

O DIREITO À CULTURA DO LÚDICO

THE WRITE TO THE CULTURE OF THE LUDIC

Ângela Barcellos Cafê¹

RESUMO: Na medida em que as sociedades, sobretudo os grandes centros urbano-industriais, foram se tornando mais complexas a cultura foi se fragmentando, separando a ação, o pensamento e o sentimento do homem. A valorização do trabalho em detrimento do lúdico é fruto de um modelo capitalista, que dividiu a sociedade em classes sociais atribuindo maior valor à utilidade das coisas em relação ao aspecto produtivo, para gerar lucros e acúmulo de capital. O modo de viver da atualidade exige do homem hora e momentos separados para cada atividade, sendo valorizadas aquelas que resultam em um produto a ser consumido. Entender a cultura como algo dinâmico que se re-significa ao longo dos tempos históricos, preservando sua essência, permite uma análise da manifestação lúdica, verificando sua crescente desvalorização. A idéia do lúdico como coisa não séria vai aos poucos ganhando força e sendo direcionado à faixa etária infantil, por esta se caracterizar pela improdutividade. A discussão aponta para a necessidade da recuperação do lúdico como possibilidade/condição de reunificação de aspectos humanos fragmentados pelas sociedades atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico, Cultura, Educação

"Discutem os etnólogos se é o arco de caça e guerra ou o arco musical a forma primogênita do arco. A solução do debate não é coisa que agora nos importe. O simples fato de que pode ser discutido demonstra que, seja ou não musical o arco originário, aparece entre os instrumentos mais primitivos. E isto basta. Porque isso nos revela que o primitivo não sentia menos como necessidade o proporcionar-se certos estados prazerosos que o satisfazer suas necessidades mínimas para não morrer; portanto, que desde o início o conceito de 'necessidade humana' inclui indiferentemente o objetivamente necessário E O SUPÉRFLUO" (Ortega y Gasset)

A discussão da epígrafe nos conta como o homem, desde o início dos tempos, atribui a mesma importância tanto para o necessário,

¹ Mestre em Educação Física, área de concentração em Estudos do Lazer, professora do Cepae/UFG e coordenadora do Grupo Gwaya – Contadores de Histórias/UFG. E-mail: angelacafe@gwaya.zzn.com

quanto para o *supérfluo* em sua vida. Seguindo o mesmo raciocínio, podemos entender a ludicidade como contemporânea do homem e tão necessária quanto o trabalho, para a sua existência, isto é, sempre esteve presente nas atitudes e significações do fazer humano. O homem sempre se alimentou, ao mesmo tempo, do útil e do *supérfluo* com a preocupação da sobrevivência, nos dois sentidos do termo – continuar vivo e viver melhor – ou seja, sem estabelecer diferenças entre um e outro. Nesse sentido, pode-se entender que o lúdico é integrante da cultura, vivenciada nos momentos indistintos, desde as sociedades mais primitivas.

Talvez um dos grandes problemas do homem das sociedades atuais do mundo ocidental, sobretudo os centro urbano-industriais, seja a desvalorização da ludicidade.

“Certamente que ninguém nunca desejou a sordidez, a feiura ou a falta de sentido. Se FREUD esteve certo ao afirmar que somos todos vitalmente fascinados pela busca do prazer (princípio do prazer), ou bem antes de FREUD esteve certo ARISTÓTELES ao ponderar que a vida humana é uma caminhada constante à procura da felicidade, ninguém pode ter planejado e desejado construir a própria infelicidade do atual ambiente, que caracteriza a tecnologia científica. No entanto todos fomos contribuindo para a construção de um ambiente feio, freqüentemente sórdido, e para a instalação de um modo de viver vazio e desorientado.”
(MORAIS, 1988. p.158)

À medida que as sociedades tornaram-se complexas e o modo de produção capitalista dividiu a sociedade em classes sociais, a cultura compartimentou-se. Hoje, nas sociedades modernas, os campos culturais tornaram-se isolados. No campo científico, houve uma fragmentação das ciências e, no interior de cada área científica, várias especializações exigem profissionais competentes para cada saber. Ao mesmo tempo, a vida compartimentou-se exigindo hora e momento próprios para cada atividade humana. Os centros urbanos, com o advento dos meios de comunicação social, apresentam uma certa uniformidade das atividades culturais, todas elas segundo padrão estabelecido de produtos prontos que impedem a criatividade.

No processo de urbanização e industrialização, em que se vive hoje, há uma nítida separação dos campos do trabalho e do lazer. A ruptura lazer/trabalho tem significado o ocultamento e desvalorização do lúdico,

uma vez que a sociedade só valoriza a utilidade, ou seja, o produto que dá lucro. Nessa lógica, só o trabalho pode produzir algo útil, lucrativo. Esta realidade se explica pelas teorias que mostram como o trabalhador, no sistema capitalista, vende sua força de trabalho e se aliena, não apenas por não se reconhecer sujeito do seu trabalho, mas também por se encontrar impedido da possibilidade do prazer, de criar e de ser.² A exemplo disso, observa-se ainda que a criança, o velho e o deficiente físico, na sociedade atual (mesmo considerando os esforços no sentido contrário), são de certa forma, excluídos, por serem considerados incapazes de produzir algo que tenha utilidade. A essa idéia contrapõe-se a análise de Leontiév, segundo a qual

o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. [...] no jogo adulto, quando a vitória, mais que uma simples participação, torna-se motivo interior, o jogo deixa de ser brincadeira. (LEONTIÉV, 1988. p.28)

O jogo não pode ser considerado uma atividade produtiva, pois seu objetivo não está em seu resultado, mas na própria ação; no entanto, tem se transformado em mercadoria, em trabalho, com a utilização de profissionais treinados para a performance.

A sociedade industrial dicotomiza as ações humanas, valorizando de forma diferente cada uma, considerando o que é útil, o que apresenta um aspecto produtivo, como mais relevante. Por isso, o lazer fica relegado a alguns momentos ou a certas idades. O modelo funcionalista explica o lazer na sociedade moderna como possibilidade útil, como merecimento após o trabalho, como perda de tempo em relação ao trabalho produtivo, como atividade destinada à infância ou à terceira idade, como antídoto ou cura para o estresse. As teorias que aceitam a dicotomia lazer/trabalho, embora discursando sobre uma verdadeira civilização do lazer, reforçam a idéia de separação (hora para trabalho, hora para lazer, lazer condicionado e programado, isolado do trabalho) e acaba por não reconhecer o lúdico como constitutivo do homem, considerando-o presente apenas nos momentos de lazer.

A conseqüência do processo de alienação econômica, produzida na relação capital-trabalho, expressa-se em idéias alienadas, tolhendo o ato

2 Cf. MARX, em A Mercadoria, capítulo de O Capital (1974).

criativo. Como consequência, o lazer e o trabalho mostram-se separados, impedindo a sociedade de perceber ou de apreender a possibilidade do lúdico, presente nos planos culturais diversos, permeando tanto o lazer como o trabalho. Dessa forma, uma produção alienada acompanha-se de idéias alienadas também no campo do lazer. A indústria fornece produtos prontos (brinquedos, happy hour, rua de recreio) e impede o homem de sentir-se sujeito do processo. Aprisionando-se o lúdico, o homem fica impedido também de construir seu próprio lazer. Essa alienação manifesta-se também na aceitação passiva de respostas prontas, sem questionamentos às diversas situações ou instituições criadas para atender às necessidades do homem como ser social vale dizer, cultural.

O homem, ao deparar-se com o mundo, interpreta-o, transforma-o e, ao fazer isso, descobre-se, toma consciência de si e se transforma. Educa o mundo e se educa. A relação homem-mundo é explicativa de todas as atividades humanas, de tal modo que a história da humanidade, que se educa ao produzir cultura, representa a grande mestra da vida. *"Cultura é humanização"* (LATERZA, RIOS, 1971), é uma transformação do mundo simultânea a uma transformação do homem. A cultura, portanto, nunca foi estática, e pode ser caracterizada historicamente pelo fazer do homem em seu sentido mais amplo. Em cada momento histórico, a cultura toma uma dimensão diferente na vida do homem, em razão não só de suas condições, mas de suas necessidades e capacidades.

Ao defrontar-se com a natureza, apontando e nomeando uma estrela, o homem descobre-se parte do mundo. Percebe-se capaz de transformá-lo e de adaptá-lo às suas necessidades; entretanto, o primeiro trato do homem com o mundo não foi apenas de admiração ou curiosidade, mas de muita luta e trabalho para vencer as dificuldades impostas pela natureza. Aos poucos, com o trabalho e a luta pela vida, o homem adquiriu uma percepção unificadora do mundo e de si mesmo. Ao mesmo tempo o homem cria valores em busca de um sentido, um significado para sua vida.

"A paisagem humana é necessariamente construída pelas obras culturais, pois só elas atestam ao homem a essência e o sentido de sua presença no mundo: a presença de um sujeito que compreende, transforma e significa." (VAZ, 1966. p.5)

VAZ (1966) entende que as obras culturais representam a face objetiva da cultura, que só pode ser compreendida por meio do sentido

a ela conferido pelo homem, como sujeito do processo cultural, o que constitui a face subjetiva da cultura. Assim, é necessário entender a cultura em suas quatro dimensões: pessoal e universal, portanto, obra de um sujeito comunicável a todos; histórico e social como compreensão e comunicação de sentido.

Na pré-história, a preocupação maior do homem consistia na sobrevivência. Seu pensar e seu fazer estabeleciam-se em sua relação com a natureza, sendo preciso entendê-la para dominá-la e transformá-la a seu favor. Observando os fenômenos naturais, que desafiavam sua compreensão, o homem primitivo recorria à magia como forma de controlar as forças superiores e, seguindo sua intuição, passava a reverenciá-las e a divinizar essas manifestações, dando origem ao mito. A relação mítica com o mundo permitia ao homem acreditar não só no que via, mas no que imaginava. Dessa forma, aprisionava a imagem de um animal dentro da caverna para dominá-lo, pois, na cultura primitiva a imagem não era representativa, mas um sucedâneo da realidade.

Ainda com o olhar voltado à pré-história, ao tomar conhecimento do mito, pode-se ser contagiado por uma admiração pelos seus criadores. É preciso, entretanto, não esquecer que o mito nasce da luta, da impossibilidade de outra explicação, nasce do desejo de vencer as dificuldades, da imaginação e da vontade de amansar o mundo. Assim, o homem é *Homo faber*, com sua intenção prática de domínio do mundo e *Homo sapiens*, com o sentido, o significado e direção atribuídos às suas ações e desejos. E, ao mesmo tempo, *Homo ludens*, com sua alegria de viver e seu deslumbramento poético.

Pode-se aprender com os povos primitivos a riqueza do entendimento do homem em sua totalidade. A complexificação das culturas trouxe o esfacelamento desse homem e de sua obra, dividindo a sua vida em fazer de um lado, pensar de outro, e estabelecendo um momento marcado para ser feliz, separou ainda a alegria vivida do agir e do pensar.

O próprio dinamismo da cultura exige e imprime necessidade de mudanças, de re-significações, de transformações e busca de formas de vida que possam atender aos interesses dos homens em cada contexto histórico. Quando uma forma de vida de um momento histórico se impõe como modelo a outros contextos, é natural que apareçam inúmeros problemas, por não considerar o homem em seu processo histórico cultural.

Entendendo-se os fenômenos sociais como fenômenos totais (MAUSS, 1974), a compreensão e o estudo dos significados de cultura

implicam uma inter-relação dos fatos culturais/sociais, sem esquecer o caráter pelo qual se revela sua especificidade, devendo-se, para entendê-los, referi-los à totalidade social em que ocorrem.

Assim, a ciência reconhece alguns critérios indicativos da originalidade do homem no campo da cultura, ao qual se soma seu modo peculiar de ver a natureza. Como ponto de partida, a atividade artesanal para a confecção de instrumentos e utensílios é reconhecida como tipicamente humana. As atividades artísticas, a mentalidade mítica, a inspiração poética, o comportamento moral, a organização política e outras formas de ação, como a busca científica, totalizam as atividades humanas (LATERZA, RIOS, 1971).

A reunião dos componentes culturais, em uma originalidade genérica, não resulta, entretanto, na perda da especificidade de cada componente da cultura humana, cuja totalidade não suprime o caráter específico dos fenômenos, que permanecem, ao mesmo tempo, jurídicos, econômicos, religiosos, estéticos, morais, de tal modo que a totalidade consiste na trama de inter-relações entre os planos culturais. O homem, ao fazer cultura, sempre responde não só às suas necessidades de sobrevivência, mas ao mesmo tempo, às suas necessidades de lazer, de sentimento, de estética... (LATERZA, RIOS, 1971).

Muitas vezes, a análise da cultura restringe-se ao produto – crenças, leis, costumes e outros – deixando de considerar o que é constitutivo da natureza humana, ou seja, o processo de sua produção. O fato social é humano, e a cultura, como um fenômeno social total, guarda especificidade diferenciadora de seus elementos: lazer, arte, ciência... o que, entretanto, não significa reconhecer o isolamento dos vários planos culturais. Ao contrário, sua interpenetração, já visível nos povos primitivos, é encontrada hoje nas mais diversas formas.

O que provocou a perda da inter-relação dos planos culturais? Dizendo melhor, o que levou os estudos a privilegiarem formas isoladas, fragmentadas de expressões culturais? Mais especificamente, por que o estudo de fenômenos culturais deu prioridade ao produto, sem considerar também o modo pelo qual foi socialmente elaborado, transformado e/ou re-significado?

Ao analisar o elemento lúdico em sua existência na história, HUIZINGA (1971) percebe que este faz parte da vida do homem até o início da modernidade, quando, em razão da mudança no modo de produção houve uma supervalorização do trabalho produtivo em

detrimento do lazer. Outros estudos e pesquisas apontam a mesma direção, constatando uma diminuição da importância dos jogos e festas, em contraste com o crescimento e valorização do trabalho, a partir dos séculos XVII e XVIII.

Phillipe ARIÈS, em seu livro *A história social da criança e da família* (1982), mostra que, até o final do século XVII, as crianças e adolescentes eram praticamente ignorados pela sociedade. A duração da infância reduzia-se ao seu período mais frágil, quando se tratava a criança como uma coisinha engraçadinha, apenas como o filhote do homem que ainda não conseguia se bastar. Mal a criança conseguia algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos.

De criancinha pequena transformava-se imediatamente em homem, um jovem adulto, sem passar pelas etapas da juventude, que se tornaram aspectos essenciais das sociedades contemporâneas.

Com o aparecimento das primeiras escolas no fim do século XVII, a situação mudou consideravelmente, pois a criança deixou de ser misturada com os adultos e de aprender a vida diretamente, mediante o contato com eles. ARIÈS (1982) mostra ainda que a criança foi então enclausurada (uma espécie de quarentena) antes de ser solta no mundo. A quarentena seria a escola, o colégio que se estende até os nossos dias, período denominado de escolarização, a qual são submetidas as gerações subseqüentes à criação da escola. Nesta, à infância reservam-se momentos de seriedade na elaboração de trabalhos escolares e alguns momentos lúdicos, nos quais as brincadeiras têm espaço e tempo limitados. O pensamento de que brincadeira é coisa de criança foi paulatinamente tomando conta da sociedade moderna que, no entanto, continua entendendo a criança como um adulto em potencial.

Diferenças no modo de vida entre as sociedades tradicionais e modernas podem ser percebidas quando se analisam algumas obras de arte. No cotidiano das pessoas nelas retratado, o lúdico permeia as várias atividades humanas, demonstrando não haver distinção nem separação dos campos culturais, ou espaços determinados de atuação, como nas sociedades atuais.

Um dos exemplos mais ricos, já estudado e analisado sob diversos aspectos por teóricos diferentes, refere-se à obra de Peter Brüegel de 1563: *Brincadeira infantil*. Trata-se de uma pintura sobre madeira, retratando aproximadamente setenta tipos de brincadeiras em um contexto de vida cotidiana. Duas características dessa obra merecem destaque: a

representação em miniatura de homens e mulheres (podendo ser entendidas como crianças), todos envolvidos com jogos, brinquedos e brincadeiras, o que reafirma a leitura de ARIËS (1982), segundo a qual a criança não fazia parte de um contexto próprio, mas pertencia ao mundo dos adultos. A distinção entre adulto e criança, retratada nas obras dessa época, faz-se notar apenas no tamanho dos personagens, podendo ser observado que as crianças conservam os mesmos traços dos adultos, como por exemplo, proporção do corpo e fisionomia.

A segunda característica interessante é perceber que os mais de setenta exemplos de brincadeiras que aparecem nessa obra, como pião, cata-vento, balisa, cambalhota, roda, pula carniça, gangorra, quebra-pote, perna de pau, cavalinho de pau, arco, cabra-cega e outras, foram e ainda são vividos por crianças de todo o mundo, de várias culturas diferentes; o que mostra que essas brincadeiras atravessaram milênios, perpetuando-se, ainda que modificadas.



Alguns outros exemplos de obras de arte, anteriores ao século XVI, reafirmam e comprovam a existência de brincadeiras e jogos conhecidos da infância de hoje, cuja origem exata se perde no tempo, como se pode perceber em uma pintura em mármore, *As Jogadoras de Ossinhos*, da cidade de Herculano, provavelmente do século I. Essa brincadeira é também conhecida por baliza ou cinco Marias, jogada ainda hoje na Região

Nordeste do Brasil, com ossinhos de frango, em Minas Gerais, com saquinhos de areia e, em Goiás e outros lugares, com pedrinhas. Diversas obras de arte de tempos e espaços diferentes possibilitam a identificação de outros jogos e sua possível origem, além de conhecer brincadeiras de variadas culturas, ou de outras épocas, que não se perpetuaram nas práticas infantis de hoje e que podem ser resgatadas.

A importância desse resgate está não só no conhecimento histórico das brincadeiras, mas na possibilidade/necessidade de realizar brincadeiras coletivas, contrapondo-se aos brinquedos atuais, que já vêm prontos e, em relação aos quais, a criança mais observa do que brinca. As brincadeiras atuais caracterizam-se ainda por sua tendência à individualização. Diante de um videogame, por exemplo, ninguém tem vontade ou necessidade de conversar, trocar experiências, vivenciar corporalmente uma atividade, criar, viver uma fantasia e dar asas à imaginação. Antes que a máquina se torne a maior companheira do homem do futuro próximo, há muito que se aprender com as brincadeiras de outras épocas.

Esses exemplos mostram também que certos traços culturais preservam sua essência e, simultaneamente, transformam-se no decorrer dos tempos e no contexto de cada sociedade. As obras de arte são registros de extrema riqueza para o entendimento e recuperação de diferenças culturais de outras épocas, embora pouco exploradas com esse fim.

Ao considerar o lúdico como constitutivo do ser humano surge a questão de como recuperá-lo, aliando-o tanto ao trabalho quanto ao lazer, o que é uma questão histórica que implica a compreensão do processo de alienação no sistema capitalista, como se depreende dos estudos de alguns autores, dentre os quais MARCELLINO (1987), para quem a abordagem do lúdico em si mesmo, ou de forma isolada em qualquer atividade, fica restrita e abstrata.

Entender o lúdico como componente da cultura historicamente situada porque constitutivo do homem, significa considerá-lo, portanto, não só próprio do lazer, mas do trabalho, da vida humana, da pessoa humana e de sua cultura como um todo. Dessa forma, não há uma visão isolada, quer do trabalho, quer do lazer, por serem ambos dimensões humanas, podendo ser vivenciados simultaneamente. A vivência do lazer supõe também a do trabalho, como por exemplo: o teatro, o esporte, construção de parques, uma festa... Lazer para uns e, ao mesmo tempo, fruto do trabalho de outros. Além disso, a realização da pessoa em seu trabalho proporciona momentos de grande prazer (MARCELLINO, 1987).

Assim, conceituar lazer em uma perspectiva histórica e de uma cultura situada permite entender o lúdico como componente dessa cultura, permeando o fazer do homem, livre de hora marcada para ser feliz, em busca da felicidade em quaisquer de suas ações. O lazer, nessa perspectiva, é visto como campo de atividades no qual são igualmente valorizados os trabalhos, o lúdico, o jogo, o brinquedo, o prazer, a fantasia, a criação, assim como a consciência de tudo isso.

Uma das dificuldades na abordagem do lazer encontra-se na falta de consenso sobre seu significado. O emprego do termo lazer é recente, marcado por diferenças acentuadas em seu entendimento, ora associado a experiências individuais, ora restrito a determinadas atividades. Essa tendência alimenta-se pelos meios de comunicação de massa, que relacionam o lazer prioritariamente com divertimento e descanso, estendendo-o, algumas vezes, ao esporte e à arte, considerados como cultura, no sentido de produto cultural.

As práticas do lazer são marcadas pela produtividade, como tudo na sociedade ocidental. Valoriza-se a performance, o produto, estimula-se a prática compulsória, moda ou status, enquanto não se consideram os processos de vivência, que dão origem à prática do lazer. O mundo de produtividade confina o prazer ao depois do expediente, ao fim de semana, às férias ou à aposentadoria. Do ponto de vista histórico, considera-se o lazer (na vida social) como fruto da vida moderna nas sociedades urbano-industriais.

Os estudos teóricos sobre o lazer surgiram em um momento histórico em que a fragmentação do homem, em suas múltiplas dimensões, traz como consequência a polarização das discussões visando reunificar os aspectos humanos, ou separá-los ainda mais.

Entre os teóricos que buscam um conceito para o lazer, pode-se constatar um enfoque que enfatiza o aspecto atitude, considerando o lazer como estilo de vida, independente de um tempo determinado. Visto assim, o lazer caracteriza-se pela relação entre sujeito e experiência vivida em torno da satisfação sentida, em qualquer atividade, mesmo no trabalho.

Muitos teóricos brasileiros utilizam, como referência básica para seus estudos, o conceito de lazer de Joffre DUMAZEDIER³:

³ Joffre Dumazedier, sociólogo francês, contemporâneo, autor de várias obras que influenciaram os estudos brasileiros. Esteve várias vezes no Brasil a convite do Serviço Social do Comércio (Sesc), na década de 70, trabalhando com Luiz Otávio de Lima Camargo e Renato Requiza. É autor da classificação dos interesses e conteúdos do Lazer, assim como de seus valores e funções, conhecidos como os 3Ds (descanso, divertimento e desenvolvimento) e a diferenciação dos tempos: livre, liberado e inocupado.

conjunto de ocupações as quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1986. p.46; grifos meus)

Essa linha privilegia o aspecto tempo, liberado do trabalho, ou de obrigações familiares, sociais e religiosas. As teorias que restringem o lazer ao tempo livre deixam de considerar tanto a possibilidade de satisfação durante as atividades obrigatórias, dentre elas o trabalho, como também que o ser humano possa desenvolver mais de uma atividade simultaneamente.

O conceito tempo disponível, proposto por MARCELLINO (1987), vem substituir o termo tempo livre, admitindo várias possibilidades de vivência simultânea de trabalho e lazer numa mesma atividade: trabalhar escutando música; a realização de uma festa; contar uma história tendo sido contratado para isso; leitura de um romance, preparando-o para uma prova ou uma aula.

A substituição dos termos funda-se no conceito de "lazer como cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no 'tempo disponível'" (MARCELLINO, 1987. p.31). Além disso, a substituição representa contribuições fundamentais para uma reflexão sobre o lazer. Subjacente à noção de tempo disponível está a idéia de opção, atributo básico do lazer, uma vez que elimina a polarização lazer e ócio, possibilitando até identificar o lazer com o não-uso do tempo, isto é, a possibilidade de contemplação em contraposição à ocupação obrigatória do tempo livre em uma atividade prática. Assim, o que

"se verifica na atualidade, entre os estudiosos do lazer, é no "sentido de considerá-lo tendo em vista os dois aspectos - tempo e atitude. Portanto, como uma atividade de escolha individual, praticada no tempo disponível e que proporcione determinados efeitos, como o descanso físico e mental, o divertimento e o desenvolvimento da personalidade e da sociabilidade. [...] a consideração do lazer como 'atividade' não abrange somente as situações de prática, uma vez que a atitude ativa independe da situação de prática ou de consumo [...] O importante como traço definidor, é o caráter 'desinteressado' dessa vivência. [...] A 'disponibilidade de tempo' significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa." (MARCELLINO, 1987. p.31)

A posição teórica colocada pelo autor pode ser entendida em uma sociedade na qual a indústria do lazer consiste em uma indústria de homogeneização para imposição de idéias a serviço do capital. Uma ginástica, um jogo de futebol, um cinema, ou qualquer atividade de lazer, oferecidos por uma empresa ao trabalhador, podem ser utilizados com o objetivo de gerar maior produtividade, o que evidencia que o próprio lazer, com uma aparência revitalizada, encontra-se, de fato, dicotomizado, encantado, reduzido. Transformado em mecanismo do capitalismo, que se apropria primeiro do produto do trabalho, e, em seguida, das diversas dimensões do homem trabalhador, tempo, corpo, pensamento, emoções... Explicitam-se assim, a força e a fraqueza⁴ inerentes às invenções do homem que podem levá-lo a sua realização humana, encantá-lo, ou transformar-se em teias ou redes, podendo aprisioná-lo, encantoá-lo.

Dessa forma, pode-se perceber a grande contradição do sistema: ao mesmo tempo em que o homem conquista um grande avanço em sua produção, que o tornaria independente, é escravizado pelo lucro.

O mesmo pode ocorrer quando se coloca a questão do lazer em uma empresa, ou em uma escola, ou em qualquer outro lugar. Sua força encontra-se no resgate do lúdico, ou do próprio lazer, nas diversas ações humanas. Sua fraqueza está na manutenção do lazer a serviço do capital.

O problema agrava-se quando se considera a diminuição progressiva do tempo de trabalho gerado pelo progresso tecnológico e pelas conquistas dos trabalhadores desde o século XVIII, e conseqüentemente o aumento do tempo livre. Por volta do século XVIII, nas primeiras fábricas, os trabalhadores tinham até dezoito horas de trabalho por dia (HUBERMAN, 1978), chegando a conquistar no século XX, oito horas de trabalho diário em alguns países, seis horas em outros, durante quatro ou cinco dias na semana. Segundo a projeção nessa área, aumentará o tempo livre e diminuirá o trabalho humano para o futuro, gerando um sério problema para uma sociedade educada para o trabalho. O que fazer com tanto tempo disponível? Diante dessa real perspectiva, os primeiros estudos teóricos do lazer surgiram em busca de respostas para o excedente de tempo. Verifica-se, entretanto, que reduzir o lazer ao aspecto tempo livre, resulta na manutenção da alienação, pois elimina a possibilidade defendida por MARCELLINO (1987) da opção pessoal, do uso ou não-uso do tempo disponível em uma atividade prática. Por isso, a

⁴ As idéias de força e fraqueza, referidas na Educação, são desenvolvidas por Carlos Rodrigues BRANDÃO, em *O que é Educação* (1995).

importância de compreender o lazer numa relação conjunta dos aspectos tempo e atitude.

O problema do tempo continuará existindo, mas, ao se pensar, por exemplo, em uma política pública preocupada com a marginalidade e a ociosidade, que podem ser facilmente consequência do aumento do tempo livre, é fundamental o cuidado na relação tempo/atitude para impedir ações funcionalistas, que levam ao consumismo e à alienação, quando o que se pretende promover consiste na autonomia do homem para a construção de seu próprio lazer e do mundo em que ele vive. Essa é uma preocupação que a escola deveria considerar como importante, sobretudo na infância.

O educador, ao desenvolver suas atividades na escola, deverá ter o cuidado de direcionar suas ações para a recuperação do lúdico em seus três aspectos: conteúdo, estratégia e desenvolvimento. Assim, acredito ser possível atender ao anseio de alguns educadores, a exemplo de SNYDERS (1988) e ALVES (1987), de revitalizar a escola pelo lúdico. Deve-se estar atento para o risco que se corre: pensando promover o lúdico, construir a alienação, ainda que de forma prazerosa.

Conforme discutido, MARCELLINO (1991) faz uma rica reflexão sobre o furto do lúdico na infância, em uma sociedade que considera a criança como um adulto em potencial, que transforma o brinquedo em mercadoria e restringe o tempo e o espaço da cultura infantil. A escola certamente contribui de forma eficaz para o furto do lúdico na infância. Observando o planejamento de uma sala de aula podemos perceber como a presença do lúdico acaba por ficar ausente do cotidiano escolar. A maioria das atividades, apresentadas às crianças como sérias, são planejadas para o desenvolvimento de determinada habilidade, obedecendo a conteúdos pré-estabelecidos. Além disso, o tempo previsto para a realização de uma atividade, quando essa proporciona a vivência lúdica, impede a criança de explorar com liberdade o material. Mal ela o descobre, já chegou a hora de guardar aquele material para realizar a próxima tarefa. Nas classes pré-escolares o planejamento está mais direcionado para a manifestação do lúdico, embora isso não seja suficiente para garantir sua manifestação, pois cada atividade está voltada para um objetivo de aprendizagem específico, onde ainda prevalecem modelos a serem seguidos. A própria imposição de uma atividade lúdica, como é comum acontecer no cotidiano escolar, diminui a possibilidade de sua vivência como verdadeiramente lúdica.

A lógica da produtividade social, ao vincular o lúdico à criança, faixa etária caracterizada pela improdutividade, o considera algo não sério. Dessa forma, o brinquedo é permitido na escola infantil, mas com tempo marcado e diferenciado das atividades sérias próprias da escola. Hora de brincar é na hora do recreio. A criança entra na escola para aprender como se tornar adulto. Por isso, nessa lógica, deve-se distinguir brincadeiras e responsabilidade. Atualmente, esse discurso tem se modificado, entretanto, sem resultados significativos, pois a reivindicação se manifesta no sentido de trazer o lúdico para a escola, enquanto a realidade aponta para a necessidade de abrir espaços, na escola, para a vivência do prazer e da ludicidade da criança.

Curiosamente, as crianças freqüentemente escolhem brincar de escolinha em seus momentos de liberdade e, entretanto, suas maiores reclamações são contra a escola. Ora, se elas gostam do tema escola, e acabam vivenciando no brinquedo uma escola à sua maneira, então, deve-se escutá-las e reconsiderar a presença do lúdico na escola como fator fundamental de aprendizagem.

O lúdico inerente à atividade de contar e/ou ouvir histórias, assim como aos jogos e brincadeiras, associados à ludicidade própria da criança e a possibilidade e riqueza dessas atividades na escola exigem o questionamento da maneira pela qual a escola tem encarado atividades deste tipo como aquelas que, na maioria das vezes, têm hora marcada, separadas do trabalho sério, da leitura e da escrita, como se este esgotasse o papel e o objetivo da educação escolar.

Como conclusão, só me resta deixar algumas questões: qual o papel do educador infantil? Aceitar e considerar o jogo, o brinquedo e a brincadeira como próprios da criança, considerando a perspectiva de sua formação para o mundo dos adultos, tão sério e responsável? Ou admitir o lúdico como inerente ao ser humano, considerando que o adulto também necessita de sua vivência e, por esse motivo, o educador pode e deve fazer largo uso das brincadeiras e jogos na escola, considerando suas possibilidades de: conteúdo, estratégia e desenvolvimento?

Essas questões devem permanecer como ponto de partida para reflexões constantes nas ações cotidianas de quem lida com a educação de uma maneira geral, na escola ou fora dela. Ao permitir e/ou incentivar a manifestação do lúdico em uma ação educativa, ou abrir-lhe espaço no trabalho sério da escola, penso que estaremos contribuindo para um mundo mais humano, evitando as fragmentações colocadas pelo modo de vida das sociedades atuais.

ABSTRACT: *As the societies have become more complex, the culture has fragmented, setting apart the man from action, thought and feeling, valorizing work in terms of its productive aspect. Understanding culture as something dynamic which preserves its essence but which re-signify itself through the history, allows an analysis of the ludic expression and its growing devaluation. The idea of the ludic as something not serious have been getting strength and being directed to the children age level, for it is seen as not productive. The discussion points to the need of seeing the ludic as possibility/condition to reunify human aspects fragmented by current societies.*

KEY-WORDS: *Ludic, Culture, Education*

Referências Bibliográficas

- ALVES, R. *A gestação do futuro*. Campinas: Papirus, 1987.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- BRANDÃO, C. R. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- DUMAZEDIER, J. *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: SESC, 1986.
- HUBERMAM, L. *História da riqueza do homem*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LATERZA, M., RIOS, T. A. *Filosofia da Educação: fundamentos*. São Paulo: Herder, 1971.
- LEONTIÈV, A. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. In: LÚRIA, A. R. (Org.). São Paulo: Ícone, 1988.
- MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*. Campinas: Papirus, 1987.
- _____. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1991.
- MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. (Coleção Os Pensadores, v.I)
- MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Edu/Edusp, 1974, V. 2.
- MORAIS, J. F. R. *Filosofia da Ciência e da Tecnologia: introdução metodológica e crítica*. 5ª ed. Campinas: Papirus, 1988.
- SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- VAZ, H. de L. *Cultura e Universidade*. Petrópolis: Vozes, 1966.