)

Tendo por base esta articulação entre tradição e inovação cultural, a integração entre os mundos real e imaginário, que no passado ocorria através dos ritos, cultos, mitos, festas sagradas, etc..., hoje ocorre também pelos produtos culturais da sociedade moderna. Mas, na análise das atividades de lazer enquanto produtos culturais, têm-se que a sua qualidade depende principalmente da postura assumida pelo sujeito no processo vivenciado.

Alguns autores, como Edmir Perrotti e Regina Zilberman, fazem uma distinção entre as esferas lúdica e de lazer, caracterizando a primeira como profundamente criadora e a segunda

(10) A. D. SALVADOR. In J. F. DUARTE Jr. A Dimensão Estética da Educação, p. 60.

como de controle social, cujas atividades têm fortes marcas de produtividade, status, etc... Porém, Nelson Marcellino, embora sem ter se atido ao estudo do que chamou "elemento lúdico da cultura", propõe, no que estou plenamente de acordo, que o lazer pode constituir-se em meio para a realização de mudanças radicais na sociedade, desde que seja, e assim como o trabalho, espaço para manifestação do lúdico na sociedade contemporânea.

O que será este "lúdico" que qualifica de tal modo uma atividade, seja ela de lazer ou não ?

CAPÍTULO II

O LÚDICO

Como foi visto no primeiro capítulo, a Sociedade Industrial apresenta certas características que são determinantes da vida social, integradas entre si e associadas aos interesses ideológicos hegemônicos, que podem ser denominadas "Categorias da Modernidade". São elas: a Racionalidade Técnica, o Produtivismo e o Individualismo.

Sendo a Racionalidade Técnica a categoria determinante fundamental desta sociedade, há nela um modelo de pensar próprio - o modelo técnico - que procura organizar as ações visando maior produtividade e eficiência e a manutenção do círculo de produção e consumo. Para G. Friedmann, seu grande mito é, justamente, este culto das inovações técnicas, da eficiência e da produtividade. Agora: será o lúdico também um mito da sociedade moderna ?

Alguns valores básicos e traços ou características são comuns àqueles que nasceram e/ou se desenvolveram numa mesma sociedade e/ou cultura. Há uma espécie de "identidade cultural",

um certo sentido e modo implícito de ver o mundo que são compartilhados por seus membros e que estão nas raízes de suas construções linguísticas. Por outro lado, há especificidades em cada grupo social e em cada cultura - como cada um se organiza e "joga" com esses elementos culturais, entre eles o "lúdico".

Pelo que se pôde alcançar, até a Idade Média não havia um elemento, fator ou dimensão isolado ou isolável que se pudesse chamar "lúdico", embora para vários autores seja muito antiga a vivência do "elemento lúdico" na cultura. Com a cultura industrial universalizada e a tecnicização, diferenciaram-se radicalmente as atividades e condições de vida, mas nem por isto acredito que o "lúdico" seja um mito desta sociedade moderna. Penso que o mito, na verdade, é o da sua perda ou destruição.

Na passagem para a era da industrialização e urbanização e com a afirmação da ciência positivista, houve a vinculação do "lúdico" às coisas não-sérias. Atualmente, existem também outras diferentes representações particulares sobre o que seria lúdico; para alguns, fazer compras num shopping-center, por exemplo, é atividade considerada lúdica. Porém, não pretendo, aqui, levantar que concepção de "lúdico" existe a nível do senso-comum numa sociedade de massas e nem mesmo listar as atividades infantis classificadas como lúdicas.

Não acredito que haja no ser humano uma "essência lúdica" a-histórica, pois o próprio homem é um ser histórico, ou que exista um "lúdico puro" que não tenha sido "contaminado" pela inovação cultural, como às vezes nos faz crer a literatura. Para o

adulto, a possibilidade verdadeiramente criadora parece estar quase que totalmente restrita ao campo da arte - o "lúdico" se realizaria sob a forma de produção artística criadora. Já a criança conseguiria subverter mais livremente esta "realidade" principalmente através do jogo, da brincadeira, isto é, daquela atividade que é qualificada como "atividade lúdica". Contudo, o que é que confere à atividade este caráter e que lhe permite ser qualificada como "lúdica" ? Como se constitui esta categoria - o "lúdico" - que qualifica uma atividade como sendo lúdica ?

* * *

Inicialmente, sabe-se que o termo "atividade lúdica" tem origem na palavra latina "ludus". O adjetivo português "lúdico", do séc.XX, deriva do vocábulo português "ludo", eruditismo arcaizado do séc.XVI cuja origem é o latim "ludus" (jogo, divertimento, passatempo), sinônimo do latim "jocus" (zombaria, gracejo, divertimento, brinquedo). Este deu origem ao português "jogo", do séc.XV, ao espanhol "juego", do séc.XII, ao italiano "gioco", do séc.XII e ao francês "jeu", do séc.XII.

De um modo geral, é atividade vista como ocupação voluntária, livre e prazerosa, sem finalidades utilitaristas, mas com um fim em si mesma e com função vital, social e cultural importante. Ocorre num espaço e tempo determinados, com orientação própria, que ultrapassa as necessidades materiais imediatas do cotidiano e os limites da realidade física; é como uma realidade

autônoma numa esfera temporária. Há despreendimento em relação à vida e segurança pela não sujeição às consequências da realidade, o que gera alegria e abandono. Embora seja tomada conscientemente como "não-séria" e possa ser manipulada, controlada e transformada através da imaginação sem perder seu sentido habitual, obedece a uma certa ordem e regras livremente consentidas, convencionadas, mas obrigatórias, podendo absorver completamente o jogador e até promover novas organizações sociais. Outras características do jogo são: ordem, tensão, movimento, mudança, ritmo, liberdade, solenidade, entusiasmo, totalidade, etc...

Entretanto, estas são características muito gerais e inespecíficas, que não respondem a pergunta colocada anteriormente e que também não possibilitam que se alcance sua estrutura mais íntima. Como colocou Leontiev:

"...para analisar a atividade lúdica concreta da criança é necessário penetrar sua psicologia verdadeira, no sentido que o jogo tem para a criança, e não, simplesmente, arrolar os jogos a que ela se dedica. Só assim (...) surge para nós em seu verdadeiro conteúdo interior." (1)

Porém, antes de iniciar a análise do que podem ser, propriamente, os "elementos lúdicos" qualificadores da "atividade

(1) A. N. LEONTIEV. In: L. S. VYGOTSKY e outros. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem, p. 142.

lúdica", que permitirão conhecê-la em profundidade, é preciso apresentar as concepções de "atividade", "ação" e "operação" propostas pelo sócio-interacionismo. Esta distinção permeará toda a argumentação que será desenvolvida a seguir.

. Atividade: é processo que apresenta um motivo especial nas relações do homem com o mundo, o qual estimula o sujeito a executar a atividade com o objeto para o qual ela se dirige. Ao longo do desenvolvimento, os motivos e as atividades do sujeito mudam e alcançam "eficácia" porque vão sendo compreendidos em mais alto nível, embora passem, antes, por uma condição em que são apenas identificáveis pela ação.

. Ação: é processo constituído por operações e dirigido para objetivo consciente que está relacionado com o motivo definido da atividade da qual faz parte. O objetivo da ação pode mudar para o sujeito ou mesmo ser percebido diferentemente dependendo do motivo da atividade com a qual se conecta e como um mesmo objetivo ou propósito pode ter motivos diferentes, a ação e seu sentido poderão ser, a cada motivo, psicologicamente diferentes para o sujeito; daí que, para saber que sentido a ação tem para o sujeito, é preciso saber qual o motivo da sua atividade. Suas operações e condições objetivas podem mudar, mas não ilimitadamente, pois seu conteúdo corresponde à situação real.

. Operação: é o modo de execução ou meio pelo qual a ação é realizada, que depende das condições em que a tarefa / alvo (objeto da ação) é dado. Ela corresponde ao objeto que é

manipulado e às condições da ação.

Para ilustrar estas relações entre: atividade - motivo, ação - objetivo e operação - condição e para introduzir a análise proposta a cerca do "lúdico", será apresentada, a seguir, a situação nº 1.

* * *

Situação nº 1

- Observação em creche. (2)

Inicialmente, Marcelo e Paulo balançavam-se num cavalo de madeira, dividindo o único lugar disponível. Deixaram o brinquedo e foram até uma gaiola onde encontraram outras crianças. A seguir, foram para um balanço comprido com Rodrigo e Rafael. Paulo ficou sentado numa ponta comandando, Marcelo na outra e tanto Rafael como Rodrigo ficaram no meio, em pé.

Pouco depois, Marcelo disse que queria dirigir, mas Paulo não deixou. Marcelo caiu fingindo-se de morto e, em seguida, levantou jogando terra no balanço. No momento seguinte conseguiu tomar a direção por alguns segundos, durante os quais Paulo saiu do balanço para amarrar seu tênis. Quando Marcelo prendeu sua perna e começou a chorar, Paulo voltou e parou o balanço, retomando a direção. Então Marcelo pegou um pedaço de pau e disse:

"- Vamos precisar desse breque!"

(2) Dados extraídos de relatório de observação apresentado por alunas do curso de Terapia Ocupacional da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Paulo novamente não o deixou dirigir, mas pegou o "breque" e o encaixou no balanço ("carro").

Momentos depois, o pau, que na situação anterior foi o "breque", transformou-se na espada do "He-man" e as crianças disseram:

"- Pelos poderes de Greiskul!"

* * *

Esta situação foi aqui relatada porque apresenta alguns elementos que podem exemplificar aquelas relações mencionadas anteriormente e apontar outros aspectos fundamentais para a compreensão do que seria o "lúdico".

Tanto na manipulação do cavalo de madeira quanto do pedaço de pau, através de operações com objetos, segundo suas condições materiais e do ambiente e de acordo com as possibilidades físicas e emocionais do sujeito, são realizadas ações, que se caracterizam como "ações lúdicas" se for este o sentido ("sentido lúdico") determinado pelo sujeito.

A ação de se balançar no objeto cavalo de madeira é constituída por operações e se dirige a um determinado objetivo (objetivo consciente), mas o sentido que a ação tem para o sujeito pode variar conforme a mudança dos motivos da atividade. Assim, as ações com os objetos / instrumentos (ações determinadas pelos objetivos, cujas operações são condicionadas pelas características dos objetos - cavalo de madeira, balanço, pedaço de pau) podem

apresentar diferentes sentidos para a criança à medida que as atividades de "andar a cavalo" ou de "dirigir o carro" assumam motivos diferentes. Isto aconteceu claramente no segundo caso - as operações com o pedaço de pau passaram a constituir ações com diferente sentido e objetivo na medida em que a atividade passou a ser motivada diferentemente (segundo a nova situação imaginária e de acordo com as novas interações grupais), o que levou o pedaço de pau, que era o breque, a transformar-se em espada do He-man. Já com o cavalo de madeira, parece não ter ocorrido uma mudança mais significativa a nível dos motivos da atividade, a situação imaginária não se alterou profundamente nem mudaram os objetivos da ação.

Assim, atividade e ação podem ter diferentes características psicológicas e serem diferenciadas qualitativamente, como atividades e ações práticas, produtivas, etc... Elas serão atividades ou ações lúdicas se tiverem a "qualidade lúdica".

"Lúdico" é, portanto, uma categoria adjetivadora da atividade (que a qualifica ludicamente) construída socialmente e de forma diferenciada em cada cultura; a própria criação cultural tem, em si, um caráter lúdico. É um conjunto complexo de elementos especificamente humanos, cuja natureza se transforma continuamente, e que cria espaços de jogo entre o "real" e o "imaginário", conforme a cultura, a história e as condições objetivas em que o indivíduo e o grupo se inserem. Estes elementos se articulam e são "postos em jogo" nas interações objetais e

humanas, subvertendo as estruturas de ação individuais e sociais com sua própria lógica e razão e dimensionando uma nova postura do sujeito e uma nova qualidade de ação e atividade.

Os "elementos lúdicos" são, basicamente:

- . a situação imaginária;
- . a interação criativa (ação recíproca não passiva e criadora);
- . a afetividade;
- . o desejo (entendido enquanto motivação intrínseca).

Na análise dos "elementos lúdicos" acima citados (3), inicialmente tem-se que cada atividade corresponde a uma motivação do agente - há sempre um motivo (seja ele real ou imaginário e esteja mais ou menos ocultado) que impulsiona a atividade, cujo componente básico é a ação (que transforma motivos em realidade). A atividade diretamente produtiva (no sentido racionalista-técnico) é motivada extrinsecamente e o objetivo de suas ações está na consecução de um produto final, exterior ao agente e, muitas vezes, alheio a ele. Mas existe a atividade cuja motivação é intrínseca ao sujeito, ou melhor, cujo motivo está na própria ação do sujeito - é a atividade lúdica. Seus motivos e finalidades não estão no seu efeito utilitário ou resultado externo, nem na

(3) Não ser considerados os aspectos referentes especificamente à criança e à atividade lúdica infantil.

própria atividade, independentemente de seus resultados - estão nas variadas vivências dos diversos aspectos da realidade, significativos para quem age ludicamente. No jogo só são executadas ações cujos objetivos são significativos para o indivíduo e não estão separados dos seus motivos diretos. Assim, a ação lúdica se distingue de outras ações que não o são por sua motivação, que está na própria ação, e não nos seus resultados objetivos, que é intrínseca ao sujeito que deseja realizá-la. (4)

Segundo Elkonin, a orientação primária de origem emocional, que impulsiona a atividade humana, está na própria origem da atividade lúdica. A criança se experimenta e se insere na realidade social mais ampla através das ações lúdicas que são impregnadas afetivamente; a afetividade é entendida não no sentido individual, privado e de relação íntima, mas enquanto qualidade da relação e no sentido mais amplo de vivência afetiva compartilhada. A criança orienta sua atividade afetivamente, expressa, (re)elabora e (re)constrói seus sentimentos e conflitos emocionais sem a dicotomia entre afeto e razão, inicialmente mais sob direção de seus desejos (que vão aos poucos se articulando às regras sociais externas).

Muitos desejos que não podem ser satisfeitos na "realidade", e mesmo alguns daqueles que têm essa possibilidade,

(4) Considero que "desejo" é diferente de "necessidade", lembrando também que aquele conceito está sendo utilizado, aqui, numa perspectiva sócio-interacionista e não psicanalítica.

encontram na atividade lúdica espaço para sua realização. A criança realiza seus desejos no jogo permitindo que elementos da realidade permeiem sua experiência. Porém, nem todos os desejos não satisfeitos dão origem a brincadeiras e sua presença nestas atividades não significa, necessariamente, que a criança entende as motivações que deram origem ao jogo.

Mais tarde, à medida que vai internalizando as orientações da cultura e os significados elaborados sócio-culturalmente, especialmente após a entrada no período de escolarização, a criança passa a atuar sob a orientação predominante do intelecto e daqueles princípios da Modernidade e passa dos motivos sob forma de desejos diretos para os motivos com propósitos generalizados (motivação extrínseca associada à primazia da razão).

Todo avanço nos estágios de desenvolvimento, e a subsequente apreensão e (re)construção da "realidade", está ligado a uma mudança acentuada nas motivações e atividades. A criança é capaz de gerar novas motivações, que são socialmente enraizadas, reorganizam seu sistema voluntário e afetivo e direcionam suas ações fazendo com que o impulso emocional se desloque entre a preocupação com o resultado e a natureza do processo.

Um outro aspecto está sempre implícito no processo de conhecimento do mundo, dirigindo e orientando o ato de conhecimento: o imaginário. A própria ciência, com toda sua "objetividade", é produto do imaginário humano, embora, contraditoriamente, a Razão técnica procure abolí-la de nossa civilização por considerá-la

geradora de erros e deturpações no processo de apreensão da realidade.

O imaginário é o campo, fonte ou lugar onde são produzidas as relações simbólicas e também onde se dá a reconstituição do "real". Através do imaginário o homem:

- . ordena o mundo numa estrutura significativa;
- . projeta aquilo que ainda não existe e que poderia existir como fruto do seu trabalho;
- . transcende a imediatez do presente e a materialidade do mundo no qual situa suas ações; . cria um universo significativo; etc...

Entretanto, até um certo período de seu desenvolvimento inicial, a criança não consegue envolver-se numa situação imaginária porque não pode liberar-se das restrições do ambiente externo. A situação imaginária na sua forma inicial, é muito próxima do real - há como que uma reprodução da situação real. A partir daí, com a internalização da cultura, começa a ocorrer um movimento em direção à realização de seus propósitos de forma cada vez mais consciente.

À medida em que a criança supera a fase das simples manipulações de objetos - ações externas através de operações motoras, ainda sem operações mentais interiores - surgem novos alvos na consciência pelo redimensionamento das motivações do sujeito, o que exige novas ações (processos dirigidos a objetivos

reconhecidos com motivos definidos) para realizá-los. Porém, estas ações exigem operações (modos de ação) já dominadas pela criança e um certo desenvolvimento de suas funções físicas e psíquicas. Com as limitações naturais do desenvolvimento, que é gradual, ocorre um certo retraimento ou contenção das operações exigidas pelas ações até que a criança alcance o nível exigido para o desenvolvimento das novas atividades.

Esta discrepância entre as necessidades e desejos da criança e suas condições reais (capacidades e possibilidades objetivas) só é solucionada através da criação da situação imaginária, que é

... a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais." (5)

Assim, certas condições da ação exigem e dão origem ao processo imaginário, através do qual a criança se desprende das limitações da matéria e alcança um domínio maior da realidade que não lhe está diretamente acessível; ela terá a possibilidade, inclusive, de realizar certas ações na situação imaginária sem ter alcançado o domínio de suas operações correspondentes. Além disto, nela são envolvidos ou experienciados, além dos aspectos da realidade que não são acessíveis à criança, também outros que até

(5) L. S. VYGOTSKY. A Formação Social da Mente, p. 113.

o podem ser, mas que, por algum tipo de motivação intrínseca, procuram espaços de representação. Aliás, as atividades lúdicas, que têm caráter representativo, se desenvolvem no plano imaginário mas com condições de operação reais.

Pela situação imaginária, a criança, inicialmente limitada às restrições situacionais (com o predomínio da ação), desenvolve a capacidade de relacionar significados culturais com objetos e ações até que passa a operar com os significados desvinculados deles de forma consciente. A partir deste momento, torna-se possível a substituição de uma operação ou objeto por outros, preservando o conteúdo da ação, o que se dá graças a uma mudança no campo dos significados segundo a lógica e a afetividade infantis.

A situação imaginária, envolve outros dois importantes fatores - o "papal lúdico" e o "sentido lúdico". O primeiro é a ação reproduzida pela criança na qual ela se atribui um papel ou função social generalizada do adulto; as crianças assumem papéis com os quais desenvolvem temas, ambos influenciados pela sua realidade de vida. Ao assumir o papel de adulto, a criança vive o real ao modo imaginário e atua com objetos que substituem os objetos reais (os objetos adquirem significações determinadas pelas funções que cumprem na ação lúdica). O papel que a criança assume no jogo determina o conjunto de ações que ela realiza na situação imaginária. É assim que, através de uma situação imaginária, a criança vai penetrando a realidade objetiva e internalizando os modelos sócio-culturais que vão definir as

funções sociais, as estruturas do psiquismo e os padrões de comportamento.

O papel e a situação imaginária são fundamentais na atividade lúdica pois através deles ocorre uma reestruturação radical das ações da criança e dos significados com os quais ela atua e também porque proporcionam novo sentido aos objetos e às ações da criança e um caráter afetivo à atividade lúdica. Considerando a relação entre a situação imaginária e o papel lúdico, têm-se que, aliado ao desenvolvimento biopsíquico, ocorrem transformações na própria atividade lúdica. No início do desenvolvimento, o papel e a situação imaginária na atividade lúdica são explícitos com regras latentes enquanto que, posteriormente, a regra torna-se explícita com a situação imaginária e o papel latentes. Sempre que há uma situação imaginária, há regras que se originam nesta mesma situação - não existem brincadeiras sem regras, embora possam não ser regras formais estabelecidas "a priori". A criança faz o que deseja e, ao mesmo tempo, subordina-se a regras.

Para Leontiev, as ações, mesmo na situação imaginária, ocorrem em condições objetivas, mas o significado real dos objetos (propriedades, modos de uso, etc...) não é simplesmente concretizado - os objetos adquirem um sentido especial na ação lúdica que é o sentido pessoal, "sentido da personalidade", "sentido lúdico", ditado pelo indivíduo. Na atividade lúdica a ação está subordinada aos significados e sentidos, mas através dela eles podem ser recriados.

A interpretação que a criança dá aos fenômenos da realidade, isto é, o sentido pessoal que estes fenômenos têm para ela, surge em função da sua própria história de vida e de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Um fenômeno pode adquirir um sentido novo de acordo com as condições internas e externas a cada indivíduo, uma mesma atividade pode ser observada em diferentes idades com sentidos lúdicos diversos e pode até mesmo ser considerada comumente como lúdica mas ter, para o indivíduo um sentido "não-lúdico" (o esporte, por exemplo), etc...

A ruptura entre significado real e sentido lúdico, segundo Vygotsky, surge no próprio processo de brincar, mas, mantém-se entre aqueles elementos uma relação que é dinâmica e mutável. O sentido lúdico pode até obscurecer o significado das condições reais, mas as ações e operações serão sempre reais e sociais, o que permite que a criança assimile e penetre a realidade através de suas fantasias para que possa, então, transformá-la.

Na situação imaginária, as ações da criança ocorrem em função dos "sentidos lúdicos" que ela confere aos objetos - a criança opera com significados separados das coisas (movimento no campo do pensamento), mas apoiando-se em ações e objetos reais externos. Este "movimento" entre os significados culturalmente determinados e os sentidos outorgados pelo sujeito na atividade e ações lúdicas é o que se pode denominar "jogo dos sentidos e significados".

Um exemplo: a criança não pode dirigir um carro "de

verdade", mas pode manipular um pedaço de pau. Este, na situação imaginária, mantém suas características físicas, materiais, e, assim, não mudam as condições de operação, mas, desprendendo-se das restrições situacionais, a criança lhe imprime novo significado ("breque") que está ao mesmo tempo relacionado com os objetivos e sentidos pessoais ("sentido lúdico") das ações e com os motivos da atividade.

A criança, ao transformar os objetos e atuar com eles segundo os significados que ela própria lhes deu, transforma-se a si mesma. Porém, a liberdade de determinar suas próprias ações e significados é relativa. Estas definições não são aleatórias porque as ações ocorrem no plano concreto conforme as características do objeto e porque o conteúdo fundamental da atividade lúdica, embora esteja sendo por ela revisto numa situação imaginária, é o sistema de significados culturalmente elaborado internalizado nas suas interações, aliado a mudanças internas da sua consciência. As ações são subordinadas, em maior ou menor grau, aos significados instituídos dos objetos com os quais age e aos princípios da vida moderna difundidos pelo mass-mídia, mesmo que numa tentativa de subvertê-los através da fantasia. Desta forma, a atividade infantil não é tão "pura" e "ingênua" quanto muitos afirmam, nem mesmo tão "revolucionária" quanto outros querem crer.

Embora as ações e operações se integrem numa "dimensão imaginária", são sempre reais, com objetos reais (instrumentos materiais). A atividade lúdica é mediada por instrumentos

materiais - os objetos lúdicos - comumente denominados brinquedos. Mas, serão brinquedos apenas os objetos industrializados ou mesmo os artesanais que têm por função participar daquela atividade? Numa brincadeira, a criança não tem, muitas vezes, como objeto lúdico uma simples caneta, um travesseiro ou até pedaços de um velho brinquedo quebrado?

Segundo os etnólogos, os brinquedos têm as mais diversas origens: religiosa, militar (alguns foram armas como o arco e a funda), outros foram instrumentos de magia (o bilboque), símbolos cósmicos (o balanço), objetos utilitários (o papagaio), etc... Atualmente predominam os brinquedos industrializados, produzidos em série segundo as mesmas normas e padrões industriais de produção de qualquer outro produto e que são apresentados ao mercado consumidor através das técnicas de propaganda e marketing.

Acredito, porém, que qualquer instrumento material pode ser um objeto lúdico, desde que corresponda ao caráter lúdico da atividade, principalmente:

- . pela sua plasticidade, junto ao objeto imaginário criado na situação lúdica imaginária e frente à manipulação e transformação, quer a nível real, quer a nível imaginário;
- . pelo seu caráter atrativo;
- . pela sua relevância afetiva junto ao sujeito.

Os brinquedos mais interessantes, marcantes e desejados são, portanto, os brinquedos plásticos (no sentido de plasticidade

e não quanto ao seu material), os que incitam à atividade criadora (e não à passividade do expectador) e aqueles afetivamente significativos. Deste modo, ao contrário do que muitas vezes pensam os adultos, não são, necessariamente, os brinquedos mais caros (de maior custo) os mais queridos pelas crianças. Mas, como geralmente são aqueles os mais veiculados nas propagandas das indústrias de brinquedos (o mass-media gera a tendência ao consumo criando necessidades para os objetos produzidos), eles acabam sendo os mais requeridos.

É preciso lembrar que, independentemente de sua condição sócio-econômica, todas as crianças estão sujeitas aos muitos "apelos" da cultura de massas. O que as diferencia com relação a esta questão é, basicamente, a possibilidade real de acesso ou não aos produtos (especialmente aos brinquedos) que são apresentados pelo "mass-media", principalmente através da televisão.

Assim como o adulto, a criança que trabalha (no sentido capitalista de produção) ocupa um lugar determinado nas relações de produção em sociedade de classes e ela igualmente se apropria dos significados culturalmente elaborados. Estas relações, além de definirem seu papel produtivo, determinam também suas possibilidades e limitações no processo de criação cultural; estes limites são, comumente, bastante estreitos, superados, por vezes, nas a cada dia mais raras manifestações de cultura popular.

Devido à precariedade de suas condições de sobrevivência, as crianças das classes trabalhadoras têm entrado muito cedo no mercado de trabalho e vivem a dificuldade de

conciliar as exigências externas de produtividade (rendimento financeiro), acadêmicas (quando pode estudar), etc... com sua vontade de brincar, com seus desejos de transcendência da "realidade". Em dificuldade semelhante estão aquelas que têm todo o seu tempo programado em função de suas muitas atividades extra-escolares (inglês, balé, etc...).

Contudo, por mais adversas que sejam as condições em que vivem, as crianças buscam construir pelo caminho do imaginário seus espaços lúdicos na realidade concreta, o que não significa uma negação desta realidade. A vivência lúdica constitui-se, justamente, na articulação (dialética) entre o "real" e o "imaginário".

Além de poder experienciar na situação imaginária as mais diversas situações sem as limitações e consequências adversas do "real", a criança pode expressar sua afetividade e suas emoções (liberdade de expressão que dependerá da qualidade das interações); representar ou imitar as relações interpessoais que apreendeu, sem preocupação de fidelidade ou de adaptação à realidade, etc.... Por exemplo, a criança pode viver em muitos países diferentes em sua fantasia e ainda imitar o comportamento autoritário que seu pai ou a professora tiveram consigo ou com outros, analisando estes papéis ou expressando seus conflitos .

A atividade lúdica é também espaço privilegiado para as interações duais, grupais e/ou com os objetos lúdicos. A situação de jogo anteriormente descrita é um claro exemplo de interação entre crianças e com objetos, sendo que na situação entre Marcelo

e Paulo era principalmente este último quem dava os limites da relação. As interações que as crianças pequenas estabelecem entre si (criança-criança) e com o mundo dos objetos externos (criança-meio) são fundamentais para o seu desenvolvimento, sendo que os parceiros poderão ocupar uma posição tanto ativa como passiva, criadora ou imitativa nas relações. Todavia, a criança penetra o mundo exterior, internaliza os mediadores simbólicos, as próprias relações sociais, etc... principalmente através de suas interações com os membros mais experientes da cultura, especialmente por suas relações com o adulto - mediador entre a criança e o mundo. O adulto é o parceiro principal de interação com a criança, é quem vai lhe explicitando os significados embutidos nas relações, nos objetos e palavras e suas regras de utilização. Ele tem, ainda, papel importante na organização, a nível concreto, dos espaços lúdicos de que a criança disporá para estabelecer novas interações.

Nas interações com nossos semelhantes aprendemos, através da linguagem (sistema convencionado de símbolos linguísticos) da comunidade, como devemos ver e entender o mundo, segundo a cultura em que nascemos e/ou vivemos; aprendemos a interpretar o mundo a partir dos valores e princípios da cultura impressos na linguagem da nossa comunidade. A linguagem permite que os indivíduos de uma mesma comunidade cultural coordenem suas atividades a partir de uma certa interpretação da realidade que é compartilhada por todos e permite também que o homem organize o mundo de forma significativa, dando-lhe sentidos. Ela não é

simples cópia do real ou lista de objetos e eventos e nem mesmo é um sistema de símbolos convencionados pela sociedade para simplesmente representar as coisas e as relações entre elas. É uma forma de organização do real que possibilita a articulação dos homens e de suas atividades para a construção e/ou transformação deste real.

A linguagem têm importante papel também como elemento regulador das interações, que são espaços de interlocução. Internalizando a cultura e dominando a linguagem, a criança vai identificando as mediações sócio-culturais que moldam o comportamento e as próprias relações sociais. Por outro lado, pela interação social são estabelecidas as normas e os significados partilhados naquele grupo cultural dentre a multiplicidade difundida através da linguagem.

Tanto as pessoas que interagem com a criança atribuem significados e respondem às suas ações, como a própria criança vai apreendendo as mensagens que lhe são enviadas, agindo sobre o mundo material e humano e conferindo significados aos objetos, fatos, etc... Estas são relações investidas de afetividade, nas quais os parceiros assumem papéis que correspondem não só às situações de "faz-de-conta" mas também, numa visão mais ampla, às formas pelas quais a criança se coloca diante do adulto ou de outra criança para atingir os objetivos que emergiram na circunstância vivenciada. ocasião (isto se refere inclusive aos recém-nascidos).

A negociação, coordenação e criação de regras, sentidos

e significados é particularmente marcante na atividade lúdica que, além de mediada por instrumentos materiais, caracteriza-se também pela mediação semiótica (6). Dominando a linguagem e através dela os significados difundidos no seu meio cultural (já na fase verbal do desenvolvimento infantil), a criança passa a conhecer e dominar o mundo, se desprende da esfera física e biológica, transcende o mundo sensorialmente perceptível e pode transformá-lo. A criança pode, então, transgredir os significados instituídos e ultrapassar as determinações sociais, fazendo novas articulações de sentidos, contrapondo à racionalidade técnica a própria racionalidade do lúdico, dando um sentido pessoal - "sentido lúdico" - aos objetos e processos.

Na atividade lúdica, através da mediação da linguagem e de instrumentos materiais, a criança age tanto na esfera imaginária como na esfera da concretude material, sobre o mundo humano e das relações sociais; interage afetivamente e cria novas relações entre o "real" e o "imaginário", concretizando-as por meio de suas ações lúdicas; etc... Enfim, conhece e tem a possibilidade de transcender e transformar os mundos simbólico, material e humano efetiva e criativamente.

Por fim, é preciso colocar que estes "elementos lúdicos", por si só, não definem uma atividade como "lúdica" e não

(6) Segundo A. Pino, no seu artigo dos Cadernos CEDES, o termo "mediação semiótica" designa "...a função dos sistemas de signos na comunicação entre os homens e na construção de um universo sócio-cultural."

são imutáveis porque são históricos. Eles não podem permanecer culturalmente de forma a-histórica nem existem de forma isolada ou pré-concebida, pois isto contraria seu princípio dialético, que é característica fundamental do "lúdico" enquanto elemento adjetivador da atividade. Os "elementos lúdicos" se constituem, se transformam e se articulam histórica e dialeticamente, entre si e com outros elementos tanto da dimensão humana como aqueles extrínsecos ao sujeito, os quais, por sua vez, também se constituem e transformam historicamente no contexto cultural e de relações sociais.

CAPÍTULO III

LÚDICO, ATIVIDADE LÚDICA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Na argumentação desenvolvida até aqui, sempre que me referi ao "lúdico" o fiz de forma conceitual, isto é, apresentei uma determinada concepção de "lúdico" (aquilo que entendo como "lúdico"). Porém, como a teoria, sem o contraponto da atividade material, é inoperante a nível prático, este "lúdico" só se realiza concretamente, só existe efetivamente na "atividade lúdica", através das "ações lúdicas".

Ao longo do desenvolvimento infantil, através de suas atividades a criança entra em relação tanto com a esfera humana quanto com a esfera dos objetos naturais ou criados pelos homens. Esta relação entre a criança e o mundo "real" se dá de forma especial através da atividade lúdica, que é atividade especificamente humana, mediada tanto por instrumentos materiais (que são os objetos materiais de realização ou meios de ação) quanto pela linguagem e caracterizada pela íntima relação entre o mundo externo ("real") e o mundo interno ("imaginário").

A partir da situação nº 2, a atividade lúdica será também analisada como atividade social por natureza (que só existe sob a condição de interação social) e como importante aspecto do desenvolvimento infantil.

* * *

Situação nº 2

- Relato de experiência em trabalho comunitário multidisciplinar de educação popular.

Favela da Vila Nogueira, Campinas - 1985.

Neste ano participei como monitora de Terapia Ocupacional da equipe que desenvolvia naquela favela um projeto multidisciplinar de educação popular. Trabalhava quase que exclusivamente na rua, com grupos de crianças de idades variadas. Fazíamos jogos de rua como "pega-pega", "mãe-da rua", "balança-caixão", "queimada" e outras; aprendíamos brincadeiras que as próprias crianças ensinavam (eram migrantes nordestinas, em sua maioria); fazíamos passeios pelo bairro (embora a favela ficasse dentro do bairro, as duas comunidades se excluíam e eram claramente diferenciadas pelas crianças), indo até o playground de uma praça próxima e pegando sucatas e flores pelas ruas para fazermos brinquedos; etc...

Durante aquele período, pude constatar que alguns temas eram recorrentes nas ações comunitárias. Dentre eles, um me pareceu ser dos mais fundamentais - a violência - nas suas diversas formas. Eram comuns os relatos da população sobre violências de pais contra filhos, pessoas da favela que estavam

presas ou foragidas, tentativas de agressão e de estupro, homicídios, suicídios, a fome e as agressões à natureza, etc... Conversávamos algumas vezes sobre estes fatos, mas, com as crianças, a violência era colocada em questão de forma mais explícita e frequentemente durante suas atividades lúdicas.

A brincadeira de "polícia e ladrão", que é bastante conhecida pelas crianças, assumia lá conotações muito especiais. O ladrão era, em geral, a criança mais esperta e ágil do grupo e os policiais eram sempre muito violentos na captura e apreensão do bandido, que "apanhava" e ouvia acusações e xingamentos devido a seus crimes.

* * *

O sistema de relações sociais no qual a criança está inserida e sobre o qual se baseiam suas atividades pode se apresentar de forma mais ou menos explícita nas atividades lúdicas, mas será sempre seu conteúdo fundamental. Há sempre um substrato de "realidade" (temas e aspectos ligados à realidade infantil, às atividades e às relações humanas) mesmo nas histórias mais fantásticas, sendo que a criança dela internaliza aqueles elementos que lhe são mais significativos. Por isto são diferentes os temas desenvolvidos por filhos de operários e de pescadores, por crianças que vivem em zonas urbanas ou rurais, etc...

Na situação imaginária podem aparecer múltiplos aspectos da realidade infantil, como situações de escolaridade (a

professora autoritária ao "brincar de escolinha"), de vida doméstica (fazer comida ao "brincar de casinha", colocar de castigo ou dar banho na boneca / bebê ao "brincar de mãe e filho"), de hospitalização (o médico no "hospital"), entre outros. Aparecem também aqueles veiculados pelos meios de comunicação, como os personagens de filmes (como o Rambo), de desenhos animados (o He-man ou o Jaspion), de programas de televisão (a Xuxa), etc...

Quando, na situação nº 1, as crianças disseram "*Pelos poderes de Greiskul!*", que é a frase mais marcante do personagem "He-man" dos desenhos animados, estavam introduzindo na situação imaginária um destes elementos culturais captados através de um importante meio de comunicação de massas, que é a televisão.

Na situação nº 2, ao assumirem seus papéis na situação imaginária, as crianças emprestaram aos personagens atitudes e características que refletiam a visão que seu grupo - que ocupa o lugar da marginalidade social - tem da polícia, "traduzindo" os elementos sócio-culturais internalizados. Os personagens e acontecimentos, na verdade, tinham semelhanças bastante claras com pessoas conhecidas e fatos ocorridos entre elas.

Assim, a brincadeira é social tanto por seu conteúdo quanto por sua natureza ou origem, pois nasce das condições de vida da criança em sociedade. Segundo Leontiev:

"A atividade humana não poderia, aliás, ter outra estrutura que a criada pelas condições sociais e as relações

humanas que delas decorrem." (1)

As condições concretas em que ela se desenvolve, os processos reais de vida e a cultura tornam-se cada vez mais determinantes ao longo do desenvolvimento infantil. A criança, que desde seu nascimento se integra à realidade sócio-cultural e às relações sociais, à medida que se desenvolve e alcança progressivamente níveis mais elevados de abstração, vai sendo educada a agir e pensar dentro dos princípios da sua época. O "modo de pensar" técnico da civilização industrial, com sua lógica racional técnica, procura orientar as ações e gerenciar tanto as atividades como a própria vida em sociedade desde a infância, para que se integrem ao círculo de produção e consumo.

Esta "atuação" sobre o psiquismo só é possível porque o ser humano internaliza os elementos sócio-culturais do contexto em que vive, que são constituidores do psiquismo e vice-versa. Se por um lado existe a atividade prática do sujeito e a realidade objetiva, por outro há a sua forma internalizada pelo indivíduo.

O conceito de "internalização" de Vygotsky se baseia sobre um princípio fundamental: de que a atividade mental interior, mediada pela linguagem, parte da atividade exterior, que é mediada por instrumentos materiais. O processo de "internalização" consiste numa série de eventos e transformações

(1) A. N. LEONTIEV. O Desenvolvimento do Psiquismo, p. 100.

qualitativas complexas que resulta na conversão dos processos externos com objetos materiais externos em processos ocorridos no plano da consciência. Ultrapassando as limitações da realidade exterior, ocorre a reconstrução interna de uma operação externa, sendo que as operações mentais de pensamento podem ser desenvolvidas e precisam ser re-externalizadas. Aliás, somente com base nestes processos externos é que se torna possível analisar a natureza, propriedades e conteúdos dos processos psíquicos e a transição mútua entre as atividades externas, objetivas, e internas, subjetivas.

Portanto, nas atividades exteriores ocorrem múltiplos processos de internalização, que envolvem um sistema de significações culturalmente elaborado e difundido pela indústria cultural. Entretanto, internalizar não significa uma simples transferência da atividade externa para um "plano da consciência" interno preexistente - é o processo pelo qual este plano interno é formado. Na realização daquelas atividades, pelas interações a criança vai se apropriando da experiência humana acumulada ao longo da história social no mundo humano, dos objetos, concepções, etc..., mas ela não se adapta simplesmente ao mundo exterior e às condições do meio. Este é um processo ativo de formação das habilidades e funções humanas, físicas e psíquicas, e das ações e operações motoras e mentais necessárias às suas atividades práticas.

Se houvesse uma total internalização daqueles princípios da Modernidade, sob a direção da cultura industrial,

o ser humano seria como um robô, um autômato, mas não é isto o que ocorre. Ele pode superar as determinações e condicionamentos sócio-culturais pela criação de novas relações entre o "real" e o "imaginário". Se a criança e suas atividades são marcadas pela "produção social", também podem ultrapassá-la.

É preciso considerar, então, a relação entre a internalização dos significados e determinantes sócio-culturais e as possibilidades de sua superação através da vivência lúdica.

* * *

Um dos fatores principais no desenvolvimento integral da criança é a evolução de suas funções físicas, pois, entre outros aspectos, amplia gradativamente suas possibilidades concretas de interação com os elementos do mundo exterior. Elas permitem à criança conhecer seu próprio corpo, ao mundo humano e dos objetos materiais, etc...

Ao longo do seu desenvolvimento físico, e especialmente através das atividades lúdicas, a criança vai alcançando graus cada vez mais elevados no domínio e uso de instrumentos materiais; dispor deles implica na reorganização dos movimentos naturais, na formação de aptidões e faculdades psicomotoras superiores e na apropriação das operações motoras e mentais neles incorporadas, as quais foram socialmente atribuídas.

A atividade humana está relacionada às condições físicas e genéticas do indivíduo, mas não depende apenas do seu

"equipamento" motor, sensorial, fisiológico, etc..., não está a elas totalmente submetida, nem é por elas completamente determinada ou limitada. A atividade humana está profundamente ligada à vida cultural e de relação, o que se torna ainda mais importante quando se trata das atividades infantis. Tanto é assim que, crianças nascidas em grupos sociais diferentes, com iguais possibilidades biológicas, desenvolvem-se física e psicologicamente de formas e em ritmos muito diferentes conforme a sociedade e a cultura a que pertencem.

Como a criança, no início do seu desenvolvimento, ainda não internalizou o sistema das significações verbais no qual está fixado o conteúdo da experiência humana generalizado, suas ações primárias correspondem apenas ao aspecto material dos objetos e fenômenos. Estes ainda não foram "refratados" nas significações sociais. Em função disto é que a criança pequena explora os objetos (chocalho, bola, pente e outros) atentando aos seus sons, sabores, odores, etc..., mas ainda não pode nomeá-los nem criar situações imaginárias com eles. Ela se prende aos seus aspectos exteriores e funcionais.

À medida que a criança alcança o domínio da linguagem, suas ações e operações elementares se tornam cada vez mais complexas e ela passa a se desprender do significado funcional do objeto (modo de atuar com ele) e do adulto, que se torna seu modelo. Ao manipular uma boneca ou um utensílio doméstico como uma colher, por exemplo, a criança desenvolve suas habilidades motoras e senso-perceptivas ao mesmo tempo em que recebe informações de

outras pessoas como sua nomeação, dados a respeito de sua importância no meio social, observações acerca de sua correta utilização, etc...

A criança vai continuamente se incorporando a círculos cada vez mais amplos de relações e de significados elaborados culturalmente, pois vai alcançando níveis mais elevados de abstração, e participa ativamente das transformações nas condições histórico-sociais em que vive. Ela passa a refletir sobre a realidade, a se apropriar das operações com palavras, adquire conhecimentos, penetra o mundo exterior mais amplo que está para além do mundo ambiental próximo que ela pode manipular, etc...

Ao mesmo tempo em que a criança desenvolve suas capacidades e potenciais físicos, fundamentais para o desempenho nas atividades a nível prático, pelas interações humanas e objetais ela se constitui enquanto sujeito e toma consciência do mundo objetivo mais amplo. Este processo, que se dava a princípio sob forma de ação (relação ativa com os objetos), nasce no plano interpsicológico, constituído nas atividades e interações com membros mais experientes do seu grupo cultural, e passa a ocorrer no plano intrapsicológico. Embora para algumas funções a condição de externalidade seja o estágio final de seu desenvolvimento, já desde o início do desenvolvimento infantil se constituem os processos interpsíquicos partilhados, que vão se tornando cada vez mais complexos até que, através da internalização dos meios de operação culturalmente organizados, caracterizam-se como processos intrapsíquicos. É que:

"...na interação em determinado tempo e espaço com outros seres humanos, inseridos em contextos históricos e por conseguintes simbólicos, (...) se dá a gênese das estruturas de pensamento, a construção do conhecimento e a constituição de si mesmo como sujeito..." (2)

Na perspectiva sócio-interacionista, "desenvolvimento" não é, portanto, simples acumulação de mudanças parciais, mas, sim, um processo dialético complexo, irregular e diferenciado de um indivíduo para outro (em função das diferentes condições sócio-históricas), embora marcado por diferentes estágios. Caracteriza-se pela articulação entre fatores internos e externos e também pela formação de sistemas psicológicos cada vez mais complexos, partindo de estruturas elementares (com forte determinação biológica) que vão sendo integradas sob diferentes combinações para formarem novos sistemas abertos (plásticos e adaptativos) ao longo do desenvolvimento cultural. (3)

A passagem do comportamento elementar (nível inicial, sob determinação eminentemente biológica) às formas mediadas de comportamento (níveis superiores, com a mediação semiótica) se dá por meio de sistemas de transição, fortemente marcados pela

(2) Z. M. R. OLIVEIRA. Cadernos do EDM, p. 3.

(3) Note-se que a noção de "sistema" implicada nesta análise é diferente do conceito funcionalista desenvolvido na Teoria Geral dos Sistemas.

cultura em que o indivíduo vive. Esta transição se dá nos espaços constantemente recriados entre aquilo que a criança já dominou e pode controlar e aquilo que ela ainda não consegue resolver sozinha.

Quando a criança se depara com um obstáculo que não consegue superar sozinha, em geral, e se tem iniciativa para tal, interrompe sua atividade e apela a outra pessoa, por meio de suas interações, para que a ajude. A partir desta observação, Vygotsky propôs o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", que é:

"...a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados..." (4)

A "zona de desenvolvimento proximal" caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente, isto é, o que é zona proximal hoje, será desenvolvimento consolidado amanhã.

Existem, portanto, pelo menos dois níveis de desenvolvimento:

(4) L. S. VYGOTSKY. A Formação Social da Mente, p. 148.

. nível de desenvolvimento real ou consolidado- determinado através da solução autônoma de problemas, corresponde ao nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado dos ciclos de desenvolvimento já completados;

. nível de desenvolvimento proximal - determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes; define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação (em estado embrionário).

Dentro desta perspectiva, considera-se que, assim como se desenvolvem habilidades para o domínio do mundo exterior, também as funções psicológicas estão em constante formação, sendo que a atividade lúdica é uma importante "fonte de desenvolvimento", pois

"...contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada..." (5)

Aliadas ao desenvolvimento ontogenético, as atividades lúdicas criam zonas de desenvolvimento proximal, especialmente por lançarem as bases para o desenvolvimento das ações abstratas e das

(5) *Ibid*, p. 117.

ações voluntárias. Na atividade lúdica, com a mediação de símbolos e de instrumentos materiais, formam-se as premissas para a passagem para novas etapas qualitativamente superiores de desenvolvimento, a partir da articulação, dialética, entre "real" e "imaginário", entre processos internos e externos ao sujeito, entre fala / linguagem e ação.

Quando a linguagem desvincula-se da realidade imediata, os significados são abstraídos do objeto real; eles assumem existências "autônomas" a nível do pensamento, mas não perdem seu conteúdo objetivo nem se tornam puramente psicológicos, num mundo independente do "real". A atividade prática e a linguagem desenvolve-se a partir do reflexo (no sentido de reflexão) consciente da realidade, isto é, elas se desenvolvem à medida que são abstraídas e generalizadas para a consciência individual e coletiva.

Na combinação entre a atividade prática e a atividade psicológica, a articulação entre fala / linguagem e ação leva a uma nova organização estrutural da atividade prática e à organização das funções psicológicas superiores. Dirigindo-se para a solução dos problemas práticos em questão, fala e ação produzem novas relações com o ambiente e também novas formas de organização do comportamento. A ação supera, então, as limitações do espaço imediato e tanto a percepção direta como o próprio comportamento submetem-se ao controle das funções simbólicas. Aliás, a atividade lúdica é uma das formas de manifestação da função simbólica.

Assim, a dimensão simbólica transforma qualitativamente

a vida, mas é preciso que as mudanças ocorridas no "plano imaginário" sejam convertidas a nível prático, no "plano real". Os novos significados e sentidos (transformação a nível simbólico) que o homem imprime ao "real" devem servir de base para as transformações do mundo material (passagem da teoria / filosofia à prática / realidade concreta), e vice-versa, as quais se efetivam, desde a infância, por meio de suas atividades

"...a linguagem e ação prática sobre o mundo desenvolvem-se conjuntamente. O mundo vai adquirindo sentido ao ser simbolizado e transformado pelo homem (...) Para usar linguagem filosófica, podemos dizer que logos (a palavra) e praxis (a ação) se articulam num regime dialético." (6)

Esta atividade "total", que inclui processos internos e externos intrinsecamente conectados, é, numa perspectiva filosófica, denominada "praxis". Ela é atividade humana real em indissolúvel relação com o plano teórico / filosófico, transformadora da realidade em que se coloca o sujeito numa forma subjetiva (construção a nível interno), e que, por ação reflexa (no sentido de pós-refletida), por sua vez transforma a própria realidade objetiva.

Para o sócio-interacionismo não há uma oposição ou

(6) J. F. DUARTE JR. A Dimensão Estética da Educação, p. 60.

separação dualista entre atividade interior e exterior, entre fenômenos e processos interiores (natureza subjetiva) e exteriores (mundo da "extensão") como para a concepção idealista. Deste modo:

"...a atividade interior inclui sempre ações e operações exteriores, ao passo que a atividade exterior inclui ações e operações interiores de pensamento." (7)

A atividade interior não substitui nem é substituída pela atividade exterior; elas são, sim, complementares, mas seu desmembramento até pode ocorrer, de forma radical, no processo produtivo nas condições capitalistas de produção, marcado pela divisão entre trabalho intelectual e manual. Mesmo a psicologia costuma geralmente considerar apenas a determinação dos processos psicológicos sobre a atividade exterior, mas não o contrário, não considerando que a atividade interior nasce da atividade exterior e que aquela só posteriormente se caracteriza como um tipo particular de atividade.

"...a estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana." (8)

Quando a criança supera a fase das manipulações diretas

(7) A. N. LEONTIEV. O Desenvolvimento do Psiquismo, p. 119

(8) Ibid, p. 99.

e da percepção imediata, ela passa a poder refletir sobre seus problemas, a planejar suas soluções e a executá-las na atividade exterior. É o desenvolvimento da atividade voluntária consciente com função planejadora, que precede, determina, dirige e domina a ação. A atividade simbólica passa a poder "moldar" (planejamento do "produto ideal") a atividade prática ("produto real") dentro de uma determinada estrutura de ação, mas também é transformada através da própria atividade (mesclada de componentes afetivos). Esta etapa de planejamento e organização da atividade é preparatória para sua realização prática efetiva (tem função teórica). Porém, como os processos interiores não transformam imediatamente o mundo material, pois seu "produto" é teórico, é preciso que estejam associados à atividade prática exterior.

Quanto mais complexas forem as atividades e os instrumentos, mais complexas serão as ações e operações materiais exigidas e os processos psicológicos decorrentes daquela interação entre o sujeito e a "realidade", entre o psiquismo e as condições concretas, meios e modos de ação. Transformações ao nível das atividades práticas levam ao desenvolvimento dos meios de ação, das operações e das significações como também geram mudanças nas próprias funções psíquicas elementares ou superiores. Assim:

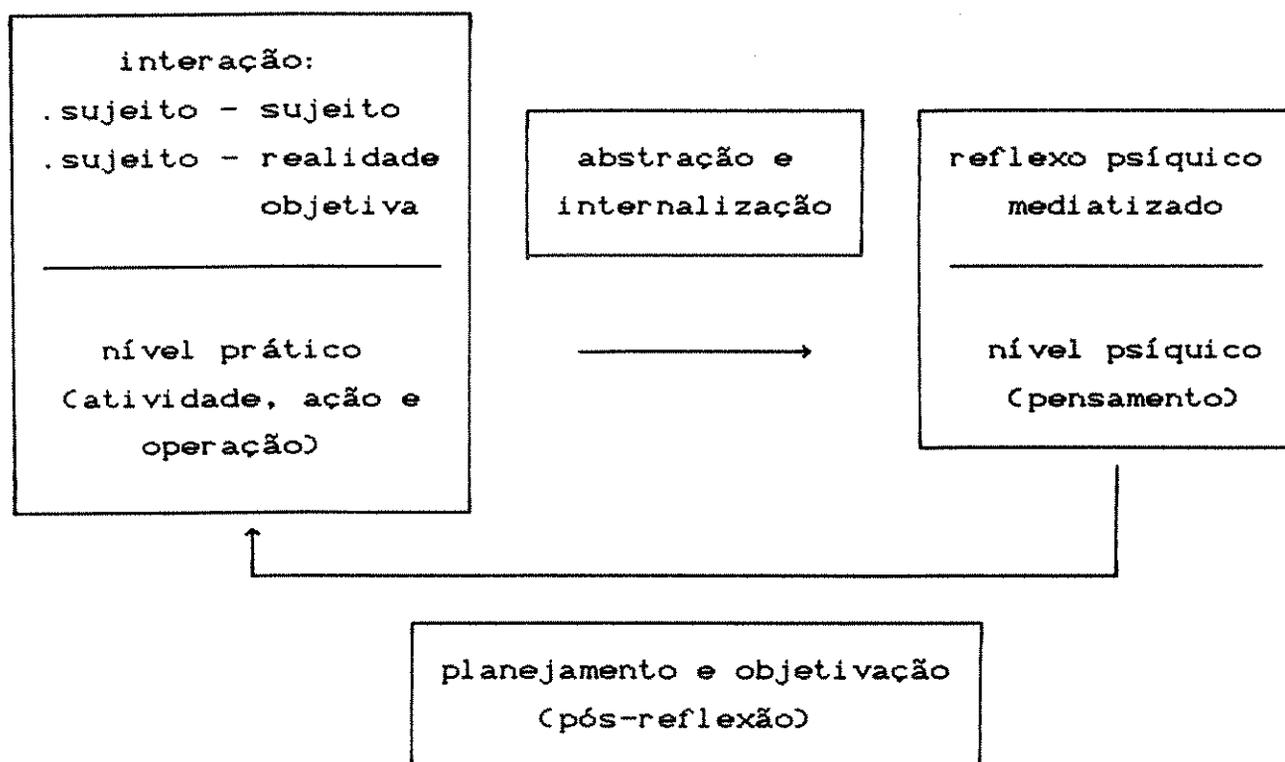


Fig. 1: Gráfico que representa o processo de articulação entre o "plano real" e o "plano imaginário".

O reflexo psíquico que o homem tem da "realidade", apoiado e integrado na experiência social, é mediatizado pelas significações que ela tem para o sujeito que dela toma consciência. Ele resulta sempre de uma interação real entre o sujeito e a realidade em que vive (interação, esta, que assume características especiais quando é ludicamente qualificada) e o psiquismo, por sua vez, se objetiva na realidade de forma pós-refletida através da atividade humana, que será criadora ou reiterativa, espontânea ou reflexiva, de acordo com a qualidade que lhe é impressa pelo sujeito.

Seguindo, então, o mesmo princípio exposto com relação ao "objeto lúdico", levanto a hipótese de que:

. Qualquer ação ou atividade pode ser lúdica, dependendo da relação que o sujeito nela estabelece consigo mesmo, com o outro e/ou com o objeto. O que a define como lúdica é a qualidade das articulações que são feitas entre as demandas sócio-culturais externas ao sujeito (cap.1) e os elementos lúdicos da dimensão humana (cap.2).

A atividade criadora (9), cujo "produto final" é imprevisível e que se traduz na "produção" ou "autocriação" do próprio homem, tem um caráter lúdico imanente, ou melhor, a "atividade lúdica" é fundamentalmente criadora. Superando, então, a dicotomia entre atividade prática e atividade subjetiva ou teórica, pode-se dizer que a atividade que pode ser qualificada como "lúdica" é uma "praxis criadora" por excelência. Como tal, ela só pode ser atribuída ao ser humano, pois exige o movimento da consciência reflexiva entre o interior e o exterior, entre o "real" e o "imaginário", tanto para planejar o projeto ideal ou traçar o reflexo psíquico da realidade quanto para sua concretização a nível material.

(9) Esta concepção de atividade humana que está sendo aqui apresentada e sua relação com a "praxis" baseia-se nas análises desenvolvidas por A. S. VAZQUEZ no seu livro Filosofia da Praxis.

A partir desta perspectiva desmitifica-se a atividade lúdica enquanto atividade simplesmente espontânea (com baixo ou ínfimo grau de manifestação da consciência que o sujeito tem de si mesmo, do outro e da realidade): quanto maior for a participação da consciência reflexiva, mais rico e complexo será o processo lúdico, criador. Reafirmo, aqui, que a atividade lúdica só existe efetivamente a partir do momento em que a criança passa a abstrair e a refletir sobre si mesma e sobre a realidade (quando pode se desprender do mundo material e do nível das ações), jogando com os sentidos e significados. Portanto, as atividades da fase pré-verbal (sensório-motoras segundo Piaget) não podem ser consideradas, propriamente, como lúdicas e nem, conseqüentemente, como praxis criadoras.

Enfim, a atividade lúdica é de grande importância para o desenvolvimento infantil pois, como já foi dito anteriormente, o campo do imaginário é o "local" onde são produzidas as relações simbólicas e a criatividade está diretamente relacionada com a possibilidade de jogar com os sentidos e significados e de concretizá-los a nível prático / material, lidando com as limitações da "realidade". A atividade lúdica, reflexiva e transformadora, qualitativamente superior em relação às atividades práticas e / ou produtivas cotidianas, permite ao sujeito se ligar de forma consciente e criativa ao mundo. Congregando os "elementos lúdicos" analisados anteriormente (cap.2), ela possibilita, no sujeito, o surgimento dos fenômenos que refletem a materialidade da realidade e que constituem um reflexo psíquico do mundo cada

vez mais aprimorado e complexo; na realidade objetiva, permite a intervenção do sujeito, desde a infância, para a transformação criadora das condições materiais de existência. Assim, ela tanto é fundamental na organização da estrutura psíquica do indivíduo quanto na transformação material da realidade objetiva (reverte na organização da própria vida prática) de forma íntegra e criativa.

CAPÍTULO IV

A ATIVIDADE LÚDICA NOS PROCESSOS EDUCACIONAL

E TERAPÊUTICO OCUPACIONAL

Um outro problema, talvez mais "prático", agora se impõe com relação ao "lúdico" e à "atividade lúdica": sua instrumentalização técnica a nível pedagógico e terapêutico ocupacional. (1)

Não tenho a intenção de demonstrar uma nova técnica ou método de intervenção e nem mesmo a pretensão de apresentar respostas conclusivas ao problema acima referido. O que proponho, aqui, é apenas uma reflexão a cerca da utilização terapêutico ocupacional e pedagógica da "atividade lúdica", sob um prisma diferente daquele que é, em geral, assumido nestas áreas (de

(1) Limitar-me-ei a considerar estes dois processos - educacional e terapêutico ocupacional - sem introduzir os aspectos referentes à ludoterapia, pois isto implicaria em analisar o processo psicoterapêutico em Psicologia, o que foge aos objetivos desta dissertação.

caráter reprodutista).

Em função desta proposta de reflexão, cada um dos processos será, num primeiro momento, abordado separadamente, considerando especialmente os aspectos relacionados à sua organização técnica e também aqueles referentes à qualidade das atividades desenvolvidas. Como nos capítulos anteriores, as questões levantadas e as relações estabelecidas entre aqueles processos serão analisadas e desenvolvidas segundo os princípios teóricos do sócio-interacionismo desenvolvido pela Psicologia Soviética e, fundamentalmente, tendo por base a análise desenvolvida ao longo desta dissertação sobre o "lúdico". A partir daí acredito que, futuramente, será possível elaborar uma nova proposta de utilização da "atividade lúdica" como recurso de intervenção terapêutica e pedagógica que ultrapasse as concepções "tradicionais" comuns nos programas de atenção à criança.

4.1. O PROCESSO EDUCACIONAL

O capitalismo industrial, tanto pela crescente organização e reivindicações da classe trabalhadora quanto pela política de "direitos sociais" e ainda pela necessidade de enquadrar a todos nas novas organizações de produção, foi obrigado a ampliar o acesso da população à escolarização básica. Esta legitima uma aparente democratização e sua necessidade é reconhecida em todos os níveis. Entretanto, para a qualificação técnica específica o capital tende a prescindir da escola em geral, proporcionando ao trabalhador, dentro da própria empresa, a qualificação exigida pelos seus métodos de trabalho, que são cada vez mais simplificados.

Por exigência da organização da Sociedade Moderna, a educação, embora teoricamente deva se desvincular das questões políticas e sociais, é definida de acordo com os interesses de mercado. A escola ensina as normas

"...que vão definindo atitudes de independência, realização, universalismo, especificidade, funcionais às

organizações da sociedade industrial." (2)

Para diversos autores voltados à análise econômica da educação, a escola está de alguma forma vinculada às relações e à divisão capitalistas de trabalho. Bowles considera que a escola, além de não possibilitar a equalização da sociedade, prepara força de trabalho disciplinada e habilitada e também mecanismos de controle social para a manutenção da estabilidade do sistema capitalista. Para Gintis, a escola forma seus estudantes com atitudes e condições psicológicas requeridas pelo mercado de trabalho. Para W. Rossi, B. Freitag e C.G. Galvan há um vínculo direto entre a produção e o processo educativo em geral, sendo que, "educando" a força de trabalho para gerar maior produtividade, o capital amplia a produção e extorção de mais-valia. Para C. Salm não há um vínculo direto e linear entre processo produtivo e processo de qualificação - ele considera que a escola (aparelho ideológico de Estado) não qualifica para o trabalho produtivo imediato e que o progresso técnico não demanda um crescimento no processo de qualificação; o capital se desenvolveria através do progresso técnico, submetendo o processo de trabalho às suas exigências sem a necessidade de uma massa de trabalhadores qualificados. Para G. Frigotto, a escola de hoje não tem como especificidade a formação profissional imediata (com

(2) G. FRIGOTTO. A Produtividade da Escola Improdutiva, p. 47.

excessão das escolas técnicas especiais), mas produz um conhecimento geral voltado ao sistema produtivo.

De qualquer forma, no processo de formação da força de trabalho e dentro do princípio de divisão entre trabalho intelectual e manual, a escola fornece um saber de mais alto nível (em geral no ensino particular e depois nas universidades públicas) para aqueles que vêm das classes economicamente mais elevadas e para os poucos que foram aceitos das demais camadas sociais; uma de suas funções é a de escolher e preparar os trabalhadores "intelectuais" de diversos níveis - os tecnocratas - que serão aqueles que ocuparão funções superiores de planejamento, administração (gerência) e supervisão da produção. Para os trabalhadores de níveis inferiores (que são "naturalmente" excluídos ao longo da "escolaridade obrigatória") ela fornece certos conhecimentos elementares, parciais e desconexos, que impedem que as pessoas alcancem uma visão de mundo que as integre num todo significativo.

É interessante para a manutenção do "sistema social" que aqueles que conseguiram permanecer no processo de escolarização, superando os mecanismos de exclusão (que, aliados à expropriação econômica, mantém a maior parte da população também excluída dos processos decisórios nos níveis político e social mais amplos), tenham visões setorializadas e especializadas do mundo; assim eles serão mais adaptados e adequados ao "sistema". Neste sentido, no processo educacional:

. são transmitidas e impostas as visões de homem e de mundo determinadas pelas classes hegemônicas - suas "verdades" estão prontas, cabendo aos educandos assimilá-las e a elas se submeterem;

. é produzida a padronização do pensar, dos gostos, valores e atitudes e são impostos conceitos desvinculados de situações vivenciadas na realidade de vida do educando, evitando reflexões e descobertas que não estejam de acordo com o pensamento dominante (não há criação, mas reprodução daquilo que já existe segundo as normas e padrões ideologicamente pré-estabelecidos);

. é estimulada a separação entre razão e afeto, pois, de acordo com a lógica racional técnica, o indivíduo deve produzir sem que a afetividade e valores pessoais interfiram no processo.

Desta forma, o ato educacional passou a ser orientado segundo uma nova "tecnologia educacional". De acordo com as normas do planejamento técnico-educacional e em função da produtividade, desenvolve-se um processo de adestramento ("domesticação") do educando, desde a educação elementar e especialmente nos sistemas particulares de ensino do tipo SENAI (ligado diretamente à indústria), e uma desqualificação do trabalho educativo no sentido mais amplo de formação do ser humano integral e criativo. Tendo sido institucionalizada, a educação caracteriza-se mais como um treinamento de habilidades intelectuais e como produção de mão-de-obra para o sistema industrial e serve, ainda, como mecanismo de controle da relação entre oferta e demanda de força

de trabalho no mercado, pela contenção do exército de reserva.

O processo educacional foi, então, tecnicamente racionalizado, com o professor, objetivo e racional, controlando e gerenciando a atividade educativa. A escola é o local onde deve ser transmitido aos alunos um determinado conhecimento básico, também objetivo e racional - primordialmente o domínio dos símbolos gráficos - que os habilite a conhecer o mundo racionalmente e a nele operar produtivamente, com um melhor desempenho no mercado de trabalho.

Acompanhando a tendência da Sociedade Moderna, o processo educacional passou, portanto, a seguir dois postulados básicos:

- . a primazia da razão;
- . a primazia do trabalho produtivo, com ações orientadas segundo fins utilitários ("pedagógicos").

A ênfase dada à racionalidade técnica e produtivismo (canalizada no capítulo I), própria da Modernidade, foi incorporada e é reforçada no processo educativo, como foi muito bem exposto por D. Saviani ao tratar daquilo que denominou "pedagogia tecnicista":

"A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do

processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (...) Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo." (3)

No sistema educacional também se reproduz o discurso do mérito pessoal, segundo o qual, e assim como no mundo da produção capitalista, a ascensão é livre para todos e depende exclusivamente do esforço, capacidade e iniciativa de cada um. A partir desta perspectiva, a não-aprendizagem, a evasão e a repetência são problemas individuais e não do "sistema", decorrentes da falta de esforço, de aptidão, etc..., o que encobre as desigualdades no acesso, desenvolvimento e qualidade da educação entre as diferentes classes sociais e a própria luta de classes. Além disto, em geral os programas escolares e serviços especializados que buscam "suprir déficits", reforçar a aprendizagem, etc..., acabam por reafirmar, como se poderá notar na situação nº 3 que será apresentada a seguir (ítem 4.3.), a "culpa" individual pelo fracasso escolar.

(3) D. SAVIANI. In: G. FRIGOTTO. A Produtividade da Escola Improdutiva, p. 170.

Para além da discussão sobre a existência ou não de um vínculo direto entre educação e sistema produtivo, G. Frigotto defende, no que concordo plenamente, que o homem não é deterministicamente passivo nem necessariamente submisso às relações capitalistas de produção, as quais não são reproduzidas linearmente na escola, no trabalho e na sociedade civil. O trabalho escolar pode ser meio privilegiado para a reprodução daquelas relações de forma mediada, mas pode igualmente favorecer a reflexão a partir da perspectiva do grupo sócio-cultural com o qual se desenvolve.

Para que o processo de escolarização se desenvolva de forma quantitativa e qualitativamente superior, proporcionando um acesso efetivo ao saber a todas as classes sociais, é preciso que haja um interesse político real associado à definição de uma nova função social do sistema educacional, com novas propostas pedagógicas. O simples aumento das verbas destinadas à educação não altera as condições de produção e as relações em sociedade de classes.

É necessário superar os procedimentos metodológicos "tradicionais", que indicam a instrumentalização técnica das atividades, e implementar uma metodologia de trabalho que priorize a qualidade do processo, que supere o produtivismo pedagógico e que permita que as atividades desenvolvidas sejam vivenciadas ludicamente. É importante ressaltar que até existem propostas pedagógicas que propõem a utilização dos jogos e brincadeiras como meios de aprendizagem, de desenvolvimento de funções cognitivas,

senso-perceptivas, etc... Porém, geralmente elas instrumentalizam a tal ponto estas atividades que fazem com que percam o que têm de mais fundamental: seu próprio caráter lúdico.

Um processo muito semelhante ocorre a nível terapêutico ocupacional.

4.2. O PROCESSO TERAPÊUTICO OCUPACIONAL

Segundo os textos mais "clássicos" de Terapia Ocupacional, é muito antiga a idéia de que a ocupação pode ser um recurso terapêutico. Dados indicam que, por exemplo, já os egípcios de 2000 anos a.C. utilizavam a diversão, os passeios, cantos ritualísticos e danças como tratamento do "humor doentio". Grandes personagens da antiga Grécia, como Aristóteles, Platão e Pitágoras também se referiram aos efeitos benéficos e ao valor terapêutico da música, etc...

Porém, a utilização da atividade humana como recurso para a intervenção terapêutica no âmbito da saúde só se constituiu como tal com o surgimento da disciplina "Terapia Ocupacional". Isto ocorreu, na Europa e América do Norte, entre o final do séc.XIX e início do séc.XX, voltando-se principalmente ao atendimento dos incapacitados de guerra, e, no Brasil, se deu apenas na década de 50, mais em função do atendimento às pessoas acometidas por poliomielite, aos acidentados de trabalho e aos doentes mentais.

O termo "Terapia Ocupacional" foi empregado pela primeira vez por George Barton por volta dos anos 20, época em que começava a se caracterizar o que Kielhofner e Burke

denominaram "Paradigma da Ocupação". Não se tinha, ainda, a patologia como preocupação central, mas, sim, a desorganização de hábitos e a ruptura dos papéis sociais. Foi com base neste princípio que se colocou como um dos objetivos principais de tratamento a restauração da capacidade do indivíduo para exercer um papel produtivo em sociedade, através de programas de trabalho e lazer graduados.

A partir da década de 30, a Terapia Ocupacional passou a sofrer pressões acadêmicas para que deixasse o senso-comum, alcançasse status científico, substituísse os motivos humanitários pelos princípios científicos e passasse a cuidar diretamente dos problemas motores da incapacidade física e da patologia intrapsíquica da doença mental. Em busca de sua cientificidade (segundo a ciência Positivista), predominou, então, a partir dos anos 50, o modelo reducionista na Terapia Ocupacional ("Paradigma do Reduccionismo" para Kielhofner e Burke), que buscava sua fundamentação teórica na Cinesiologia, Neurologia e Psicanálise.

"Os problemas eram definidos como déficits e a terapia era planejada para a redução ou alívio de estados deficitários." (4)

A partir desta orientação reducionista surgiram três

(4) G. KIELHOFNER e J. BURKE. The American Journal of Occupational Therapy, p. 27.

grandes correntes teóricas ou modelos de utilização da atividade como recurso terapêutico em Terapia Ocupacional, que se diferenciam segundo cada um dos seus autores fundamentais.

No primeiro modelo, considerando a atividade enquanto exercício, o treinamento de hábitos dos deficientes físicos foi substituído pelos exercícios físicos, com o terapeuta ocupacional tornando-se especialista em exercícios progressivos, suportes funcionais, no desenvolvimento pré-vocacional, etc... No tratamento de patologias ou disfunções principalmente do equilíbrio muscular, intrapsíquico e problemas sensorio-motores, o objetivo básico era a restauração das funções comprometidas no processo patológico.

Para Willard e Spackman:

"En la restauración de la función física el valor de la terapéutica ocupacional reside en la participación mental y física del paciente en una actividad constructiva que le proporcione el ejercicio requerido y le ayude a desarrollar el uso normal de la región incapacitada." (5)

Dentro do modelo psicanalítico ou de comunicação interpessoal (atividade enquanto expressão), a preocupação básica é com a compreensão da estrutura psicodinâmica do indivíduo. As

(5) H. S. WILLARD e C. S. SPACKMAN. In: B. R. FRANCISCO. Terapia Ocupacional, p. 97.

ações com objetos e as relações interpessoais, seriam meios através dos quais os fenômenos inconscientes poderiam alcançar a consciência e os conflitos intrapsíquicos seriam, então, elaborados ou sublimados. São objetivos de tratamento: a comunicação efetiva, a expressão e redução de sintomas e a maturação psico-sexual.

No terceiro modelo de utilização da atividade em Terapia Ocupacional (atividade enquanto produção), o interesse está voltado mais para os processos patológicos que alteram a competência das habilidades adaptativas do fazer. Deste modo, com o objetivo de levar o paciente, através de ocupações, a um nível satisfatório de desempenho total, busca-se: reduzir os déficits e estabelecer competências no desempenho ocupacional; alcançar um bom nível de produtividade, aceitação social, eficiência na ação quanto ao gasto de energia e tempo, independência, desempenho adequado de papéis, etc...

Enfim, desde a sua origem (numa época em que o capitalismo industrial nascente exigia força de trabalho física e mentalmente capacitada) a Terapia Ocupacional tem como objetivo fundamental a reinserção e readaptação dos indivíduos à sociedade e ao processo produtivo (o que fica muito evidente principalmente no terceiro modelo apresentado). Imprimiu-se, assim, uma orientação produtivista ao processo terapêutico ocupacional (sob forma de exercício, atividade expressiva ou ocupação), plenamente compatível e estimulada pela organização capitalista de trabalho e sociedade.

Novas propostas teóricas foram apresentadas a partir dos anos 60, como os trabalhos de Mosey, Reilly, Keilhofner e Burke ("Modelo de Ocupação Humana") e outros. Porém, a meu ver, elas não puderam oferecer uma fundamentação teórica satisfatória o bastante para conferir um estatuto epistemológico à profissão e para contornar a crise de identidade que se desenvolveu na Terapia Ocupacional nas décadas de 70 e 80.

Hoje, vivemos não só a crise de identidade e de reconhecimento na comunidade científica (sem a tutela médica) e sociedade em geral, mas persiste ainda a crise de "cientificidade", não resolvida com a assimilação do modelo reducionista. Há entre os profissionais uma insatisfação teórica latente, pois a questão técnico-científica de elaboração de um sólido "corpo de conhecimentos" também ainda não foi solucionada.

Discutindo o "insucesso" profissional da categoria no Brasil, Léa B. T. Soares coloca que é preciso buscar

"...a reorientação desta prática profissional redescobrando as necessidades sociais que com e por ela possam ser atendidas no processo de desvelamento ideológico, de transformação das práticas institucionais e de construção de uma nova sociedade." (6)

Concordo que é necessário definir uma nova função social

(6) Léa B. T. SOARES. Terapia Ocupacional: Lógica do Capital ou do Trabalho?, resumo.

para a Terapia Ocupacional, mas, além disto, assim como no processo educacional, acredito que é também imprescindível organizar e implementar de forma consistente uma nova proposta terapêutica, com conteúdos, métodos e processos de intervenção e avaliação baseados num referencial teórico que ultrapasse a perspectiva reducionista.

Já se discute, especialmente no meio acadêmico, a construção de um novo modelo de utilização da atividade como recurso terapêutico em Terapia Ocupacional tendo como referencial teórico o Materialismo Histórico. Porém, mesmo nas práticas profissionais que se dizem "transformadoras" podem se perceber, por vezes, elementos de caráter reducionista, que se traduzem, por exemplo, pela não reflexão a cerca dos determinantes sócio-culturais do desenvolvimento humano, pela desconsideração da integralidade do ser e determinação de objetivos terapêuticos voltados à recuperação de uma habilidade ou função física parcial, etc...

Enfim, considerando que as atividades terapêuticas e pedagógicas são os recursos básicos de que dispõem o terapeuta ocupacional e o educador para desenvolverem seus programas de intervenção junto à criança, a atividade lúdica disposta como um aspecto de fundamental importância a ser por eles considerado.

4.3. A ATIVIDADE LÚDICA COMO RECURSO TERAPÊUTICO E PEDAGÓGICO: UMA REFLEXÃO.

A visão tecnicista, nos moldes da civilização e cultura industriais, também na Educação e na Terapia Ocupacional confere aos meios técnicos o caráter de neutralidade e o poder para resolver suas mazelas.

Nestes processos, em geral, tem-se mais uma preocupação com os objetivos, técnicas e métodos a serem utilizados, do que com a qualidade da experiência pessoal e grupal. Comumente ocorre uma instrumentalização técnica das atividades, que são manipuladas para que se voltem a um determinado objetivo final a ser atingido (discriminação senso-perceptiva utilizando um quebra-cabeça, por exemplo, ou desenvolvimento do raciocínio espacial através da preparação de um brinquedo de sucata, etc...). Isto não permite que elas sejam experienciadas de forma verdadeiramente "lúdica" ou faz com que tenham seu caráter lúdico comprometido.

Acredito que tanto a prática educativa escolar quanto a prática terapêutica ocupacional são práticas políticas e técnicas, mas elas não se situam no mesmo plano das práticas produtivas com suas relações sociais de produção nem da prática política propriamente dita. Como suas ações se articulam aos interesses de

uma classe social, ao optar pelo atendimento à classe trabalhadora, com sua complexidade de segmentos, lutas e diferentes percepções da "realidade", opta-se também pela luta por seus interesses específicos, entre eles o acesso ao saber, à saúde e à cidadania. Entretanto, não basta uma adequada orientação política segundo os interesses de classe. Estas conquistas, pela discriminada maioria da população, demandam condições objetivas para tal e envolvem exigências técnicas dos profissionais, cujo trabalho deve ser organizado com qualidade e determinação de classe.

Embora historicamente descontextualizadas e separadas, as dimensões política e técnica dos processos educativo e terapêutico ocupacional devem ser articuladas para se possa compreender sua conflituosa e contraditória inserção na sociedade capitalista. Mas é preciso repensar a própria técnica terapêutica e educativa numa perspectiva diferente do enfoque reducionista e racional-produtivista comum na Sociedade Moderna.

Surge, então, uma concepção de "técnica" que não é neutra ou a-política. Envolvida na luta por uma escola e por um serviço de saúde de qualidade para a classe trabalhadora, ela deve estar também implicada na luta mais ampla ao nível das práticas sociais pela transformação e democratização da sociedade. Seus profissionais ("intelectuais orgânicos" segundo Gramsci) devem reunir tanto a capacidade técnica quanto a opção política pelos interesses desta classe.

Porém, a questão dos métodos, objetivos e técnicas está

diretamente relacionada aos fatores qualidade e conteúdo daqueles processos mencionados e das próprias interações humanas e objetais em geral. Na organização do trabalho escolar e terapêutico, tanto o conteúdo quanto o método devem viabilizar uma escola e um serviço de saúde que possibilitem técnica e politicamente à classe trabalhadora alcançar instrumentos para a apropriação

"...do saber historicamente produzido, sistematizado - e que sempre lhe foi negado - para elaborar e explicitar o seu saber, sua ciência e sua consciência, e ampliar, desta forma sua capacidade de organização e de luta por seus objetivos mais gerais." (7)

Sabe-se que não existe uma unidade na espécie humana, mas isto se dá não devido apenas às diferenças biológicas naturais e, sim, pelas diferentes condições e modos de vida, desigualdades sócio-econômicas e culturais, diversidades no desenvolvimento das capacidades humanas e das atividades materiais, entre outros aspectos. Para assegurar o desenvolvimento integral (multilateral) de cada um e de cada povo ou grupo cultural e sua participação realmente ativa e criadora em todos os processos vitais, são necessários sistemas educacionais e de intervenção na saúde em conexão direta com a vida social; que respeitem seu movimento e

(7) G. FRIGOTTO. A Produtividade da Escola Improdutiva, p. 207.

lidem com suas contradições; que socializem as possibilidades reais de apreensão da cultura; que superem a dicotomia entre prático e teórico, físico e intelectual, entre afeto e razão, etc...

Tanto o processo pedagógico (no âmbito da prática educacional, tendo o educador como mediador) como o processo terapêutico ocupacional (no âmbito das práticas de atenção à saúde, tendo o terapeuta ocupacional como mediador) se definem não dentro dos limites de uma sala de aula ou de Terapia Ocupacional, mas, sim, nas relações e práticas sociais. É a própria realidade complexa vivida pela população atendida o indicador que deve orientar a organização política e técnica da escola e do sistema de saúde que lhe interessam.

A partir destas considerações a respeito da natureza social das práticas educativas e terapêuticas, para concluir a reflexão acerca da "atividade lúdica" apresento, a seguir, a situação nº 3.

* * *

Situação nº 3

Em 1988, trabalhei como terapeuta ocupacional numa clínica onde eram atendidas crianças com "dificuldades de aprendizagem". Elas apresentavam as mais diversas características emocionais e sócio-culturais, mas todas tinham um ponto em comum: "fiam mal na escola" (sic). Em geral, lá chegavam em busca de algum atendimento especializado para que pudessem melhorar sua "produção escolar", alcançar o "rendimento" de sua classe e evitar novas reprovações.

Uma dessas crianças era o C. (9 anos), que apresentava graves distúrbios fono-articulatórios e considerável dificuldade de aprendizagem. Embora fosse bastante afetivo, era considerado pela equipe técnica como um dos "casos" mais difíceis, especialmente a nível de "controle de comportamento".

Meu trabalho com os grupos da clínica, e particularmente com o grupo do C., era considerado um tanto "subversivo", pois eu não mantinha um rígido controle de comportamento sobre as crianças. Elas podiam falar e se movimentar livremente pela sala, estabeleciam seus projetos, coordenavam suas atividades, etc... Porém, esta dinâmica grupal era vista como "bagunça" até mesmo pelas próprias crianças.

Em outubro daquele ano, quando o grupo do C. planejava

seu próximo projeto, S. (9 anos), que gostava muito de contar histórias, sugeriu:

"- Por que nós não fazemos um livro ?"

Então, a atividade foi organizada de forma que cada criança, ao contar uma parte da história, desenhava a página do livro correspondente, sempre dando continuidade ao trecho relatado anteriormente. (8)

Conhecendo cada criança, acompanhando o desenvolvimento da atividade e analisando a história que elas criaram, foi possível identificar relações entre o texto e suas histórias de vida. Mas foi mesmo o C. quem atraiu mais a minha atenção. Para ele, a "flor feia" deveria ser jogada no lixo, enquanto a "flor bonita", que tinha sido bem cuidada, ficava exposta na janela e recebia a atenção de todos que vinham vê-la. Parece-me que foi uma das formas que encontrou para representar a imagem que os outros e ele próprio tinham de si mesmo.

Lembrei-me nesta ocasião que, certa vez, durante um atendimento, numa época em que ele estava passando por grandes dificuldades na escola e quando também se recusava a participar das atividades propostas, C. escreveu e me entregou uma "mensagem". Como esta era, para mim, incompreensível, pois ele havia inventado palavras para expressar o que sentia, pedi que a lê-se. Então C. me disse:

(8) O texto desenvolvido é apresentado em anexo.

"- *Eu sou burro mesmo.*"

* * *

Ao longo deste trabalho considerou-se que o psiquismo humano é constituído não simplesmente a partir de aptidões inatas ou adaptações do comportamento, mas através da apropriação e internalização pelo sujeito das experiências e aquisições sociais fixadas na cultura material e intelectual ao longo do processo histórico. Somente com base nesta experiência vivida é que se torna possível ao sujeito um desenvolvimento criativo e transformador tanto a nível do pensamento como da realidade material.

"...atividade mental interior (...) não é inata (...) os processos de pensamento e os processos lógicos são, na criança, produto da sua experiência pessoal..." (9)

Na vivência lúdica, o jogo entre o "real" e o "imaginário" é constituído, nas fases mais tardias do desenvolvimento infantil, por um elemento fundamental: a fantasia. Com a apropriação da linguagem a brincadeira também pode se constituir numa narrativa; fantasiando as crianças passam a criar

(9) A. N. LEONTIEV. O Desenvolvimento do Psiquismo, p.185.

e narrar histórias complexas através das quais expressam suas experiências emocionais e sócio-culturais, subvertendo e/ou reconstruindo a própria "realidade".

Assim, a atividade apresentada na situação nº 3 pode não se encaixar na descrição comum de "atividade lúdica", mas pode-se dizer que foi vivenciada ludicamente, pois a fantasia se manifestou narrativamente, "traduzindo" partes de suas histórias de vida, e a atividade envolveu, entre outros aspectos:

- . a motivação intrínseca de cada criança para sua consecução;
- . a situação imaginária oculta (a própria "cena" onde os personagens se movimentam representa o espaço imaginário de ação criado pelo grupo) embora existam regras externas para a realização da atividade;
- . a afetividade (que é expressa, por exemplo, através das vicissitudes pelas quais passou a flor, além daquela inerente à relação interpessoal);
- . a interação criativa (a atividade foi altamente criadora tanto pela construção do seu objeto e possibilidade de reelaboração dos seus autoconceitos quanto pela própria relação que as crianças estabeleceram entre si, comigo e com os seus personagens durante o processo).

Enquanto o pensamento rotineiro parte de símbolos e conexões simbólicas já estabelecidos, o pensamento criador estabelece novas relações simbólicas através dos sentimentos, que

são formas diretas de apreensão da "realidade". Para que a criança possa se expandir do plano da (re)produção pela criação imaginária e sua consecução a nível da realidade material, é necessário lhe possibilitar a experimentação da realidade e de si mesma em espaços lúdicos concretos também na escola e no serviço de Terapia Ocupacional, que operam justamente na atividade infantil e na atitude da criança diante da "realidade", o que é determinante na constituição do psiquismo.

Como é do jogo entre o que é sentido (vivido) e o que é simbolizado que surge o conhecimento humano (sobre si mesmo e sobre a "realidade"), o processo de aprendizagem e o processo terapêutico devem mobilizar tanto os conceitos (símbolos) quanto os sentimentos e experiências subjacentes. Sem a submissão aos valores e sentidos impostos pela civilização industrial, o imaginário se potencializa mais livremente, criando sentidos fundados nos sentimentos e não só na razão. Os significados abstraídos das experiências vivenciadas constituirão a base a partir da qual o ser agirá em novas situações e construirá novos sentidos e significados.

A possibilidade criadora nos referidos processos somente se efetivará se suas atividades (pedagógicas e terapêuticas) forem qualificadas ludicamente, pois a "atividade lúdica" permite, como já foi frisado anteriormente, a expressão e concretização dos sentimentos e a criação de novas relações significativas sem a escravização a códigos e convenções impositivamente formulados. Ao permitir uma reflexão sobre a realidade através do jogo entre os

planos "real" e "imaginário", ela possibilita ainda a ampliação do conhecimento que o sujeito tem de si mesmo e da "realidade", com a integração entre sentimento, razão e imaginação.

Enfim, é fundamental nos processos educativo e terapêutico ocupacional, entendidos enquanto processos formativos do "humano", que se possibilite à criança experiências verdadeiramente lúdicas. Superando o ativismo e o reprodutivismo comuns nos métodos baseados no princípio da acumulação progressiva das associações mentais, reflexas, etc..., estarão possibilitando a criação e consolidação de zonas de desenvolvimento proximal sucessivas; aliás, segundo Vygotsky, é sobre a "zona de desenvolvimento proximal" que deve atuar o ensino, enfocando não simplesmente os processos psicológicos já desenvolvidos, mas as capacidades e funções emergentes. Acredito que este deve ser, igualmente, o espaço de intervenção da Terapia Ocupacional, pois qualquer programa de atenção à criança deve ser orientado para os níveis de desenvolvimento global, focalizando o desenvolvimento potencial, sem se limitar àqueles níveis já alcançados.

A superação daquela perspectiva racional-produtivista, no sentido da praxis humana, se dá, portanto, fundamentalmente através da vivência lúdica, possibilitada nos processos educativo e terapêutico por seus mediadores humanos: o educador e o terapeuta ocupacional. E é importante lembrar aqui as duas principais proposições apresentadas no cap. III, segundo as quais:

. Qualquer ação ou atividade pode ser lúdica, dependendo da

relação que o sujeito nela estabelece consigo mesmo, com o outro e/ou com o objeto. O que a define como lúdica é a qualidade das articulações que são feitas entre as demandas sócio-culturais e os elementos lúdicos da dimensão humana.

. A atividade que é qualificada como "lúdica" é uma praxis criadora por excelência.

De acordo com G. Frigotto:

"Reconhecer (...) a praxis humana como a base do conhecimento humano, tem como decorrência imediata a negação das concepções sobre a incapacidade da classe trabalhadora se autogerir, bem como as concepções educativas que são impostas à margem dessa praxis." (10)

Parafraseando o texto acima citado, ao se reconhecer a praxis humana no processo de Terapia Ocupacional como base para a promoção da saúde, nega-se a incapacidade dos homens e da sociedade de conhecerem e transformarem suas próprias condições de saúde, assim como ocorre uma superação das concepções terapêuticas ocupacionais impostas à margem desta praxis.

(10) G. FRIGOTTO. A Produtividade da Escola Improdutiva, p. 186.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação de mestrado surgiram muitas dúvidas, problemas teóricos, incertezas... Dificuldades inerentes ao processo de construção do conhecimento.

Foram muitas as ídas e vindas às situações vivenciadas e aos textos eleitos como fundamentais dentre a bibliografia levantada, a qual congregava as mais diversas perspectivas e orientações teóricas. A opção pelo Sócio-Interacionismo proposto pela Psicologia Soviética veio da conjugação entre minhas observações e reflexões com os seus princípios e procedimentos de análise. Dentro deste aspecto, há que se ressaltar a fundamentação teórica no Materialismo Histórico e a preocupação com a relação entre os processos psíquicos e aqueles ocorridos a nível externo / material / prático.

À medida em que o ponto de partida desta reflexão estava num projeto de Terapia Ocupacional desenvolvido em meio a um projeto de educação popular, optei por fazer destes dois processos também o meu ponto de chegada. Sem pretender apresentar resultados finais ou respostas conclusivas ao problema da fundamentação

teórica em Terapia Ocupacional, preferi apontar novos caminhos para a investigação à cerca da "atividade lúdica" enquanto recurso terapêutico e pedagógico, questão esta que penso retomar numa futura pesquisa.

Porém, para alcançar esta etapa da análise proposta, houve a necessidade de abordar dois aspectos nevrálgicos envolvidos na problemática. O primeiro refere-se à sociedade e cultura de massas nas quais as crianças estão inseridas; foram levantados seus aspectos principais, tendo como vetores aquilo que chamei de "categorias da Modernidade": a racionalidade técnica, o produtivismo e o individualismo. O segundo foi a delimitação do que seria o "lúdico" propriamente dito; tentando fugir da concepção de "essência lúdica", foram definidos, basicamente, quatro "elementos lúdicos" constituidores desta categoria qualificadora da atividade: a situação imaginária, a interação criativa, a afetividade e o desejo. A partir daí, considerando a dialética das interações humanas e objetais e da própria vida sócio-cultural, o percurso teórico escolhido levou-me ao conceito de "praxis criadora" para a compreensão do que seria a própria "atividade lúdica"; em tese, qualquer atividade pode ser lúdica, desde que se constitua enquanto "praxis criadora".

Na Sociedade Moderna, em geral é considerado "lúdico" aquilo que proporciona o prazer / êxtase e que, identificado com o lazer de massas, ocorre no tempo de não-trabalho, liberado das obrigações profissionais, para relaxar, descansar, etc... Porém, acredito que o "lúdico", elemento cultural historicamente

constituído nas relações sociais, mais do que aquilo, qualifica a atividade outorgando-lhe um caráter superior, criador. A atividade qualificada como lúdica é fundamental no desenvolvimento das funções físicas e psíquicas e está profundamente ligada à vida cultural e de relações humanas.

A atividade lúdica possibilita o desenvolvimento criativo pela potencialização das capacidades criadoras do sujeito, a partir do jogo de sentidos e significados na articulação entre "real" e "imaginário", e possibilita também a construção de novos caminhos de criação até a nível do conhecimento científico.

Como a população é culturalmente preparada para se integrar na sociedade de massas, aqueles que são considerados "divergentes", e portanto marginais, são segregados do convívio social. Porém, a criança portadora de deficiência, por exemplo, também brinca, tem capacidades potenciais de desenvolvimento e mais: a atividade lúdica é o canal de aproximação e de interação mais amplo que educadores e terapeutas podem com elas estabelecer; ao invés de pré-determinarem o que elas devem fazer ou aprender produtiva e eficazmente, podem com elas realizar aquilo que lhes seja realmente lúdico, no sentido mais profundo do termo.

É preciso lembrar que, para que tenham caráter criador e sejam potencializadoras do desenvolvimento infantil, as atividades educativas e terapêuticas ocupacionais devem ter aquele sentido lúdico, enquanto praxis criadoras, para o sujeito.

Por fim, à medida em que ocorrer uma revisão da

supremacia da racionalidade técnica como determinante maior da vida moderna, o "lúdico" retomará seus espaços até como alternativa de não-submissão do sujeito àqueles condicionamentos da Modernidade. E como "lúdico" é a qualidade do fazer que é transformador do real, ele tem fundamental importância tanto na determinação da qualidade do desenvolvimento infantil quanto, a nível mais amplo, na superação da "sociedade de (re)produção" para a instauração da "sociedade de criação", através do desenvolvimento de uma nova postura, lúdica, do sujeito frente à vida. Assim, através da vivência lúdica poderá haver uma crescente liberação dos esquemas racionalistas técnicos de produção / reprodução, que permitirá a livre expansão do plano de criação e o desenvolvimento infantil de forma criativa e autônoma.

Será o "lúdico" um dos vieses sócio-culturais no processo de construção da Pós-Modernidade ?

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVICH, Fanny. O Estranho Mundo que se Mostra às Crianças, 1ªed, SP, Summus, 1983, 166p.
- ALVES, Rubem. A Gestaçãõ do Futuro, 1ªed, Campinas, Papirus, 1986, 199p.
- ARFOUILLOUX, J.D. A Entrevista com a Criança, 2ªed., RJ, Zahar, 1980, 177p.
- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família, 2ªed., RJ, Zahar, 1981, 163p.
- ARRUDA, Elso. Terapia Ocupacional Psiquiátrica, RJ, Instituto de Psiquiatria do Centro Psiquiátrico Nacional, 1962.
- BARTHES, Roland. Mitologias, 2ªed., SP, DIFEL, 1975, 181p.
- BELL, Daniel e outros. Civilización Técnica y Sociedad de Masas, 1ªed., Buenos Aires, Rodolfo Alonso Editor, 1972, 135p.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: A Criança, o Brinquedo, a Educação, 1ªed., SP, Summus, 1984, 119p.
- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. A Construção Social da Realidade, Petrópolis, Vozes, 1983, 247p.
- BRANDÃO, C.R. (org.) Repensando a Pesquisa Participante, 1ªed., SP, Brasiliense, 1984.
- BRAVERMANN, Harry. Trabalho e Capital Monopolista, 3ª ed., RJ, Zahar, 1981, 379p.
- BRAZIL, Circe N.V. O Jogo e a Constituição do Sujeito na Dialética Social, 1ª ed., RJ, Forense-Universitária, 1988, 162p.
- BRUNER, J. "Juego, Pensamiento y Lenguaje". In: Perspectivas, v. XVI, nº 1, 1986.
-

-
- BUYTENDIJK, F.J.J. "O Jogo Humano". In: GADAMER, H.G. Nova Antropologia, SP, EPU / EDUSP, 1977, v. 4, pp. 63-84.
- CAILLOIS, R. O Homem e o Sagrado, Lisboa, Edições Setenta, 1979, 181p.
- CANÊDO, Leticia. A Revolução Industrial, SP, Atual e UNICAMP, 1985, 79p.
- CHATEAU, Jean. O Jogo e a Criança, 1ªed., SP, Summus, 1987, 139p.
- COVRE, M.L.M. A Fala dos Homens, 1ªed., SP, Brasiliense, 1983, 328p.
- DORFMAN, A. e MATTELART, A. Para Ler o Pato Donald, 2ªed, RJ, Paz e Terra, 1978, 135p.
- DREITZEL, Hans-Peter e outros. Tecnocracia e Ideologia, 1ªed, RJ, Tempo Brasileiro, 1975, 144p.
- DUARTE Jr, João F. A Dimensão Estética da Educação, dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1980, 191p.
- , Por que Arte-Educação?, 1ªed., Campinas, Papirus, 1983, 85p.
- DUMAZEDIER, Joffre. Lazer e Cultura Popular, 1ªed., SP, Perspectiva, 1976, 338p.
- ELKONIN, D.B. Psicologia del Juego, 1ªed., Havana, Editorial Pueblo y Educación, 1984, 280p.
- Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo Americana, Madrid, Ed. Espasa-Calpe SA, Tomo XXVIII, pp. 3072-3082.
- FERKISS, Victor. O Homem Tecnológico, 2ªed., RJ, Zahar, 1976, 187p.
- FERRAN, P., MARIET, F. e PORCHER, L. Na Escola do Jogo, 1ªed., Lisboa, Estampa, 1977, 143p.
- FERRIGNO, Iracema S.V. Um Estudo Sobre os Docentes de Terapia Ocupacional como Agentes Transformadores da Profissão, dissertação de mestrado, PUC, SP, 1990, 181p..
- FRANCISCO, Berenice R. Terapia Ocupacional, 1ªed., Campinas, Papirus, 1988, 104p.
- FREINET, C. A Educação pelo Trabalho, 2ª ed., Lisboa, Editorial Presença, 1974, v.I e II.
-

-
- FRIEDMANN, Georges. O Trabalho em Migalhas, 1ªed., SP, Perspectiva, 1972, 287p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva, 3ªed., SP, Cortez, 1989, 237p.
- GALHEIGO, Sandra M. Terapia Ocupacional : A Produção do Conhecimento e o Cotidiano da Prática sob o Poder Disciplinar - Em Busca de um Depoimento Coletivo, dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1989.
- GLARE, P.G.W. Oxford Latin Dictionary, Oxford at the University Press, Great Britain, 1985.
- GÓES, Maria Cecília. "A Natureza Social do Desenvolvimento Psicológico". In: Cadernos CEDES, Campinas, Papirus, nº24, março de 1991, p.17-24.
- HABERMAS, J. "Técnica e Ciência Enquanto Ideologia". In: Textos Escolhidos, 2ªed., SP, Abril Cultural, 1983, 343p.
- HELD, Jacqueline. O Imaginário no Poder, 1ªed., SP, Summus, 1980, 239p.
- HOPKINS, H.L. e SMITH, H. Williard and Spackman's Occupational Therapy, 6ªed., Philadelphia, J.B. Lippincot Co., 1984 (trad. PUCCAMP).
- HUBERMAN, Leo. História da Riqueza do Homem, 20ªed., RJ, Zahar, 1984, 318p.
- HUIZINGA, J. Homo Ludens, 2ªed., SP, Perspectiva, 1980, 243p.
- KIELHOFNER, G. e BURKE, J.P. "A Terapia Ocupacional após 60 anos: um relatório sobre a mudança de identidade e do corpo de conhecimento". The American Journal of Occupational Therapy, v.31 (nº 10), pp 675-689, nov. / dez. 1977 (apostilado).
- KOSIK, Karel. Dialética do Concreto, RJ, Paz e Terra, 1985, 230p.
- KUJAWSKI, Gilberto M. A Crise do Séc.XX, 1ªed., SP, Ática, 1988, 207p.
- LEIF, Joseph. O Jogo pelo Jogo, 1ª ed., RJ, Zahar, 1978, 179p.
- LEONTIEV, Alexis N. O Desenvolvimento do Psiquismo, 1ªed., Lisboa, Livros Horizonte, 1978, 352p.
- LYOTARD, Jean-François. O Pós-Moderno, 3ªed., RJ, José Olympio, 1988, 124p.
-

-
- MARCELLINO, Nelson C. Lazer e Educação, 1ªed., Campinas, Papirus, 1987, 164p.
- Lazer e Escola - Fundamentos Filosóficos para uma "Pedagogia da Animação", no início do Processo de Escolarização, tese de doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1988.
- MARCUSE, Herbert. A Ideologia da Sociedade Industrial - O Homem Unidimensional, 6ªed, RJ, Zahar, 1982, 239p.
- MEDEIROS, Maria Heloísa R. A Terapia Ocupacional como um Saber: Uma Abordagem Epistemológica e Social, dissertação de mestrado, Instituto de Filosofia, PUCAMP, Campinas, 1989, 129p.
- MORIN, Edgar. Cultura de Massas no Séc.XX, 3ªed., RJ, Forense-Universitária, 1975, 180p.
- OLIVEIRA, Paulo S. Brinquedo e Indústria Cultural, 1ªed., Petrópolis, Vozes, 1986, 96p.
- O Que é Brinquedo, 1ªed., SP, Brasiliense, 1984, 84p.
- OLIVEIRA, Zilma M.R. Jogo de Papéis: Uma Perspectiva para Análise do Desenvolvimento Humano, tese de doutorado, Instituto de Psicologia, USP, SP, 1988, 221p.
- "Jogo e Desenvolvimento Infantil: uma leitura a partir do conceito de 'jogo de papel' ". In: Cadernos do EDM, Faculdade de Educação, USP, v.2 (nº 2), junho de 1990, p.1-19.
- PINO, Angel. "O Conceito de Mediação Semiótica em Vygotsky e seu papel na Explicação do Psiquismo Humano". In: Cadernos CEDES, Campinas, Papirus, nº24, março de 1991, p.32-43.
- PINSKY, Mirna. "Pensando o Brinquedo". In: Cadernos de Pesquisa, SP, Fundação Carlos Chagas, nº31, dezembro de 1979, p.49-56.
- Quadro de Referências Conceptuais e Operacionais para o Comportamento Criativo de Brincar, PUCAMP, 1980, 11p. (apostilado).
- RÉGIS DE MORAIS, J.F. Ciência e Tecnologia, 3ªed., SP, Moraes, 1981, 181p.
- Revista Reflexão, "Lazer e Trabalho", Instituto de Filosofia, PUCAMP, nº 35, maio / agosto de 1986.
-

-
- ROSAMILHA, Nelson. Atividades Lúdicas e Desenvolvimento da Prontidão para a Aprendizagem da Leitura e Escrita: Implicações para a Psicologia Escolar, tese de Livre-docência, Instituto de Psicologia, USP, SP, 1978.
- SANTOS, Laymert G. Desregulações, 1ªed., SP, Brasiliense / FUNCAMP, 1981, 240p.
- SENNETT, Richard. O Declínio do Homem Público, 1ªed., SP, Companhia das Letras, 1988, 447p.
- SOARES, Léa B.T. Terapia Ocupacional: Lógica do Capital ou do Trabalho?, dissertação de mestrado, Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 1986, 243p.
- THIOLLENT, Michel J.M. "Aspectos Qualitativos da Metodologia de Pesquisa, com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução". In: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, nº 49, 1984.
- VAZQUEZ, Adolfo S. Filosofia da Praxis, 2ªed., RJ, Paz e Terra, 1977, 454p.
- VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente, 1ªed., SP, Martins Fontes, 1984, 168p.
- , LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem, 1ªed., SP, Ícone Editora, 1988, 228p.
- WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança, 1ªed., Lisboa, Edições Setenta, 1981, 238p.
- WERTSCH, James e outros. The Concept of Activity in Soviet Psychology, Nova Iorque, Sharpe, 1981.
-

ANEXO

- O texto desenvolvido pelo grupo de crianças da clínica em que trabalhei, citado na situação nº3, foi o seguinte:

"A Flor da Fantasia"

(p.1 - S.) Era uma vez uma menina que se chamava Vanessa. Ela foi em sua casa e pegou sementes de rosas para plantar no canteiro do jardim.

(p.2 - E.) Aí, quando ela foi ver, as plantinhas já tinham nascido. A primeira coisa que ela fez quando acordou foi aguar as plantinhas.

(p.3 - C.) Quando ela voltou da escola, ela viu as plantas todas bonitas. Só uma era feia. Ela pegou a flor feia e jogou no lixo.

(p.4 - A.) Um homem foi passear e viu a flor no lixo. O José Mané foi pegar a flor, levou para sua casa e replantou.

(p.5 - R.) José Mané todos os dias regava a flor. Mas, um

domingo ele saiu para viajar e esqueceu de regar a plantinha. Depois de dois dias ele chegou em casa e viu que a plantinha estava murcha.

(p.6 - C.) Então, ele pegou e deu para o menino. O menino cuidou da flor e esta ficou muito bonita. Todo mundo vinha vê-la na janela.

(p.7 - R.) Um dia, a Vanessa foi brincar na casa do Thiago, que é o menino para quem o José Mané deu a flor. A Vanessa disse:

- Essa flor é muito bonita. Parece muito com a minha planta que joguei no lixo.

(p.8 - E.) O Thiago respondeu:

- Eu ganhei esta flor do meu colega José Mané.

- Nossa! Como esta flor está bonita. Quando era minha ela estava tão feia...

(p.9 - A.) - A flor está bonita porque eu cuidei bem dela. Dei água, adubo, atenção e carinho. Ela ficou feliz para sempre.
