Domenica Martinez

IMPLICAÇÕES DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE DA REVISTA NOVA ESCOLA – 1996-2004

(Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação: História, Política, Sociedade*)

PUC/São Paulo

2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Domenica Martinez

IMPLICAÇÕES DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:
UMA ANÁLISE DA REVISTA NOVA ESCOLA – 1996-2004

(Programa de Estudos Pós-Graduados em *Educação: História, Política, Sociedade*)

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História Política, Sociedade, sob a orientação do Professor Doutor José Leon Crochík.

PUC/São Paulo

2006

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiados ou eletrônicos.

Assinatura:_____ Local e data:_____

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Elbio e Angela, irmãos Felipe e Lucas e avós Elbio e Elsa, Arno e Nicília, pela minha formação pautada em sensibilidade e razão, em direção a superar as angústias inerentes a vida.

Agradeço ao grande e eterno amigo e companheiro intelectual Carlos Nazzo pelos momentos de reflexão, luta e paixão pela busca do cultivo do espírito.

Agradeço ao Professor Doutor José Leon Crochík pela oportunidade de me fazer discernir o que é formação e me apoiar na busca por ela na teoria e na práxis.

Agradeço aos amigos e colegas que me apoiaram em assuntos ligados ou não à vida acadêmica, em especial, à Flávia, Luciana, Carine, Marise e Marco.

Agradeço ao Conselho Nacional de Pesquisa pela oportunidade de realização desta pesquisa por meio de concedimento de bolsa de estudos.

Dedico esta pesquisa aos que reivindicam,
por meio de manifestações honestas,
uma vida melhor.

RESUMO

A questão que norteou esta pesquisa versa sobre as implicações do lúdico na educação escolar. Os objetivos específicos foram: averiguar o que se quer afetar objetivamente na formação do aluno quando se faz propostas metodológicas de ensino baseadas em ações lúdicas e descrever de que forma essas ações são propostas. Tratou-se de averiguar se os objetivos que orientam as práticas pedagógicas de qualidade lúdica tendem à formação ou à pseudoformação dos alunos. Optou-se por realizar este estudo tendo como fonte de material para a coleta de dados quantitativos e qualitativos a revista NOVA ESCOLA. O aporte teórico pautou-se sobre algumas obras dos autores da primeira geração da Escola de Frankfurt, sobretudo, obras de Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse e Walter Benjamin. Partiu-se do pressuposto de que a revista propõe práticas pedagógicas lúdicas que tendem à pseudoformação, mas ao final, constatou-se que, para além disso, a revista também se pauta em argumentos que expressam resistência às condições regressivas da sociedade administrada e que, de fato, têm por objetivo primeiro a formação do sujeito

Palavras-chave: lúdico; práticas pedagógicas; Teoria Crítica

ABSTRACT

The question that guided this research turns on the implications of the playful one in the pertaining to school education. The specific objectives had been: to inquire what if it wants to affect objective in the formation of the pupil when if makes based proposals of education in playful actions and to describe of that it forms these actions they are proposals. It was treated to inquire if the objectives that guide practical the pedagogical ones of playful quality tend to the formation or the pseudoformation of the pupils. It was opted to carrying through this study having as source of material for the collection of quantitative and qualitative data the magazine NOVA ESCOLA. It arrives in port it theoretical was on some workmanships of the authors of the first generation of the School of Frankfurt, over all, workmanships of Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse and Walter Benjamin. It was broken of the estimated one of that the magazine considers practical pedagogical playful that they tend to the pseudoformation, but to the end, it evidenced that, for moreover, the magazine also if guideline in arguments that express resistance to the regressive conditions of the managed society and that, in fact, have for first objective the formation of the citizen

Key words: playful; practical pedagogical; Critical Theory

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
1. INTRODUÇÃO.....	3
1.1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE LÚDICO.....	3
1.1.1. Definição geral do conceito de lúdico.....	3
1.1.2. O lúdico na sociedade moderna: a expressão da cisão entre a razão e a sensibilidade dentre outras cisões.....	8
1.1.3. Definição do conceito de lúdico pelos estudiosos da área de educação: reflexões acerca do lúdico como instrumento de ensino...24	
1.2. A ATIVIDADE LÚDICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR : UMA ANÁLISE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	35
2. MÉTODO.....	47
2.1. MATERIAL.....	47
2.1.1. Fonte de dados.....	47
2.1.2. Instrumento para coleta de dados.....	51
2.2. PROCEDIMENTOS.....	52
2.2.1. Procedimento de coleta de dados.....	52
2.2.2. Procedimento de análise de dados.....	54
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	55
3.1. ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS.....	55
3.1.1. Dados de identificação do tratamento feito em relação ao lúdico.....	55
3.1.2. Objetivos da aplicação do lúdico na educação escolar como objeto ou como prática pedagógica: descrições específicas.....	60
3.1.3. Descrição do quê e como são propostas as atividades lúdicas na educação escolar: considerações sobre a escola, o professor e o aluno.....	64
3.2. ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS.....	70
3.2.1. O significado do lúdico afirmado nas reportagens de capa da Revista NOVA ESCOLA descrições específicas.....	71
3.2.2. Objetivos das propostas de atividades lúdicas afirmados nas reportagens de capa da Revista NOVA ESCOLA.....	72
3.2.2.1. Objetivo geral: motivação.....	72
3.2.2.2. Objetivo geral: socialização.....	74
3.2.2.3. Objetivo geral: criatividade.....	74
3.2.2.4. Objetivo geral: cognição.....	75
3.2.2.5. Objetivo geral: superação/transformação social.....	76
3.2.3. Orientações para a realização das propostas de atividades lúdicas nas reportagens de capa da Revista NOVA ESCOLA.....	77
3.2.3.1. Interferência do adulto.....	77

3.2.3.2. O que impede a realização da atividade lúdica.....	78
3.2.3.3. Lúdico não é sinônimo de infantilização.....	79
3.2.3.4. Análise de uma proposta de atividade lúdica.....	79
3.2.4. Argumentos que indicam resistência nas reportagens de capa da Revista NOVA ESCOLA.....	81
3.2.4.1. Resistência ao lúdico fomentado pela Indústria Cultural.....	81
3.2.4.2. Resistência às condições culturais atuais por meio da realização de atividades lúdicas.....	82
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
4.1. Resumo e considerações da análise dos dados quantitativos.....	84
4.2. 4.2. Resumo e considerações da análise dos dados qualitativos.....	87
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
5.1. OBRAS CITADAS.....	88
5.2. FONTE DOCUMENTAL UTILIZADA COMO MATERIAL PARA PESQUISA.....	91
6. ANEXOS.....	92
6.1. Anexo 1.....	92
6.2. Anexo 2.....	98
6.3. Anexo 3.....	104
6.4. Anexo 4.....	105
6.5. Anexo 5.....	115

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1.....	50
Tabela 2.....	51
Tabela 3.....	53
Tabela 4.....	55
Tabela 5.....	57
Tabela 6.....	58
Tabela 7.....	59
Tabela 8.....	61
Tabela 9.....	62
Tabela 10.....	65
Tabela 11.....	66
Tabela 12.....	67
Tabela 13.....	68
Tabela 14.....	70

APRESENTAÇÃO

A questão central desta pesquisa versa sobre as implicações do lúdico na educação escolar. O interesse por este tema surgiu ainda quando cursava Pedagogia; dos questionamentos a respeito do significado dos resultados das ações lúdicas propostas pelos professores aos alunos durante as aulas. No percorrer do curso foi marcante a tendência pela promoção de práticas lúdicas tanto como conteúdo das disciplinas de Prática de Ensino, como ação dos próprios professores que propunham “dinâmicas” para realização das aulas. Como resultante dessas ações foi comum observar um incômodo por parte dos alunos que se sentiam menosprezados quando a sensação era de serem “tratados como crianças” pelos professores.

As justificativas para essas atividades afirmavam-se principalmente em duas direções: primeiro a necessidade do “futuro pedagogo se por no lugar do aluno”, a fim de compreender as necessidades e, de certa forma, as sensações que a criança sente ao participar de determinadas situações; segundo, a disposição com que os próprios alunos participavam das aulas, que comumente era a de cansaço, uma vez que a maioria deles trabalhava e por isso não tinha tempo para estudar, o que fazia do lúdico um “estímulo”. Ainda havia uma terceira justificativa, com um certo “embasamento teórico”, que dizia respeito às tendências da educação brasileira firmadas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB), da qual imbrica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNs), os quais fazem menção às necessidades de práticas pedagógicas voltadas para a promoção da instrução e formação dos alunos, no sentido de “melhorar a qualidade do ensino no Brasil”, o que inclui ações lúdicas como meio de possibilitar o “desenvolvimento das capacidades e habilidades” dos alunos, com maior ênfase na Educação Infantil.

Como integrante do grupo de alunos que sentiam mal-estar durante as “dinâmicas” (consideradas atividades lúdicas pelos próprios professores que as abordavam), suscitaram-me questões, como: a ação lúdica realmente incentiva a aprendizagem, o que faria melhorar a qualidade de ensino, ou apenas causa um afrouxamento imediato das tensões que envolvem a relação entre professor e aluno na escola? Afinal, o que se quer atingir objetivamente no aluno quando são propostas as ações lúdicas?

Para realizar a análise sobre as questões que orientam esta pesquisa, optou-se por tomar como fonte teórico-metodológica algumas obras da Teoria Crítica que primam pela concepção dialética da ciência. Reflexão realizada a partir de considerações de que as tensões da sociedade são decorrentes dos conflitos dos

próprios indivíduos. Por isso, quando pensamos também nas questões educacionais, como as atividades lúdicas educativas, como objeto de pesquisa, temos de considerar as condições dos sujeitos e da sociedade como uma tensão da subjetividade que se reflete na objetividade, a qual, por sua vez, atinge a subjetividade.

As questões desta pesquisa visam refletir sobre as implicações das atividades lúdicas na educação escolar, uma vez que parte-se de uma hipótese geral de que essas atividades permitem a formação do aluno de forma peculiar, bem como expressam, parte das condições sociais e, portanto, dos próprios sujeitos que a constituem. Se à educação cabe a função formativa dos sujeitos, é importante que se reflita em quais condições essa educação se dá, a fim de refletir sobre as ações que propiciam (ou não) a formação dos mesmos.

1. INTRODUÇÃO

1.1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE LÚDICO

1.1.1. Definição geral do conceito de lúdico

Há décadas o lúdico é objeto de estudos de diversas áreas, como Antropologia, Sociologia, Lingüística, História, Psicologia, Educação. Existe, portanto, uma vasta bibliografia que sustenta concepções peculiares sobre o lúdico o que, para o bem e para o mal, dificulta a apropriação do conceito no que se refere à sua função social, bem como a sua própria realização. Isso porque autores das mesmas áreas sustentam interpretações divergentes sobre o assunto, além de cada área evidenciar o objeto de acordo com as perspectivas as que se direcionam. Tais variadas interpretações parecem decorrer do próprio significado do verbete que é amplo, o qual denota ações distintas, mesmo que de mesma natureza. Por outro lado, essas várias interpretações expressam o quanto o lúdico é evidenciado pelas diversas áreas do conhecimento científico.

Parece coerente que se inicie expondo o que há de significado comum a respeito do verbete: seu significado como adjetivo. Todavia, é necessário adiantar que mesmo a interpretação comum do termo – constante em diversos dicionários – por vezes é reduzida, ou seja, apenas parte de seu significado é descrito. Procurou-se fazer um levantamento rigoroso, mesmo que breve, de seu significado.

De acordo com o *Dicionário Latino/Português* o termo “lúdico” aparece, tal como recebe a denotação atual, na linguagem do século XX, provido do adjetivo francês *ludique* o qual, por sua vez, é derivado do latim *ludus, ludere* (Torrinha, 1942, 402). *Ludus, ludi*, o mesmo que *ludere*, por sua vez, significa:

1º jogo, divertimento, passatempo, recreação, gosto, prazer (sueto, folga, exercício corporal) (...); 2º jogo, brinco, brinquedo, coisa que se faz facilmente ou como brincando; gracejo, graça, facécia, jovialidade; 3º zombaria, escárnio, riso, mofa, chocarrice, chufa; 4º escola, aula; 5º prazeres sensuais (Saraiva, 2000, p.692; Torrinha, 1942, p.402).

Para um aprofundamento do entendimento sobre o verbete, pode-se analisar cada um desses significados citados.

Quando associado ao que propicia e ao que é prazer, diversão, inclusive “prazeres sensuais”, pode-se interpretar o lúdico como qualidade de ações, bem como

específicas ações, ou seja, significa substantivos, adjetivos e verbos de natureza similar. Qualidade de uma ação que propicia, ou uma ação que é propiciada, por uma variedade de sensações. Além de equivalerem-se como termos que expressam idéias de sensação, há de comum entre esses significados a idéia de gozo propiciado, sobretudo, pela sensibilidade. Tais prazer, diversão, passatempo, sensibilidade, remetem à interpretação de que são sensações despertadas por meio de atividades, sobretudo, físicas, corporais. Segundo o *Dicionário de Psicopedagogia*, sensibilizar significa “criar alta sensibilidade, forte sentimento ou aguçada percepção em relação a um determinado acontecimento” (Bruner & Zeltner, 1994, p.235). Assim, considera-se neste estudo como objetivo de sensibilidade, a ação lúdica que pretende tornar aguçada a percepção do aluno a respeito de algum acontecimento, conteúdo ou mesmo, de algum objeto. Apesar disso, essas sensações, bem como as ações, não podem ser consideradas como sinônimos, afinal, se são citadas uma a uma interpreta-se que cada uma denota um significado.

No que se refere às ações, trata-se do “jogar” e do “brincar”. Inicialmente pode-se indicar as proximidades das origens dos verbos jogar e brincar. Jogo advém de *jocus*, que permitiu o termo francês *joie*, que por sua vez deu o inglês *jeweler*, que significa joalheiro. Assim, “jogo” deriva de *jocus* junto de joalharia e é relativo a brinquedos e enfeites (Heckhler, Back & Massing, 1984, p.2286, vol.III).

Já o termo “brincar” é derivado de brinco e é relativo a divertimento, festa e ornamentação. Sua origem “vem do germânico *sprigen*, que significa pular, ou de *blinkan*, gracejar; também do latim *vinculum*, laço, donde provém brinco, enfeite pendurado na orelha [ou jogo de criança] que depois deu brinquedo” (Heckhler, Back & Massing, 1984, p.730, v.I). “Brincar” derivou o termo brincadeira. O antônimo de brincação é “austero, circunspecto, grave, sério, severo, sisudo” (Houaiss & Villar, 2001, p.513). As brincadeiras são atividades e ações “fáceis” de serem realizadas, o que remete à interpretação de que são ações jocosas, ligadas ao gracejo, à jovialidade, ao escárnio, à zombaria. O termo “jocoso” também é derivado da expressão latina *jocus*, *jocare*, que em latim clássico não significa jogar, mas volta-se ao sentido de fazer humor, contar piadas (Huizinga, 1938/1999). Portanto, lúdico também remete, em parte, à qualidade de ações não-sérias, ao ludibriar, ao simular.

Por outro lado, ao significado de *jocus* foi suplantado um outro derivado “cujo sentido específico (gracejar, troçar) foi ampliado para o de jogo em geral”, o que talvez tenha ocorrido devido a causas fonéticas ou semânticas (Huizinga, 1938/1999, p.41-42). Isso demonstra que, apesar de terem a mesma natureza de origem, como ações não-sérias, o jogo – em seu sentido último – e a brincadeira apresentam características que evidenciam a seriedade, o que gera uma dicotomia em seu

significado. Lúdico refere-se à qualidade de ações que podem ou não ser sérias. Quando se trata de diversão, passatempo, prazer, não necessariamente está-se referindo à não-seriedade. Do mesmo modo a característica de futilidade da ação lúdica remete, por vezes, a ações que não têm importância, não são sérias.

O adjetivo “sério”, de acordo com o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (Houaiss & Villar, 2001, p.2555), significa:

1 que merece consideração especial; cujas conseqüências podem ser grandes e/ou perigosas; importante; grave (...). **2** que tem grande valor, mérito, importância (...). **3** em que se aplica ou aplicou cuidado, desvelo, diligência (...). **4** isento de dissimulação, de burla, de brincadeira; positivo, real, sincero, verdadeiro (...). **5** de aparência sóbria, pouco vivaz; sisudo, austero (...). **6** que não é dado a fazer brincadeira(s), gracejo(s); que não é alegre, nem leviano, nem frívolo; sisudo, grave, circunspecto (...). **7** que é metódico, ordeiro, pontual e rigoroso em relação às suas coisas, às suas obrigações, à sua vida (...). **8** capaz de aplicar-se tenazmente a um assunto, a um trabalho, tratando-o com dedicação e circunspeção (...). **9** que procede com honestidade e brio; que cumpre seus compromissos (...) **10** que não pratica atos passíveis de censura; que não transgredir as regras da moral sexual (...). **11** que convém às pessoas sérias; que denota seriedade, circunspeção, gravidade (...). **12** que afeta seriedade **13** que não ri (...) (grifos dos autores).

Desse modo, inicialmente pode-se afirmar que no que se qualifica como ação lúdica necessariamente não-séria é o brincar e o que se classifica como ação séria é o jogo. Todavia, aprofundando a análise percebe-se que essa afirmação nem sempre é verdadeira.

Para elucidar pode-se descrever o caso semântico do inglês *play, to play*. Segundo consta no *Webster's New International Dictionary* (1910/1956, p.1886) *play* significa

1. a Mover-se rapidamente, ou erráticamente; cabriolar(...). **b** Acoplar no esporte ou na recreação vívida; divertir ou desviar-se; negociar também delicadamente ou de modo frívolo; brinquedo; para tocar levemente; ao dedo (...). **2.** Executar um instrumento musical (...). **3.** Fazer exame da parte de um jogo (...). **4.** Agir; para comportar-se (...). **5.** Das coisas inanimadas, para mover-se, operar, ou que tenha efeito em uma maneira vívida ou viva e irregular, intermitente, ou alterna, como o vento, a flama, o relâmpago, as ondas, ou iridescente (...). **6.** Agir ou a respeito de um estágio; para executar (...). **7. a** Mover-se, ou uma função, livremente dentro de limites (...). **b** Descarregar-se, ejetar, ou atear fogo a algo, ou para ser descarregado

repetidamente, ejetado, ou ateado fogo ou para fazer o córego (...). **8.** Exibir-se, suportar (...). **9.** Fazer exame de parte ou participar em alguma atividade, como um jogo; - geralmente como um negativo [como brincadeira de mau gosto] (...) (grifos dos autores).¹

Play deriva do anglo-saxão *plega*, *plegan*, que originalmente significa jogo, como um conjunto de regras, bem como a elaboração de seus instrumentos. Também significa jogar, realizar exercícios físicos, cabriolar, tocar instrumentos musicais, participar de recreações, representar um papel na vida ou no palco, ludibriar, comportar-se adequadamente. É importante destacar que *play* é distinto de *game*. O primeiro é um verbo o que, portanto, significa uma ação. O segundo é um substantivo, que significa as regras que envolve o jogo; significa também partida, uma atividade em forma de competição (Password, 1981/1998, p.207). No português, a palavra jogo denota os dois sentidos: de verbo e substantivo. De acordo com o significado acima, jogo não se refere diretamente à não-seriedade. Todavia, pode-se ainda colocar essa afirmação em questão.

Segundo Huizinga (1938/1999, p.16), o jogo é:

uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

O trecho acima revela que o jogo é uma atividade “não-séria”, o que remete a classificá-lo de um lado como uma brincadeira, que promove o riso, a alegria, a vivacidade, a frivolidade. Por outro lado, Huizinga descreve o jogo como uma atividade que cria uma ordem, pois cria características estéticas. Essa ordem estabelecida de modo distante do cotidiano, do trabalho e do lucro tende a produzir a perfeição e, por isso, o jogo é belo e satisfatório. Dessa ordem e perfeição depende a tensão que

¹ Texto original: “**1. a** To move swiftly, or erratically; to gambol; to frisk (...). **b** To engage in sport or lively recreation; to amuse or divert oneself; to frolic; also to deal gently or frivolously; to dally; trifle; toy; to touch lightly; to finger (...). **2.** To perform on an instrument of music (...). **3.** To contend, or take part, in a game (...). **4.** To act; to behave (...). **5.** Of inanimate things, to move, operate, or have effect in a lively or brisk and irregular, intermittent, or alternating manner, as wind, flame, lightning, waves, or iridescence (...). **6.** To act on or as to stage; to perform (...). **7. a** To move or function freely within prescribed limits (...). **b** To discharge, ejected, or fired something, or to be discharged, ejected, or fired repeatedly or so as to make

existe por aqueles que jogam na tentativa de conquistar algo difícil. Para jogar é necessária sempre lealdade, honestidade, compromisso e rigor. Sem essas atitudes em comum entre os jogadores fica impossível de se jogar, pois a ordem se desmancha e o fascínio com ela se vai. Nesse sentido, o jogo é totalmente sério. Huizinga analisa a antítese jogo-seriedade em razão de considerar “o valor conceptual de uma palavra [ser] sempre condicionado pela palavra que designa o seu oposto” (1938/1999, pp.50-51). O autor afirma que o significado de “seriedade” é exaustivamente definido de maneira a negar o jogo e a brincadeira em algumas línguas, como a germânica, o inglês e o grego, o que os classificaria como termos que designam uma ação “não-séria”. Todavia, isso não demonstra uma abstração conceptual completa do conceito de jogo, uma vez que nem todas as línguas possuem palavras que designam o antônimo desse conceito. Desse modo, para o autor:

o jogo é uma entidade autônoma. O conceito de jogo enquanto tal é de ordem mais elevada do que o de seriedade. Porque a seriedade procura excluir o jogo, ao passo que o jogo pode muito bem incluir a seriedade (Huizinga, 1938/1999, p.51).

O jogo moderno tem, portanto, uma dupla característica de “frivolidade e seriedade” devido à “separação das diferentes atividades sociais” que o levou ao isolamento, “à separação da vida social para fazer dele uma atividade fútil” (Brougère, 1998, p.44). O jogo sofreu essa designação de frivolidade, quando no século XVIII foi, sobretudo, realizado como “jogo de azar”, sobrepondo-se a partir desse século aos jogos festivos e ritualísticos religiosos, que tinham a ação lúdica imanente ao espírito dessa época. Inclusive, o verbete “jogar” da *Encyclopédie* de Diderot e d’Alembert é descrito como “todas as ocupações frívolas, com as quais nos divertimos ou relaxamos, embora algumas vezes acarretem a perda da fortuna e da honra”² (Brougère, 1998, p.45). Aqui novamente se encontra um impasse: refere-se ao tratar o jogo como uma atividade que não visa lucro e que depende da honestidade dos jogadores. Tal com afirma Huizinga (1938/1999, p.51) se, de fato, o jogo não visa o lucro, não se pode considerar como jogos os “jogos de azar”, uma vez que para a obtenção de lucros é inerente atos desonestos e a posse de mais valores por um sujeito em forma de lucro, implica em menos para outro.

Ainda é necessário destacar que além do jogo e da brincadeira, a arte e o esporte são ações lúdicas. Todavia a classificação dessas ações como lúdicas

stream (...). **8.** Of a cockbird, to exhibit itself, as by a strutting, etc (...). **9.** To take part or engage in any activity as if in a game; - usually with a negative (...) (grifos dos autores).”

depende do contexto em que são realizadas; elas só podem ser consideradas lúdicas, em sentido estrito, quando são realizadas com um fim em si mesmo. Assim, a arte só é lúdica quando realizada por prazer e diversão de quem é artista, seja pintor, escultor, dançarino, músico ou artista de qualquer outro tipo de arte, ou um apreciador de arte. Deixa de ser arte, portanto perde seu sentido primeiro de lúdico, quando em condição de espetáculo visa benefícios como mercadoria. O mesmo acontece com o esporte. Por outro lado há de se salientar que na sociedade contemporânea, organizada pelo sistema econômico capitalista não é possível sempre realizar ações lúdicas fora do contexto mercadológico. Assim, pode-se considerar uma ação como lúdica, mesmo que essa vise lucro, afinal as condições sociais modernas indicam para isso. A atividade lúdica suprime sua característica em relação ao capital quando sua função é unicamente a de lucro.

1.1.2. O lúdico na sociedade moderna: a expressão da cisão entre a razão e a sensibilidade dentre outras cisões

Uma vez abordado o significado do conceito de lúdico de modo geral, parece interessante aprofundar seu significado na sociedade moderna. Consideradas as condições objetivas apresentadas nesta sociedade, não é difícil pensar que as atividades lúdicas sejam a expressão da cisão racionalista (nem por isso racional) que distingue e, portanto, quebra o vínculo entre o trabalho e sensualidade, entre tempo de trabalhar e tempo de ócio, entre “trabalho do corpo e trabalho do espírito” (Adorno, 1959/1972).

Esta é uma sociedade organizada pelo sistema econômico capitalista estabelecido por organizações monopolistas e sistematizada pela divisão de trabalho e de classes, que sustenta uma “maquinaria tecnológica” ou um “aparato”, e aponta a apreensão de valores culturais paradoxais (Marcuse, 1941/1999). São valores que, travestidos de liberdade social racionalizada formam uma cultura regressiva, que faz o homem ir ao encontro de suas condições e pulsões primitivas, como a agressividade, não permitindo a autodeterminação do indivíduo. É o que Adorno (1959/1972) denominou de “pseudocultura”. Uma condição de vida liberal, mas que, terminantemente, serve à adaptação e conformação social regressiva dos sujeitos.

² Citado por Brougère: *Encyclopedie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des art set des métiers*. Neuchâtel, 1751-1780, t. XIX, verbete *Jogar*, p.42.

Existe a tendência, para a qual os teóricos-críticos frankfurtianos já apontaram, da adaptação e socialização regressivas que sucumbem a autodeterminação dos indivíduos. Se no advento da sociedade moderna o esclarecimento demonstrou seu florescimento, antes de sua plenitude já se direcionou ao seu outro extremo. O homem, na necessidade de manter a unidade social para sua autoconservação (o social é a base da humanidade), ao dominar a natureza – portanto, a si mesmo – sob a luz da pura razão, percebeu-se “autodominado” e “desequilibrado” pelas suas próprias ações. Numa ação contrária, o homem atualmente almeja acomodar-se ao máximo a natureza conformando-se a vida tal como ela é, ciente de suas limitações e ações devido a existência de uma “cultura espiritual autônoma”, a qual faz inclusive com que a ideologia seja manifesta, mas nem por isso deixe de ir em sentido regressivo. Na verdade “a adaptação é de modo imediato, o esquema da dominação progressiva” (Adorno, p.391, 1959/1996). Essa vida baseada em “adaptação” a natureza é percebida quando a cultura tem seu significado forte mais como práxis do que como uma “cultura de espírito”. A cultura é manifestada como prática quando percebe-se a unidade social ameaçada, necessitando-se de relações sociais imediatas para conservá-la. Dessas relações se concretiza a pseudoformação, isto é, uma formação que sucede a formação cultural e que expressa a implosão dessa.

Parece coerente no momento trazer à reflexão a expressão latina *panem et circenses*. Mesmo sido usada entre os séculos I e II d.C., o que poderia suscitar anacronismos, tal expressão foi usada para mencionar o desprezo ao ócio. Essa expressão foi afirmada por Juvenal (*Sátira*, X, 81): “Esses romanos que distribuíam, havia pouco, todas as honras, definham então em vergonhoso ócio: *Panem et circenses*, tal era o objetivo de todos seus desejos, isto é, trigo no Fórum e espetáculos gratuitos, não pensando na liberdade”³ (Ravanelli, 1997, p.162). Nesse sentido, o ócio constante na vida dos romanos era visto por Juvenal como contrário a qualquer mobilização à liberdade. A diversão nessa época, tal como foi expressada, significava pura distração e alienação, o que para alguns era repugnante.

Mesmo que em condições políticas e culturais distintas, a sociedade ocidental atual apresenta-se sob uma forte tendência ao ócio, tal como se deu no contexto mencionado acima. Inclusive existem diversos autores, tais como Domenico de Mazi, Hugo Assmann, Pablo Waichman (dentre muitos outros), que já se referem à esta sociedade como “sociedade do ócio”, “sociedade do lazer”, “sociedade do prazer”. Fazendo jus às particularidades de cada época, é necessário distinguir que os modos de alienação são completamente distintos. Atualmente, o que se deve refletir a

³ Citado por Ravanelli: REZENDE, Artur (Artur de Rezende Vieira e Silva). *Phrases e curiosidades latinas*. 4ª ed. Rio de Janeiro: 1952.

respeito do ócio, da atividade lúdica, são as condições pelas quais a recreação, a diversão, o prazer, a sensualidade, o passatempo, bem como o jogo e a brincadeira são realizados, sem perder de vista a “deformação cultural” causada pela cisão racionalista que evidencia como importante, ora o intelecto, ora o prático, ora a razão, ora o sensual, ora o trabalho, ora o lazer. Chama-se ainda mais atenção para a investigação do lúdico aplicado na escola, local que:

divide qualquer sociedade em dois campos: certos períodos de tempo, processos, serviços e profissões são ‘acadêmicos’ ou ‘pedagógicos’, outros não. O poder de a escola em dividir a realidade social não tem limites: a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo (Ilich, p.54, 1973).

A escola na organização atual, parece tender a implosão ao ponto de sua função na sociedade poder ser questionada. Ao sustentar a pseudoformação, condição devida a sustentação da cisão racionalista moderna, a escola passa a ter efeito contrário aos seus princípios. Dessa perspectiva, admite-se como verdadeira a hipótese inicial de que a atividade lúdica, incluindo-a na educação escolar, representa uma expressão à necessidade de libertação do homem das condições objetivas da sociedade racionalizada. A necessidade de libertar-se, ou refazer-se da “cisão racionalista” moderna. Essas condições objetivas referem-se aos resultados de todo tipo de produção humana, intelectual ou material. Isso porque é uma ação livre, na qual a liberdade de quem se envolve no ato lúdico provém de seus interesses, desejos e motivações. O lúdico representa, assim, a expressão e resultado de rupturas calcados desde o início da sociedade tal como se apresenta atualmente: cisão entre trabalho e prazer, sensibilidade e razão, sujeito e sociedade. Quando Huizinga interpreta que a ação lúdica é necessariamente oposta ao trabalho, apresenta a dureza e racionalidade marcante no labor da sociedade moderna ocidental. Ao mesmo tempo calca tal ruptura, pois apresentar o lúdico como forma de prazer que não se vincula ao trabalho é afirmar que no trabalho não há forma de sentir prazer. Por outro lado essa ruptura entre trabalho e prazer, entre ação séria e racional de um lado e diversão e prazer de outro, demonstra que o próprio lúdico ainda é realizado mesmo que de forma unilateral.

Uma das conseqüências que reafirma a cisão entre trabalho e prazer é a divisão do tempo em tempo de trabalho e tempo livre. Segundo Adorno (1945/1969), no tempo livre o que ocorre é um aparente desfrute de liberdade porque, na realidade, as pessoas não abandonam sua posição como trabalhadores. Isso se reafirma também com a Indústria Cultural que oferece mercadorias e “pseudoatividades” que

servem como apoio para a recuperação do pesado trabalho cotidiano. É um aparente desfrute de liberdade, pois a própria liberdade não é permitida.

Liberdade é poder fazer algo que se queira, de maneira autônoma e séria, como produzir algo com fim em si mesmo, algo que não precisa ter necessariamente nenhuma utilidade imediata. Por isso, não pode ser considerado livre um tempo preestabelecido pela organização social em função da labuta, quando o único que se tem a fazer é passar o tempo ou “matar o tempo” sem que a “consciência seja perturbada” para que haja o completo relaxamento do corpo e da mente para o próximo dia massacrante; mesmo que esse tempo seja utilizado para atividades que tenham aparentes características lúdicas.

Desse modo, percebe-se que a forma como é dada a possibilidade de sentir prazer está totalmente dissociada das possibilidades do mundo do trabalho. Trabalho e prazer são definidos como dimensões distintas e necessariamente incompatíveis, o que gera mal-estar. Na condição operária, por exemplo, por um lado “a fábrica poderia encher a alma com o poderoso sentimento de vida coletiva (...). Não é possível sentir-se pequeno dentro de uma multidão, vem o sentimento da indispensabilidade de cada um” (Weil, 1936/1996, p.156). Mas é difícil sentir isso, pois é difícil esquecer que não se é livre. Para sentir-se bem nessa multidão é preciso ser livre, o que na fábrica não é possível, uma vez que é inerente ao trabalho operário o controle e rigidez presentes desde o momento em que o trabalhador inicia sua labuta diária. Por isso, são permitidas pelo sistema, sobretudo, pseudoatividades, ou seja, atividades supérfluas que servem como meio de superar a árdua labuta cotidiana de modo que não provocam a auto-reflexão do indivíduo, mas o descanso do corpo e da mente para o próximo dia de trabalho. “O triste enfraquecimento provocado pelo trabalho de fábrica deixa um vazio que exige ser preenchido e que só pode sê-lo por prazeres rápidos e brutais” (Weil, 1936/1996, p.175). A organização capitalista rompe com o sentido do trabalho distanciando o produtor do produto que constrói, desvalorizando o trabalho e evidenciando o que foi produzido. O trabalho assim realizado perde seu sentido de prazer por meio de realizações que o indivíduo realmente deseja fazer, que o satisfaça e concretize suas motivações. Isso porque a lógica desse sistema é sustentada pela alienação de modo que:

quanto mais o trabalhador se desgasta no trabalho tanto mais poderoso se torna o mundo de objetos por ele criado em face dele mesmo, tanto mais pobre se torna sua vida interior, e tanto menos ele se pertence a si próprio (Marx, 1844/1983, p.91).

Tal como afirmou Marx e ratificou Weil em seus estudos, o trabalho e o prazer estão dissociados de modo que o produto criado por meio do trabalho sublima quem o produziu, fazendo que com este último não se sinta realizado como produtor. Quando a importância está sobre o produto final e não sobre o trabalho que produziu esse, o produtor, ou seja, o trabalhador operário, necessita buscar fora de sua labuta alguma satisfação para sua vida. Para quem considera o trabalho o fundamental e impulsionador para o progresso da vida humana, a dissociação entre trabalho e realização, portanto, prazer e satisfação, dos homens, é a não realização da própria vida, é alienação. Assim, chama-se atenção para o significado do lúdico no presente, visto que ele é uma forma de busca de prazer fora do trabalho. A qualidade de lúdico pode ser revelada como uma pseudoatividade.

Como já visto, o conceito de lúdico passou a ter destaque no século XX e, considerando as características da sociedade administrada no que tange, principalmente, a “ideologia capitalista” (Horkheimer & Adorno, 1956/1973, pp.184-205), percebe-se que o lúdico se estabelece com cada vez mais força para responder a necessidades predominantes na organização social de base tecnológica. A importância por aquilo que expressa esse conceito, no senso comum e na maioria de estudos e pesquisas de diversas áreas do conhecimento, bem como da área da Educação, vem a coincidir com as necessidades geradas pela vida desse século, que ainda permanecem no século XXI. O lúdico é realizado com as características de uma atividade que gera prazer, mas de forma sublimada junto das regras da organização social capitalista. Segundo autores contemporâneos (Assman, Waichman), o lúdico responde às oportunidades de uma nova organização social, uma vez que a própria organização social atual assim tende a necessitar. Desse modo faz sentido aproximar o conceito de lúdico ao legado que sustenta e é sustentado pela Indústria Cultural.

Segundo Adorno (1962/1994), a Indústria Cultural é a falsa síntese de domínios inferiores e superiores de arte produzidos de forma calculada em relação à massa social, com interesses de obtenção de lucro, de modo que a união desses domínios seja interpretada pela própria massa como mercadorias necessárias quando não o são, ou como resultado de uma democracia quando essa não ocorre de modo que permita a expressão livre do sujeito, mesmo que assim seja percebida por ele. Com a Indústria Cultural é aproximado aquilo que faz parte da “cultura séria” (produção intelectual que representa e interpreta o mundo fazendo-se crítica) à “cultura popular” (práticas e manifestações oriundas das classes populares, que denunciam a injustiça e resistem a ela). Todavia essa aproximação é aparente de modo que a realidade da sociedade é apresentada como uma totalidade que respeita a singularidade dos indivíduos e que dá a oportunidade de todos se desenvolverem intelectualmente.

Contudo, a verdade a respeito do que é arte é coberta por um “fino véu” e, enquanto as pessoas pensam que são livres, fazem, na realidade, parte da alienação promovida pela Indústria Cultural. Com isso, os indivíduos pensam que podem agir livremente numa sociedade livre quando a organização social assim não permite. Ao contrário, fazem parte de uma massa homogênea sustentada arbitrariamente e manipulada por interesses particulares. A Indústria Cultural é a expressão mais elaborada da ideologia da sociedade administrada.

Um exemplo de como são realizadas as “pseudotavidades” promovidas pela Indústria Cultural, é o que descreve Adorno & Simpson (1941/1994) sobre o que é apresentado como música popular. A música popular é promovida pela Indústria Cultural em razão do que o indivíduo já sabe, de modo a “naturalizá-la” ao seu gosto, para que o prazer seja sentido na identificação imediata com o objeto. O indivíduo reconhece bandas e músicas com facilidade quando a própria construção musical é elaborada de modo que segue um padrão que permite sua fácil identificação.

A questão, senão a mais importante, a ser pensada sobre a identificação para a cultura, não é a identificação entre o sujeito e o objeto (ou entre o indivíduo e a música) em si, uma vez que essa é importante para a formação cultural, mas a identificação imediata que não propicia a reflexão. Antes do provimento das técnicas de reprodução de arte na sociedade moderna, a obra de arte tinha uma função quase que mágica, de contemplação, na sociedade. O ato de contemplação se realizava como escape para a compulsão do domínio da natureza pelos, como uma forma de sustentar a autoconservação social. Nesse contexto a obra de arte representava a natureza – e a duplicação dessa na humanidade – permitindo a identificação do homem com essa e, por conseqüência sua auto-reflexão. A autoconservação se dava com o domínio do “animal homem”, sustentado pela busca do esclarecimento de si mesmo. A obra de arte assim expressava a crítica do contexto social em que era criada.

Com o a chegada das técnicas de reprodução a realização da conservação da unidade social toma outra vertente. A arte é sucumbida pelas técnicas (Benjamin, 1975) e passa de representação da ação humana para sua própria projeção imediata. Nesse contexto o que se pode aproveitar (ou fazer) da arte é sua comparação com a realidade. Quando se observa uma obra considerada artística atualmente, procura-se observar o quanto ela é fiel a realidade. Como a técnica vem ao mesmo tempo (e é a expressão) da pseudoformação, acaba por sucumbir o esclarecimento em um movimento contraditório. Dessa forma, e técnica expressa a realidade ao mesmo tempo que a “dita”. Com o domínio extremo da natureza, o homem perde seu medo em relação a ela o que provoca a perda do pudor, da moral, da autoridade, o que

desemboca novamente na ameaça de implosão da unidade social. Sem a projeção da realidade o homem está em exposição para si mesmo sem possibilidade de auto-reflexão. Todavia isso é uma condição ideológica causada pela instrumentalização da razão que, ao mesmo tempo que permite, cobre com um “véu” a possibilidade da autodeterminação. Pensando dessa forma, reafirma-se a necessidade de se questionar a respeito das tendências da formação humana, uma vez que a percepção da realidade tende a modificar-se de acordo com as manipulação e elaboração dos homens sobre o aparato tecnológico, o que gera novas “necessidades” e, quem sabe, novas tendências e novas formas de perceber o mundo, as quais, quiçá, não levem a humanidade ao colapso.

Baseando-se na leitura de Benjamin (sem querer forçar o argumento ao comparar traços fascistas na sociedade contemporânea às características da sociedade mencionada pelo autor), especificamente em seu ensaio sobre *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução* (1975), a técnica expressamente utilizada para a concretização da Indústria Cultural paralisa as “forças produtivas” em face da ideologia do regime de propriedade, acrescentando-se ao significado de regime de propriedade, a propriedade intelectual. A paralisação das forças produtivas é desencadeada pela “revolta da técnica que reclama, sob a forma de ‘material humano’, aquilo que a sociedade lhe tirou como matéria natural” (Benjamin, p. 34, 1975). Tal paralisação é o não aproveitamento para uma vida boa do que foi e poderia ser produzido pela humanidade. O avanço tecnológico permite pensar que a situação social atual está muito aquém do que as técnicas criadas permitem, o que gera uma contradição e a necessidade de se refletir sobre essa, como o fez Benjamin e outros teóricos-críticos da Escola de Frankfurt.

Essa contradição pode ser pensada a partir de considerações a respeito da formação do indivíduo. Na sociedade moderna a formação do indivíduo é marcada por conflitos paradoxais desde o âmbito moral até o material. A pseudocultura decorre e fomenta, sobretudo, relacionamentos superficiais e repetição de ações sem reflexão por parte dos indivíduos. Ao mesmo tempo em que se vive em uma organização que permite uma determinada “liberdade”, está-se preso em um sistema que organiza formas de controle social rígidas. As ações e relações sociais que são proporcionadas por essas condições objetivas são antagônicas à evolução da humanidade, apesar das palavras “renovação”, “evolução”, “inovação”, “reflexão” estarem presentes no cotidiano das pessoas. Pode-se considerar que ainda não existe uma “humanidade”, mas a predominância da barbárie humana nesta sociedade, uma vez que a formação por meio da “liberdade intelectual do indivíduo” é obstada (Adorno, 1959/1995).

O antagonismo se revela nesta sociedade quando todo aparato tecnológico desenvolvido, ao invés de proporcionar às pessoas uma vida plena e saudável, de modo que os indivíduos fossem conscientes da lógica social em que vivem e decidissem eles próprios o que teriam de fazer para viver, uma vez que o que promove – e é promovido – por todo esse aparato é a razão humana, a ideologia industrial, sobretudo o desenvolvimento de técnicas, converte-se em miséria material e letargia de espírito, atrofiando a consciência dos indivíduos.

A formação do homem permite sua individuação, a qual como já dito, faz com que ele possua uma identidade, seja reflexivo e crítico. Todavia, na ascensão da modernidade, no lugar de “formação do espírito”⁴ humano, existe a tendência a “pseudoformação” (Adorno, 1959/1972) ou, especificamente, uma “deformação” da subjetividade. Essa deformação do espírito humano propicia a “massificação” dos indivíduos, isto é, uma sociedade homogeneizada formada por sujeitos que não são autônomos, apesar de assim se considerarem. A pseudoformação vai contra a formação cultural dos sujeitos. Para que a formação fosse possível, deveria se promover a constituição da interioridade do indivíduo, de modo que esse pudesse agir na sociedade com autonomia e senso crítico, consciente de suas atitudes, de modo que houvesse reconhecimento do antagonismo inerente à formação humana. Afinal, “o conhecimento não tem poder para outra totalidade que não a antagônica, e só em virtude da contradição é capaz de alcançar alguma totalidade”⁵ (Adorno, 1955/1991, p.150). No entanto, tal como afirmou Adorno (1959/1972), a pseudocultura sucede a cultura, o que faz com que o resultado desta última seja contraditório.

Para considerar como se dá a pseudoformação dos indivíduos, parece coerente descrever o “empobrecimento das experiências” e a tendência latente da impossibilidade de experiências significativas. As experiências são o meio que permitem ao espírito o conhecimento que envolve razão e sensibilidade. Ela acontece conforme as possibilidades em que o indivíduo realiza suas relações diante das condições subjetivas e objetivas.

Segundo Benjamin (1933/1994) as experiências tornam-se empobrecidas devido ao avanço da destruição da humanidade causado pelo uso racionalizado das técnicas desenvolvidas pelos próprios homens e cujos resultados são a repressão dos indivíduos e a não-reflexão por parte dos mesmos. As experiências possíveis na

⁴ O conceito “espírito” é entendido aqui como o princípio vital do indivíduo, a subjetividade em relação intrínseca à objetividade, o pensamento, a unidade da humanidade, o qual, se cultivado, permite ao sujeito a separação de sua natureza original, tendo como conseqüência a autodeterminação, portanto, a formação do homem; o oposto da pseudoformação.

⁵ Texto original: “El conocimiento no tiene poder para otra totalidad que la antagónica, y solo en virtud de la contradicción es capaz de alcanzar alguna totalidad.”

sociedade industrial-tecnológica não permitem a formação do homem no sentido que contribuam para a renovação das idéias humanas e, portanto, para a evolução da humanidade, mas ao contrário, permitem, de modo geral a regressão. No que diz respeito às experiências regressivas, as quais não permitem ao homem aprimorar o conhecimento humano, Benjamin (1933/1994, p.115) afirma:

(...) nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes.

A experiência assume esse caráter quando o desenvolvimento da técnica não deixa o homem em contato com a própria “verdade”, para o “cultivo do espírito” (Benjamin, 1913/1994). Daí que as técnicas advindas de necessidades que não privilegiam a evolução da vida humana, mas, ao contrário, estão a favor da pulsão destruidora dos homens, não permitem aos indivíduos o contato com sua própria condição objetiva. O reconhecimento pelo homem das conseqüências ocasionadas devido à sua constituição, a partir do domínio da natureza que o fazem viver em uma sociedade que é formada por uma organização que sustenta a repressão e regressão. As técnicas, bem como as próprias condições objetivas da sociedade contemporânea não permitem que “rastros” ou “mistérios” sejam deixados, elementos que permitem a realização de experiências significativas pelos indivíduos.

Esses “rastros” seriam os resultados de outras experiências que foram realizadas, ou seja, resultados de ações efetivas do homem com objetos exteriores, as quais provocariam a reflexão sobre as conseqüências da própria experiência que viveu e servem como referências às experiências de outros indivíduos. Com a ausência da marca de experiências já realizadas, a vida dos indivíduos torna-se para eles um período de tempo cuja finalidade são participações em atividades momentâneas desvinculadas do propósito da humanidade. Essas atividades não têm vínculo sério com o passado nem compromisso com o futuro, apesar de fazer alusão constante a esse último. Elas são compreendidas e/ou realizadas pelos sujeitos, soltas de qualquer reflexão ou responsabilidade dos mesmos em relação a alienação que sustenta a barbárie social, ou então, são tão traumáticas, que rapidamente são esquecidas ou substituídas por outras atividades com o mesmo propósito. Utilizando também as palavras de Horkheimer & Adorno (1956/1973, p.193), ao tratarem sobre a ideologia da sociedade contemporânea:

A ideologia, em sentido estrito, dá-se onde regem relações de poder que não são intrinsecamente mediatas

e, nesse sentido, até atenuadas. Mas, por tudo isso, a sociedade atual, erroneamente acusada de excessiva complexidade, tornou-se demasiada transparente.

Percebida como transparente e simples pelos sujeitos, as condições da sociedade atual deixam de ser refletidas. As relações entre os sujeitos entre si, ou dos sujeitos com os objetos são realizadas ilusoriamente de forma imediata. Os fatos tornam-se meros fatos prontos, definitivos, sobre os quais não há o que se fazer. Por isso “os indivíduos sentem-se, desde o começo, peça de um jogo e ficam tranqüilos” (Horkheimer & Adorno, 1956/1973, p. 203), permanecendo alienados ao que a humanidade poderia ser e aceitando o que ela é convictos de que não poderia haver um outro tipo de organização social. Nessas condições, que fazem da vida um mero jogo de fatos, na qual não existem experiências que permitiriam a formação do indivíduo, o que acontece é a pseudoformação.

Estariam os responsáveis pela educação escolar refletindo sobre algumas considerações nesse sentido? O que é considerado pelos profissionais da educação ao elaborarem atividades lúdicas como propostas formativas? A ação lúdica na educação escolar contribui para a contraposição à pseudocultura, ou a reafirma por meio da pseudoformação? Ela aponta para o reconhecimento das contradições imanentes ao conhecimento humano, ou aponta para uma única direção de modo que fomenta a barbárie social; extremo da tendência à falta de auto-reflexão do indivíduo?

Pretende-se sustentar, aqui, que as práticas pedagógicas utilizadoras do lúdico são tendencialmente realizadas com a mesma lógica, sem deixar de considerar que o lúdico exerce uma função importante na infância, e mesmo na cultura, enfim, na sociedade. Todavia, as condições em que vem se realizando (em massa, para a massa, de modo “fruído”), geram implicações peculiares para a formação dos indivíduos porque respondem ao artefato da Indústria Cultural. Faz-se necessário, portanto, refletir sobre o significado dos jogos, brinquedos e brincadeiras no contexto atual.

O brinquedo e os jogos industrializados são voltados aos interesses imediatos dos sujeitos. Jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas realizadas como pseudoatividades são todos os dias oferecidos a crianças, jovens e adultos de ambos os sexos, de todas as classes, de todas as etnias, com quaisquer condições físicas e intelectuais. Pode-se dizer inicialmente com isso que tal evidência de ações lúdicas representa uma tendência regressiva da sociedade. Isso porque são modos de impor a infantilização aos adultos e crianças, impedindo-os de amadurecerem, de se tornarem autodeterminados; uma forma de alienação por meio de atividades *circenses*. Nessa perspectiva, observando a ação lúdica tal como acontece

predominantemente, pode-se supor que se existe alguma felicidade no ato de brincar (ou jogar), alguma diversão, algum prazer, só podem ser “pseudofelicidade”, “pseudoprazer”. Não se trata de afirmar que os indivíduos, considerando as crianças, não sintam satisfação em brincar com jogos e brinquedos industrializados, mas como o brinquedo é algo significativo para quem o manipula, pois é objeto que estimula o prazer, esse direciona sua percepção sobre mundo (até porque o brinquedo industrializado já traz uma idéia pronta para brincadeira).

A relação entre o brinquedo, a brincadeira, o jogo e a criança pode ser interpretada, tal como descreve Benjamin (1926-1928/1995), considerando o caráter livre da criança, do ímpeto particular dela de modo que “elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – material educativo, brinquedos ou livros – que fossem apropriados para crianças é tolice (...). Desde o Iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos” (Benjamin, 1926-1928/1995, p.18). Entende-se, assim, que no jogo educativo nunca a criança poderá gozar de liberdade, uma vez que essa situação é duplamente arbitrária. Primeiro, pelas próprias condições objetivas gerais da sociedade moderna, nas quais também inclui-se a escola, que tornam imediatas toda relação dos indivíduos com os objetos, no sentido de satisfazer, por meio de uma identificação imediata com o objeto, o desejo de tê-lo, sem uma reflexão para isso, tornando-o alienado. Segundo, pelos objetivos específicos da educação escolar que medeiam terminantemente a formação do aluno. Se em algum momento foi possível a criança gozar dessa liberdade no jogo educativo, atualmente isso parece impossível. Toda ação escolar corre o risco de padecer de alienação e “infantilização”, quando expressa um “gesto adocicado, que corresponde não à criança, mas às concepções distorcidas que se tem dela” (Benjamin, 1924/1981, p.53). “(...) Os adultos estão na verdade interpretando ao seu modo a sensibilidade infantil” (Benjamin, 1928/1981, p.70).

O que parece predominar é a ação lúdica como um instrumento, do que sua própria condição em si, respondendo muito mais a tendências, seja da educação, seja da Indústria Cultural. Um exemplo sobre a alienação e identificação imediata que o brinquedo e jogo industrializados podem promover, pode ser dado com os jogos eletrônicos. Uma obra que trata bem sobre a relação entre brinquedo e Indústria Cultural é a de Oliveira (1986). O autor afirma que a mecanização eletrônica, que se realiza para que o brinquedo comande a ação, faz com que ele tenha “autonomia” sobre a criança, ao passo que esta se torna auxiliar. Esse fetichismo do brinquedo – bem como dos jogos – reafirmado pela Indústria Cultural, inverte as relações sociais quando os objetos exercem “poder” sobre os sujeitos. A percepção do mundo que os jogos eletrônicos permitem atualmente é distinta da que, até as últimas décadas, os

jogos tradicionais permitiam. O brinquedo, ou a ação lúdica também apresentam-se em caráter de fetiche quando são fomentados com a lógica do “véu tecnológico”: quando o lúdico tem validade como uma técnica, mesmo que seja uma técnica voltada para a distração. Não parece tão absurdo identificar o lúdico como uma técnica em uma sociedade na qual já se classifica como “sociedade do ócio”, ou do “lazer”. A questão agravante, contudo, não é o lúdico como uma técnica, mas como uma técnica que visa modificar a ação que se tem na sociedade, e não o seu conteúdo, mesmo que seja difícil desvincular a ação de seu conteúdo. A ação lúdica torna-se “fetiche” quando o que é produzido por ela tem, sobretudo, “valor de troca”, sem que o prazer da ação advenha de suas funções. Ou seja, “o fato de que ‘valores’ sejam consumidos e atraiam os afetos sobre si, sem que suas qualidades específicas sejam sequer compreendidas ou apreendidas (...), constitui uma evidência de sua característica de mercado”, o que significa a sobreposição do valor de troca sobre o valor de uso (Adorno, 1963/1991, p.86). Efetivamente o objeto como mera mercadoria não é progressivo para a formação cultural (ou para além dela). Ao contrário, reifica a pseudocultura, uma vez que a identificação do sujeito com o objeto é estabelecida de forma imediata tornando-o substituível, portanto, não significativo. A identificação imediata não permite ao homem o reconhecimento de suas produções de modo que o que ele mesmo produz torna-se insignificante, o que gera uma contradição: ao mesmo tempo que o homem produz, sente-se impotente diante da larga produção de mercadorias sem sentido, as quais ele se vê “obrigado” a consumir por 1) não ter outra opção e 2) por ser essa a cultura que é concretizada em sua vida. Isso é desesperador e implica no desmoronamento (em todos os sentidos) da sociedade.

Enfim, as ações lúdicas são fetiches quando em sua realização da ação é deixado de lado sua função, de modo que é validada como um instrumento, respondendo muito mais a uma tendência, seja da educação seja da Indústria Cultural. Na escola, portanto, deve-se investigar se o lúdico é uma forma de modificar progressivamente a qualidade das ações pedagógicas, ou se é apenas uma técnica que retifica as mesmas condições (muito ruins) em que a educação escolar encontra-se. A questão que deve ser perseguida nesse contexto é a que se preocupa com a aplicação das técnicas e o aproveitamento dessas pela humanidade, tal como elaborou Walter Benjamin.

Todavia é possível pensar nas possibilidades que o lúdico permite. A busca pelo lúdico na educação escolar demonstra que há um incômodo diante da racionalidade que predomina na sociedade. O lúdico presente na escola demonstra que algo pretende ser, de certa forma, resgatado.

Pode-se pensar analogamente no lúdico relacionando-o junto ao movimento surrealista quando a criatividade, a imaginação voltam-se à razão. A arte surrealista expressa a ação humana de modo que acentua as condições da sociedade moderna. Nessa arte a razão ilumina o que é inconsciente e o traz à tona para que possa ser percebido conscientemente. A sensibilidade necessária para a produção da arte surrealista é sustentada pela razão. O surrealismo tem por base o movimento entre a lógica e a criatividade, entre inconsciente e consciente, a percepção única entre tempo e espaço, que advém de uma percepção do mundo quase que “embriagada” (Benjamin, 1929/1997). Essa “embriagues” não significa ausência de razão, mas uma condição que “aproxima a subjetividade da objetividade”:

Porque também na pilhéria, no insulto, no mal-entendido, em toda parte em que uma ação produz a imagem a partir de si mesma e é essa imagem, extrai para si essa imagem e a devora, em que a própria proximidade de ser vista, aí se abre esse espaço de imagens que procuramos, o mundo em sua atualidade completa e multidimensional, no qual não há lugar para “sala confortável”, o espaço, em uma palavra, no qual o materialismo político e a criatura física partilham entre si o homem interior, a psique, o indivíduo, ou o que quer que seja que desejemos entregar-lhes, segundo uma justiça dialética, de modo que nenhum dos seus membros deixe de ser despedaçado (Benjamin, 1929/1997, p.34-35).

A ação lúdica tem sentido então quando permite essa “embriagues”, de modo que por meio da razão e sensibilidade produza objetos e relações que contribuam para a formação do espírito humano. Significa expressar as angústias e dificuldades humanas a fim de reconhecê-las e superá-las por meio de um movimento da razão baseado nas percepções dos objetos permitidas por meio da sensibilidade. Na ação lúdica, o que é cindido pela sociedade racionalizada, como o tempo, pode retomar um plano único.

Retomando a idéia de ser pouco propício nesta sociedade a realização conjunta entre trabalho e prazer decorrente da cisão racionalista advinda desde o início da sociedade moderna, pode-se pensar na cisão entre razão e sensibilidade. Para se pensar no quanto o lúdico significa para a sensibilidade humana, pode-se perceber a ação lúdica como uma atividade voltada para o despertar das potencialidades humanas.

Em “uma interpretação filosófica do pensamento de Freud”, Marcuse (1955/1978) faz referência ao entendimento que tem a respeito do lúdico em relação à

evolução da humanidade, no sentido de desenvolver a potencialidade humana, o que daria origem a uma nova organização social.

Tendo como base a teoria de Kant e estudos de Schiller, Marcuse, para se referir à possibilidade de superar o mal-estar na civilização, descreve que o cultivo das potencialidades humanas também pode ocorrer “por meio do trabalho”, para fazer valer a repressão das pulsões do homem, de modo que o trabalho seja um meio e não um fim a chegar à felicidade. Aponta que as mesmas forças que serviriam para libertar o homem, servem para reprimi-lo. Assim, uma das formas de libertação dessa situação geradora do mal-estar, seria a ascendência da civilização do “impulso lúdico”, quando:

(...) liberado da pressão dos propósitos e desempenhos penosos, a que a carência necessariamente obriga, o homem recuperará a “liberdade de ser o que deve ser”.
(...) A natureza, o mundo objetivo, seriam então experimentados primordialmente, não como domínio sobre o homem (tal como na sociedade primitiva) nem como dominados pelo homem (tal como na civilização estabelecida) mas, pelo contrário, como objetos de “contemplação” (Marcuse, 1955/1978, p.168).

Nessa passagem do texto, tendo como ponto de partida a filosofia kantiana a respeito da estética e das potencialidades do homem, Marcuse entende o “impulso lúdico” como mediador de duas dimensões polares do homem descritas por Kant, as quais foram fragmentadas pela estrutura da sociedade industrial de base tecnológica. A dimensão “inferior” impulsiona a sensação, a sensibilidade do homem, constituindo a “sensualidade” e a dimensão “superior” representa a razão. O autor apresenta o “impulso lúdico” como mediador, pois afirma que a sociedade administrada faz a “sensualidade” se submeter à “dimensão superior”, fazendo surgir uma racionalidade sobre a sensibilidade. A repressão social seria então, de modo geral, a sensibilidade dos indivíduos reprimida pela razão. Assim, baseado na teoria de Schiller, Marcuse dá importância ao papel da “sensualidade” que daria vazão a uma vida de liberdade como num jogo, o “jogo das faculdades e desejos humanos” sem a alienação da labuta imposta na sociedade industrial capitalista. Com isso, o homem estaria livre para fantasiar de acordo com sua sensibilidade e, assim, potencializar suas faculdades, por meio do “jogo” no lugar da “labuta”.

Marcuse aponta para a importância do equilíbrio das dimensões superior e inferior, uma vez que observou que o desequilíbrio causado pela superposição da dimensão superior sobre a inferior causa os conflitos sociais atuais: a racionalidade totalitária. A sensualidade, no sentido de sentir os objetos, relacionar-se com eles, é

importante para dar vazão à sensibilidade dos homens, o que permitiria a ascensão do princípio de realidade, tal como descreve a psicanálise freudiana. Ao propor a acentuação do impulso lúdico, o autor está preocupado com o aparato tecnológico que serve à exploração da produção da sociedade organizada pelo sistema econômico capitalista. Ele se preocupa também com uma das formas de repressão promovida pela lógica capitalista: a racionalidade que orienta as relações sociais, a qual sufoca todas as potencialidades humanas, deixando no lugar do desenvolvimento dessas potencialidades, um mundo heteronômico, sem sentido e deprimente, no qual resta aos homens defenderem-se do desprazer totalitário da vida, da fadiga gerada pela labuta cotidiana. O autor aponta para a ascensão do “impulso lúdico” por percebê-lo como uma libertação humana das condições regressivas contemporâneas.

O lúdico, ou o “impulso lúdico”, nesse estudo filosófico de Marcuse, é entendido como a sensualidade, no que se refere às sensações, à sensibilidade humana antagônica, mas inerentemente intrínseca à razão, segundo o entendimento da psicanálise freudiana do significado do indivíduo moderno. O equilíbrio dessas pulsões mediado pelo “impulso lúdico” remete a pensar que o próprio ato lúdico é formado fundamentalmente pela razão e sensibilidade. Isso permite reafirmar que a atividade lúdica é séria e prazerosa, pois seriedade e prazer dependem da razão e sensibilidade concomitantemente. Nesse sentido, pode-se entender que quando se afirma que a atividade lúdica exige ser desatrelada de toda labuta, tal como afirma Huizinga, está-se referindo à respeito da racionalidade que fundamenta a labuta na sociedade capitalista. Agregando nesta análise o pensamento de Benjamin (1913/1994) aos de Marcuse e Huizinga, completa-se o entendimento que aqui se faz a respeito do significado do lúdico na sociedade contemporânea pela perspectiva filosófica que o interpreta como a retomada da sensibilidade humana.

Todavia, parece coerente retomar e aprofundar a condição de coisificação do sujeito e animação do objeto tal como foi apontado Oliveira (1986).

Se antes, em períodos da origem da civilização, o mito era o que explicava os fenômenos naturais, era o que “esclarecia” os ocorridos da humanidade, na modernidade isso se reverteu ao extremo, ao ponto do esclarecimento ser manifesta como mito. Mesmo dominando a natureza pela ascensão da razão, o homem ainda não está livre de primitivas necessidades e questionamentos; é quando o “esclarecimento como mito” dá lugar ao “mito como esclarecimento”, sendo esse último a ideologia da sociedade em que vivemos (Horkheimer & Adorno, 1944/1985).

A razão humana passou a predominar com tamanha força, de modo a racionalizar o pensamento, que faz dos ocorridos sociais meros fatos, meros mitos e em uma relação racionalista imediata com os objetos os conceitos, que são significados subjetivos dados

aos objetos, às coisas, sucumbem à objetividade de modo a se tornarem “coisificados”. Segundo Horkheimer e Adorno:

O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas (Horkheimer & Adorno, 1944/1985, p. 40).

Os seres humanos não são capazes de reconhecer-se a si mesmos na sociedade, nem esta neles, porque estão alienados entre si e frente ao conjunto. Suas relações sociais coisificadas lhes apresentam necessariamente como seres em si mesmos (Adorno, 1955/1991, p.140). O mecanismo de adaptação às relações endurecidas é ao mesmo tempo um endurecimento do sujeito em si mesmo: quanto mais ajustado à realidade, tanto mais se converte em coisa, tanto menos segue vivo, tanto mais insensato se torna todo seu “realismo” que destrói tudo aquilo que entra na razão da autoconservação, e conseqüentemente ameaça a vida pura. (Adorno, 1955/1991, p.160)

Assim a “coisificação” é decorrente da alienação do próprio homem orientado pela racionalidade. Isso porque quem atribui significado aos objetos é o próprio sujeito. Portanto, a “coisificação” é a própria subjetividade alienada a si mesmo, de modo que não se percebe a si mesmo atrás dos fatos. Segundo Horkheimer & Adorno (1944/1985):

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitadas, inclusive a relações de cada indivíduo consigo mesmo (p.40).

Por isso, às considerações de Oliveira (1986) no que se refere à condição de coisificação do sujeito e animação do objeto, pode-se agregar o argumento de que essa inversão é, sobretudo, uma aparência. Isso porque quem cria os próprios objetos, no caso os brinquedos eletrônicos, são os próprios sujeitos. A “aparência de imediatidade apodera-se do que na realidade não passa de um objeto de mediação do próprio valor de troca” (Adorno, 1963/1981, p.87). Pode-se afirmar então que a ação lúdica manifesta no brinquedo é análoga a situação do “prisioneiro que ama sua cela porque não lhe é permitido amar outra coisa” (Adorno, 1963/1981, p.87).

Uma das razões dessa “prisão” acontece quando há predominância da força da coletividade sobre o que é individual (Adorno & Simpson, 1941/1994). A força da cultura que se “deforma” pela racionalização e alienação, sustentada também pela Indústria Cultural e, portanto, da própria ideologia do sistema capitalista, não permite outra possibilidade para o indivíduo senão a de viver nela mesma, afinal é a cultura (ir)real a qual ele pertence: uma “pseudocultura”. Essa força social é tamanha que, por

questões de sobrevivência, o indivíduo acaba fazendo força para aceitar o que lhe é imposto massivamente. Os indivíduos não têm como se contrapor à cultura, pois isso significaria romper, inclusive, com compromissos que garantem a satisfação de suas necessidades inerentes. Diante das condições objetivas, não há como o sujeito, por exemplo, deixar de trabalhar para garantir sua moradia, saúde, alimentação. Do mesmo modo, o desfrute da vida não pode ser outro a não ser o provido tendencialmente por pseudoatividades.

Finalmente, pode-se sintetizar o que nesta pesquisa se entende sobre atividades lúdicas: são atividades corporais sensuais, tais como jogos e brincadeiras, ou quaisquer outras ações que proporcionam prazer, diversão, passatempo e que seja fundamental a sensibilidade e a razão. Essas, em seu sentido original, são impossíveis de realização, uma vez que a labuta cotidiana depende do sacrifício do sujeito para sua própria sobrevivência no mundo do trabalho capitalista. Além disso, pensar no lúdico como adjetivo a ações livres significa pensar que mesmo a liberdade atual é arbitrária e que, portanto, o lúdico mediante o significado “ideal” não se realiza, ficando em seu lugar pseudoatividades. Por outro lado, o lúdico, mesmo como uma pseudoatividade expressa a busca pela sensibilidade humana presente na sociedade racionalizada, resistindo a ela mesmo que minimamente.

1.1.3. Definição do conceito de lúdico pelos estudiosos da área de educação: reflexões acerca do lúdico como instrumento de ensino

Como já dito, o lúdico é objeto de estudos de diversas áreas. Como o objeto desta pesquisa é o lúdico especificamente voltado à educação escolar, recorreu-se a obras de referência que tratam desse assunto. É necessário afirmar, no entanto, que essas obras são parte de um acervo que aqui não se pretende esgotar.

Parece interessante destacar de início que grande parte das obras encontradas publicadas no Brasil voltam-se ao estudo do lúdico na Educação Infantil. Em muitas dessas obras, a atividade lúdica também é reconhecida como importante para adultos e idosos. Existem também publicações que tratam sobre o lúdico no Ensino Fundamental e, em número reduzido no Ensino Médio. Não foi encontrado nenhum estudo sobre a ação lúdica no Ensino Superior. Esse último dado permite supor que pelo fato do Ensino Superior tratar da formação, sobretudo, profissionalizante não é cabível ações lúdicas voltadas a ele, mas sim uma formação instrumental e técnica. Por outro lado parece interessante retomar o que foi mencionado na apresentação

desta pesquisa quando fiz referência a respeito do incômodo dos alunos universitários ao sentirem-se “tratados como criança”. Isso indica que ações lúdicas estão presentes na formação do Ensino Superior, mas que até o que se pôde verificar não são objeto de estudo.

Além dos níveis de ensino em que o lúdico é analisado, pode-se citar que da ação lúdica na educação, predominantemente se estuda os jogos, brinquedos e brincadeiras. Outras ações, tais como a arte, não são estudadas como ações lúdicas com a mesma ênfase.

Na maioria dos estudos e publicações que tratam do lúdico na escola, ou mesmo os que o estudam de um modo amplo, alguns autores são citados com incidência como fundamentais para o entendimento que se tem sobre o significado do conceito de lúdico. São Lèvy Semenovitch Vygotsky, Jean Piaget, Gilles Brougère, Helen B. Schwartzmann, Johann Huizinga e Tizuko Morchida Kishimoto.

Vygotsky e Piaget são citados quando o estudo enfatiza algum aspecto da área da Psicologia. De Schwartzmann é citado seu estudo que classifica os vários tipos de jogos, considerado como um dos mais completos. Essa autora é citada quando se quer definir o lúdico em razão de alguma área do conhecimento. Já Brougère comumente é citado quando o tema abordado é da área da educação. Ainda na área da educação no Brasil, principalmente sobre a Educação Infantil, Kishimoto é a principal referência. Por último, Huizinga, autor da considerada clássica obra *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*, é referência em grande parte de publicações e pesquisas de todas as áreas que estudam o lúdico.

Chama atenção como muitas vezes esses autores são citados sem que seja apresentado algum tipo de discernimento sobre as diferenças entre suas obras. Dificilmente, além do reconhecimento de que são estudiosos de áreas distintas, são citados com suas divergências consideradas. Isso gera uma dificuldade em compreender o significado do conceito de lúdico, ou até mesmo como cada área interpreta esse conceito, ou mesmo o que cada uma quer estudar a respeito das implicações do lúdico na sociedade. Essa miscelânea⁶ de teorias e autores mostra a falta de rigor com que muitos dos estudos sobre o lúdico são realizados. Falta de rigor não apenas no sentido de um trabalho coerente, mas no que diz respeito às questões

⁶ O termo “miscelânea” é utilizado com o mesmo sentido que atribui Mirian J. Warde, A produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991), de 1993 (mimeografado). A autora, ao fazer um levantamento da produção discente da pós-graduação no Brasil de 1982 a 1991, verificou a falta de coerência na utilização de teorias para o embasamento das pesquisas. Ela apontou que em muitas pesquisas foram utilizados autores com concepções teóricas totalmente divergentes para analisar, num mesmo sentido, um objeto de estudo, sem que suas diferenças e divergências fossem apontadas.

levantadas sobre o que significa o lúdico na sociedade administrada ou, por exemplo, questionando-o em relação à educação escolar.

Tal como afirma Horkheimer (1932/1990, p.11), ao fazer uma análise da crise pela qual a ciência passa na modernidade no que se refere à uma crítica justa ao positivismo:

Na ciência de um tal período o elemento ideológico costuma aparecer menos no que ela contém de falsos juízos do que na sua falta de clareza, na sua perplexidade, na sua linguagem esotérica, na sua colocação de problemas, em que seus métodos, na direção de suas análises e, sobretudo, naquilo que ela finge não ver.

Em outras palavras, o esclarecimento que advém da razão, orientado pela e para a ciência, pode ser percebido em condição de ideologia mais fortemente quando é manifestado por explosões de conceitos e paradigmas que evidenciam sem rigor científico o objeto (quando primam pelo objeto e não pelo método – pelo sujeito: novas ciências/ciências “pós-modernas”), do que quando por atos que tornam o objeto hipostaziado (quando o método – o sujeito – tem primazia, ao ponto de muitas vezes apontar como verdadeiro algo falso: o positivismo).

Assim, por um lado, talvez a “miscelânea” de teorias seja reflexo da dificuldade de se definir o próprio conceito de lúdico. Os pesquisadores, diante da extensa produção que abarca diversas áreas do conhecimento, utilizam-se de vários autores para o aprofundamento da fundamentação teórica. Contudo, esse aprofundamento acaba por ser anulado quando o uso dessas obras é feito indiscriminadamente: se a fundamentação teórica que se utiliza de várias teorias vai contra a hipertrofia das mesmas, o que é progressivo, por outro lado a “miscelânea” teórica favorece a falta de rigor na fundamentação teórica. Diante dessa miscelânea questiona-se: se o lúdico é algo que vai além (ou aquém) de uma definição conceitual, o que significa elaborar propostas lúdicas sem um embasamento teórico esclarecedor?

Talvez o lúdico não tenha uma teoria consolidada, pois a função social que exerce assim não o necessita. Isso aponta para a não compreensão do lúdico como objeto e o conhecimento (e esclarecimento) de suas implicações. Sem teorias que o fundamentem ele é interpretado como algo comum, totalmente conhecido: tal como ele se mostra é a forma como ele se basta. Isso não elucida o que ele é de fato e, assim, o que ele poderia ser. O problema maior nisso é que suposições a respeito de conceitos, por serem, sobretudo, subjetivas, tendem a transformar o próprio conceito em ideologia. Por outro lado, a falta de definição do conceito, reafirmada pela ausência

de teorias que fundamentam sua disseminação na educação apontam que a necessidade social do lúdico é outra que não de encará-lo como objeto de estudo teórico, mas prático. Isso aponta para a necessidade de novas práticas pedagógicas para resolver questões práticas da educação; para resolver questões de maneira imediata.

Diante do dilema da dificuldade de definir o conceito de lúdico levantado pelos pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, Brougère (1995/1998) preocupado com o lúdico na educação escolar descreve a “atividade lúdica” como a denominação que no “vocabulário científico significa ‘jogo’”. Tal como descreve Brougère, a palavra “jogo”, por sua vez, designa “uma noção aberta, polissêmica e às vezes ambígua”. Isso porque

a noção de jogo como conjunto de linguagem funciona em um contexto social; a utilização do termo jogo deve, pois, ser considerada como um fato social: tal designação remete à imagem do jogo encontrada no seio da sociedade em que ele é utilizado (Brougère, 1995/1998, p.16).

(...) Deve-se então ir atrás da fala viva, do uso da palavra. O jogo do qual se fala é o jogo tal como é pensado por nossa sociedade. (...) Nenhum outro meio de abordar o problema do jogo de modo objetivo é possível, tanto mais porque “o jogo é uma coisa que todos falam, que todos consideram como evidente e que ninguém consegue definir”⁷ (idem, p.17).

Desse modo, para tratar do significado de jogo especificamente voltado às ações educativas, Brougère realiza um estudo das pré-escolas francesas desde sua origem. Ele justifica essa opção por considerar esse o lugar onde impreterivelmente as propostas educativas de jogo são discutidas. O objetivo desse estudo foi o de “analisar o pensamento do jogo e não sua prática”, ou seja, o objetivo foi verificar de que maneira a prática da ação lúdica “é normatizada, estruturada, descrita, comentada, criticada pelo discurso” (Brougère, 1995/1998, p.103) nas creches e instituições da educação infantil.

Nota-se assim, a preocupação do autor com o significado da palavra “jogo”, do discurso em que ela é proferida, pois, para o autor, a palavra tem seu significado de acordo com o contexto social em que está inserida. Todavia parece interessante salientar que o autor busca a ação lúdica, em forma específica de jogo, dentro de um ambiente em que ele é favorecido. Por isso, o estudo que ele faz apresenta

⁷ Citado por Brougère: HENRIOT, Jacques. *Sous couler de jouer – La métaphore ludique*. Paris: José Corti, 1989.

características específicas desse local, o que faz pensar que tê-lo como referência direta sobre o significado de lúdico em qualquer contexto pode gerar contradições.

A respeito dos resultados desse estudo, o autor analisou que a expressão “jogo educativo” foi a substituição ao que era denominado “exercícios recreativos”, a fim de atribuir a tais exercícios o sentido de “jogo”. Essa substituição marcou a “posição de abertura para o jogo livre à aceitação do jogo como suporte educativo controlado” (Brougère, 1995/1998, p.123), o que faz, muitas vezes, o jogo servir como meio de “domesticação da criança” para adaptação dela à sociedade. O autor evidencia com esse resultado a substituição de termos que, por fim, designam a mesma coisa. Desse modo, pode-se evidenciar que a ação lúdica na educação escolar, mesmo que sustente objetivos que servem de estímulo a imaginação, a fantasia, pode, na realidade, servir de meio para o professor controlar as ações do aluno diante de condições extremas no ambiente escolar que geram o fracasso da educação formal.

Sobre isso existem pesquisas brasileiras da área da educação que se voltaram a esse tema: o lúdico como instrumento de “sedução” do aluno para que esse tenha comportamentos adequados durante as aulas.

Wajskop (1996), em sua tese de doutorado investiga “o que pensam as profissionais da educação infantil sobre as crianças e suas brincadeiras” e “quais as implicações disso sobre suas práticas educativas”. Ela aponta que as atividades lúdicas são um meio de “seduzir” a criança, para que essa tenha um “desejo espontâneo” em aprender, ou que “aprenda brincando”. A pesquisadora aponta que pelo fato do “brincar”, ou mesmo das atividades lúdicas, suscitarem um prazer espontâneo na criança, essa se mobiliza para a realização de brincadeiras e acaba aprendendo sem perceber. Wajskop faz uma crítica a essas práticas, uma vez que interpreta que esse tipo de atividade pode ser alienante ao aluno, pois esse recebe informações sem se dar conta do que as atividades significam.

Com objetivo similar e com o mesmo entendimento sobre a atividade lúdica na escola, Sarti (2001) realiza sua pesquisa e amplia o tema ao fazer uma crítica aos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Ela faz uma crítica ao observar que o objetivo dos profissionais que elaboraram o documento, quando fazem propostas de atividades lúdicas é o de utilizá-lo, fundamentalmente, como um instrumento para fazer com que os alunos sejam “obedientes” tendo em vista a superação de “maus comportamentos”. Ela aponta para a alienação “mascarada” por traz das atividades lúdicas na Educação Infantil, ao passo que reconhece a importância dessas atividades nessa fase da vida da criança.

Todavia, pesquisas nesse sentido são poucas. A maioria das produções acadêmicas que abordam esse objeto por um lado enriquecem a reflexão sobre o

entendimento do significado de lúdico, mas não deixam claro o entendimento sobre as implicações da ação lúdica para a formação dos sujeitos. A preocupação, sobretudo com o significado que se dá ao conceito, mesmo que auxilie no entendimento sobre o mesmo na sociedade contemporânea, não versa sobre um aprofundamento que possibilite reflexões acerca da formação. Na maioria das pesquisas consultadas a abordagem indica, sobretudo, o sentido de retomar alguma coisa que está perdida, ou que a ação lúdica deve ser identificada como potencial da educação, diferente de investigar intensamente o que já há tempos é fomentado pela atividade lúdica educativa. Essas pesquisas parecem mais sustentar um “discurso pedagógico”.

Muitos estudiosos não se atentam a questões que indicam os “impedimentos” que a atividade lúdica promove na sociedade atual. Ao contrário, tendem a apostar no lúdico como superação do fracasso escolar, e até de “transformação social”. O lúdico é visto como uma atividade que implica nas relações sociais, mas reflexões a respeito dessas implicações não são evidenciadas.

Dohme (2003), por exemplo, considera a Educação Infantil privilegiada quando se utiliza das atividades lúdicas, desde que sejam livres, uma vez que o lúdico permite ações espontâneas por parte dos alunos. Para a autora, a atividade lúdica permite, como qualidade do método de ensino, que a criança tenha uma “participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento do aprender fazendo e a motivação”. Dohme analisa que, dessa forma, o lúdico propicia “o desenvolvimento pessoal e a atuação cooperativa na sociedade” à criança em formação. A autora, assim como Wajskop (1996) e Sarti (2001), entende a ação lúdica como uma forma de motivar o aluno a aprender, todavia evidencia a possibilidade de formação da criança por meio de uma educação na qual o aluno é motivado a aprender por meio do desenvolvimento de habilidades, como a socialização, a atenção, a criatividade.

Um outro exemplo é a obra de Almeida. O autor propõe uma “educação lúdica” com práticas que:

ênfaticamente a libertação das relações pessoais passivas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo da arte de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade (Almeida, 1974, p.31).

Observa-se, nesses estudos, que o significado de “lúdico” é revelado como norteador de práticas educacionais que visam a interferência no modo como se constitui a sociedade atual de modo que sustenta a idéia da possibilidade de “transformação social” como base de um “discurso pedagógico” que seja promovido

por meio da liberdade do aluno. Eles revelam uma gama de preocupações e intenções com um tipo ideal de formação, direcionada pelas condições nas quais o indivíduo vive na escola.

Nesse âmbito, vários autores interpretam que, para a formação do sujeito, é necessária a socialização na escola, que o aluno seja um indivíduo cativado intelectualmente para que seja criativo e espontâneo e que seja adaptado às regras sociais. Além disso, há a necessidade de manter a disciplina necessária do aluno à educação escolar.

Essas pesquisas apontam que os agentes que formam a escola almejam um indivíduo que seja ao mesmo tempo crítico, disciplinado, espontâneo e obediente por meio de uma “liberdade”. Para isso, é reafirmada a necessidade de atividades que se orientam pelo entendimento que têm a respeito do lúdico. Apostam na ação lúdica como estímulo para uma “transformação social” a partir dessa formação ideal do sujeito. Desse modo, ficam explícitas a inquietação e a responsabilidade que na escola são sustentadas: o de formar um indivíduo ideal, para uma sociedade ideal, o que deve ser realizado por um meio ideal.

O lúdico é, assim, outorgado como conceito que expressa a qualidade de impulsionar a realização de ações livres que provoquem prazer imediato, preferencialmente de modo espontâneo e, por isso, mobilizem o indivíduo a atuar de uma maneira específica, num momento e local específicos, a partir do entendimento que essa postura garantirá um “futuro melhor à humanidade”. A espontaneidade, decorrente do desejo da criança que é seduzida pelo brincar, é reconhecida por muitos autores como favorável à formação do sujeito. Com a atividade lúdica, a criança aprenderia sem traumas e por isso o ensino seria efetivo, “integral”, o que permitiria a “transformação da sociedade” em uma sociedade com sujeitos mais justos.

Mas há um outro olhar sob o qual a espontaneidade, junto da liberdade, deve ser explanada. Segundo Adorno (1959b/1996), a liberdade, e complemento, a espontaneidade, são importantes para a formação cultural na medida em que permitem aos indivíduos agirem com diferenciação em relação à unidade social, à totalidade – de agirem autodeterminados. Sem a liberdade e a espontaneidade a unidade social tende a torna-se tensa, uma vez que sem essas “a vida conjunta não se articula como verdadeira” para os indivíduos (Adorno, p.397, 19589b/1996).

Todavia a questão latente que fica é: é possível pensar em ações espontâneas e livres na educação escolar?

É necessário também evidenciar que ao apontar para a possibilidade de “transformação social” por meio do estímulo de ações lúdicas, que favoreceriam a formação dos sujeitos de modo efetivo, pois seria por meio de ações espontâneas, os

estudiosos e os profissionais da educação, consideram o lúdico como um instrumento mediador. A ação lúdica é, portanto, um instrumento peculiar de ensino, que forma de um modo específico os alunos. Em outras palavras isso significa dizer que se quer evidenciar o lúdico também como um instrumento didático arbitrário, por mediar e, portanto, propiciar certas condições únicas para que as relações sociais aconteçam. Pensar no lúdico como mediador social, não significa argumentar a favor ou contra a atividade lúdica livre ou dirigida, ou a vigilância dos adultos sobre as crianças, mas tratar de refletir sobre as implicações da intervenção que existe para a formação dos indivíduos na escola; trata-se de refletir sobre as implicações dessa mediação.

Além dos estudos que evidenciam de que forma o lúdico contribui para a formação do aluno e, assim, para a sociedade – alienando-o ou emancipando-o – existem pesquisas brasileiras que têm como objeto de estudo os jogos infantis brasileiros, bem como o entendimento sobre os jogos, brincadeiras e brinquedos e suas implicações quando utilizados como instrumentos educativos.

Kishimoto (1998), autora brasileira de referência como estudiosa do lúdico na Educação Infantil, analisa o lúdico, tendo como foco principal de seus estudos o jogo tradicional infantil. A autora segue a mesma linha de análise que Brougère: também apresenta a dificuldade de se definir o conceito de lúdico, bem como os de brinquedo, brincadeira e jogo, devido a inúmeros estudos que foram realizados sobre o assunto de diversas áreas. Todavia ela elabora algumas definições: por brinquedo, entende como um objeto que serve à brincadeira, a brincadeira como uma atividade estruturada e o jogo infantil como uma brincadeira com ou sem brinquedo.

A autora define como base de seus estudos a diferenciação entre o jogo livre, ou o jogo tradicional e o jogo educativo. No jogo livre não existe qualquer interesse a não ser o de brincar (ou jogar) por si mesmo. A autora o interpreta como uma atividade que “pertence à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas (...), que tem um fim em si mesmo e preenche a necessidade de jogar da criança” (Kishimoto, 1998, p.25). Já no jogo educativo há a intenção do adulto de realização como meio para atingir algum objetivo cognitivo, motor ou emocional. No entanto, como a atividade lúdica depende da liberdade para que se possa criar, fantasiar, mesmo no jogo educativo deve ser “respeitada essa liberdade”. No que concerne ao lúdico e a educação, Kishimoto (1998) aponta para o “paradoxo do jogo educativo”, levantado por diversos “teóricos” da filosofia que tratam sobre o tema. Esse paradoxo aponta para a discussão a respeito da “pedagogização” de objetos não educativos. Nesse sentido, o brinquedo quando usado para um fim educacional não seria mais brinquedo, mas material didático ou pedagógico. A autora finaliza essa discussão afirmando que, antes de tudo, o jogo educativo deve ser voltado à

orientação e não à dominação do adulto sobre a criança, uma vez que o que garante o caráter lúdico do ato de jogar (ou brincar) é a liberdade do jogador, no caso, a criança, o aluno.

Mediante as afirmações de Kishimoto e do que afirma Brougère, pode-se considerar que a atividade lúdica é um meio propício para a promoção da formação do aluno. Devido ao entendimento de que a vida está “embrutecida”, visa-se uma “formação integral” voltada também à sensibilidade, à liberdade, às “motivações internas”. Nesse contexto a ação lúdica educativa é realizada como uma técnica condizente com as necessidades e condições objetivas da sociedade contemporânea. Isso porque por meio das atividades lúdicas o aluno é motivado a agir de forma a sentir que realiza seus desejos. Por meio dos jogos e brincadeiras, as quais permitem o aluno agir de acordo com suas “motivações internas”, a relação entre professor e aluno é harmoniosa, o que permite ao professor o ensino que não seja traumático e, supostamente, uma aprendizagem “significativa”, uma vez que a brincadeira e o jogo são significativos às crianças. O lúdico é considerado uma técnica alternativa voltada às práticas pedagógicas porque é um meio de propiciar o processo ensino-aprendizagem de uma maneira peculiar.

Diante do que foi exposto sobre o entendimento do significado da ação lúdica na educação escolar, esta pode ser entendida como uma prática pedagógica proposta com a pretensão de ser realizada sem “traumas”, contra o mal-estar na sociedade atual. Ela se realiza por meio de ritos, jogos e brincadeiras, com ou sem auxílio de algum instrumento, como o brinquedo. A atividade lúdica educativa pode ser entendida como uma ação pedagógica voltada a fins específicos da educação, mesmo quando chamada “livre”. Isso porque na escola as brincadeiras mesmo quando “livres” são supervisionadas por profissionais. Essa atividade expressa a busca pela sensibilidade humana, a potencialidade que emana do “encantamento do homem”, mesmo que minimamente, inclusive quando realizada como se fosse uma “técnica” que facilita o processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, o lúdico foi instrumentalizado pela escola, o que o faz ser uma técnica com um fim em si mesma o que, se evidenciada unicamente nesse sentido, não permite a formação do aluno, mas perpetuação no mal-estar social. Isso porque a evidência no processo ensino-aprendizagem acaba sendo mais o aprimoramento dos métodos didáticos do que à própria formação do aluno.

A racionalização do pensamento, que faz culto aos fatos alienadamente, “desencanta” a natureza na medida em que a “domina”. O conhecimento é constituído de modo que tudo seja explicado, que todas as dúvidas sejam esclarecidas, que todas as possibilidades para descobertas sejam sistematizadas. Diante do esclarecimento

tudo é conhecido, “porque o que seria diferente é igualado”, porque tudo torna-se fato ou coisa que existe por si só.

O esclarecimento corrói a injustiça da antiga desigualdade, o senhorio não mediatizado; perpetua-o, porém, ao mesmo tempo, na mediação universal, na relação de cada ente com cada ente (Horkheimer & Adorno, 1944/1985, p.27).

A própria condição humana tensionada mais pela racionalidade fomenta, de um modo específico, sua antítese. Assim, se a racionalidade elimina qualquer magia, encantamento da natureza, ao passo extremo de eliminar a possibilidade da intuição que poderia estabelecer uma relação entre sujeito e objeto progressivamente, há antiteticamente a realização de ações que procuram elucidar a aproximação da conciliação dessa relação. Interpreta-se o apelo às atividades lúdicas pelos profissionais da educação, como expressão dessas ações. É um apelo para que o conhecimento seja abstraído e introjetado no e pelo indivíduo por um sistema de ensino que desperte a sensibilidade por meio de práticas elaboradas por um “pensamento sensível”. Como ilustração, pode-se citar o estudo de Consoni (2000). A autora assume-se como alguém que tem uma “postura holística” a qual permite a ela “uma visão que abrange o todo e as partes” e, nesse sentido, aponta a necessidade de uma “transformação da sociedade”.

Essa postura holística, mística, mágica que medeia a educação escolar atual tendo como instrumento as atividades lúdicas, expressa uma angústia social e a tentativa de sua superação. Se por um lado o esclarecimento, portanto, a evidência do lúdico como objeto da ciência, é divulgado por meio do avanço tecnológico e da ciência, o qual amplia a “qualidade” e capacidade das técnicas de ensino; por outro, ele pode ser antinômico quando se percebe que, mesmo causando a impressão nos alunos de que vivem muitas “experiências” de modo sensível, e nos professores que dominam técnicas, a tecnologia e a ciência aplicadas na educação, existe na vida desses sujeitos, uma espécie de angústia, um “mal-estar”.

O mal-estar pode ser entendido tal como abordou Freud (1930/1970). É um sentimento que expressa que “alguma coisa não vai bem”, fazendo o indivíduo sofrer pela conformação de si mesmo que acaba tendo de fazer, até para sobreviver, em detrimento da organização social. Essa “conformação” significa conformar-se em ser alguém que controla seus instinto. Objetivamente significa adaptação às condições da sociedade administrada também expressa nas relações sociais ocorridas na escola.

Esse sentimento é gerado pelo conflito interno em razão da repressão das pulsões do homem para que seja um ser social (Freud, 1930/1970). No que se refere

ao lúdico o desprendimento das ações lúdicas imanentes pelos sujeitos ao mesmo tempo que ocorre um apelo a atividades lúdicas como técnica é resultado dessa repressão. Na sociedade moderna, na qual a repressão é ainda mais forte devido à racionalização das ações humanas, o mal-estar é tamanho que para manter um mínimo de sanidade as técnicas fomentadas expressam o desejo de uma vida boa, mesmo que as realizações humanas também apontem para um sentido oposto.

Dessa maneira, o uso das capacidades de criar, tal como é propiciado pela ação lúdica, dirigem-se à libertação das potencialidades do homem. Todavia, como não é possível um rompimento total com a natureza, de forma que haja a “liberdade” total do homem, a ação lúdica, apesar de “apontar para”, não permite a formação definitivamente. O homem já poderia ser formado, no que diz respeito ao que seria propiciado pelas ações lúdicas de modo que teria a possibilidade de viver experiências que o incentivariam a aprimorar outro tipo de vida e não mais viver em prol da repressão racionalizada que se cristaliza com a organização da sociedade pelo sistema econômico capitalista, no qual existe uma interminável perspectiva de meios (técnicas) para se viver, mas no qual os meios praticamente viram fim.

Contudo, o lúdico como técnica racionalizada, provida pela organização de um sistema econômico industrial-capitalista, em si mesma pouco serve para a experiência do cultivo das potencialidades humanas e para a compensação da angústia causada pelo controle das pulsões. Isso porque como técnica, o que deveria servir de prazer e bem-estar social, o lúdico na educação escolar acaba por não se basear na finalização da produção, no conhecimento do aluno, mas, sobretudo, no método de como se conseguir esse conhecimento sem que o próprio rigor da formação seja evidenciado. A técnica, nesse âmbito, não serve a um fim, mas acaba por tornar-se o próprio fim, enquanto a formação é desvalorizada. A questão não é o lúdico como um fim, mas o lúdico como uma técnica com um fim em si, de modo que pouco propicia a formação.

Por outro lado poder-se-ia apostar no mal-estar como fonte de busca para outra postura dos homens diferente da atual. Todavia, como afirma Freud (1930/1973), os pensamentos dos homens são sujeitos aos seus desejos. Pouco adianta forjar experiências, pois, por mais que conscientemente o sujeito tome ciência de algum objeto ou experiência forjados, efetivamente, não se apropriará deles. No máximo, fará força para os aceitar. Isso porque:

As atuais reações das massas são bem pouco veladas da consciência. (...) Mesmo assim, a verdade não é mais subjetivamente tão inconsciente quanto se esperava que fosse. (...) Por isso não podemos nos contentar simplesmente com afirmar que a espontaneidade foi substituída pela aceitação do material imposto. (...) Pelo

contrário, a espontaneidade é consumida pelo tremendo esforço que cada indivíduo tem de fazer para aceitar o que lhe é imposto. (...) Para ser transformado em um inseto, o homem precisa daquela energia que eventualmente poderia efetuar a sua transformação em homem (Adorno & Simpson, 1941/1994, p.146).

Nesse sentido, a ação lúdica realizada de maneira forjada, puramente pela técnica, também não contribui à formação do sujeito, ou à superação do mal-estar.

No entanto, a questão é que o desenvolvimento dessas técnicas passou a fazer parte da própria constituição da humanidade como justificativa da busca pela felicidade, pois o indivíduo entende que a felicidade plena só será possível quando não se depender e não se for mais submisso à natureza, mesmo que já se tenha percebido que o resultado final de suas ações não aconteceu como o esperado. Como Freud (1930/1970) escreveu: mesmo sendo praticamente Deus, o homem ainda não alcançou a felicidade que tanto almeja. O motivo disso é a resposta que o próprio Freud dá quando diz que o homem ainda não percebeu que quanto mais domina a natureza, mais se autodomina e se autodestrói diante de uma situação insuportável de mal-estar. “A dominação da natureza, sem o que o espírito não existe, consiste em sucumbir à natureza” (Horkheimer & Adorno, 1944/1985, p.50).

No que se refere ao lúdico: mesmo o homem evidenciando suas pulsões lúdicas na educação escolar, de ritual, de jogos, de competições, que expressam seu “encantamento” com a natureza, o homem por meio disso ainda não é feliz. A questão diz respeito ao reconhecimento dos sujeitos das repressões que fazem em função da constituição da sociedade, diferente de desejar retomar o passado, o que parece ser impossível.

1.2. A ATIVIDADE LÚDICA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR : UMA ANÁLISE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

No que se trata sobre a “postura” frente ao ensino e aprendizagem, dos professores e profissionais da área de educação, há uma divisão geral em “tradições educacionais”. Essas podem ser classificadas em: “tradicionalistas, renovadas, tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas” (Brasil, 2000, p.39). Nessa divisão, o que separa é a interação entre professor e aluno e os objetivos que fundam cada tendência. No que diz respeito a essa interação entre docente e aluno: uns professores centram o poder das decisões em si mesmos, outros procuram atender as “necessidades” clamadas pelos alunos, outros dividem as decisões com os alunos. A respeito dos objetivos, as tendências assumem o papel desde vigiar e

aconselhar o aluno, até intervir na sociedade por meio da formação de “alunos críticos”. Além disso, o modo de avaliar também se diferencia, uma vez que os objetivos traçados direcionam o que é esperado do aluno, bem como as práticas pedagógicas propostas para que a aprendizagem aconteça, e os instrumentos para avaliação.

No que se refere às condições em que a educação escolar está inserida, há de se considerar que não é fácil lecionar, pois isso depende do “controle” do ímpeto da criança. Como dar conta de um sujeito que muitas vezes se mostra sem limites, indisciplinado, deprimido, até agressivo?

Se considerarmos então a escola pública brasileira em geral, a situação ainda é mais tensa, pois o conflito é também devido as condições objetivas que permitem pouco envolvimento do aluno à instrução e também do professor ao seu exercício de ensinar: falta de organização mínima para se viver plenamente (sem entrar diretamente no mérito das discussões políticas-governamentais). Essa falta de organização é expressão da barbárie sustentada pela organização da sociedade administrada. Visto o que o homem já poderia ser, essas condições não deveriam ter sustentação.

No que se refere à escolarização no Brasil, por exemplo, segundo consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁸, esta já foi suficientemente democratizada: se “durante as décadas de 70 e 80 a tônica da política educacional brasileira recaiu sobre a expansão da escolarização”, atualmente “a oferta de vagas está praticamente universalizada no País” (Brasil, 2000, p.19). Contudo, a despeito dessa universalização, os resultados obtidos por meio de pesquisas que avaliam o Ensino Fundamental indicam a “baixa qualidade atingida no desempenho dos alunos” (Brasil, 2000, p.27). Assim, pode-se observar a potencialidade de superação da miséria objetiva social, por conseguinte da miséria cultural. No entanto a miséria está presente no cotidiano dos sujeitos ilustrando o antagonismo das condições humanas.

Considerando esse o contexto no qual os professores do Ensino Fundamental trabalham, pode-se questionar: quais são os objetivos formulados à instrução e formação dos alunos que se efetuem objetivamente? Como os professores exercem sua função nessas condições?

⁸ Documento produzido pelo Ministério da Educação, voltado às primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, com objetivo de “auxiliar” o professor “na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (Brasil, vol.1, p.7).

Sobre o propósito da educação escolar fundamental brasileira, pode-se tomar como referência as afirmações que constituem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesse documento consta que a educação escolar nacional deve se organizar:

de modo que, “respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (Brasil, 2000, p.13, vol.1).

A respeito de como essa educação pode ser promovida, os autores dos PCNs chamam atenção para as “quatro grandes tendências (...) na tradição pedagógica brasileira”, as quais já foram citadas. Na Introdução dos PCNs, quando são apresentados seus “princípios e fundamentos”, apesar de tratar a respeito de cada uma dessas “grandes tendências”, há um destaque da perspectiva “construtivista” da educação escolar:

Hoje sabe-se que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizado o ensino não se realiza. A busca de um marco explicativo que permita a ressignificação, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para muitos dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista (p.50).

O entendimento que se tem a respeito dessa tendência é que “o conhecimento não é visto como algo fora do indivíduo, (...) tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior” (Brasil, 2000, p.50, vol.1). Faz-se aqui necessário chamar atenção para essa tendência construtivista promovida pelos PCNs, uma vez que o entendimento que se tem a respeito do construtivismo é geralmente equivocado pelos profissionais da área da Educação. Geralmente se interpreta como “construtivista” a ação deliberada unicamente pelo aluno, de modo que esse expresse e realize todos seus desejos imediatos.

Para isso, os professores estimulam os alunos por meio de atividades lúdicas, de modo que se rompa imediatamente com as perspectivas “tradicionais” de ensino, quando a deliberação da promoção do ensino-aprendizagem exclusivamente feita pelos professores é vista como ação impertinente. A atividade lúdica é interpretada como uma atividade que é propiciada pela liberdade do aluno, o que a faz tendencialmente orientar grande parte das práticas pedagógicas escolares brasileiras.

Questiona-se aqui o entendimento que têm os leitores dos PCNs, o modo como a concepção da “teoria construtivista” nos PCNs afeta as aulas cotidianamente, uma vez que o que mais se observa é a promoção freqüente de ações lúdicas por quem se declara “construtivista”. Além disso pode-se questionar a própria tendência construtivista da educação. “Construir” o conhecimento com o aluno, “construir” o aluno, tal como é declarado nos PCNs, parte do pressuposto que o sujeito é algo que ainda não existe. Todavia uma discussão a respeito desses “equivocos” não parece cabível nesta pesquisa⁹.

Ao tratar sobre a aprendizagem do aluno, nesse mesmo documento está afirmado:

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessária a disponibilidade do envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já se sabe e o que está aprendendo, em usar os instrumentos adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos, de maneira totalmente diferente da aprendizagem mecânica, na qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais (Brasil, 2000, p.99, vol.1).

Entende-se com essa afirmação que para haver aprendizagem é “necessário a disponibilidade do envolvimento do aluno”, de modo que ele aprenda, não por meio de “relações diretas e superficiais”, mas de modo “significativo”. Pensando de outra forma, nos PCNs está apontada a resistência ao ensino que promove uma “aprendizagem mecânica” do aluno, justificada pela “luta” contra a baixa qualidade desse e que deve ser, portanto, eliminada. Nesse sentido, pode-se supor que, como para a criança desta sociedade, que freqüenta esse nível de ensino, a atividade lúdica lhe chama atenção de modo que seja “significativa”, faça-se desse tipo de atividade a orientação das práticas pedagógicas. Todavia, essa hipótese deve ser verificada na prática cotidiana dos professores, o que remete à outra pesquisa, uma vez que os objetivos deste estudo não a contemplam.

Ainda na Introdução dos PCNs, há indicações gerais de “orientações didáticas”. Essas orientações são “subsídios à reflexão sobre como ensinar” (Brasil, 2000, p.93, vol1). Nesse documento não há menção direta ao do uso de atividades lúdicas como meios de promover o ensino. São apontados alguns “tópicos sobre didática considerados essenciais(...)”: autonomia; diversidade; interação e cooperação;

⁹ Cf. SASS, 1995.

disponibilidade para aprendizagem; organização do tempo; organização do espaço; e seleção de material” (idem, p.94).

Ao analisar as “orientações didáticas” dos demais documentos que compõem os Parâmetros Curriculares, os quais abordam as áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) e os Temas Transversais (Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde), verificou-se que são sugeridos, ora direta, ora indiretamente, atividades lúdicas como meio para a realização do ensino.

Em documentos de três áreas não são propostas quaisquer tipos de atividades lúdicas. São: Ciências Naturais, História e Geografia. No geral as atividades propostas como instrumentos de ensino dessas áreas (mas também das demais) são: debates, pesquisas, seminários, organização de campanhas dentro e fora da escola, promoção de eventos, experimentos, atividades de leitura e escrita, de modo que podem ser realizados em grupo ou individualmente, apresentando maior indício de orientações para que as atividades sejam realizadas em grupo. Quando é feita designação a esses instrumentos não é citado nenhum tipo de exemplo que remeta à ação lúdica, mas a “ações científicas” de “construção de conhecimento”. Os exemplos são sempre os de buscar referências bibliográficas em bibliotecas, elaboração de seminários, elaboração de filmes documentários etc.

Assim, não há praticamente afirmação que utilize especificamente o termo estrito “lúdico”; apenas na área de Educação Física, na qual é referido o termo “atividade lúdica”. Há, porém, referências aos jogos, jogos didáticos, brincadeiras e brinquedos. Duas áreas do conhecimento, dois Temas Transversais e o documento de “Adaptações Curriculares” parecem merecer destaque quanto às propostas das “orientações didáticas” relacionadas aos objetivos que as orientam. A partir deles pode-se levantar questões que dizem respeito à problemática, bem como basear as hipóteses que sustentam esta pesquisa. São: Educação Física, Arte, Pluralidade Cultural e Meio Ambiente.

Como já dito a área de Educação Física é a que mais possui referência às ações lúdicas. Os principais objetivos dessa área visam “garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal¹⁰ de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente” (Brasil, 2000, p.28, vol.3). Quanto aos objetivos específicos, destaca-se a associação feita entre Educação Física escolar e cidadania. Para isso, a atividade

¹⁰ Estilo pessoal, segundo consta nos próprios PCNs (Brasil, vol.7, p.40), significa a expressão da construção e reconstrução das práticas da cultura corporal pelo sujeito em relação com o outro, nas quais a “espontaneidade deve ser vista como uma construção e não apenas como a ausência de inibições”.

lúdica é mencionada como meio de adquirir “hábitos saudáveis”, em contraposição ao uso de drogas e de atos violentos.

Nos jogos, ao interagirem com os adversários, os alunos podem desenvolver o respeito mútuo, buscando participar de forma leal e não violenta. (...) A aquisição de hábitos saudáveis, a conscientização de sua importância, bem como a efetiva possibilidade de estar integrado socialmente (o que pode ocorrer mediante a participação em atividades lúdicas e esportivas), são fatores que podem ir contra o consumo de drogas (idem, pp.30-31).

Como realização de “cidadania” por meio da promoção da cultura corporal também é entendido “a possibilidade de vivência de situações de socialização e de desfrute de atividades lúdicas, sem caráter utilitário (...). O lazer e a disponibilidade de espaços para atividades lúdicas e esportivas são necessidades básicas e, por isso, direitos do cidadão” (Brasil, 2000, p.29, vol.3). Pode-se perceber que a atividade lúdica é interpretada como promotora da cidadania, além de ser mencionada como meio de propiciar a socialização e o lazer. Mas por quê? O que significa o lazer e a cidadania serem objetivados por meio de recreações na escola? Isso não significa “pedagogizar” a moral humana?

Na área de Arte, é destacada a importância de uma organização que favoreça “a produção artística dos alunos”. Segundo está afirmado nos PCNs:

a educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer formas produzidas por eles e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (Brasil, vol.6, p.19).

Ao descrever as orientações didáticas da “organização do espaço e do trabalho”, é proposto nesse documento que o espaço para realizar atividades em Arte não seja “repleto de clichês, como as imagens supostamente infantis” (idem, p.108). Percebe-se uma preocupação em não “infantilizar” o espaço escolar. Supõe-se, portanto, que apesar de fazerem alusão às atividades lúdicas, os autores dos PCNs têm uma noção que distingue o lúdico na educação das ações educativas “infantilizadas”, “pedagogizadas”. Essa distinção permite pensar que o lúdico é entendido como uma ação não especificamente da infância. O lúdico é interpretado como uma necessidade vital do homem.

No Tema Transversal referente à temática “Pluralidade Cultural”, são apresentados “blocos” temáticos que abordam assuntos relativos às condições da cultura brasileira e assuntos mais “universais”, como “o ser humano como agente social e produtor de cultura”. A parte que se quer destacar aqui trata das “orientações pedagógicas” para “situações em que se manifestem preconceitos”. Nessa parte, é sugerido que os professores realizem “atividades que tratem do ocorrido indiretamente, apresentando situações vividas por personagens fictícios” (Brasil, vol.10, p.96). Destaca-se aqui a necessidade demonstrada nos PCNs de “afastar” do sujeito aquilo que lhe é imediato, ou mediar o que lhe é imediato. O que significa mediar uma situação que manifesta preconceito imediatamente por meio de uma exposição de algo que é fictício, ou mesmo por meio de uma ação lúdica?

Segundo Consoni (2003) a atividade lúdica coletiva é promovida pelo princípio que de que todos são iguais; nela todos têm as mesmas oportunidades. A autora ainda afirma que o jogo permite, por exemplo, que crianças pertencentes a diferentes classes se socializem uma vez que no jogo todas as regras são formuladas a partir do princípio que todos têm as mesmas condições para jogar. A afirmação da autora, expressa o ideário burguês da necessidade da igualdade perseguido pela sociedade moderna e que ainda sustenta valores promovidos atualmente. Assim, é necessário chamar atenção que, por vezes, buscar um plano de “igualdade” entre os indivíduos num plano tal como o proposto por atividades lúdicas, pode reafirmar a tendência de não valorizar tudo o que está “fora”. Nesse sentido, o objetivo de promover o lúdico para igualar os sujeitos pode reproduzir a “igualdade repressiva”, mesmo que na ação existam regras que diferenciem os que brincam ou jogam.

O segundo Tema Transversal que se quer tratar é o que diz respeito ao “Meio Ambiente”. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, afirma-se que as questões ambientais não expressam apenas “uma crise ambiental, mas uma crise civilizatória” (Brasil, 2000, p.22, vol.9). Desse documento, o que se quer evidenciar também refere-se às “orientações pedagógicas”. Como uma “dica”, seguida de sugestões de aplicação, a esse respeito é afirmado:

O que mais mobiliza tanto as crianças quanto os adultos a respeitar e conservar o meio ambiente é o conhecimento das características, das qualidades da natureza; e perceber o quanto ela é interessante, rica, pródiga, podendo ser ao mesmo tempo muito forte e muito frágil; e saber-se parte dela, como os demais habitantes da Terra, dependendo todos – inclusive sua descendência – da manutenção de condições que permitam a continuidade desse fenômeno que é a vida, em toda sua grandiosidade.

Por isso, o professor, de preferência, começará por chamar atenção dos alunos para inúmeras soluções lógicas, simples e engenhosas que as formas de vida encontram para sobreviver, inclusive seus aspectos estéticos. Assim, poderá observar e valorizar as iniciativas dos alunos que demonstram capacidade de se relacionar de modo criativo e construtivo com os elementos do meio ambiente. Isso acontece quando, por exemplo, a criança emprega alguns recursos disponíveis (materiais naturais ou processados, alimentos, sucata, etc.) nas mais diversas circunstâncias – desde “tirar música” de objetos e materiais que descobre no ambiente, até expressar sua emoção por meio de pintura, poesia ou fabricar brinquedos com sucata (...) (Brasil, 2000, p.74, vol.9).

A promoção de uma relação entre meio ambiente e indivíduo equilibrada é entendida como a percepção do sujeito de que necessita da natureza para continuar existindo e que, portanto, precisa preservá-la. O que impulsionaria essa percepção, segundo está indicado nos PCNs, seriam, principalmente, ações criativas e construtivas do sujeito em relação à natureza. Como já expressei, seriam “ações sobre”, de modo que seria estimulada a criatividade por meio do manuseio dos “elementos do meio ambiente”, o que permitiria ao indivíduo a noção de “respeito à natureza”. A atividade lúdica implícita na “criação de brinquedos” estaria voltada ao reconhecimento do homem muito mais por meio do domínio da natureza, do que como dependente inerente a ela, conforme é indicado nos próprios objetivos desse documento, o que demonstra uma contradição. Isso porque a produção derivada do material que foi retirado da natureza, da qual os vestígios são utilizados para a “brincadeira com sucata”, não é questionada.

Assim, a postura de “respeito à” natureza indica que o sujeito estaria se reconhecendo como um “à parte”, porque o que seria motivado seria a “descoberta” de coisas interessantes que podem ser criadas com os elementos naturais; matéria-prima para os homens. Contudo, se por um lado essa “descoberta” aponta a razão do homem como sujeito que determina suas condições objetivas, que, portanto, age sobre a natureza para agir sobre sua própria vida, por outro, a ação de “descobrir” os fenômenos e elementos da natureza implica, em seu extremo, na dominação da mesma, o que se reverte à dominação do homem por si mesmo, tendência que se concretiza desde o estabelecimento do primado da sociedade moderna. Em outras palavras, é o recalçamento do princípio antagônico da constituição do indivíduo moderno, ou nas palavras de Adorno (1955/1991, p.146), “na mesma medida que os

indivíduos são produtos do todo social, entram necessariamente em contradição com esse todo enquanto tais produtos”¹¹.

Por último, no que se refere aos PCNs, quer-se destacar o documento que trata das “adaptações curriculares” voltadas às “estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”. Esse documento foi desenvolvido com o propósito de propiciar uma “adequação curricular” para

(...) subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno (Brasil, 1999, p.13).

Nesse documento, os “alunos com necessidades educacionais especiais” são compreendidos como pessoas portadoras ou de superdotação, ou de condutas típicas, ou de deficiência auditiva, física, mental, visual ou múltipla. O que se quer destacar, como já dito, também se refere às “orientações didáticas” apontadas nesse documento. Há uma parte nesse em que são descritas “sugestões de acesso ao currículo para alunos com necessidades especiais segundo necessidades específicas” (Brasil, 1999, pp.45-49). Assim, são sugeridos tipos de materiais, equipamentos, recursos, ambientes adaptados para cada aluno com determinada “necessidade especial”.

Nesse documento é sugerida uma organização de “ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem”, especificamente para alunos portadores de superdotação, deficiência mental e deficiências múltiplas. Nisso, o que se destaca é que enquanto para o aluno com superdotação, é citado como exemplo desses “ambientes” “ateliê, laboratórios, bibliotecas etc”, para os outros dois o exemplo é de “ateliê, cantinhos, oficinas etc”. Pode-se constatar que são marcadas diferenças decisivas quanto o significado e a aplicação de atividades lúdicas. Elas são voltadas, nesse documento, aos alunos interpretados como portadores de um “funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média” (Brasil, 1999, p.26), que são os alunos portadores de deficiência mental ou múltipla. Para os alunos portadores de superdotação, compreendidos como sujeitos que apresentam “notável desempenho e elevada potencialidade” intelectual, acadêmica, de liderança etc (idem, p.25), não é sugerido qualquer tipo de ambiente lúdico, tal como os “cantinhos”. Percebe-se que esses ambientes lúdicos são propostos como meio de estimular a adaptação social, e

¹¹ Tradução livre. Texto original: “en la misma medida en que los individuos son productos del todo social, entran necesariamente en contradicción con esse todo cuanto tales productos.”

não necessariamente a criatividade, a sensibilidade, ou mesmo o prazer, como poderia se supor, uma vez que não são sugeridos à qualquer aluno com qualquer tipo de “necessidade especial”. Além disso, pode-se considerar que essa proposição dos PCNs indica uma certa “infantilização” da atividade lúdica, bem como do aluno, quando essa é sugestão de atividade aos alunos com “nível de funcionamento intelectual abaixo da média”, entendido, também, como nível de “amadurecimento” abaixo da média. Em contraposição, aos alunos com superdotação, são sugeridas ambientes num sentido de que sejam “acadêmicos”, inclusive como elementos que “estimulem a criatividade” e despertem “novas possibilidades” (Brasil, 1999, p.48).

Pode-se perceber, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que a ação lúdica é sugerida em razão de diversos, por vezes, distintos objetivos para a educação escolar. A atividade lúdica é adotada para desenvolver 1) habilidades dos alunos: criatividade, imaginação, socialização entre as crianças; 2) condições subjetivas e objetivas específicas para a instrução do aluno: instrumentos para desenvolver a cognição, atividades que não causem empatia ao aluno; 3) condições subjetivas para a vida em sociedade: promoção da cidadania, conscientização crítica a respeito dos problemas sociais.

Percebe-se que esses objetivos para a instrução por meio da atividade lúdica levantados dizem respeito à formação do indivíduo pretendida pela escola e o significado dessa formação para o estabelecimento das condições objetivas em nossa sociedade.

À escola é atribuída a função formativa dos sujeitos e o lúdico é utilizado como instrumento mediador para que isso aconteça, principalmente nos primeiros anos de vida escolar do aluno. O lúdico é um meio sobre a interação entre indivíduo e sociedade que provoca implicações específicas, as quais também devem ser desveladas para compreender a “dinâmica histórica do indivíduo, da sociedade e da natureza” (Horkheimer & Adorno, 1956/1973). Portanto, entender o por quê da utilização do lúdico pela educação também é necessário para se compreender sobre a possibilidade de formação dos sujeitos, da cultura, da sociedade.

Interpretar a atividade lúdica como uma prática pedagógica que afeta de modo particular a formação do aluno, significa pensá-la, a princípio, como mediadora da formação escolar, ou seja, como meio para possibilitar a formação do aluno. Como mediadora, a atividade lúdica forma de um modo específico, pois tem suas implicações próprias que permitem ao aluno viver experiências singulares na escola. Nesse sentido, considerar o lúdico como instrumento de ensino particular permite

refletir sobre as possibilidades que dele decorrem à formação do sujeito, ou nesta pesquisa especificamente, do aluno.

Partindo-se da hipótese inicial de que o lúdico proposto na educação escolar afeta de maneira incisiva a formação do sujeito, a preocupação central deste estudo é investigar de que modo a formação do aluno é propiciada por meio de atividades lúdicas na educação escolar. Mais especificamente, optou-se por averiguar o que os profissionais da área da educação pretendem objetivamente na formação do indivíduo ao elaborar propostas de ações lúdicas. Para perseguir esta questão, optou-se como fonte para coletar dados, a revista NOVA ESCOLA (no próximo capítulo há maiores esclarecimentos a esse respeito), o que tornou ainda mais específica a questão norteador desta pesquisa, bem como os objetivos e hipóteses.

Assim, a **questão que norteia** esta pesquisa é:

- o que os profissionais da área da educação, responsáveis pelas edições da revista NOVA ESCOLA, têm como objetivo na formação dos alunos quando propõem práticas pedagógicas lúdicas?

O **objetivo geral** da pesquisa é:

- analisar as implicações à formação dos indivíduos decorrentes do que é proposto como atividade lúdica na educação escolar.

Os **objetivos específicos** desta pesquisa são:

- 1) verificar na revista NOVA ESCOLA como o lúdico é tratado teórica e praticamente quando proposto e/ou estudado como uma atividade escolar;
- 2) verificar na revista NOVA ESCOLA os objetivos traçados quando são propostas ações lúdicas;
- 3) verificar na revista NOVA ESCOLA e descrever como e o que é proposto como atividade lúdica na educação escolar.

As **hipóteses** que se têm são:

- 1) supõe-se que na revista NOVA ESCOLA o tratamento em relação ao lúdico na educação é, sobretudo, como uma proposta de prática pedagógica instrumental voltada a fins específicos da educação;
- 2) supõe-se que na revista NOVA ESCOLA os objetivos traçados quando de propostas de atividades lúdicas na educação escolar referem-se, sobretudo, ao ensino de conteúdos e/ou “habilidades e competências”;

- 3) supõe-se que na revista NOVA ESCOLA são propostas, sobretudo, atividades lúdicas voltadas ao brincar e aos jogos dirigidos na Educação Infantil, que devem ser realizadas dentro da escola no período de aula.

2. MÉTODO

2.1. MATERIAL

2.1.1. Fonte de dados

A fonte de dados para realização desta pesquisa é a Revista NOVA ESCOLA. A respeito de seu formato, a NOVA ESCOLA é uma revista ilustrada (magazine) publicada pela Editora Abril, a qual tem como colaborador financeiro a Fundação Victor Civita. Teve como antecessora a revista ESCOLA PARA PROFESSORES da qual herdou todo o formato e propósito que apresenta até hoje: é apresentada com uma média entre 58 e 66 páginas policromadas, de dimensões de 20, 5 por 27 centímetros. Editada desde 1986, a revista NOVA ESCOLA é, como o próprio nome sugere, parte do circuito da imprensa pedagógica.

A escolha por essa revista ilustrada como fonte de dados foi devida ao propósito do formato da mesma, o qual se caracteriza por manter um diálogo com seus leitores, docentes e profissionais da educação, de modo informativo, com o objetivo de dar dicas para o sucesso das práticas pedagógicas, o que aponta para o conceito de lúdico e toda a questão em torno dele já abordada na Introdução. Segundo Morrone (2003):

Segundo os preceitos jornalísticos e os interesses do mercado, a redação informa sobre as inovações no campo educacional e prescreve práticas pedagógicas, baseando-se nos depoimentos de seus interlocutores, que são, em sua maioria, personalidades convidadas de diferentes segmentos sociais (p.3).

Pensou-se, de início, realizar a pesquisa por meio de observações de práticas pedagógicas na escola, ou mesmo entrevistas com professores e alunos, todavia, optou-se pela revista pelo fato de que as práticas nela apontadas são selecionadas como práticas que “deram certo” e que, portanto, servem de “modelo”. A esse respeito, Morrone (2003) afirma em seu estudo:

O periódico reforça seu caráter prescritivo ao professor-leitor, por meio da divulgação de ações e/ou projetos pedagógicos, realizados por comunidades escolares, seguidoras, em geral, de diretrizes e órgãos governamentais, criando, em suas páginas, uma imagem de que são bem sucedidas e dever ser seguidas, enquanto iniciativas individuais (p.1).

Sabe-se que a revista forma um “tipo de leitor”, de acordo com a ideologia que em seus conteúdos é expressa, tal como evidenciam pesquisadores que tiveram a NOVA ESCOLA como objeto de estudo (Morrone, 2003; Vieira, 1995; Pedroso, 1999). Isso faz com que os leitores da revista sejam os que têm um determinado perfil, ao mesmo tempo em que a revista “molda” o leitor. No entanto, a revista apresenta características que a tornam uma densa fonte de dados. Sua apresentação e seus conteúdos vão ao encontro da própria legislação da educação brasileira como, por exemplo, o número elevado de seções voltadas ao “construtivismo” (Vieira, 1995). Isso porque há um acordo entre a Fundação Victor Civita e o Ministério da Educação (MEC), de modo que a revista seja distribuída gratuitamente em escolas localizadas em municípios de todo o Brasil. Assim, a revista pode ser considerada:

um meio de divulgação das políticas públicas em curso no país, ao mesmo tempo em que cria esforços para a crítica de leitores, por meio de correspondências. Por seu lado, a empresa [Fundação Victor Civita e Editora Abril] atende seus interesses financeiros em ampliar o mercado editorial (p.15).

Além disso, são revistas de fácil acesso, tanto pelo baixo preço de custo, bem como pela diversidade de formas de obtenção. Desde 1996 a revista apresenta seu conteúdo de forma impressa e online, o que nos faz supor que alcança um grande número de leitores.

Para clarificar o motivo pela escolha, cito Morrone (2003) ao se referir à apresentação da revista ESCOLA PARA PROFESSORES, a qual considera ter o mesmo formato da atual NOVA ESCOLA e que, portanto, serve de referência significativa para descrição dessa:

A revista, portanto, além de se tornar um órgão de divulgação de concepções educacionais e teorias de ensino (...) instituídas por agentes governamentais, atuou como um instrumento de prescrição de uma concepção de escola, de ensino, em especial, de mudanças na atuação docente, de forma a construir o professor leitor (p.76).

Uma das formas com que essa divulgação das políticas educacionais governamentais acontece é a evidência de propostas pedagógicas pautadas na “teoria construtivista”, tal como já apontou Vieira (1995) que teve a NOVA ESCOLA como objeto de seu estudo. Essa tendência ainda existe e pode ser verificada com a tabela abaixo

As edições das revistas analisadas são as publicadas no período entre março de 1996 e dezembro de 2004. A data inicial foi escolhida por representar um período

que antecedeu um marco da educação nacional: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, o que resultou no início de uma mudança significativa na educação brasileira e, portanto, relevante como ponto de partida para a análise que se pretende. Além disso, estudos realizados tendo como objeto a NOVA ESCOLA, pelo o que se pôde verificar, fazem um recorte temporal até o ano de 1996. Assim, pensa-se que se pode contribuir de alguma forma com os estudos que têm essa temática, mesmo que o objeto desta pesquisa não seja especificamente a revista. Ela é utilizada como material para busca de dados.

Considerando a opção pelo período da publicação da revista, aponto que no total de nove anos de publicação (de 1996 a 2004) são somados 89 números. No ano de 1996, foram editadas nove revistas, pois nos meses de férias escolares não eram impressos exemplares. Nos demais anos, foram publicadas dez revistas mensalmente, a saber: de 1997 a 1999 um exemplar todos os meses com exceção dos meses de janeiro e julho; de 2000 a 2004 um exemplar por mês nos períodos de março a maio e de agosto a dezembro e um exemplar único nos meses de janeiro e fevereiro, junho e julho.

Ainda no que se refere ao recorte que foi feito a respeito da fonte de dados – período – optou-se por analisar, dentre todas as reportagens e seções, as reportagens de capa. No contexto geral as atividades lúdicas são apresentadas em aproximadamente um quarto do conteúdo da seções (ver tabela 1) da revista e, dentre todas as reportagens e seções, a reportagem de capa é que se encontra em praticamente todas as publicações, com exceção de algumas publicações dos anos de 1998, 1999 e 2000.

Tabela 1: Frequência e porcentagem das reportagens que abordam o lúdico em relação ao conteúdo geral da Revista NOVA ESCOLA¹

Reportagem	Ano										Porcentagem
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Total	
Geral*	89	91	90	108	118	136	116	180	191	1119	74
Lúdico	56	54	56	51	38	39	38	32	33	397	26
Total	145	145	146	159	156	175	154	212	224	1516	100

* Reportagens que não tratam do lúdico

A tabela 1 apresenta que de 1516 seções e reportagens totais publicadas pela revista NOVA ESCOLA no período entre 1996 e 2004, 397 (26%) seções e reportagens tratam sobre o lúdico e 1119 (74%) tratam de outros temas.

Retomando a discussão a respeito da escolha pela reportagem de capa, essa reportagem recebe um tratamento diferenciado em relação às outras seções da revista. Além de ter destaque na capa – inclusive com foto ilustrativa – no que se refere às características quantitativas, tal “reportagem” tem maior quantidade de páginas. Essa característica suscita a hipótese de que tal reportagem seja a que mais chama atenção, o que pode ser verificado quando na seção em que se encontram expostas cartas enviadas pelos leitores. A reportagem de capa, tal como verificou Vieira (1995), em seu estudo, é ainda comentada em todos os números publicados. Os comentários são publicados em seções em que são expostas algumas cartas postadas pelo serviço comum de postagem e por via eletrônica enviadas pelos leitores.

Com base nas leituras dos comentários e da incidência desses a respeito das reportagens de capa, supõe-se que essa reportagem chama atenção imediata dos leitores, o que remete a pensar que sua evidência é devido ao fato de ser considerada pelos editores a reportagem mais importante de cada volume que, portanto, merece destaque.

¹ Esse número foi levantado a partir dos títulos das seções e reportagens apresentadas nos “índices” de todas as publicações. Como descritores teve-se como referência os termos: brinquedos, jogos, brincadeiras, atividades artísticas como teatro (dramatização), música, dança, cinema, artes plásticas, bem como atividades que são apresentadas de modo que se realizem com prazer, diversão, entretenimento, recreação; atividades que sejam agradáveis. Todas essas atividades citadas como “livres” ou “dirigidas”, entendidas como atividades sugeridas voltadas ou não a algum objetivo pedagógico direto, tal como para ensinar conteúdos de determinadas disciplinas.

A incidência das ações lúdicas nas reportagens de capa em relação ao conteúdo total de seções que tratam da atividade lúdica pode ser verificada com o que é apresentado na tabela 2.

Tabela 2: Frequência e porcentagem das Reportagens de Capa que tratam sobre o lúdico em relação as demais seções e reportagens que tratam sobre o lúdico na Revista NOVA ESCOLA

Ano	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Total	Porcentagem
	Reportagem										
Geral*	50	49	42	46	33	36	33	29	29	353	90
Reportagem de Capa	6	5	8	5	5	2	5	2	2	40	10
Total	56	54	56	51	38	39	38	32	33	397	100

* Reportagens, artigos e seções que não são Reportagem de Capa

Assim, optou-se por analisar a reportagem de capa, pois é uma seção que consta em praticamente todas as revistas, com exceção das publicações de fevereiro, ou janeiro e fevereiro de alguns anos, nas quais a revista apresenta conteúdos voltados especificamente ao planejamento anual dos professores-leitores. E também por representar 10 % do total das reportagens e seções da revista NOVA ESCOLA que tratam sobre o lúdico.

2.1.2. Instrumento para coleta dos dados

O instrumento para a coleta de dados é uma ficha de leitura (anexo 1). Trata-se de uma ficha de descrição e organização de dados que permitiu descrever as atividades lúdicas educativas que se realizaram na escola apresentadas na reportagem ou como ilustração de um específico tema exposto que diz respeito diretamente à escola, ou como os conteúdos das reportagens que não tratam da escola estritamente, mas de um tema que é apresentado sem fazer menção direta a atividades dentro da sala de aula. Tal instrumento foi criado de modo que se organizasse por meio de separação dos dados em critérios para organização dos mesmos, de forma que cada uma das categorias em relação aos seus objetivos pode ser verificada de acordo com o quadro 1 (anexo 2). A ficha utilizada como instrumento de coleta de dados é resultado de diversas modificações e ajustes realizados a partir

de testes e segue a seqüência dos objetivos específicos desta pesquisa (apresentados na Introdução).

O instrumento para a coleta dos dados qualitativos foi o registro de afirmações feitas pelos profissionais da educação que fundamentaram as reportagens. Tal registro foi organizado em separações por categorias, as quais encontram-se descritas no quadro 2 (anexo 3). Essas categorias também estão atreladas e obedecem a seqüência dos objetivos específicos desta pesquisa.

2.2. PROCEDIMENTOS

2.2.1. Procedimento de coleta de dados

Para a realização da coleta de dados, inicialmente foi levantada a incidência em que atividades lúdicas são mencionadas em todas as seções de todos os números publicados, o que pôde ser verificado na tabela 1. Observou-se que a ação lúdica é apresentada com significativa incidência nas publicações da revista. A partir desse levantamento inicial, optou-se por analisar dentre todas as seções, a Reportagem de Capa.

Foram considerados textos de todas as seções da revista que se referem a atividades lúdicas tendo como descritores: brinquedos, jogos, brincadeiras, atividades artísticas como teatro (dramatização), música, dança, cinema, artes plásticas, bem como atividades que são apresentadas de modo que se realizem com prazer, diversão, entretenimento, recreação; atividades que sejam agradáveis. Todas essas atividades citadas como “livres” ou “dirigidas”, entendidas como atividades sugeridas voltadas ou não a algum objetivo pedagógico, tal como para ensinar conteúdos de determinadas disciplinas.

Para a realização da pesquisa no que se trata dos dados quantitativos foram consideradas todas as reportagens de capa que tratam do lúdico, as quais totalizam 40 reportagens, a saber: nº 91, (março de 1996); nº 93 (maio de 1996); nº 94 (junho de 1996); nº 96 (setembro de 1996), nº 97 (outubro de 1996); nº 98 (novembro de 1996); nº 100 (março de 1997); nº 101 (abril de 1997), nº 103 (junho de 1997); nº 106 (outubro de 1997); nº 108 (dezembro de 1997); nº 110 (março de 1998); nº 108 (abril de 1998); nº 112 (maio de 1998); nº 113 (junho de 1998); nº 114 (agosto de 1998); nº 116 (outubro de 1998); nº 117 (novembro de 1998); nº 118 (dezembro de 1998); nº 120 (março de 1999); nº 121 (abril de 1999); nº 124 (agosto de 1999); nº 125 (setembro de 1999); nº 127 (novembro de 1999); nº 130 (março de 2000); nº 131 (abril de 2000); nº 132 (maio de 2000); nº 133 (junho/julho de 2000); nº 134 (agosto de

2000); nº 140 (março de 2001); nº 143 (junho/julho de 2001); nº 149 (janeiro/fevereiro de 2002); nº 150 (março de 2002); nº 151 (abril de 2002); nº 152 (maio de 2002); nº 157 (novembro de 2002); nº 161 (abril de 2003); nº 162 (maio de 2003); nº 169 (abril de 2003); nº 170 (março de 2003).

Para a coleta dos dados qualitativos foi selecionada uma amostra equivalente a uma proporção de 0,2 (oito reportagens). Como critério de escolha para seleção da amostra, tomou-se como referência o levantamento de reportagens que tratam do lúdico como objeto principal, seja como prática pedagógica ou tema principal. Tal levantamento pode ser conferido por meio da tabela 3.

Tabela 3: Frequência e proporção dos temas gerais em relação à menção ao lúdico nas Reportagens de Capa da Revista NOVA ESCOLA (1996-2004)

Temas	Tema principal		Prática Pedagógica		TOTAL	
	F	P	F	P	F	P
Estudo sobre o lúdico	7	0.27	1	0.05	8	0.17
Outros temas	19	0.73	21	0.95	40	0.83
Total	26	1	22	1	48*	1.00

*O número de citações é superior ao número de observações devido as respostas múltiplas

A tabela acima justifica a escolha pelas reportagens que tratam do lúdico como tema principal para a realização da análise de dados qualitativos. Foram selecionadas todas as reportagens em que o lúdico é mencionado dessa forma, o que totalizou oito reportagens e que equivale a 0,2 do total das reportagens.

Assim, as reportagens selecionadas para realizar a análise de dados qualitativos foram: nº96 (setembro de 1996); nº101 (abril de 1997); nº 112 (maio de 1998); nº118 (dezembro de 1998); nº 134 (agosto de 2000); nº143 (junho/julho de 2001); nº151 (abril de 2002) e nº161 (abril de 2003).

A respeito do acesso às revistas, esse foi realizado por frequência em bibliotecas. A versão publicada da revista consultada foi a impressa. Poderia ter-se utilizado a versão online, todavia preferiu-se a versão impressa por ser a mais completa.

2.2.2. Procedimento de análise de dados

O procedimento da análise de dados quantitativos foi realizado a partir dos dados obtidos por meio das fichas de descrição e organização. Foram feitas tabelas com categorias que permitiram a descrição de como é feita a menção ao lúdico nas atividades educacionais propostas nas reportagens, ao mesmo tempo que testou-se as hipóteses norteadoras desta pesquisa.

O procedimento da análise dos dados qualitativos foi realizado por meio de leituras integrais das reportagens de capa das quais foram selecionadas sentenças dos profissionais que serviram como referência para a elaboração das matérias que. Essas sentenças foram selecionadas de acordo com a possibilidade de se averiguar os objetivos desta pesquisa. A ordenação da leitura se deu da revista que foi publicada primeiro até a última, ou seja, da revista publicada em 1996 (nº96) até a publicada em 2003 (nº16). Como os argumentos a respeito das propostas de práticas lúdicas são repetidos algumas vezes ao longo das publicações, considerou-se a sentença da publicação que foi lida primeiro. Isso significa que o objetivo principal não é analisar as afirmações contidas na revista de acordo com as datas de suas publicações, mas analisar o conteúdo dessas. Apesar de que, mesmo optando por ilustrar assim os dados qualitativos, não se deixou de considerar as datas em que as reportagens foram publicadas, uma vez que em algumas reportagens o tema remete a acontecimentos da época, tal como a Copa do Mundo de 2002, o que implica, portanto, em analisar a afirmação no contexto em que ela foi feita.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1. ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

Com exceção dos dados de identificação da reportagem, os quais dizem respeito à organização formal, esta apresentação da análise e discussão dos dados quantitativos seguirá o mesmo esquema de organização das fichas em que foram coletados. Mesmo assim, a categoria “triênio”, a qual descreve o período no qual a reportagem foi publicada e que faz parte dos dados de identificação da reportagem, serviu como categoria para a elaboração de uma tabela.

3.1.1. Dados de identificação do tratamento feito em relação ao lúdico

As tabelas apresentadas abaixo correspondem ao primeiro objetivo desta pesquisa: verificar na revista NOVA ESCOLA como o lúdico é tratado no que concerne a suas teoria e práxis quando proposto e/ou estudado como uma atividade.

Na tabela 4 é ilustrado de que modo o lúdico é mencionado nas reportagens de capa no período de 1996 a 2004: como tema principal ou como uma proposta pedagógica. Considerou-se como “tema principal” quando o lúdico é o objeto central do conteúdo da reportagem. Já como “proposta pedagógica”, entende-se o lúdico apresentado na reportagem como exemplo de uma proposta de prática pedagógica. O lúdico como “tema principal”, foi considerado inclusive quando a reportagem tratava o lúdico apenas como uma prática pedagógica, mas não como um exemplo de prática de um outro assunto. Quando assim foi mencionado, a menção ao lúdico foi considerada como “proposta de prática pedagógica”.

Tabela 4: Frequência da menção feita ao lúdico nas Reportagens de Capa da Revista NOVA ESCOLA (1996-2004)

Menção	1996-1998	1999-2001	2002-2004	Total
Tema principal	14	2	2	18
Proposta de prática pedagógica	5	10	7	22
Total	19	12	9	40

Pode-se verificar que a maior frequência da menção feita a ação lúdica foi como proposta de prática pedagógica. De 40 reportagens, 22 o mencionaram dessa forma. Essa abordagem é distribuída de modo equilibrado ao longo dos três triênios, tendo maior incidência no segundo triênio, correspondente aos anos de 1999 a 2001, com 10 citações. Como tema principal o lúdico foi citado 18 vezes, tendo ocorrido a maior parte das citações, 14 reportagens, no primeiro triênio (de 1996 a 1998), seguido de duas citações em cada triênio posterior. Uma elucubração que se deriva em relação desses dados é que a partir do segundo triênio a revista NOVA ESCOLA pautou-se na divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNs) ocorrida em 1999, preocupando-se mais em divulgar “novas” práticas pedagógicas condizentes com os parâmetros, do que divulgar e discutir temas em sentido estrito, tal como ocorreu no primeiro triênio. Todavia essa é uma constatação de frágil argumentação, pois depende de dados anteriores ao período analisado, além de um aprofundamento da leitura da revista. Por outro lado, é necessário confirmar a presença da divulgação dos PCNs na NOVA ESCOLA, uma vez que inclusive foram impressos “cadernos” com resumos dos conteúdos desses documentos.

No entanto, o que parece mais interessante desses dados é a elaboração contraditória das práticas pedagógicas lúdicas. O lúdico, ao longo do período analisado, tendeu a ser pouco tratado como assunto específico de modo a evidenciar estudos ao seu respeito, ao passo que foi constantemente proposto como prática pedagógica. Isso mostra que, apesar de ser pouco tratado estritamente, o entendimento a respeito do lúdico é tácito, já que para se compreender uma proposta de prática pedagógica é necessário conhecer os instrumentos de ensino pelos quais ela é direcionada. Essa tendência de evidenciar as “práticas” escolares, compreendendo-as como um acordo tácito entre os responsáveis pela educação e não tanto em razão de fundamentações teóricas, aponta para a expressão imediata e o fomento da pseudocultura na revista. Além disso, expressa a e reafirma a dificuldade dos profissionais da área da educação em definir o lúdico, o que aponta para a ideologia pautada na falta de esclarecimento de um objeto que é divulgado como totalmente conhecido. Por outro lado, a divulgação de práticas pedagógicas mostra a emergência por alternativas na educação escolar, o que coincide com o que foi mencionado na Introdução a respeito da busca pela melhoria de ensino no Brasil, da busca pela manutenção social.

Tal emergência por alternativas de prática de ensino que promovam a qualidade de ensino pode ser verificada com a tabela 5. Por meio dessa foi possível verificar, de acordo com a menção que é feita ao lúdico, qual a referência desse na

educação escolar: se é interpretado como uma “alternativa” dentre outras práticas pedagógicas, ou se é considerado uma prática “comum” na Pedagogia.

Tabela 5: Frequência das considerações sobre o lúdico em relação à sua menção nas Reportagens de Capa da Revista NOVA ESCOLA (1996-2004)

Consideração	Tema principal	Prática pedagógica	TOTAL	
			F	P
Alternativa	12	18	30	0.75
Comum	6	4	10	0.25
Total	18	22	40	1.00

De acordo com a tabela 5 a consideração a respeito do lúdico nas reportagens de capa é, sobretudo, como uma alternativa na educação escolar. Essa é citada em 30 reportagens o que equivale a 0,75 do total da reportagens analisadas. Isso acontece tanto quando o lúdico é mencionado como tema principal, como quando é mencionado como proposta pedagógica. Em 10 reportagens ele é citado como algo comum na educação escolar, equivalentes a 0,25 do total dos dados. É interessante ressaltar que a maior incidência de considerá-lo como uma prática comum ocorre quando na reportagem de capa o lúdico é exposto como tema principal (seis citações). Isso demonstra a tendência de que quando se trata o lúdico especificamente, não é exposto nenhuma consideração sobre suas propriedades particulares, ou seja, o lúdico é considerado uma prática pedagógica que não necessita de maiores discussões, pois já é comum aos profissionais da educação. Todavia, essa tabela permite averiguar uma tendência maior: que é a do lúdico evidenciado como uma alternativa às práticas pedagógicas atuais. Se o lúdico fosse apontado com maior incidência como algo comum, poder-se-ia apontar para a tendência da pseudocultura em nivelar e “naturalizar” tudo o que é produzido na e imposto a sociedade. Mas como não é isso que ocorre, mas sim o contrário pode-se supor que o lúdico é identificado como uma forma de superação do que está disposto na educação escolar atual, no que se refere aos instrumentos de ensino.

Essa evidência vem confirmar o que vem sendo apontado pelos intelectuais da área da educação. Tal como foi apresentado na Introdução os argumentos de Kishimoto, Brougère e outros estudiosos do lúdico na educação escolar, esse é entendido como uma forma de amenizar o embrutecimento da vida cotidiana trazendo à tona a sensibilidade dos alunos, sendo inclusive um meio de promover “transformações sociais”. A prática pedagógica lúdica é proposta como uma alternativa

a educação tradicional e isso também é expressado por meio daquilo que a revista NOVA ESCOLA divulga.

Partindo do que foi dito a respeito do significado do lúdico como ação peculiar, que implica em conseqüências específicas, dentre outras práticas pedagógicas, investigou-se como foi feita a menção ao lúdico em relação à apropriação desse: como uma prática peculiar ou como uma ação que pode ser substituída por outra não lúdica. É necessário reforçar que “prática peculiar ou substituível” é distinto de uma “prática alternativa ou comum”, tal como mencionado na tabela anterior. Esses últimos termos referem-se ao lúdico como uma prática alternativa distinta das práticas mais comuns adotadas na escola, ou como uma prática comum, o contrário disso. Já os primeiros termos referem-se às propostas de práticas que são descritas como peculiares, isto é, que apresentam características próprias, as quais são propostas para alcançar certos objetivos que não poderiam ser atingidos de nenhuma outra forma. Como uma prática substituível entende-se o contrário disso. Os dados coletados com esse propósito são apresentados na tabela 6.

Tabela 6: Freqüência e proporção da apropriação do lúdico em relação à sua menção nas Reportagens de Capa da Revista NOVA ESCOLA (1996-2004)

Apropriação	Tema principal		Prática Pedagógica		Amostra	
	F	P ¹	F	P	F	P
Peculiar	11	0.61	3	0.14	14	0.35
Substituível	7	0.39	19	0.86	26	0.65
Total	18	1	22	1	40	1

De acordo com a tabela 6, sobressaem-se dois tipos de apropriação de acordo com o modo como o lúdico é referendado na reportagem. Quando mencionado como tema principal da reportagem, o lúdico foi apropriado, sobretudo, como peculiar, o que equivale a 0,61. Já quando é referendado como prática pedagógica, o lúdico é interpretado como uma prática substituível, com 19 citações nesse entendimento, equivalentes a 0,86. Esses dados são interessantes na medida em que reafirmam a tendência a respeito da interpretação que autores e profissionais da educação fazem do lúdico: quando o lúdico é tratado como uma prática peculiar é, sobretudo, quando o próprio lúdico é um tema principal, o que significa que é quando o que se quer destacar é a abordagem do lúdico a fim de estudá-lo e compreendê-lo “teoricamente”; por outro lado, quando o lúdico é percebido como uma prática substituível é quando

ele é apresentado como uma prática pedagógica. Isso leva a pensar que teoria e prática estão desvinculadas atualmente na educação, uma vez que quando se trata de questões práticas, as propostas pedagógicas não são apresentadas com suas peculiaridades o que faz suas implicações serem desconsideradas. De outro modo, a apropriação que teve maior incidência, foi o lúdico considerado como uma prática substituível. Foi citado em 26 reportagens dessa forma, o que equivale a 0,65. Esses dados apresentam mais uma contradição: mesmo o lúdico considerado uma alternativa na educação, o que foi exposto de acordo com a tabela 5, ele é tratado como uma prática comum, que pode ser substituída por outra, a fim de alcançar os mesmos objetivos. Isso aponta para se pensar que, ou as ações pedagógicas são todas iguais, respondendo a pseudocultura predominante na sociedade, a qual reproduz a cultura em todos os níveis com a mesma lógica, o que torna qualquer ação substituível, ou a importância sobre o significado da ação lúdica não é importante para os profissionais da área da educação. Se assim for, a aplicação do lúdico tem caráter de fetiche conforme já foi apontado na Introdução.

Por último, no que se refere ao verificar como o lúdico é tratado teórica e praticamente nas reportagens de capa da revista NOVA ESCOLA, averiguou-se qual é o tema abordado: o lúdico como objeto de estudo principal, o lúdico como processo de ensino, ou o lúdico como um processo de aprendizagem. Tais temas referem-se ao lúdico, quando esse é abordado de forma estrita, aos processos de ensino, interpretados como práticas pedagógicas que auxiliam a tarefa do professor de lecionar e aos processos de aprendizagem, referentes aos processos psíquicos e sociais dos alunos que dizem respeito às possibilidades de formação. Os dados que apontam para isso são expostos na tabela 7.

Tabela 7: Frequência e proporção dos temas gerais em relação à menção ao lúdico nas Reportagens de Capa da Revista NOVA ESCOLA (1996-2004)

Temas	Tema principal		Prática Pedagógica		TOTAL	
	F	P	F	P	F	P
Estudo sobre o lúdico	7	0.27	1	0.05	8	0.17
Processo de ensino	19	0.73	21	0.95	40	0.83
Total	26	1	22	1	48*	1.00

*O número de citações é superior ao número de observações devido às respostas múltiplas

¹ F, significa frequência e P, significa proporção.

De acordo com a tabela 7 o lúdico é tratado, sobretudo, junto do tema “processo de ensino”, citado em 40 reportagens o que representa a proporção de 0,83 do total de dados apresentados na tabela. Isso significa dizer que a preocupação central quando se trata de ações lúdicas é a descrição de processos que auxiliem o professor a ensinar. O lúdico foi tratado como estudo central em oito reportagens, o que equivale a 0,17, e foi tratado assim apenas quando foi tema principal. O tema geral como processo de aprendizagem não foi abordado em nenhuma reportagem, por isso não foi mencionado na tabela. Isso significa que os processos psicológicos, ou mesmo o que pudesse ser estudado no que se refere à aprendizagem baseada em ações lúdicas, não tem incidência na elaboração das reportagens de capa da revista NOVA ESCOLA. Esses últimos dados apontam para a mesma tendência indicada na última tabela: a importância na área da educação em se discutir questões práticas e menos em teorias, o que acaba por reafirmar a dificuldade na falta de definição do lúdico. Em algumas reportagens até pode-se subentender que se está referindo a processos cognitivos, todavia, fica claro que não é essa a preocupação central, nem mesmo uma preocupação significativa nessas (este comentário é esclarecido com a análise dos dados qualitativos que estão apresentados posteriormente).

3.1.2. Objetivos da aplicação do lúdico na educação escolar como objeto ou como prática pedagógica: descrições específicas

As tabelas apresentadas abaixo correspondem ao segundo objetivo desta pesquisa: verificar na revista NOVA ESCOLA os objetivos traçados quando são propostas ações lúdicas.

Na tabela 8 são tratados os objetivos (em termos amplos) que norteiam as práticas pedagógicas, bem como os que são mencionados quando o lúdico é abordado como tema principal da reportagem. Esses objetivos foram formulados a partir das leituras dos dados e do estudo de Miranda (2001), *Do fascínio do jogo à alegria de aprender nas séries iniciais* e estão descritos, com entendimento aprimorado, no anexo 2.

Tabela 8: Frequência e proporção dos objetivos das propostas de atividades lúdicas em relação à menção ao lúdico nas Reportagens de Capa da Revista NOVA ESCOLA (1996-2004)

Objetivos	Tema central		Prática Pedagógica		TOTAL	
	F	P	F	P	F	P
	Cognição	18	0.27	20	0.32	38
Socialização	14	0.21	11	0.17	25	0.19
Afeição	7	0.11	10	0.16	17	0.13
Motivação	14	0.21	15	0.24	29	0.22
Criatividade	10	0.15	6	0.09	16	0.12
Lúdico como fim	3	0.05	1	0.02	4	0.03
Total	66	1.00	63	1.00	129*	0.98**

*O número de citações é superior ao número de observações devido às respostas múltiplas

** Menor do que 1,00 devido à aproximação para duas casas decimais

Pode-se verificar que o objetivo geral que teve maior incidência é cognição, o qual foi citado 38 vezes, o equivalente a 0,29 do total dos dados apresentados na tabela. Em seguida foi citado com maior incidência os objetivos gerais de motivação e socialização, tendo sido citados 29 e 25 vezes respectivamente, o que equivale a 0,22 e 0,19. Os objetivos de afeição e criatividade foram menos incidentes, com 17 e 16 citações respectivamente, equivalentes a 0,13 e 0,12 dos dados totais da tabela. E com quase nenhuma incidência teve-se como objetivo geral o lúdico com fim em si mesmo, sem propósito pedagógico específico: foi mencionado quatro vezes, o que equivale a 0,03. Com tais dados, pode-se afirmar que a preocupação existente quando o lúdico é abordado é, principalmente, a instrução do aluno, no que se refere aos conteúdos escolares, seguido do seu interesse e motivação pelos estudos e sua socialização. Esses últimos indicam para a tendência de ter como objetivo de propostas de atividades lúdicas seduzir o aluno para que ele se mobilize a aprender conteúdos da educação escolar. Na realidade, os dados não apontam para isso diretamente, mas a razão de se utilizar o lúdico para alcançar os mesmos objetivos de um ensino que não necessariamente se pauta no lúdico (no ensino tradicional o prioritário é a cognição e o lúdico, em princípio, não é presente), indica que o que se busca é uma alternativa de prática pedagógica, o que é apontado com os dois objetivos consecutivamente incidentes: motivação e socialização.

Essa tendência apresentada reafirma as investigações expostas na Introdução. Tal como afirmaram Brougère (1998), Kishimoto (1998), Certe (2001), Wajskop, o

lúdico é utilizado como uma forma de propiciar por meio de “sedução” a disciplina, contendo o ímpeto dos alunos entre si e em relação aos professores e ao mesmo tempo motivando-os a aprenderem conteúdos específicos. Essa afirmação pode ser questionada, todavia, diante do dado de que em apenas quatro reportagens o lúdico foi proposto com um fim em si mesmo, de forma que fosse realizado como uma atividade livre de qualquer objetivo pedagógico, de qualquer interferência externa aos que o vivem, torna-se difícil refutá-la. A necessidade de ter o lúdico como qualidade das ações pedagógicas expressa a dureza (e o incômodo com essa) com que a educação escolar se realiza.

Visto que o principal objetivo do lúdico na educação escolar é a cognição pautada na motivação e na socialização dos alunos, verificou-se para qual área do conhecimento (de acordo com as disciplinas da educação escolar²) são feitas as propostas de atividades lúdicas, o que é apresentado na tabela 9.

Tabela 9: Frequência e proporção das áreas do conhecimento citadas quando da menção ao lúdico nas Reportagens de Capa da Revista NOVA ESCOLA (1996-2004)

Áreas do conhecimento	Nº de citações	
	N	P
Humanas	56	0.54
Exatas	15	0.14
Biológicas	18	0.17
Interdisciplinar	12	0.12
Não menciona	3	0.03
Total	104*	1

*O número de citações é superior ao número de observações devido às respostas múltiplas

De acordo com os dados da tabela 9, a área do conhecimento que teve maior incidência foi das ciências humanas, com 56 citações, equivalentes a 0,54. Em seguida, foi mencionada com 18 citações, a área das ciências biológicas, o que se refere à proporção de 0,17. Com 15 citações, equivalentes a 0,14, foi mencionada a área das ciências exatas. Em 12 reportagens foi feita menção a prática interdisciplinar, equivalente à proporção de 0,12. E em três reportagens não foi feita menção a qualquer área do conhecimento. Parece interessante destacar que a tendência das disciplinas apresentada na tabela acima corresponde ao que foi analisado dos

² Verificar no quadro 1 do anexo 2 o item 3d.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme já mencionado na Introdução. Nesses documentos, as disciplinas em que ações lúdicas são mencionadas pertencem às ciências humanas e biológicas.

Uma vez constatado o objetivo de cognição como o principal ao se fazer propostas de práticas lúdicas, averigua-se que na área das ciências humanas concentra a práxis lúdica para abarcar a disciplina de artes, na qual é inerentemente desenvolvida. Por outro lado também recebe o direcionamento por propostas lúdicas por ser responsabilizada pela leitura e alfabetização, instruções consideradas importantes para uma boa formação escolar segundo consta nos argumentos da revista NOVA ESCOLA, que necessitam de muita concentração e motivação por parte dos alunos. Já a área das ciências biológicas tem a prática lúdica voltada para si, sobretudo, por responder pela disciplina de Educação Física, nas quais jogos, brincadeiras e ações recreativas são imanentes. Na área das ciências exatas, o lúdico é promovido com ênfase na matemática e nas ciências naturais, sendo que na primeira serve, sobretudo, com jogos de lógica e estratégia e na segunda serve com construção de engenhocas e experimentos científicos em formato de brinquedos e em locais de qualidade lúdica. Constata-se a partir disso que, apesar do lúdico ser entendido como uma alternativa na educação voltada para promoção do ensino de conteúdos da educação escolar, tal como foi possível verificar com os dados apresentados nas tabelas anteriores, as áreas do conhecimento as quais ele é direcionado com maior (e conseqüente) freqüência são áreas que, por natureza, já o têm apropriado. Reafirma-se então o caráter de fetiche do lúdico uma vez que ele é proposto como uma ação alternativa quando já é realizado há tempos na educação escolar. O lúdico ganha características de fetiche quando lhe é atribuído, sobretudo, “valor de troca”, ou seja, passa a valer mais como uma técnica que chama atenção dos que buscam a qualidade no ensino (seja nas escolas públicas, ou nas privadas) em prol de reconhecimento, prestígio e, por fim, lucro, do que como a qualidade de ações que promovam a formação cultural. Por outro lado não se pode precipitar em afirmações nesse sentido, pois a ênfase do lúdico expressa a ruptura com a dureza, a “formalidade” das disciplinas. No entanto, para se verificar com nuances essa suposição é necessário um estudo mais aprofundado, o qual não é possível por meio dos dados coletados.

3.1.3. Descrição do quê e como são propostas as atividades lúdicas na educação escolar: considerações sobre a escola, o professor e o aluno

As tabelas expostas a seguir tratam de responder ao terceiro objetivo desta pesquisa: verificar na revista NOVA ESCOLA e descrever como e o que é proposto como atividade lúdica na educação escolar

A fim de averiguar as tendências das práticas pedagógicas no que concerne às atividades “livres” e “dirigidas”, fez-se um levantamento das estratégias propostas para promover a ação lúdica. A preocupação em se verificar o modo como se dão as estratégias que promovem o lúdico, é evidenciar se a “liberdade” e a “espontaneidade”, condições únicas para que a qualidade lúdica se realize (tal como foi afirmado na Introdução), são por meio delas propiciadas.

Para isso considerou-se nas reportagens como estratégias “livres” as propostas de atividades para os alunos de modo que esses as realizem de modo que não sejam direcionados diretamente pelo professor. As atividades encontradas com essas características são: brincadeiras, jogos tradicionais, desenhos livres, leitura, manuseio de computador, confecção de livros e gibis, cantigas de roda. Já as “dirigidas” são as propostas de práticas pedagógicas de modo que a realização só ocorra de acordo com as instruções diretas e constantes do professor. As atividades encontradas com essas características são: jogos dirigidos, dinâmica, gincana, desenho dirigido, dramatização, representação corporal de objetos, exercícios tradicionais de leitura e escrita, cantar, excursão, plantar, exercícios corporais, dançar, estudo do meio, experimentos científicos, manipulação de objetos, construção de brinquedos e engenhocas, culinária, exposição de materiais desenvolvidos pelos alunos, desfile, manuseio de computador, concursos entre os alunos, ouvir música, realização de festas, assistir televisão. Como critério para selecionar a atividade como livre ou dirigida dói considerado o contexto e a forma como a proposta foi descrita na reportagem. Por exemplo, a estratégia de confeccionar um livro ou um gibi é aqui considerada como livre, pois na reportagem em que essa proposta apareceu, ela foi descrita para ser realizada a partir da criação livre do aluno. Caso a elaboração da história do gibi ou do livro fosse direcionada por algum tema proposto pelo professor, essa atividade teria sido considerada como dirigida. Os resultados desse levantamento são apresentados com a tabela 10.

Tabela 10: Frequência e proporção das estratégias propostas para a realização das atividades lúdicas citadas nas Reportagens de Capa da Revista NOVA ESCOLA (1996-2004)

Estratégias	TOTAL	
	F	P
Dirigidas	125	0.76
Livres	40	0.24
Total	165*	1.00

*O número de citações é superior ao número de observações devido às respostas múltiplas

De acordo com os dados da tabela 9, as estratégias que são propostas com maior incidência para a realização da atividade lúdica são as dirigidas, com 125 citações, equivalentes a 0,76 do total dos dados. As propostas de estratégias livre para a realização da atividade lúdica somaram 40 citações, equivalentes a proporção de 0,24.

Esses dados levam a afirmar que aquilo que se descreve e se afirma a respeito do lúdico em estudos e pesquisas acadêmicas vai de encontro com o que se propõe como proposta de prática de ensino, pelo menos em relação ao que é apresentado na revista NOVA ESCOLA. A tendência dos pesquisadores é chamar a atenção para a liberdade e espontaneidade que o lúdico permite ao aluno, o que o tornaria um instrumento de ensino alternativo e propício para se alcançar objetivos de modos distintos na educação ao ponto de resolver muitas “crises” entre ele e o professor. Todavia, na práxis escolar cotidiana, as propostas tendem ao contrário. O lúdico não pode mais (e não tem mais como) ser “livre” de conceituação, de esclarecimento, pois nas condições sociais contemporâneas isso significa a perpetuação da alienação. Por outro lado, se assim for permitido na prática escolar pode ser a oportunidade da realização da liberdade do espírito dentro do reconhecimento da verdade, promovendo, aos poucos (no sentido temporal e material) a consciência do homem sobre suas angústias, a possibilidade do homem reconhecer a antítese de sua condição. Todavia, o lúdico proposto longe de ações livres é a negação da possibilidade de evidenciar a “sensualidade”, a “sensibilidade”, tal como propôs Marcuse (1956/1978).

Para aprofundar ainda mais a análise no que diz respeito ao provimento de ações lúdicas livres e dirigidas levantou-se dados que mostram a intervenção do professor durante a realização das atividades pelos alunos em relação à disposição dos alunos entre si, o que é apresentado na tabela 11.

Tabela 11: Frequência da participação do aluno e intervenção do professor na realização das atividades lúdicas apresentadas nas Reportagens de Capa da Revista NOVA ESCOLA (1996-2004)

Participação do aluno	Intervenção do professor		TOTAL
	Central	Secundária	
Individual	25	11	36
Em grupo	30	13	43
Total	55	24	79*

*O número de citações é superior ao número de observações devido às respostas múltiplas

De acordo com os dados apresentados na tabela 11 a intervenção do professor durante a realização das atividades pelos alunos é, sobretudo central, com 55 citações, ou seja, o professor atua constantemente junto ao aluno quando esse realiza alguma atividade pedagógica. Essa atuação central do professor acontece de modo sobressalente mesmo quando a participação dos alunos para a realização da atividade é individual ou em grupo. Assim pode-se reafirmar que, apesar das obras que tratam sobre o lúdico como prática pedagógica indicarem a importância dele quando sua realização é espontânea e livre, a intervenção do professor é proposta como central. Portanto a interferência por um orientador na realização da atividade lúdica no contexto escolar é de suma importância.

Ao tratar sobre o conceito de “experiência”, elucidando-o a partir da ideia das contraposições entre o adulto (filisteu) e o jovem, Benjamin (1913/1984) relaciona a necessidade da liberdade e espontaneidade dos jovens para que a experiência seja possível, o que não é acontece com a interferência de um adulto que se prostra diante de suas ações para que essas não ocorram devido sua “própria experiência”. Assim, investigando a realização das ações lúdicas como livres e dirigidas pode-se constatar que atos livres e espontâneos são pouco propiciados pela educação escolar, o que não é novidade. O importante de se constatar é que isso acontece ao mesmo tempo em que essas mesmas condições são perseguidas, o que expressa uma das tensões da escola que responde a condição da estrutura social moderna, a qual é concatenada a contradições.

Uma outra constatação que se procurou fazer foi verificar o nível de ensino ao qual as atividades lúdicas foram propostas com maior ênfase nas reportagens. Na Introdução explanei a respeito das áreas do conhecimento em que o lúdico é investigado e aponte para a grande incidência de estudos que averiguam o lúdico na

Educação Infantil. Partindo dessa constatação supôs-se que o nível de ensino ao qual as ações lúdicas são voltadas nas reportagens de capa da revista NOVA ESCOLA fosse a Educação Infantil, mesmo que a linha editorial dessa revista seja voltada ao Ensino Fundamental I (1ª à 4ª séries). Todavia não foi esse o resultado encontrado, o que é ilustrado com a tabela 12, por meio da qual é feita referência aos níveis de ensino mencionados nas reportagens quando atividades lúdicas são mencionadas.

Tabela 12: Frequência e proporção dos níveis de ensino citados quando o lúdico é mencionado nas Reportagens de Capa da Revista NOVA ESCOLA (1996-2004)

Nível de Ensino	TOTAL	
	F	P
Educação Infantil	9	0.15
Ensino Fundamental I	24	0.39
Ensino Fundamental II	18	0.29
Ensino Médio	1	0.02
Não menciona	10	0.16
Total	62*	1.01**

*O número de citações é superior ao número de observações devido às respostas múltiplas

** Maior que 1,00 devido à aproximação para duas casas decimais

Observando os dados da tabela 12, percebe-se que a maior incidência de nível de ensino mencionado nas reportagens refere-se ao Ensino Fundamental I, o qual teve 24 citações, que proporcionalmente significa 0,39. Em seguida está o Ensino Fundamental II, com 18 citações equivalentes à proporção de 0,29 e a Educação Infantil, com nove citações equivalentes a 0,15. O Ensino Médio foi citado apenas uma vez e em 10 reportagens o nível de ensino não foi mencionado.

Com esses dados pode-se pensar que, apesar da maioria das obras que tratam do lúdico na educação remeterem-se, sobretudo, à Educação Infantil, há uma tendência, pelo menos por parte do editorial da revista NOVA ESCOLA, em voltar-se, frente a esse tema, ao Ensino Fundamental. A fundamentação da revista baseia-se na práxis cotidiana dos professores e menos em teorias que embasam a Pedagogia. Como já foi apontado por vários pesquisadores que tiveram como objeto de estudo a revista NOVA ESCOLA, as referências dessa são entrevistas e coleta de informações em escolas públicas e privadas. A justificativa para esse procedimento é a necessidade de dar “voz” aos leitores e professores de modo que isso aproximaria o conteúdo da revista à realidade dos professores-leitores. Em algumas reportagens,

referenciais teóricos e autores de teorias que embasam a educação até são expostos, todavia são sempre divulgados por meio de entrevistas.

Assim, nos é permitido pensar que nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental práticas lúdicas também são consideradas importantes atualmente. Portanto, a “atividade livre” que seria, a princípio, privilégio da Educação Infantil, tal como afirma Dohme (2003), atualmente se propaga para crianças com mais idade. Somando isso a constatação da existência de ações pedagógicas lúdicas no Ensino Médio e Ensino Superior, mesmo que com menor incidência, confirma-se a tendência que o lúdico está, a cada dia, mais presente na vida cotidiana e adentra-se nas instituições formais com grande força. Implica-se disso a afirmação de que o lúdico na educação não é um “modismo”, mas uma tendência latente de investigações das ciências humanas que sustentam a educação em todos os níveis de ensino. Nisso, o mais importante não é afirmar ou descartar o lúdico como um “modismo” da Pedagogia, mas sim, primeiro, mostrar que, apesar de ser pouco estudado especificamente, o lúdico está presente na formação de muitas crianças e, segundo, o lúdico não é mais uma qualidade de ações que acontecem na primeira infância, mas qualidade que se estende para a vida além da vida dos jovens: para adultos, inclusive na educação formal.

Por fim, para analisar as implicações da realização das propostas de ações lúdicas no que concerne as condições de “tempo” e “espaço”, buscou-se averiguar o “momento” do período escolar e o “local” nos quais o lúdico é proposto, o que é exposto de acordo com as duas tabelas a seguir.

Na tabela 13 são apresentados os momentos, dentro do período escolar, indicados para a realização das atividades lúdicas em relação à menção feita ao lúdico nas reportagens.

Tabela 13: Frequência e proporção dos momentos indicados para a realização das atividades lúdicas nas Reportagens de Capa da Revista NOVA ESCOLA (1996-2004)

Local	Nº de citações	
	N	P
Aula	39	0.66
Recreio	5	0.08
Excursão	8	0.14
Período extracurricular	6	0.1
Não menciona	1	0.02
Total	59*	1

*O número de citações é superior ao número de observações devido às respostas múltiplas

De acordo com os dados apresentados na tabela 13, o momento que teve maior número de ocorrência foi o período de aula, com 39 ocorrências, o que representa 0,66 da proporção dos dados totais da tabela. O momento de excursão (fora da escola) foi mencionado oito vezes, o equivalente a 0,14. Um período “extracurricular” teve seis citações, equivalentes a 0,1. O momento do “recreio”, entendido como o intervalo entre aulas, foi mencionado em 5 reportagens, equivalente a 0,08. Em uma reportagem o momento do período escolar para a realização da proposta de atividade lúdica não foi mencionado.

Esses dados permitem pensar que a proposta de prática pedagógica lúdica tem objetivo responder a tensões existentes da educação escolar que acontecem dentro do período de aula. Isso mostra a tendência em caracterizar o período em que o indivíduo vive a educação escolar como propício a atividades lúdicas, em primeiro momento consideradas distintas da educação tradicional. Enfim, mostra a preocupação dos profissionais da educação em deixar a educação escolar uma oportunidade de se viver experiências (quicá que seja no sentido que lhe atribuiu Benjamin) prazerosas, entendidas como as mais “significativas” para a formação cultural. Caso se considere o período escolar rígido, obtuso para experiências prazerosas, deve-se repensar que ao menos propostas lúdicas são feitas atualmente, o que aponta para novas possibilidades para ir ao encontro, ou além, da formação cultural. É interessante destacar que na escola não há uma tendência em “dividir” o tempo em momento prazeroso e momento de concentração desvinculado do prazer. Utilizando o entendimento de Adorno sobre o “tempo livre” (1969/1995), os profissionais da educação buscam tornar o período escolar em um período de tempo livre, sem distinção entre trabalho (estudo) e prazer.

Para completar essa análise, mostra-se a seguir os dados da tabela 14, por meio dos quais é possível verificar os locais indicados para realizar as propostas de ações lúdicas apresentadas nas reportagens de capa da revista NOVA ESCOLA.

Tabela 14: Frequência e proporção dos locais propostos para a realização das atividades lúdicas nas Reportagens de Capa da Revista NOVA ESCOLA (1996-2004)

Locais no geral	Nº de citações	
	F	P
Escola	57	0.8
Local fora da escola	14	0.2
Total	71*	1

*O número de citações é superior ao número de observações devido às respostas múltiplas

O local indicado para a realização das propostas de atividades lúdicas insere-se dentro da escola, com 57 citações, equivalentes a 0,8. A indicação de locais fora da escola teve 14 incidências, equivalentes a proporção de 0,2 dos dados totais. Esses dados vão à mesma tendência que os dados mostrados na tabela anterior. As propostas de ações lúdicas são elaboradas com o intuito de mobilizar a educação escolar como um todo num sentido de romper com uma educação rígida, desvinculada do prazer de aprender, viver e sentir-se realizado. O lúdico é proposto para ser realizado na escola, em todo o período escolar.

3.2. ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

A apresentação da análise dos dados qualitativos seguirá a mesma ordem em que os objetivos desta pesquisa foram expostos na Introdução. Além da averiguação dos objetivos coletou-se afirmações que apontam o lúdico como uma forma de resistência às condições objetivas regressivas da sociedade atual, bem como da educação escolar.

Antes de se passar para a exposição dos dados qualitativos é importante que seja esclarecido que muitos deles vêm reafirmar o que já pôde ser verificado com os dados quantitativos o que pode causar a impressão de repetição de argumento de minha parte. Todavia, optou-se por mencionar essas “reafirmações” para que seja evidenciado o que é entendido pelo lúdico nas reportagens de capa da revista NOVA ESCOLA que se remetem especificamente ao lúdico.

3.2.1. O significado do lúdico afirmado nas reportagens de capa da Revista NOVA ESCOLA

Pelo “significado de lúdico”, foram consideradas as afirmações que remetem a qualidade lúdica a um objeto ou a um estado ou condição de um sujeito. Assim, pôde-se verificar que o significado de lúdico remete desde a condição política dos sujeitos, até a qualidade de ações que esse realiza, o que segue a mesma tendência do que foi apresentado na Introdução a respeito da interpretação sobre o lúdico por estudiosos e pesquisadores que tratam desse assunto.

As interpretações que mais se destacaram foram a do lúdico como uma atividade inescapável a infância, sendo considerado o “brincar um direito da criança” (NE³, 96, set./1996) e a atividade lúdica expressada pelo brincar como “um exercício espontâneo” (NE, 96, set./1996). Desse modo a consideração da necessidade de se propiciar atividades espontâneas na infância é, em algumas reportagens, mencionada em contraposição a interferência imediata ou não dos adultos nas atividades lúdicas da criança. Isso, por um lado, torna não absolutas as considerações feitas a partir da análise dos dados quantitativos que dizem respeito a grande incidência das propostas de atividades lúdicas dirigidas, e por outro reafirma que existem distintas argumentações que apontam para lados opostos na área da educação que estuda sobre o lúdico. De qualquer modo, o lúdico como promotor da espontaneidade expressa a necessidade de se assegurar essa na sociedade, o que de acordo com a perspectiva de Adorno (1959/1972) a respeito da possibilidade de formação cultural (ou sua própria superação), é plausível para a não estagnação humana.

Outra afirmação que vem ao encontro dos dados quantitativos apresentados é a que identifica nos “jogos, exercícios, danças, brincadeiras: nas quadras, na praia, na escola ou na roda de capoeira, novas formas de ampliar o conteúdo educativo” (NE, 134, ago./2000). O lúdico é sim interpretado como uma prática pedagógica “nova”, portanto, “alternativa”, voltada para propiciar a superação das expectativas e condições atuais da educação escolar. Tendo esse significado destaque nas considerações apresentadas sobre o lúdico nas reportagens, reafirma-se mais uma vez a tendência desse como uma técnica educacional. Fica clara a tendência para a instrumentalização do lúdico e o risco de, assim, torná-lo uma ação que, se não regressiva, reificadora das condições racionalistas em que a educação formal encontra-se.

³ Optou-se por descrever ao lado de cada sentença o número da reportagem e a data em que ela foi publicada, mas de modo que não desse volume ao texto. Assim, por exemplo, em (NE, 96, set./1996), NE significa revista NOVA ESCOLA, 96 é o número da publicação e set./1996 é a data em que a reportagem foi publicada)

Por último, do que se trata sobre a interpretação do lúdico averiguada nas reportagens, menciono um significado interessante: a comparação do brinquedo como “um objeto cultural tão importante como a televisão ou o livro” (NE, 96, set./1996). Nessa sentença fica aberta a porta para argumentação de que o lúdico atualmente tende a realizar-se sob forma do que é provido pela massificação da cultura, o que o caracteriza como qualidade de ações regressivas, visto o que já se falou na Introdução sobre o artefato da Indústria Cultural.

3.2.2. Objetivos das propostas de atividades lúdicas afirmados nas reportagens de capa da Revista NOVA ESCOLA

Por objetivos das propostas de ações lúdicas encontrados na revista NOVA ESCOLA, interpretou-se o resultado projetado, ou esperado em decorrência da aplicação dessas.

No geral, o que foi encontrado como objetivo das atividades lúdicas reafirma, em grande parte, o que foi apresentado na análise dos dados quantitativos. Todavia, esses últimos não permitiram um aprofundamento do significado de cada objetivo, categorizado de forma ampla. Isto é, as categorias de objetivos que serviram como orientação para a coleta dos dados quantitativos têm subcategorias, as quais são constatadas e evidenciadas por meio dos dados que agora são apresentados, o que permite uma análise menos superficial.

Para deixar clara a apresentação desses dados, organizou-se as sentenças identificadas como significativas, por objetivo “geral”, seguido de seu “objetivo”.

Primeiramente parece interessante ilustrar o que é expresso nas reportagens como objetivo de “motivação”, “socialização” e “criatividade”:

3.2.2.1. Objetivo geral: motivação

*Nas terras do faz-de-conta e das paixões, o eterno prazer dos sonhos possíveis e da realidade inventada [leitura] (...). Talvez a primeira noção a se fixar é a de que o lugar que a linguagem ocupa é o lugar da **sedução**⁴. (NE, 112, mai./1998)*

[O aluno] quer movimento, ação, e não uma aula enfadonha. A televisão possibilita isso (...). (NE, 118, dez./1998)

⁴ Grifos mantidos da fonte original

Aproveite a curiosidade dos alunos e transforme-os em jovens pesquisadores, craques na arte de explorar o prazer e descobrir o mundo. (NE, 143, jun-jul./2001)

Eventos desse tipo [Copa do Mundo] são excelentes temas motivadores para desenvolver os conhecimentos e as competências curriculares. (NE, 151, abr./2002)

Do objetivo geral motivação destaca-se a alusão ao envolvimento prazeroso com as práticas pedagógicas de modo que o aluno seja cativado a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem. A palavra “sedução” inclusive é citada com destaque ao lado da necessidade da promoção do gosto e prazer pela leitura, o que torna explícito o objetivo da ação lúdica promover a sensibilidade, a sensualidade, para o contato efetivo entre sujeito e objeto. Isso aponta para a tendência em se destacar uma percepção do mundo pelo indivíduo que pretende ir além de um contato imediato. Uma percepção que só é possível por meio da sensibilidade. Mas o que significa ter uma relação sensível com o objeto? O que significa ser sensível com algo que é inanimado? Com a sensibilidade o indivíduo pode reconhecer a validade de um produto que foi produzido pelo homem, permitindo uma valorização que não é a de mera mercadoria, o que rompe com a lógica da ideologia da sociedade administrada. No entanto, é necessário pensar sobre o que é ser sensível. Não se pode confundir a promoção da sensibilidade com a promoção da “pura sensibilidade”, pois, nessa última condição, o que pode ser interpretado equivocadamente a respeito da ação lúdica, ou o que pode ser revertido à ideologia quando a ao lúdico se refere, é seu uso voltado para o outro extremo, à “sensibilidade total”. As pedagogias (ditadas para o “reencantamento do mundo”) voltadas à sensibilização prostram a razão em face da sensibilidade. Nessas pedagogias se expressa a imprecisão de método e uma confusão no que tange a definições de conceitos, resumindo a formação às múltiplas “vivências”. Desse modo acontece o que, baseando-se no que apontou Horkheimer (1932/1990) a respeito da crise da ciência, há uma tendência ao neo-positivismo. O esclarecimento, no movimento de tornar tudo iluminado contamina com sua racionalização as ações humanas; o instinto de autoconservação, ao se sentir ferido devolve ao iluminismo (ou ao pouco que foi ele) a necessidade de reencantamento para romper com a razão totalitária. Todavia, como já estava contaminada pela razão, essa última tenta reencantar o mundo amalgamado na lógica totalitária e desse modo, o que deveria ser ratificado se retifica.

3.2.2.2. Objetivo geral: socialização

Brincando a criança aprende a lidar com o mundo e forma sua personalidade. Recria situações do cotidiano e experimenta sentimentos básicos, como o amor e o medo. (NE, 96, set./1996)

[A forma como acontece o jogo] acaba com a discriminação contra os menos habilidosos (...) numa bela lição de ética e justiça. (NE, 134, ago./2000)

Essa “alfabetização visual” dará ao aluno condições de conhecer melhor a sociedade em que vive, interpretar a cultura de sua época e tomar contato com a de outros povos”. Mais: ele vai descobrir as próprias concepções e emoções ao apreciar uma imagem. (NE, 161, abr./2003)

A respeito do objetivo geral socialização é atribuído ao lúdico várias funções admitindo-se que ele permite: 1) a possibilidade de a criança “testar” a vida, ao simular situações cotidianas em brincadeiras de faz-de-conta; 2) a possibilidade de uma ordem social dentro do jogo sem, sem a qual o sentido da ação lúdica não faz sentido; 3) a possibilidade de fazer com que a criança pense a respeito de si mesma para reconhecer a importância do outro. Confirma-se dessa forma a importância do lúdico para a formação do sujeito. Tal como já postulou Benjamin (1984), em *A história social do brinquedo*, a importância do brinquedo está calcada, sobretudo, pelo fato de ele permitir a formação sustentada pela elaboração reflexiva e “espontânea” (entre aspas porque estou me referindo à formação cultural, o que remete a uma “espontaneidade cultural”, ou seja, uma ação que é dirigida socialmente).

3.2.2.3. Objetivo geral: criatividade

Como obter [por meio da brincadeira] o máximo da imaginação infantil com o mínimo de interferência. (NE, 96, set./1996)

No objetivo de criatividade o que se destacou foi a promoção da imaginação infantil sem interferências de um adulto. Evidencia-se então que, para aqueles que elaboram as propostas de práticas lúdicas nas reportagens, o lúdico propicia o estímulo à imaginação da criança, o que, de acordo com Benjamin (1984) é essencial para a concretização de experiências e, portanto, para a formação.

Continuando a análise dos objetivos das propostas de práticas pedagógicas lúdicas é importante destacar uma contradição apresentada no objetivo de cognição a

qual não foi possível ressaltar por meio da análise dos dados quantitativos. Nessa análise foi elucubrado, a respeito do objetivo de cognição, que esse era a necessidade de se transmitir unicamente conteúdos escolares, todavia conforme se pode destacar por meio das sentenças que se seguem, promover a cognição vai além disso:

3.2.2.4. Objetivo geral: cognição (conceituação, abstração)

Ela é ótima para transmitir conteúdos, conhecer a personalidade das crianças e saber quais são as dúvidas e conhecimentos delas. (NE, 96, set./1996)

Objetivo geral: cognição (conscientização)

O professor precisa (...) [por meio da leitura]: demonstrar aos seus alunos que eles são agentes, quer dizer, sujeitos ativos, os 'mocinhos' da história. (NE, 112, mai./1998)

Essa fronteira entre ficção e realidade, para alguns inexistente, pode ser trabalhada na escola.(...)

a farsa [dos programas de auditório] pode ser discutida com seus alunos como exemplo do convencimento da televisão, capaz de fazer com que milhões de pessoas acreditem que mentiras são verdades. (NE, 118, dez./1998)

Protótipo de uma nova Educação Física que incentiva a criatividade, a participação, o espírito crítico e, claro, o lazer. (NE, 134, ago./2000)

A ligação entre futebol e política é fundamental para captar a História em toda sua amplitude. (NE, 151, abr./2002)

Com as sentenças acima se percebe que promover o desenvolvimento da cognição significa tanto propiciar a conceituação e a abstração, quanto à conscientização. Fica evidente que as propostas das ações lúdicas na revista são voltadas para a formação cultural tal como pensada pelo movimento iluminista: a ascensão da razão para iluminar a consciência do homem de si mesmo. Mas o mais interessante é perceber a objetivação dessa ascensão por meio de atividades lúdicas. Talvez isso aponte para a remota possibilidade do que Marcuse (1956/1978) (considerando as peculiaridades entre esta análise e o propósito do estudo filosófico) apontou como a emergência do impulso lúdico para um equilíbrio entre as dimensões superiores (razão) e inferiores (sensibilidade).

Por fim, no que diz respeito aos objetivos das ações lúdicas apontados nas reportagens analisadas, destaca-se o objetivo de “transformação social”, entendido como a necessidade de superação da ordem social estabelecida atualmente. A expressão desse objetivo é ilustrada com as sentenças abaixo:

3.2.2.5. Objetivo geral: superação/transformação social

Aliás, é isso mesmo: ler é uma grande viagem, uma aventura do espírito, algo que nos faz ir além e além. (NE, 112, mai./1998)

Os artistas representam sua época e sua cultura. Nós também podemos ser representantes de nossa época e de nossa cultura. (NE, 161, abr./2003)

Durante a Copa temos uma das maiores explosões de criatividade popular no país. (NE, 151, abr./2002)

As duas primeiras sentenças apontam para uma vertente que entende a possibilidade de superação da ordem social a partir da promoção da sensibilidade do espírito atenuada na expressão e condição individual. Isso significa que se pensa na possibilidade de transformação social, sobretudo pela formação individualizada de cada um. Sabendo que as reportagens, em seu conteúdo integral, não expressaram a negação disso, aponta-se para presença da tendência ao individualismo. Esta vertente desconsidera o núcleo central para a superação, ou o “equilíbrio”, como interpreta Benjamin (1975), da ordem social moderna que atualmente parece querer implodir. É o que Adorno (1959/1996) apontou como princípio da autodeterminação: o reconhecimento de si e do outro.

A terceira sentença também expressa o descuido com a percepção sobre a alienação que o aparato da Indústria Cultural promove. Pode ser verdadeiro que aconteçam “explosões de criatividade” no período em que a Copa do Mundo de Futebol se realiza, todavia essa explosão deve ser questionada frente à constatação de que esse campeonato tem por base objetivos de implicações políticas. Como essa constatação é feita no percurso da reportagem de capa em que é apresentada, aponta-se para a não apropriação do que é “política” (ou mesmo História, disciplina também mencionada na reportagem) pelos profissionais da educação que a elaboraram. Não quero deixar mal esclarecido, ou uma má impressão, de que só porque não têm a mesma visão teórica que sustenta esta pesquisa, os colaboradores dessa reportagem estão equivocados. Todavia não parece tão absurdo relacionar a grande massa envolvida em um sentimento vazio de patriotismo à alienação (pseudo)cultural. Fazendo alusão aos esclarecimentos evidenciados por Weil (1936/1996), o envolvimento do indivíduo em uma grande massa deveria reforçar (ou permitir) o sentimento intenso de uma boa relação com o social. Todavia isso não é possível porque nem a liberdade é possível. Trata-se de encontrar por aí, ou seja, pela busca da possibilidade e reconhecimento da impossibilidade de liberdade, a unidade social. É, no mínimo daí, que a criatividade realmente é possível.

3.2.3. Orientações para a realização das propostas de atividades lúdicas nas reportagens de capa da Revista NOVA ESCOLA

Orientações para a realização das atividades lúdicas significam algumas considerações (feitas pelos colaboradores das reportagens) para que essas se desenvolvam plenamente. Os dados coletados permitiram a discussão de três questões em relação à realização da atividade lúdica na educação escolar que, apesar de estarem interligadas, podem ser analisadas separadamente, e suscitaram a análise de uma proposta pedagógica lúdica. As questões se referem: 1) à interferência do adulto, 2) às condições que impedem a realização da atividade lúdica, 3) à “infantilização” do sujeito por meio da atividade lúdica. A proposta de prática pedagógica analisada diz respeito à “cultura visual”. Segue então a análise.

3.2.3.1. Interferência do adulto

A interferência do adulto deve ser mínima. (NE, 96, set./1996)

Nem pense em adaptar uma brincadeira a um determinado conteúdo. (NE, 96, set./1996)

*Se você quer ensinar a gostar de ler, comece transformando a leitura numa atividade **livre** (...) essas atividades devem ser **opcionais**. (...) Em vez de livros fáceis, adote obras engraçadas, dramáticas, envolventes. (NE, 112, mai./1998)*

É papel do educador, desde as primeiras séries, ser o intermediário entre o conhecimento espontâneo e o formal. (NE, 143, jun.-jul./2001)

Todas as afirmações encontradas a respeito de como deve acontecer a interferência do adulto quando o estudo do lúdico é o tema principal da reportagem de capa, indicam para a mínima interferência do adulto. Esses dados vão de encontro com os dados quantitativos que englobam todo o período estudado. Isso indica que apesar de haver forte incidência sobre a posição central do professor para a realização das atividades lúdicas, há também a posição que vai totalmente contrária a isso.

Os argumentos que indicam a resistência à intervenção do adulto na atividade lúdica, por sua vez, vão ao encontro dos estudos teóricos que tratam desse assunto. Eles também apontam para a realização das atividades lúdicas como potencializadoras da “espontaneidade” da criança, e, assim, apontam para a

possibilidade da realização de experiências, tal como a entende Benjamin (1913/1994). Esses dados reafirmam a tendência apontada na análise dos dados apresentadas anteriormente, referentes ao objetivo de socialização do lúdico.

3.2.3.2. O que impede a realização da atividade lúdica

Também encontrou-se nas afirmações dos colaboradores das reportagens, dois apontamentos sobre condições e atitudes que impedem a realização da atividade lúdica. Cada um com preocupações distintas.

O primeiro é, em parte, questionável. Traz a idéia de que a criança que não brinca não o faz, ou porque tem “bloqueios”, entendidos como traumas, ou porque não tem “experiências” para isso:

Bloqueios e falta de experiências podem causar o desinteresse pela atividade [a brincadeira]. (NE, 96, set./1996)

A respeito dos “bloqueios”, pode-se considerar que há de acontecer realmente o fato de uma criança não querer brincar de certas coisas por medo, ou mesmo de não querer se socializar por meio da brincadeira por algum motivo que esteja lhe causando “desequilíbrio emocional”, “psíquico”, enfim, não parece cabível esta discussão no momento. Todavia considerar que uma criança não brinca porque não tem “experiências” para isso, é questionável por duas razões. A primeira é: se é considerado que para brincar são necessárias experiências, a própria ação lúdica perde seu sentido, visto o que já foi argumentado a respeito das possibilidades sociais inerentes aos brinquedos apontados por Benjamin (1984). A segunda refere-se à condição em que o brincar é possível atualmente: se alguma criança não sabe o que é brincar, é extremamente necessário investigar o por quê desse impedimento à formação (mas até onde posso enxergar, mesmo as crianças em condições extremas de pobreza e exploração infantil sabem o que é brincar).

O segundo apontamento refere-se a crítica a evidência do lúdico como um conjunto de técnicas, tal como ocorre tendencialmente nos jogos esportivos.

Ao preocupar-se demais com a técnica, corre-se o risco de transformar o movimento em um conceito abstrato. (NE, 134, ago./2000)

É importante ressaltar que esse argumento expressa o reconhecimento da necessidade em não tornar o lúdico algo racionalizado, técnico, por aqueles que

fomentam a qualidade lúdica manifestada no esporte. Esse reconhecimento nega a instrumentalização do lúdico e o afirma como possibilitador da realização da cultura de forma plena, pois torna sua função a sua realização com fim em si mesma, isto é, o lúdico pelo lúdico e não o lúdico como técnica para alcançar outro objetivo. Todavia, tal como apontou Benjamin (1975), as tecnologia advinda da sociedade industrial possibilita a transformação da percepção dos indivíduos sobre as coisas, o que pode permitir a superação de suas condições. A questão é que deve-se estar atento para as tendências da ascensão dessas novas “percepções”.

3.2.3.3. Lúdico não é sinônimo de infantilização

É preciso evitar também o risco de artificializar a atividade apenas para incluir uma certa inteligência. (NE, 101, abr./1997)

A evolução da Ciência pede atividades mais criativas e envolventes. (...) A brincadeira de ‘perder-se’ no caminho vale para todas as disciplinas (...). ninguém quer ser aborrecido com coisas que não estimulam a inteligência. (NE, 143, jun.-jul./2001)

Outros argumentos referentes à forma como se deve acontecer realização das atividades lúdicas dizem respeito ao cuidado que se deve ter em evitar a infantilização das atividades lúdicas. Esses argumentos potencializam as possibilidades progressivas do lúdico. Eles tratam de negar, assim como fez Benjamin (1984) ao tratar do empobrecimento da brincadeira, a atitude do pedagogo de oferecer a criança algo pronto, baseado no que ele percebe como necessário a ela, distorcendo a realidade dela e rompendo com a possibilidade da “formação do espírito”, enfim, agindo como um “filisteu”.

3.2.3.4. Análise de uma proposta de atividade lúdica

Por último, pode-se destacar uma proposta de atividade lúdica que apresenta condições peculiares e apontam para uma tendência específica a ação lúdica contemporânea. O tema da reportagem em que a proposta é feita é a Cultura Visual. Essa “cultura” é descrita como a “capacidade de aprender a compreender as imagens”.

Os objetivos dessa cultura à educação escolar, apontados por especialistas (artistas plásticos, especialistas em *design* etc) é a “alfabetização visual”, a qual fornece ao aluno condições de “conhecer melhor a sociedade em que vive, interpretar

a cultura de sua época e tomar contato com a de outros povos” (NE, 161, 2003). Além disso, é descrito que, por meio dessa “alfabetização visual”, o aluno pode descobrir:

as próprias concepções e emoções ao apreciar uma imagem (...)despertar o olhar curioso (...) para desvendar, interrogar e produzir alternativas frente às representações do universo visual (NE, 161, 2003).

Ainda como objetivo do ensino da leitura das imagens, tem-se:

fazer com que o espectador pense (...) formação de uma cultura crítica nas crianças e nos jovens (...) provocar curiosidade sobre a obra [que está sendo observada], o autor, o processo de criação, a época etc (...) estimular o aluno a prestar atenção na linguagem visual, com seus elementos, texturas, dimensões, materiais, suportes e técnicas (NE, 161, 2003).

Para que isso possa acontecer, são descritas pelos mesmos especialistas algumas sugestões de atividades aos professores, a fim de que possam atingir tais objetivos.

Professores e alunos podem levar objetos importantes para eles (brinquedos, objeto de uso pessoal ou da decoração da casa etc) e montar uma exposição para que todos observem e troquem informações sobre a importância de cada peça para seu dono, um trabalho ao mesmo tempo único e enriquecedor (NE, 161, 2003).

Além disso, é sugerido que o professor pergunte para os alunos sobre "as emoções, sensações provocadas" após apresentar-lhes uma imagem. "Observar objetos e questionar, junto aos alunos, o que eles representam sobre a cultura, do que é feito, como ele poderia ser reelaborado" (NE, 161, 2003). Questionar se: "é possível inventar histórias para cada uma [xícara, objeto citado como exemplo], criar personagens com as mesmas características das xícaras? Escrever, desenhar, dramatizar, dançar, esculpir uma cena dessa história?". Enfim, questionar o que a "xícara" [objeto da atividade] desperta de emoções e sensações no aluno.

O lúdico é abordado nessa proposta quando são referidas as sensações e emoções dos alunos ao mesmo tempo em que essas condições são provocadas pela arte, pela imagem, que também podem ter qualidades lúdicas. Todavia, o que significaria “sentir-se como uma xícara”?

Por um lado, pode-se pensar que fazer com que o aluno se reconheça em objetos é a explícita forma de “coisificação” do indivíduo. Nesse sentido não cabe falar em formação, pois a proposta de atividade lúdica à educação escolar fica clara a tendência à pseudoformação. Isso porque é a cristalização, em seu sentido estrito, do

“fino véu” da alienação: quanto mais fino, mais rijo, mais transparente. Como um diamante opaco que se poli, mas que continua endurecido. Por outro lado, há de se reconhecer que o esforço em se reconhecer no objeto, em tentar perceber que tipo de emoção e sensação o objeto provoca, é o máximo desejo do homem de libertar-se das forças que o reprime por meio da promoção da sensibilidade inspirada na arte, nas ações lúdicas (seja pelo prazer de observar, seja pelo prazer de realizar a ação).

3.2.4. Argumentos que indicam resistência nas reportagens de capa da Revista NOVA ESCOLA

Por último, do que se selecionou como material de dados qualitativos, buscou-se investigar posições de resistência expressadas pelos colaboradores da revista NOVA ESCOLA. Foram encontradas duas formas de resistência. Uma é a resistência de manifestações lúdicas fomentadas pela Indústria Cultural, sobretudo, o que se refere à televisão. A outra é a resistência por meio da realização das atividades lúdica. Seguem abaixo as considerações.

3.2.4.1. Resistência ao lúdico fomentado pela Indústria Cultural

É impossível negar que ela [a televisão] contribui para deformar a percepção da realidade. (NE, 118, dez./1998)

A atitude mais adequada é a aceitação crítica, o equilíbrio entre otimismo ingênuo e o catastrofismo estéril, uma equilíbrio que assuma a ambivalência do meio, as suas possibilidades e limitações, as suas contradições internas. (NE, 118, dez./1998)

Quando assistimos a um telejornal, temos a sensação de que vemos um retrato do que ocorreu de mais importante naquele dia (...): trata-se de uma ilusão. (NE, 118, dez./1998)

A força das imagens também leva muitas pessoas a acreditar que assistem à verdade absoluta de cada fato. (NE, 118, dez./1998)

Comerciais exibidos na televisão recorrem a estereótipos para criar a sensação de desejo no inconsciente do telespectador. (NE, 118, dez./1998)

No que se refere à resistência a manifestação do lúdico, pode-se citar as considerações críticas sobre o caráter regressivo da cultura ao manifestar-se sob forma de um veículo de comunicação de massa, especificamente, a televisão. É importante se destacar que essas considerações vão ao encontro do que Adorno, em seus vários estudos sobre a Indústria Cultural e sobre a televisão, apontou como

características preocupantes da deformação cultural. Dessa forma pode-se perceber que, apesar de colaborarem para um outro veículo de comunicação de massa, a revista, alguns colaboradores da revista preocupam em elucidar o caráter ideológico da cultura. Fica claro então que a discussão em torno da alienação da ideologia realmente não é a falta de esclarecimento do indivíduo, mas a força que impede o homem de libertar-se da auto-alienação.

3.2.4.2. Resistência às condições culturais atuais por meio da realização de atividades lúdicas

Do que foi coletado a respeito da resistência às condições culturais atuais por meio da realização das atividades lúdicas, foram encontrados dois argumentos. Os quais são expostos e comentados a seguir.

Um refere-se à necessidade de reflexão a respeito das manifestações lúdicas, nesse caso em forma de uma competição – as Olimpíadas Internacionais:

[Discutindo as Olimpíadas tem-se] a chance de acabar definitivamente com a imagem de que ela [a Educação Física] só serve para 'distrair' os alunos. (NE, 134, ago./2000)

Nessa sentença é chamada atenção para que se perceba e se considere a disciplina de Educação Física, na qual são realizadas frequentemente ações lúdicas, uma disciplina que permite ações que suscitam no aluno algo que vai além da mera “distração”. Desse modo, o lúdico não é considerado uma manifestação unilateral, ou seja, que serve só para o prazer, como passatempo. Assim, é importante considerar (e reafirmar os dados que já apresentaram essa tendência) a evidência, em algumas propostas pedagógicas, em concatenar a razão às ações lúdicas.

O outro argumento remete a necessidade de se considerar “lazer e aprendizagem” ações realizáveis intrinsecamente:

Aprendizagem e lazer não são coisas opostas, mas que se encaixam muito bem. (NE, 134, ago./2000)

Esse argumento é de suma importância para se considerar que as propostas de ações lúdicas são pautadas em ações de resistência frente a racionalização da organização social moderna. A evidência do lúdico na educação escolar, sustentada por argumentos que visam a possibilidade da formação cultural realizada sem cisões – como a divisão em razão e sensibilidade, prazer e trabalho, “tempos” para realizar tarefas – aponta para o reconhecimento de que para a realização da formação cultural

é necessária unidade dentro das manifestações sociais. É o que os teóricos-críticos apontaram como necessidade de um movimento de auto-reflexão do esclarecimento que propicia a cultura, mas que a condena em cisões racionalistas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de tudo o que foi exposto nesta pesquisa (tudo o que se pôde estudar, pesquisar e expor), considera-se que ainda há muito para se averiguar a respeito do lúdico na educação escolar, do significado do lúdico nas condições atuais da cultura brasileira, bem como da cultura em geral, visto que o lúdico é pesquisado há tempos por autores de diversos países. A fim de tornar clara algumas de minhas considerações, prefiro as fazer retomando, dentro do que se considera como destaque, tudo o que foi exposto. O caminho optado para isso foi expor um resumo da análise dos dados tal como eles foram coletados e analisados: dados quantitativos e qualitativos.

4.1. Resumo e considerações da análise dos dados quantitativos

Das tabelas que se referem aos dados pelos quais se buscou verificar na revista NOVA ESCOLA como o lúdico é tratado, no que concerne a suas teoria e práxis quando proposto e/ou estudado como uma atividade, pôde-se verificar que:

- o lúdico foi proposto, sobretudo, como exemplo de prática pedagógica ao longo de todo o período analisado. Mas até o final de 1998 foi incidentalmente exposto como tema principal das reportagens de capa, mesmo que como exemplo de prática pedagógica. Isso aponta para a falta do tratamento o lúdico como um objeto específico dentre os estudos da educação formal, deixando o entendimento que existe um “acordo tácito” na compreensão de seu significado. É a expressão de que o conceito de lúdico não foi esclarecido, mesmo que assim seja divulgado, o que leva a pensar que ele sustenta pseudocultura, portanto, a pseudoformação. Por outro lado, o lúdico proposto como prática pedagógica aponta para a necessidade emergente de novas ações pedagógicas na educação formal. Por isso deve-se questionar essas “novas necessidades”: se são a busca pela melhoria da educação pautada em uma cultura formal “honestá”, para inclusive poder ir além dessa própria cultura, ou se é apenas uma forma de responder imediatamente os “problemas” da educação escolar;
- a referência do lúdico nas reportagens de capa é, sobretudo, como uma alternativa na educação escolar, tal como apontam diversos autores que estudam o lúdico nesse âmbito. Caso a incidência fosse o contrário (o lúdico como algo comum), poder-se-ia apontar para a tendência da

- pseudocultura presente na realização do lúdico, quando essa tende a “naturalizar” e padronizar manifestações culturais fomentando a alienação. Como não é isso que ocorre, o lúdico pode ser interpretado como a busca por ações que podem superar as expectativas atuais da educação escolar;
- o lúdico é apropriado com grande incidência como uma prática substituível. Isso mostra que ou o modo como nas reportagens analisadas o lúdico é apresentado reafirma a pseudocultura, pois essa nivela todas as ações, tornando-as substituíveis e, portanto, sem importância particular (o que desvaloriza a formação cultural), ou o próprio lúdico não é de fato importante para os profissionais da educação, o que acaba por reafirmar a primeira sentença;
 - o lúdico foi tratado com grande incidência junto de temas que buscam compreender o “processo de ensino” nas reportagens de capa analisadas. O levantamento do significado estrito de lúdico foi pouco incidente e a menção aos “processos cognitivos” dos alunos não foi feita nenhuma vez. Esses dados reafirmaram a tendência para a despreocupação com questões teóricas que tratam o lúdico, enfim, da falta de necessidade em se defini-lo e de compreendê-lo conceitualmente.

Esses resultados confirmam a hipótese do primeiro objetivo desta pesquisa: o lúdico é abordado, sobretudo, como prática pedagógica voltada a fins específicos da educação, com características que demonstram a tendência a instrumentalizá-lo. Isso porque mesmo considerada como alternativa, a atividade lúdica é descrita como uma prática que pode ser substituível por outra que não lúdica. Isso significa que o lúdico não é entendido como uma característica peculiar de certas atividades escolares, o que faz perder o seu caráter de objeto na educação. Ora, se suas características próprias não são investigadas e reconhecidas, seu uso é feito de maneira indiscriminada, ou então de forma imediata, de forma que atinja objetivos baseados em um entendimento tácito sobre o conceito do que é lúdico. Diante disso pode-se apontar para uma tendência a pseudoformação na educação, mesmo que tenham sido apresentados dados que expressam a utilização do lúdico para superar expectativas na educação escolar.

Das tabelas que se referem aos dados pelos quais buscou-se verificar na revista NOVA ESCOLA os objetivos traçados quando são propostas ações lúdicas, pôde-se verificar que:

- o objetivo com maior incidência é o referente à cognição, seguido dos objetivos de socialização e motivação respectivamente. Isso aponta para a tendência da educação em fazer propostas de atividades lúdicas voltadas

para seduzir os alunos para que esses se mobilizem, por meio da socialização entre si e entre o professor para que, motivados, aprendamos conteúdos formais da educação escolar;

- a área do conhecimento a qual as propostas de atividades lúdicas são voltadas é, sobretudo, das ciências humanas, seguida das ciências biológicas e exatas. Partindo do pressuposto de que às áreas que tiveram maior incidência (as duas primeiras) já eram propostas atividades lúdicas, sobretudo devido às disciplinas de Artes e Educação Física, considera-se que há uma tendência da educação escolar em tornar o lúdico um fetiche. Isso porque ele é proposto como uma ação pedagógica alternativa quando já é realizado há tempos na educação escolar, tendo valor mais como uma técnica que chama atenção dos que buscam a qualidade no ensino (seja nas escolas públicas, ou nas privadas), do que como a qualidade de uma ação que promova a formação cultural.

Nesse sentido pode-se confirmar a hipótese que se refere aos objetivos traçados quando são propostas ações lúdicas: são ações propostas com o intuito de ensinar conteúdos específicos da educação formal. A atividade lúdica é proposta de modo que seduza o aluno para que ele se interesse por conteúdos que, na educação escolar, são essenciais de serem ensinados e que se não aprendidos representam o fracasso escolar.

O lúdico abordado desse modo aponta para uma espécie de “camuflagem” na educação escolar, isto é, é abordado como uma “alternativa” de prática de ensino ao passo que reitera os mesmos conteúdos formais escolares tradicionais. Essa afirmação pode ser ilustrada com as áreas do conhecimento que mais tiveram incidência quando o lúdico foi abordado como atividade escolar: ciências humanas e biológicas. Nessas cabem, de um lado, disciplinas lógicas e básicas na educação escolar, que remetem, inclusive, à alfabetização, o que torna a atividade lúdica fator que propicia a aprendizagem e de outro, disciplinas nas quais o lúdico é princípio inerente como a de Artes e Educação Física, o que torna o lúdico um fetiche enquanto técnica da educação.

De acordo com os dados apresentados nas tabelas que se referem à verificação na revista NOVA ESCOLA e descrição de como e o que é proposto como atividade lúdica na educação escolar, o que trata do terceiro objetivo deste estudo, pôde-se averiguar que:

- as estratégias que são propostas com maior incidência para a realização da atividade lúdica são as dirigidas. Isso leva a constatação de que aquilo que se descreve e se afirma a respeito do lúdico em estudos e pesquisas

acadêmicas vai de encontro com o que se propõe como proposta de prática de ensino;

- o nível de ensino que teve maior incidência de apontamentos de propostas lúdicas foi o Ensino Fundamental I. Isso mostra diferentes tendências entre teoria e práxis no que se refere aos estudos sobre o lúdico na educação e o que é proposto como divulgação do que há de “melhor” sobre práticas pedagógicas;
- no que diz respeito ao provimento de ações lúdicas livres e dirigidas a intervenção do professor durante a realização das atividades pelos alunos é, sobretudo central. Isso expressa uma contradição na educação escolar, que é expressão da condição da unidade social, que é a de não propiciar ações livres e espontâneas dos alunos ao mesmo tempo em que esses tipos de ações são projetados como objetivos pelos intelectuais da educação;
- apesar da maioria das obras que tratam do lúdico na educação remeterem-se, sobretudo, à Educação Infantil, há uma tendência, pelo menos por parte do editorial da revista NOVA ESCOLA, em voltar-se, frente a esse tema, ao Ensino Fundamental. Portanto, a “atividade livre” que seria, a princípio, privilégio da Educação Infantil, atualmente se propaga para crianças com mais idade, além de jovens e adultos. Nesse sentido a qualidade lúdica reafirma sua tendência e pode ser descartada como “modismo” didático contemporâneo;
- o lúdico é proposto para ser realizado na escola, em todo o período escolar, de forma que não sejam propiciadas cisões entre tempo de trabalho (estudo) e tempo livre (prazer).

Os resultados acima não confirmam (em parte) a hipótese referente ao terceiro objetivo desta pesquisa. Supôs-se que na revista NOVA ESCOLA eram propostas, sobretudo, atividades lúdicas voltadas para a Educação Infantil. Todavia a revista (até devido ao seu formato editorial) volta o lúdico principalmente para o Ensino Fundamental I. No que se refere às demais suposições, essas foram confirmadas.

4.2. Resumo e considerações da análise dos dados qualitativos

Dos dados qualitativos pelos quais procurou-se verificar a interpretação do lúdico nas reportagens de capa da revista NOVA ESCOLA, destacou-se que: 1) a importância do lúdico como uma ação que promove a espontaneidade da criança

expressa que a autodeterminação do indivíduo ainda é primada na formação da sociedade atual; 2) existe uma forte expressão do lúdico como uma técnica instrumentalizada de ensino, o que, contraditoriamente aos dados anteriores, perpetua a racionalização da formação cultural, portanto, promove a pseudoformação e; 3) o brinquedo, como objeto lúdico, é comparado a outras produções da Indústria Cultural, o que leva a reafirmá-lo como mais uma expressão de ações regressivas da sociedade administrada.

Pode-se destacar, a respeito dos dados qualitativos por meio dos quais procurou-se verificar os objetivos traçados quando feitas propostas de ações lúdica na revista NOVA ESCOLA, que: 1) tende-se a fomentar uma percepção fundamentada na sensibilidade do indivíduo o que, por um lado, vem a romper com a lógica racionalista totalitária da sociedade administrada, mas que, por outro, corre o risco de sucumbir a própria lógica totalitária perpetuando aquilo a lógica da condição que procura superar; 2) existe uma vertente progressiva nas atividades lúdicas quando o objetivo é o de promover a socialização por meio de atitudes “espontâneas” na infância, sem a interferência de um adulto; 3) o objetivo de propiciar o desenvolvimento da cognição, entendida como a síntese da formação cultural por meio da ascensão iluminista, por meio de ações lúdicas aponta para a possibilidade do equilíbrio entre razão e sensibilidade, forças cindidas no âmago da sociedade moderna; 4) existe a preocupação em se “superar” as condições em que a sociedade se apresenta, mas o modo como se almeja fazer tal superação apontam duas tendências unilaterais: de um lado almeja-se a, sobretudo, a superação por meio da ascensão do indivíduo, o que é condizente com as possibilidades atuais, por pensar principalmente na autodeterminação, mas que corre o risco de tender a promoção do individualismo. De outro lado almeja-se a superação pela identificação do indivíduo com a massa, o que só vem a reafirmar as condições atuais da tensão entre o poder e a impotência do homem na sociedade.

No que concerne aos dados referentes às orientações para a realização das propostas de atividades lúdicas nas reportagens de capa da Revista NOVA ESCOLA, destaca-se que: 1) é evidenciada a necessidade de que as ações lúdicas sejam realizadas de forma “espontânea” na educação escolar para a promoção de experiências; 2) é evidenciada a noção de que a ação lúdica não deve ser realizada de forma instrumentalizada, mas como uma ação que se realiza com um fim em si, mesmo que o advento de novas técnicas possibilitem uma nova percepção e assim a superação das condições objetivas da sociedade atual; 3) é criticada a ação de infantilizar as práticas lúdicas, uma vez que isso empobrece as possibilidades que o lúdico permite a formação. Também pode-se destacar uma nova proposta de

manifestação cultural, a “cultura visual”, por meio da qual são propostas atividades pedagógicas voltadas ao relacionamento sensível entre o sujeito e objeto, para que aquele se reconheça nesse. Por um lado essa prática tende à pseudoformação, pois trata de modo imediato a identificação do sujeito com o objeto, de modo que pode, assim, promover a “coisificação” do sujeito, tal como entende Adorno (1955/1991) sobre o estabelecimento da relação entre sujeito e objeto na sociedade moderna. Por outro lado, essa cultura promove a “libertação” do indivíduo quando o leva a reconhecer-se nos objetos que produz, ao promover o despertar da sensibilidade.

Por fim, dos dados qualitativos pelos quais buscou-se evidenciar argumentos que indicam a resistência nas reportagens de capa da Revista NOVA ESCOLA, pode-se destacar que: 1) apesar de colaborarem para um outro veículo de comunicação de massa, a revista, alguns colaboradores da revista preocupam em elucidar o caráter ideológico da cultura manifestado sob forma do aparato da Indústria Cultural; 2) é evidenciada a função do lúdico como algo que vai além da distração e do passatempo; 3) é evidenciada a necessidade de não se separar o trabalho intelectual do prazer, o que expressa a resistência às condições objetivas sociais atuais que contamina a possibilidade da formação cultural, inclusive a possibilidade de sua superação.

Para encerrar exponho o que sempre surge quando se finaliza a investigação dos primeiros objetivos e problemas de uma pesquisa: os novos problemas suscitados.

Visto que esta pesquisa teve como fonte de material de pesquisa uma revista (magazine), não foi possível destacar outros “nuances” que fogem da racionalidade do formato da mesma para se analisar as implicações do lúdico na possibilidade da formação cultural da sociedade atual. Constatar isso é importante e parece ser plausível de se deixar registrado: as ações humanas (ainda, pelo menos) não cabem no formato de uma magazine¹. Desse modo, aponta-se para a necessidade de aprofundar este estudo por meio de pesquisas empíricas (experimentais) de campo, que tenham como objeto o comportamento e a expressão dos sujeitos *in loco*. Nessas pesquisas poderia ter-se em foco a observação e comparação do comportamento dos alunos em atividades lúdicas e não lúdicas pautando-se nos objetivos da educação formal, verificando tendências expressas nesses comportamentos, (tal como, por exemplo, fez George Snyders no estudo *Para além das pedagogias não-diretivas*).

¹ Diante da constatação da racionalidade da magazine por meio da qual não foi possível analisar com maior profundidade as implicações do lúdico na educação escolar, mas que ao mesmo tempo permite apontar para a racionalidade da expressão da sociedade moderna, deixa-se em anexo (anexo 4) um ensaio elaborado sobre esse tema.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5.1. OBRAS CITADAS

ADORNO, Theodor W. “De la relación entre sociología y psicología” (1955). In: ADORNO, Theodor W. *Actualidad de la filosofía*. Barcelona: Hurope, 1991.

_____. (1959a) “Teoría de la seudocultura”. In: ADORNO, Theodor W. *Filosofía y superstición*. Madrid: Alianza Editorial, 1972.

_____. (1959b) “Teoria da semicultura”. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XVII, nº56, dezembro 1996

_____. (1959c) “Tabus acerca do magistério”. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. (1959d) “Educação após Auschwitz”. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. (1962) “A indústria cultural”. In: COHN, G. (org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. (1963) “O fetichismo na música popular”. In: *Textos Escolhidos/ max Horkheimer e Theodor W. Adorno*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. (1969) “Tempo livre”. In: ADORNO, Theodor W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor W. & SIMPSON, G. (1941) “Sobre música popular”. In: COHN, G. (org.). *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1994.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 1974.

ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação: epistemologia e didática*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

BENJAMIN, Walter. (1929) “O surrealismo. O último instantâneo da inteligência européia”. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. (Obras escolhidas) 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

_____. (1926-1928) “Rua de mão única”. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. (Obras escolhidas) 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

_____. (1933) “Experiência e pobreza”. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. (Obras escolhidas) 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

_____. “A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução”. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental (MEC). 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 (10 volumes).
- BROUGÉRE, Gilles. (1995) *Jogo e educação*. Tradutora: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRUNER, Reinhard & Zeltner, Wolfgang. *Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CONSONI, Adelaide Fatima. 2000. *Brincar: uma trama de harmonia no tecido social*. Dissertação de Mestrado, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- DOHME, Vânia. *Atividades lúdicas na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário Brasileiro de Educação*. Rio de Janeiro: Nobel, 1986.
- FREUD, Sigmund. (1930) *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza Editorial, 1970.
- FRIEDMANN, Adriana. *Brincar, crescer, aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.
- HECKLER, E., BACK, S., MASSING, E.R. *Dicionário morfológico da língua portuguesa*. São Leopoldo: Unisinos, 1984, vol.I-III.
- HERBART, Johann F. (1806) *Pedagogia general derivada del fin de la educación*. [s.n], [s/d].
- HORKHEIMER, Max. (1932) "Observações sobre Ciência e Crise". In: HORKHEIMER, Max. *Teoria Crítica I*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W. (1944) "A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas". In: HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
-
- _____. (1956a) "Indivíduo". In: HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.
-
- _____. (1956b) "Ideologia". In: HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- ILLICH, Ivan. "Porque devemos desinstalar as escolas". In: ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- KISHIMOTO, Tisuko M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1998.

- MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. 3º vol. Lisboa: Horizonte, 1990.
- MARCUSE, Herbert. (1956) “A dimensão estética”. In: MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- _____. “Algumas implicações sociais da tecnologia moderna”. In: MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Unesp, 1999.
- MARX, Karl. (1844) “Manuscritos econômicos e filosóficos: Terceiro Manuscrito”. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MIRANDA, Simão de. *Do fascínio do jogo à alegria de aprender nas séries iniciais*. São Paulo: Papirus, 2001.
- MORRONE, Lúcia Maria. 2003. *Revista NOVA ESCOLA: discursos, representações e prescrições pedagógicas no ensino de História – 1986-1995*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- OLIVA, Sonia Epstein. 1991. *O brincar do adulto: uma abordagem transicional*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Brinquedo e indústria cultural*. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1986.
- PASSWORD: ENGLISH DICTIONARY FOR SPEAKERS OF PORTUGUESE. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PEDROSO, Leda Aparecida. 1999. *A revista Nova Escola: política educacional na “Nova República”*. Tese de doutorado, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- PIERON, Henry. *Dicionário de Psicologia*. Porto Alegre: Globo, 1951.
- RAVANELLI, Antônio. *Latim vivo: aforismos jurídicos, expressões consagradas, frases célebres, provérbios, curiosidades*. São José dos Campos: UNIVOP, 1997.
- SARTI, Hilda Lúcia C. 2001. *O brincar na prática pedagógica e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SASS, Odair. Construtivismo e Currículo. *IDÉIAS, SÃO PAULO*, v. 26, p. 87-103, 1995.
- SILVA, Paulo Afonso Lopes da. *Probabilidades & estatística*. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso, 1999.
- TORRINHA, Francisco. *Dicionário Latino/Português*. Porto: Gráficas Reunidas, 1942.
- VIEIRA, Martha Lourenço. 1995. *Construtivismo: a prática de uma Metáfora – forma/conteúdo do “Construtivismo” em NOVA ESCOLA*. Dissertação de mestrado, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mogi das Cruzes.

- _____. O trabalho do autor na construção do leitor na revista Nova Escola. In: M. Marinho. (Org.). *Leituras do professor*. São Paulo, 1998.
- WAJSKOP, Gisela F. 1996. *Concepções do brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática*. Tese de doutorado, pela Universidade de São Paulo.
- WEBSTER'S NEW DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE. (1910) Springfield: G. & C. Merriam Company, 1956.
- WEIL, Simone. (1936) "A condição operária: experiência da vida de fábrica". In: WEIL, Simone. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

5.2. FONTE DOCUMENTAL UTILIZADA COMO MATERIAL PARA PESQUISA

NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, 1996-2004.

Anexo 1 – Ficha para descrição e organização dos dados**Ficha para descrição e organização de dados:
Reportagem de Capa da Revista NOVA ESCOLA (1996-2004)****A) Identificação da Reportagem de Capa**

1. Número da publicação:

2. Período da publicação por triênio:

1. 1996-1998
 2. 1999-2001
 3. 2002-2004

3. Mês da publicação:

1. Janeiro
 2. Janeiro/Fevereiro
 3. Março
 4. Abril
 5. Maio
 6. Junho
 7. Junho/Julho
 8. Agosto
 9. Setembro
 10. Outubro
 11. Novembro
 12. Dezembro

B) Abordagem feita em relação ao lúdico

1. Modo como o lúdico é mencionado na reportagem:

1. Como objeto central
 2. Como proposta de ação educativa citada como exemplo

2. Forma como o lúdico é referendado nas reportagens:

1. Como uma alternativa na educação
 2. Comum na educação
 3. Não faz referência

3. Como o lúdico é apropriado pela educação:

1. Como uma prática peculiar
 2. Como uma prática substituível
 3. Não menciona

C) Sobre a aplicação do lúdico

1. Temas referidos:

- 1. Lúdico
- 2. Processo de ensino
- 3. Processo de aprendizagem

2. Objetivos da atividade lúdica:

- 1. Cognição
- 2. Socialização
- 3. Afeição
- 4. Motivação
- 5. Criatividade
- 6. Lúdico como fim
- 7. Outro

2.1. Se 'Outro', qual?:

2.1.1. Objetivos específicos da atividade lúdica:

- 1. Conscientização
- 2. Percepção
- 3. Linguagem
- 4. Abstração
- 5. Conceituação
- 6. Resolução de problemas
- 7. Inteligência
- 8. Elaboração do pensamento lógico
- 9. Cooperação
- 10. Auto-expressão
- 11. Interseção
- 12. Integração
- 13. Afetividade
- 14. Sensibilidade
- 15. Estima
- 16. Amizade
- 17. Esímulo
- 18. Interesse
- 19. Alegria
- 20. Ânimo
- 21. Prazer
- 22. Entusiasmo
- 23. Imaginação
- 24. Criação
- 25. Lúdico como fim
- 26. Outro

2.1.1.1. Se 'Outro', qual?:

3. Área do conhecimento à qual a atividade lúdica é dirigida:

- 1. Ciências Humanas
- 2. Ciências Exatas
- 3. Ciências Biológicas
- 4. Não menciona

3.1. Disciplina citada:

- 1. Artes/Educação Artística
- 2. Português/Língua Portuguesa
- 3. Matemática
- 4. Ciências/Ciências Naturais
- 5. Educação Física
- 6. História
- 7. Geografia
- 8. Estudos Sociais
- 9. Inglês
- 10. Língua Estrangeira
- 11. Interdisciplinar
- 12. Não menciona

4. Estratégias citadas:

- 1. Jogos dirigidos
- 2. Jogos tradicionais
- 3. Brincadeiras
- 4. Dinâmicas
- 5. Gincana
- 6. Desenho livre
- 7. Desenho dirigido
- 8. Dramatização
- 9. Representação corporal de objetos
- 10. Exercícios manuscritos "tradicionais" (de escrita e lógico-matemáticos)
- 11. Cantar
- 12. Cantigas de roda
- 13. Excursão
- 14. Plantar
- 15. Exercício corporal
- 16. Dançar
- 17. Outra

4.1. Se 'Outra', qual?:

5. Local onde a atividade se realiza:

- 1. Escola
- 2. Pátio
- 3. Sala de Aula
- 4. Quadra
- 5. Espaço fora da escola
- 6. Museu
- 7. Exposição
- 8. Teatro
- 9. Biblioteca da escola
- 10. Biblioteca fora da escola
- 11. Cantinhos dentro da sala de aula
- 12. Cantinhos fora da sala de aula
- 13. Outro

5.1. Se 'Outro', qual?:**6. Momento em que a atividade se realiza:**

- 1. Aula
- 2. Recreio
- 3. Excursão
- 4. Intervalo entre aulas
- 5. Outro

6.1. Se 'Outro', qual?:**7. Duração da atividade lúdica:**

- 1. Breve período da aula
- 2. Toda a aula
- 3. Mais de uma aula
- 4. Projeto pedagógico
- 5. Não menciona

8. Participação do aluno:

- 1. Individual
- 2. em dupla
- 3. em trio
- 4. em grupo
- 5. todos os alunos
- 6. Não menciona

9. Intervenção do professor na atividade lúdica:

- 1. Central
- 2. Secundária
- 3. Não menciona

D) Menção à escola, ao aluno e ao professor quando o lúdico é abordado**1. Tendência pedagógica citada:**

- 1. Tradicional
- 2. Construtivista
- 3. Não faz menção
- 4. Outra

1.1. Se 'Outra', qual?:**2. Profissionais entrevistados:**

- 1. Professor do Ensino Superior (Área das Ciências Humanas)
- 2. Professor do Ensino Superior (Área das Ciências Biológicas)
- 3. Professor do Ensino Superior (Área das Ciências Exatas)
- 4. Especialista da área da educação
- 5. Especialista de área que não a da educação
- 6. Outro

2.1. Se 'Outro', qual?:**3. Gênero do aluno:**

- 1. Masculino
- 2. Feminino
- 3. Não menciona

4. Gênero do professor:

- 1. Masculino
- 2. Feminino
- 3. Não menciona

5. Menção ao aluno:

- 1. Aluno/Estudante
- 2. Juventude
- 3. Criança/Jovem/Adolescente
- 4. Pequenino
- 5. Turma/Galera/Garotada
- 6. Classe
- 7. Outra

5.1. Se 'Outra', qual?:**6. Nível socioeconômico do aluno:**

- 1. Baixo poder aquisitivo
- 2. Médio poder aquisitivo
- 3. Alto poder aquisitivo
- 4. Não faz menção

7. Fomento da escola/instituição de ensino:

- 1. Público
- 2. Privado
- 3. Organização não governamental
- 4. Instituição filantrópica
- 5. Não menciona

8. Nível de ensino citado:

- 1. Educação Infantil
- 2. Ensino Fundamental I
- 3. Ensino Fundamental II
- 4. Ensino Médio
- 5. Ensino Superior
- 6. Não faz menção

8.1. Série citada:

- 1. Educação Infantil
- 2. Ensino Fundamental I
- 3. Ensino Fundamental II
- 4. Maternal
- 5. Jardim
- 6. Pré
- 7. Primeira
- 8. Segunda
- 9. Terceira
- 10. Quarta
- 11. Quinta
- 12. Sexta
- 13. Sétima
- 14. Oitava
- 15. Outra

ANEXO 2

Quadro 1: Problemas de pesquisa/categorias e objetivos das observações constantes no instrumento de coleta de dados (ficha de leitura)

Questões/Categorias	Objetivos
1. Identificação da reportagem de capa	Identificação formal da reportagem de capa
a. Número da publicação	
b. Período da publicação por triênio	Identificar as reportagens por meio da descrição do número da publicação, período (por triênio) e mês
c. Mês da publicação	
2. Menção feita em relação ao lúdico	Descrição do modo como o lúdico é mencionado nas reportagens
a. Modo como o lúdico é mencionado na reportagem: <ul style="list-style-type: none"> . tema principal . proposta de prática pedagógica 	Descrever como o lúdico é mencionado: <ul style="list-style-type: none"> . refere-se ao lúdico abordado como tema central da reportagem . refere-se ao lúdico abordado como prática pedagógica de um tema central da pesquisa
b. Tratamento ao lúdico: <ul style="list-style-type: none"> . como prática pedagógica “alternativa” na educação . como prática pedagógica “comum” na educação . não faz referência 	Identificar de que forma o lúdico é tratado nas reportagens: <ul style="list-style-type: none"> . como uma “alternativa” às práticas pedagógicas . como algo comum às práticas pedagógicas . a referência não é especificada

<p>c. Apropriação do lúdico:</p> <ul style="list-style-type: none"> . prática pedagógica peculiar . prática pedagógica substituível . não menciona 	<p>Identificar se o lúdico é apropriado como uma qualidade de ação que é peculiar, o que faz dele algo não substituível, ou se o lúdico é apropriado e proposto como uma prática cujo modo como se realiza é indiferente;</p> <p>Identificar, a partir da apropriação que se faz do lúdico, se este é proposto de forma que promove a formação, quando é proposto de acordo com o reconhecimento de suas especificidades, ou a pseudoformação, quando sua realização pode ser substituída por qualquer outra prática</p>
<p>3. Aplicação do lúdico</p>	<p>Descrição das práticas pedagógicas que se utilizam ou que são qualificadas como práticas lúdicas e do que é abordado do lúdico como objeto de estudo</p>

<p>a. A abordagem do lúdico na reportagem de capa é feita referente ao:</p> <ul style="list-style-type: none"> . estudo do lúdico . lúdico como um processo de ensino: teoria científica, método de ensino . lúdico como um processo de aprendizagem: teoria científica 	<p>Descrever quais são os temas referidos quando o lúdico é abordado:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Lúdico: refere-se ao lúdico abordado como tema central, seja o que se refere ao conceito estrito ou a ações lúdicas . Processo de ensino: refere-se às questões que dizem respeito ao processo de ensino no que tange a teorias e práticas educacionais, tais como métodos e práticas específicas ou não da educação . Processo de aprendizagem: refere-se às questões que dizem respeito ao processo de aprendizagem do aluno no que tange a teorias do desenvolvimento humano específicas ou não da educação
<p>b. Objetivo¹:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Cognição . Socialização . Afeição . Motivação . Criatividade . Lúdico como fim 	<p>Identificar dentre os objetivos uma tendência a formação ou a pseudoformação dos alunos das práticas pedagógicas lúdicas;</p> <p>Descrever quais são os objetivos que norteiam as propostas de práticas pedagógicas lúdicas no que se refere a:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Cognição: refere-se aos objetivos que dizem respeito à “conscientização; percepção; linguagem; abstração; conceituação; resolução de problemas; inteligência; elaboração do pensamento lógico” . Socialização: refere-se aos objetivos que dizem respeito à “cooperação, auto-expressão; interseção; integração” . Afeição: refere-se aos objetivos que dizem respeito à “afetividade, sensibilidade, estima, amizade” . Motivação: refere-se aos objetivos que dizem respeito ao “estímulo, interesse, alegria, ânimo, entusiasmo”. . Criatividade: refere-se aos objetivos que dizem respeito à “imaginação, criação” . Lúdico como fim: este objetivo se refere ao lúdico quando é proposto como fim, de acordo com suas especificidades

¹ Tais objetivos e categorias foram propostos a partir do estudo de Miranda (2001). Todavia, o entendimento de alguns desses não é o mesmo que o autor teve. O significado de cada um está descrito do anexo 4.

<p>c. Estratégias utilizadas para a promoção da ação lúdica:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Atividades livres . Atividades dirigidas 	<p>Descrever as ações lúdicas propostas como práticas pedagógicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . livres: quando são feitas propostas de atividades para os alunos de modo que esses as realizem de modo que não sejam direcionados diretamente pelo professor. Exemplo dessas atividades são: brincadeiras, jogos tradicionais, desenhos livres, leitura, manuseio de computador, confecção de livros e gibis, cantigas de roda . dirigidas: quando são feitas propostas de práticas pedagógicas de modo que a realização só ocorra de acordo com as instruções diretas e constantes do professor. Exemplo dessas atividades são: jogos dirigidos, dinâmica, gincana, desenho dirigido, dramatização, representação corporal de objetos, exercícios tradicionais de leitura e escrita, cantar, excursão, plantar, exercícios corporais, dançar, estudo do meio, experimentos científicos, manipulação de objetos, construção de brinquedos e engenhocas, culinária, exposição de materiais desenvolvidos pelos alunos, desfile, manuseio de computador, concursos entre os alunos, ouvir música, realização de festas, assistir televisão
<p>d. Disciplinas e áreas do conhecimento às quais as atividades lúdicas são dirigidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Ciências Humanas . Ciências Exatas . Ciências Biológicas . Interdisciplinar 	<p>Identificar as áreas do conhecimento às quais as atividades lúdicas são dirigidas</p> <ul style="list-style-type: none"> . Refere-se às disciplinas: Artes/ Educação Artística; Português/ Língua Portuguesa; Inglês; Língua Estrangeira; História; Geografia . Refere-se às disciplinas: Matemática; Física . Refere-se às disciplinas: Educação Física; Biologia; Química; Ciências . Refere-se à aplicação de alguma prática pedagógica que envolva, ao mesmo tempo, mais de uma disciplina/ área do conhecimento
<p>e. Local de realização da prática pedagógica lúdica proposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Dentro da escola . Fora da escola 	<p>Descrever o local mencionado para a realização da prática pedagógica lúdica proposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Locais dentro da escola, tais como: sala de aula, pátio, parque, laboratório, biblioteca, "cantinhos", quadra . Locais fora da escola, tais como: museu, biblioteca
<p>f. Momento de realização da prática pedagógica lúdica proposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Período de aula . Período que não seja o da aula 	<p>Descrever o momento mencionado para a realização da prática pedagógica proposta</p> <ul style="list-style-type: none"> . Períodos em que se realizam as aulas . Períodos em que se realizam atividades fora o período de aula, tais como o intervalo entre aulas (recreio), excursão
<p>g. Participação do aluno na atividade lúdica proposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Individual . Em grupo 	<p>Descrever a participação do aluno na prática pedagógica proposta</p>

<p>h. Intervenção do professor na atividade lúdica proposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Central . Secundária . Não menciona 	<p>Descrever a participação do professor da prática pedagógica proposta:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Central: quando é proposto como fundamental a intervenção do professor para a realização da atividade lúdica . Secundária: quando a intervenção do professor é proposta como mediação para a realização da atividade lúdica, sendo o fundamental a relação entre os alunos
<p>4. Menção a escola, ao professor e ao aluno quando o lúdico é abordado</p>	<p>Identificação da menção a escola, ao professor e ao aluno quando o lúdico é abordado como objeto de estudo ou como prática pedagógica</p>
<p>a. Tendência pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Tradicional . Construtivista . Não menciona 	<p>Identificar qual tendência pedagógica é abordada quando o lúdico é abordado como objeto de estudo ou como prática pedagógica</p>
<p>b. Profissionais (entrevistados) ou estudiosos (obras) que serviram de referência a reportagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Especialista da educação . Especialista que não seja da área de educação . Professores do Ensino Básico . Não menciona 	<p>Descrever quais são as referências das reportagens que fazem menção ao lúdico</p>
<p>c. Gênero do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Masculino . Feminino . Masculino e feminino 	<p>Identificar a tendência no que diz respeito ao gênero do aluno ao qual as atividades lúdicas são propostas;</p>
<p>d. Gênero do professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Masculino . Feminino . Masculino e feminino 	<p>Identificar a tendência no que diz respeito ao gênero do professor ao qual as atividades lúdicas são propostas;</p>
<p>e. Nível socioeconômico do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Baixo poder aquisitivo . Médio poder aquisitivo . Alto poder aquisitivo . Não menciona 	<p>Descrever o nível socioeconômico do aluno referido quando são descritas as propostas de atividades lúdicas</p>

<p>f. Fomento da escola/ instituição de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Escola pública . Escola privada . Instituição filantrópica . Organização não governamental . Não menciona 	<p>Descrever qual é a incidência no que se refere ao fomento das escolas/ instituições de ensino mencionados quando são descritas as propostas de atividades lúdicas</p>
<p>g. Nível de ensino/ série:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Educação Infantil (maternal, jardim, pré) . Ensino Fundamental I (1ª a 4ª séries) . Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) . Ensino Médio Não menciona 	<p>Descrever qual é o nível de ensino e série ao qual a prática pedagógica lúdica é proposta</p>

ANEXO 3**Quadro 2: Problemas de pesquisa e categorias para a organização dos dados qualitativos**

Questões/ Categorias	Objetivos
1) Significado do lúdico	Identificar e analisar de que forma o lúdico é interpretado pelos profissionais da educação
2) Objetivos das propostas lúdicas	Identificar e analisar quais são os objetivos que direcionam as propostas de atividades lúdicas
3) Realização das atividades lúdicas	Identificar e analisar como é proposta a realização das atividades lúdicas
4) Resistência à pseudocultura ¹	Identificar afirmações que tendem a resistir a pseudocultura

¹ Entende-se como o conceito de Pseudocultura tal como é descrito por Theodor W. Adorno e que está explicitado na Introdução desta pesquisa.

Anexo 4 – Descrição das categorias referentes aos objetivos gerais e específicos apresentadas para a coleta e análise dos dados

As descrições das categorias aqui apresentadas têm como fundamentação quatro referências. A referência principal é a obra de Simão de Miranda, intitulada *Do fascínio do jogo à alegria de aprender nas séries iniciais*. Em seguida, para complementar o entendimento de cada uma das categorias, recorreu-se à três dicionários: um Dicionário de Psicologia, de Pieron; um dicionário de Psicopedagogia (ou dicionário de Psicologia da Educação, tal como os próprios autores o intitulam), de Bruner & Zeltner e o Dicionário Brasileiro de Educação, de Duarte. Por vezes recorreu-se a um quarto dicionário, de língua portuguesa, de Ferreira.

Percebeu-se necessário essas últimas referências, além da obra de Miranda, uma vez que algumas categorias o próprio autor não descreve claramente. Como são categorias aparentemente “próximas” de significado, achou-se conveniente explicitar o significado de cada uma delas.

Ainda no que se refere ao ponto de partida, a obra de Simão de Miranda, para o estabelecimento das categorias utilizadas nesta pesquisa, é necessário tratar brevemente o estudo desse autor.

O estudo de Miranda tratou de averiguar “os fenômenos ocorrentes no uso do jogo em contexto de sala de aula das séries iniciais que, de alguma forma, interessam ao processo educativo” (Miranda, 2000, p.14). O autor constatou que esses fenômenos ocorrem de modo “hierarquizado” de acordo com a visão dos professores, dos alunos e dele mesmo, isto é, há uma ordem de importância no que se refere ao uso e aos objetivos para os quais a atividade lúdica está voltada.

A partir desses “fenômenos” levantados pelo estudo de Miranda, pode-se apresenta-se as categorias que permitem averiguar o que se objetiva na educação escolar quando são feitas as propostas de ações lúdicas. Assim, as categorias (que dizem respeito ao que se denominou de objetivo geral) e subcategorias (que dizem respeito ao que se denominou de objetivo específico) foram, por Miranda e permanecem neste estudo, classificadas em:

1. Socialização, entendida como: cooperação, auto-expressão, integração;
2. Cognição, entendido como: conscientização, percepção, linguagem, abstração, conceitualização, resolução de problemas, inteligência, elaboração do pensamento lógico-matemático;
3. Afeição, entendida como: sensibilidade, estima;

4. Motivação, entendida como: estímulo, interesse, alegria, ânimo, entusiasmo;
5. Criatividade, entendida como : imaginação, criação.

Apresentadas as categorias, passo agora a descrever cada uma delas, apresentando-as como objetivo geral e objetivo específico.

1. **Objetivo geral: Socialização:** De acordo com o dicionário de Psicopedagogia, socialização pode ser entendida como o “processo pelo qual um indivíduo desenvolve suas formas específicas e socialmente relevantes de comportamento de vivência, convivendo ativamente com outras pessoas” (Bruner & Zeltner, 1994, p.241). Já segundo o Dicionário Brasileiro de Educação, esse termo significa “a aquisição de hábitos que capacitam o indivíduo viver em sociedade. Ajustamento aos padrões culturais típicos de um grupo social. O mesmo que aprendizagem e educação em sentido amplo” (Duarte, 1986, p.160). Miranda, afirma que o jogo é um meio pelo qual a socialização pode ser promovida na escola, uma vez que “constituem meios pelos quais os mais jovens podem aprender regras sociais e adaptar-se a elas com riscos reduzidos” (Miranda, 2000, p.56).

Dessa forma, o termo socialização, como objetivo das atividades lúdicas, é entendido nesta pesquisa como a ação de fazer com que os alunos relacionem-se entre si, de acordo com regras específicas ditadas pelas características dessas atividades e que visam sua adaptação ao mundo social, que também se realiza fora do ambiente escolar.

- a) **Objetivo específico: Cooperação:** No dicionário de língua portuguesa encontra-se o termo “cooperar”. Esse significa “colaborar, auxiliar, ajudar” (Ferreira, 1995, p.177). Miranda não trata de esclarecer especificamente seu entendimento a respeito da cooperação, mas afirma que “é na troca que (...) que a criança reconhecerá o seu lugar e o lugar dos outros no grupo”; (...) “o jogo apresenta-se como um simulacro da vida em grupo, que naturalmente precisa ser aprendida” (Miranda, 2000, pp.60-61).

Entende-se, portanto, por cooperação, um objetivo específico derivado da socialização que diz respeito ao ensino, por meio da atividade lúdica, da convivência em grupo dos alunos, que visa fazer com que todos sejam sensibilizados a colaborarem para a realização de tarefas coletivas ou individuais.

b) Objetivo específico: Auto-expressão: Este termo não foi encontrado nos dicionário de psicologia e de educação e seu significado também não encontra-se explícito na obra de Miranda. Todavia, pode-se entender que o autor utiliza o termo voltado para o entendimento da “construção da personalidade” (Miranda, 2000, p.58). Buscando no dicionário de língua portuguesa, o termo “expressão” é descrito como “enunciação do pensamento por meio de gestos ou palavras escritas ou faladas; verbo” (Ferreira, 1995, p.285).

Assim, apesar de não haver nenhuma descrição clara a respeito do termo, considera-se auto-expressão como objetivo da atividade lúdica, de fazer com que o aluno expresse suas idéias para os demais, a fim de seja propiciado um processo de formação da personalidade com bases no reconhecimento de suas próprias ações.

c) Objetivo específico: Integração: No dicionário de Psicologia o termo “integração” descreve uma ação neurológica, o que não faz sentido como um objetivo da ação lúdica na educação escolar. Todavia, nesse mesmo dicionário há o termo “integratividade”, o qual parece fazer algum sentido para descrever esta categoria. Este significa: “capacidade de integrar diferentes atitudes num comportamento unificado, por oposição à segmentação da conduta, na qual as unidades permanecem independentes” (Pieron, 1951, p.233). Consultando o dicionário de língua portuguesa, o termo “integrado” significa: “cada uma das partes de um todo que se completam ou se complementam” (Ferreira, 1995, p.365).

De integração como um objetivo da educação escolar, pode-se entender, portanto, uma ação que faça os alunos agirem entre si como se dependessem uns dos outros sem que percebam suas particularidades. Essa ação é contrária aos objetivos anteriores, pois é a ação de agir sem que as singularidades das partes sejam perceptíveis, mas totalmente integradas. Na obra de Miranda nenhum argumento foi encontrado a esse respeito.

2. Objetivo geral: Cognição: Segundo consta no dicionário de Psicologia, cognição significa “ato de conhecimento” (Pieron, 1951, p.81). No Dicionário Brasileiro de Educação o termo encontrado mais próximo desse foi “cognitivo”, o qual significa: “referente ao conhecimento” (Duarte, 1986, p.36). Já o Dicionário de

Psicopedagogia parece esclarecer melhor o seu significado. Nesse dicionário, o termo “cognitivo” significa: “funções psíquicas que estão em relação com a recepção (percepção), armazenamento (memória) e processamento (pensar e, em parte, também falar) de estímulos ou informações (Bruner e Zeltner, 1994, p.48). Na obra de Miranda, tal expressão é entendida tal como afirma Paul Mussen. Nesse sentido, os processos psíquicos relativos à cognição são todos os apresentados como as subcategorias desta categoria, as quais são descritas em seguida.

a) Objetivo específico: Conscientização: Segundo consta no dicionário de Psicologia, “tomada de consciência de alguma coisa” (em inglês *awareness*, em alemão *bewusstheit*) significa “atitude de *vigilância* (...); caracteriza o funcionamento de todo e qualquer mecanismo nervoso em resposta a um estímulo” (Pieron, 1951, p.48). Segundo o dicionário de Psicopedagogia, consciência moral significa um “sistema de convicções e normas de um indivíduo que as vivencia de modo positivo como exemplares e morais. Desenvolvimento da consciência e do julgamento moral” (Bruner & Zeltner, 1994, p.59). Na obra de Miranda, não fica claro seu entendimento a respeito do termo.

Neste estudo, portanto, conscientização será entendido como o objetivo de fazer com que o aluno perceba-se a si e aos outros, de modo que tenha capacidade de julgar moralmente, de acordo com as regras acordadas dentro e fora da escola.

b) Objetivo específico: Percepção: Miranda afirma que o jogo pode ser entendido como “um dispositivo facilitador para a criança perceber os conteúdos [escolares]” (2001, p.52). No dicionário de Psicopedagogia, percepção é entendida como o “recebimento de estímulos do ambiente no consciente”, os quais estão constituídos de conteúdos da “memória, necessidades atitudes, interesses, expectativas, disposição etc” (Bruner & Zeltner, 1994, p.190). Já no dicionário de Psicologia, percepção significa “tomada de conhecimento sensorial de objetos ou de fatos exteriores que tenham dado origem a sensações mais ou menos numerosas e complexas” (Pieron, 1951, p.326).

Assim, a percepção como objetivo da ação lúdica, pode ser entendida como a tomada de consciência de objetos e conceitos (conteúdos) por meio de sensações.

- c) Objetivo específico: Linguagem:** Esta categoria não é descrita na obra de Miranda. Todavia, seu significado parece ser comum: é “um meio de transmissão de informações, distinguem-se, em uma linguagem, as dimensões semântica, pragmática, sintática e fonética” (Bruner & Zeltner, 1994, p.156).

Entende-se, assim, como o objetivo específico linguagem, derivado do objetivo geral cognição, fazer com que o aluno domine o sistema de linguagem no qual está incluído.

- d) Objetivo específico: Abstração:** No dicionário de Psicologia, o termo abstrair é apresentado como equivalente ao de conceituação. Todavia, no dicionário de língua portuguesa, esse termo ganha um significado estrito, mesmo que para entender o significado de conceituação seja necessário o entendimento de abstração. Assim, o significado de abstração é: “[operar] com qualidades e relações, e não com a realidade sensível”. Na obra de Miranda nenhum argumento é voltado a esclarecer tal conceito. Já no dicionário de Psicopedagogia, abstração significa: “processo por ocasião do qual conteúdos ou aspectos parciais de fatos complexos (conteúdos do consciente) são resgatados e retirados. A Abstração como consequência representa a generalidade, o coletivo de diversos conteúdos complexos do consciente e facilita uma rápida comunicação” (Bruner & Zeltner, 1994, p.9)

Assim, neste estudo, o objetivo de abstração significa fazer com que o aluno, por meio de relações mentais torne para si os conteúdos escolares em conceitos formais. Todavia, como esta categoria é muito próxima da categoria conceituação, é necessário esclarecer que o objetivo abstração só é considerado nesta pesquisa quando é explícito nas reportagens o objetivo de exercitar a abstração de conteúdos pelos alunos, sem que a abstração de um conceito específico seja o objetivo maior. Nesse caso, o objetivo é classificado na categoria conceituação.

- e) Objetivo específico: Conceituação:** Dos dicionários que servem como base para a descrição das categorias apresentadas aqui, bem como na obra de Miranda, não está descrito o significado do termo estrio conceituação. No dicionário de língua portuguesa, está descrito o termo “conceituar”, o qual significa formar ou formular conceito de alguma coisa (Ferreira, 1995, p.166). Conceito, de acordo com o dicionário de

Psicopedagogia, significa: “conteúdo da consciência (representação ou idéia) que é comum a um grupo de objetos, fenômenos ou relações” (Bruner & Zeltner, 1994, p.54). No dicionário de Psicologia, o mesmo termo significa: representação simbólica (quase sempre verbal) utilizada no pensamento abstrato, tendo um significado geral válido para um conjunto de representações concretas, no que elas tenham em comum (Pieron, 1951, p.86).

Assim, o objetivo de conceituação promovido pela prática pedagógica lúdica é entendido aqui como ação de fazer com que os alunos se apropriem conceitualmente, isto é, de forma abstrata, os conteúdos escolares específicos.

- f) **Objetivo específico: Resolução de problemas:** Esta categoria, apesar de não descrição em nenhum dicionário, nem na obra de Miranda, parece de comum entendimento. Seu significado é o termo estrito da expressão e sua realização pode ser feita de acordo com que os outros objetivos são contemplados. Todavia, considera-se como objetivo específico resolução de problemas, quando é feita menção explícita a essa ação na reportagem.
- g) **Objetivo específico: Inteligência:** Esta categoria também não foi claramente explicitada na obra de Miranda. De acordo com o dicionário de Psicologia, o termo pode ter vários significados. O mesmo é apresentado no dicionário de Psicopedagogia. Todavia, neste dicionário o termo está descrito como “característica relativamente estável da personalidade, cuja dimensão e cunho se dá a conhecer pela maneira como um indivíduo reage às realizações e a novas exigências que são tidas como importantes em uma ou mais culturas” (Bruner & Zeltner, 1994, p. 147). No Dicionário Brasileiro de Educação, inteligência significa:

“entendimento, intelecto. Faculdade ou capacidade de aprender ou compreender. A habilidade para aprender. Poder de abstração e de juízo dos dados da realidade reconhecidos e selecionados pela percepção. Capacidade de resolver conscientemente problemas de adaptação ao ambiente, com flexibilidade maior que o instinto. Conjunto de todas as funções que tem por objeto o conhecimento” (Duarte, 1986, p.104) .

Assim, visto que o entendimento de inteligência diz respeito a todos os outros objetivos, esta é classificada nesta pesquisa quando é descrita como a menção à Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner.

h) Objetivo específico: Elaboração do pensamento lógico-matemático:

Este objetivo parece não carecer de explicações a respeito do seu significado. Considera-se neste estudo este objetivo quando é mencionada alguma ação lúdica que tenha por finalidade o ensino da matemática, bem como a lógica de tal disciplina.

- 3. Objetivo geral: Afeição:** O termo afeição não tem nenhuma descrição nos dicionários que aqui servem de referência. Para Miranda, “o termo está ligado ao apego sincero por alguém ou algo; carinho; amizade” (apud Ferreira, 1999, p.18) . Esta descrição o autor toma do dicionário de língua portuguesa de Ferreira, o mesmo que serve de referência neste estudo. A respeito do entendimento de afeição o autor afirma que essa está ligada totalmente a cognição, num sentido de afetividade entre professor e aluno, entre simpatia e empatia do aluno em relação aos conteúdos e a forma como esses são a ele ensinados

Nesse sentido, foi considerado com objetivo de afeição todas atividades propostas com a finalidade de fazer com que o aluno reconhecesse o apreço por objetos ou pessoas, de modo que a própria prática pedagógica e a relação entre o aluno e o professor fosse, sobretudo, baseada numa relação de afeto junto do agrado.

- a) Objetivo específico: Sensibilidade:** Miranda, declara ser a sensibilidade, bem como a estima, interdependentes da afeição. A respeito da sensibilidade ele afirma: “o valor pedagógico da afeição contida no jogo pode tornar-se uma predisposição à aprendizagem, no sentido de que se apresentarão [os alunos] mais sensíveis ao processo educativo” (Miranda, 2000, p.64). Mas o que seria tornar-se sensível? Segundo o dicionário de Psicopedagogia, sensibilizar significa “criar alta sensibilidade, forte sentimento ou aguçada percepção em relação a um determinado acontecimento (Bruner & Zeltner, 1994, p.235).

Assim, considera-se neste estudo como objetivo de sensibilidade, a ação lúdica que pretende tornar aguçada a percepção do aluno a respeito de algum acontecimento, conteúdo ou mesmo, de algum objeto.

- b) Objetivo específico: Estima:** Esse termo também não foi localizado em nenhum dicionário de psicologia ou educação, tampouco nos argumentos da obra de Miranda. Todavia, pôde ser localizado no dicionário de língua

portuguesa. Nesse, o termo "estima" significa "sentimento de importância do valor de alguém ou de alguma coisa; apreço, consideração, respeito" (Ferreira, 1995, p.276).

Entende-se, portanto, o significado desse objetivo específico como uma ação que faço o aluno valorizar, por intermédio da ação lúdica, seus objetos, seus colegas, bem como os pertencentes aos outros, além de fazer da prática pedagógica um meio de fazer com que o aluno se disponha a aprender.

4. Objetivo geral: Motivação: O termo motivação é base de diversas e heterogêneas teorias. Miranda o interpreta com base em dicionários da língua portuguesa. Nesse sentido, pode-se considerar motivação um "processo que supostamente determina a intensidade, a direção e a determinação do comportamento de uma pessoa. A Motivação, como tal, não é observável, mas sim os resultados dos processos motivacionais" (Bruner & Zeltner, 1994, p.171). De acordo com o dicionário de Psicologia, o termo significa: "fator psicológico (consciente ou não), que predisponha o indivíduo (...) a efetuar certos atos ou a tender a certos objetivos" (Pieron, 1951, p.170).

É entendida então a motivação como a finalidade de uma atividade lúdica, a intenção de fazer com que o aluno tenda a apreciação de algum conteúdo para que esse aprenda como se fosse um objetivo próprio.

a) Objetivo específico: Estímulo: Não há nenhum significado estrito do termo na obra de Miranda. Todavia, pode-se entender estímulo, segundo o significado expresso no dicionário de Psicopedagogia, no qual está descrito:

"1. Impulso, incitamento; 2. Na área da pedagogia escolar, trata-se de um comportamento verbal ou não verbal do professor que se destina a levar o aluno a uma resposta cognitiva, emocional ou de atividade. De acordo com isto, também perguntas podem ser caracterizadas como estímulos. Ensino por estímulos" (Bruner & Zeltner, 1994, p.111).

Este é o significado que aqui é dado ao objetivo de estimular o aluno por meio de atividade lúdicas.

b) Objetivo específico: Interesse: Assim como o significado de estímulo, interesse também não é descrito de forma explícita na obra de Miranda.

Segundo o dicionário de Psicologia vários estudiosos envolvidos com a psicologia e a educação trataram do assunto, tal como: Claparède, Hoffding, William James, Dewey, Ferrière, P. Janet. Como “método pedagógico”, o interesse pode ser entendido como uma ação que “consiste em fazer de um interesse, manifestado pelas crianças em certa idade, o centro do ensino, o qual passa a coordenar disciplinas diversas” (Decroly, apud Pieron, 1951, p.235).

Esse é o significado que aqui se considerou para classificar objetivos voltados ao interesse, das atividade lúdicas propostas nas reportagens.

c) Objetivo específico: Alegria: A alegria é mencionada na obra de Miranda como uma fenômeno interdependente dos demais comportados nesta categoria (motivação), contudo não explicita o entendimento que tem a respeito do termo. Como supõe-se aqui que seu significado seja de domínio comum, entende-se o objetivo de realizar as atividades lúdicas com alegria aquelas que propiciam satisfação e diversão aos alunos, num sentido de festividade.

d) Objetivo específico: Ânimo: Ânimo, no dicionário de Psicologia, é sinônimo de “boa disposição” e “disposição preparatória”. Isso significa uma “fase inicial de uma atividade, antes do estabelecimento de um regime normal, tipo rotineiro” (Pieron, 1951, p.126). De acordo com o dicionário de Psicopedagogia, encontra-se associado ao ânimo, a expressão “disposição para aprender”. Esta significa: totalidade dos fatores motivacionais e emocionais que, em conjuneto com as pressuposições cognitivas e físicas, possibilitam a aprendizagem” (Bruner & Zeltner, 1994, p.84). Ainda, segundo o dicionário de língua portuguesa, “animar”significa: “dar vida, ânimo, coragem, vigor, força” (Ferreira, 1995, p.44).

Entende-se por ânimo, portanto, a finalidade de uma atividade que predisponha o aluno a aprender algum conteúdo, como algo que o prepare para uma outra atividade, o que é diferente de uma atividade que estimule ela mesma a aprendizagem.

e) Objetivo específico: Entusiasmo: O significado deste termo também não é claramente explicitado na obra de Miranda. Assim, o significado que é dado a ele nesta pesquisa é o deu uma atividade lúdica que arrebatava no

aluno “exaltação criadora, inspiração” para realizar a atividade escolar (Ferreira, 1995, p.254).

5. Objetivo geral: Criatividade: Miranda descreve como interdependente da criatividade a “pontencialidade criadora” do aluno, vem como o exercício da imaginação. O autor entende a criatividade a partir das perspectivas que valorizam, uma a capacidade “personológica” e a outra, intelectual. Para o autor, a criatividade está ligada a sensibilidade para resolver problemas, identificar dificuldades.

Desse modo, criatividade é entendida nesta pesquisa como categoria que representa o objetivo de estimular o aluno a resolver situações problemáticas de forma distinta da comum, de modo que pode ou não existir um conteúdo escolar formal guiando tal situação.

a) Objetivo específico: Imaginação: O autor não esclarece seu entendimento a respeito desse conceito. De acordo com o dicionário de Psicologia, imaginação significa: “processo de pensamento que consiste numa evocação de imagens mnemônicas (imaginação reprodutora), ou uma construção de imagens (imaginação criadora)” (Pieron, 1951, p.209).

A partir dessa descrição, considera-se o propósito de uma atividade o de estimular a imaginação aquela cujo objetivo principal não é o da criação, mas apenas a imaginação, uma vez que essa primeira atribuição refere-se à subcategoria criação.

b) Objetivo específico: Criação: Miranda não deixa claro o significado do que considera o fenômeno de “criação”. Todavia, esta subcategoria é entendida neste estudo como a finalidade de uma atividade que faz com que o aluno dê existência a uma situação ou objeto, a partir ou não de outras situações ou materiais.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)