FERNANDO BARROSO ZANLUCHI

**DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE CRIATIVA,
ATIVIDADE LÚDICA E EDUCAÇÃO**

**MARINGÁ
FEV./2004**

FERNANDO BARROSO ZANLUCHI

**DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE CRIATIVA,
ATIVIDADE LÚDICA E EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Isilda Campaner Palangana.

**MARINGÁ
FEV./2004**

FERNANDO BARROSO ZANLUCHI

**DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE CRIATIVA,
ATIVIDADE LÚDICA E EDUCAÇÃO**

**Dissertação aprovada como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação, pela seguinte banca
examinadora:**

**Profª Drª Isilda Campaner Palangana
(Orientadora – UEM)**

Profº Drº Lucídio Bianchetti (UFSC)

Profª Drª Regina Taan (UEM)

**MARINGÁ
FEV./2004**

À minha família, àquela da qual eu me
originei e àquela que se origina de mim
através de minha união com Lúcia, minha
esposa.

AGRADECIMENTOS

À profª Drª Isilda Campaner Palangana, pela maneira competente e carinhosa com que orientou a materialização deste trabalho;

À profª Drª Regina Taan, pelos seus ensinamentos, suas contribuições quando do exame de qualificação e por ser pessoa tão especialmente ímpar;

Ao profº Drº Lucídio Bianchetti, por ter aceitado examinar o trabalho e, conseqüentemente, sugerir valiosas observações a respeito do mesmo;

À profª Drª Amélia Kimiko Noma, por suas pertinentes contribuições quando do exame de qualificação;

À profª Drª Lizete S. Bomura Maciel e profª Drª Solange F. Raimundo Yaegashi, por terem enriquecido significativamente minha formação acadêmica;

A Lourenzo e Vitória, aqueles que são minha inspiração maior e motivo principal de todas as minhas ações;

À Lúcia, aquela com quem divido tudo o que de valor há em minha vida e que sempre me apoiou, sendo que muito do que tenho de bom hoje, em todos os sentidos, foi conquistado graças à sua presença;

À minha mãe, pelo seu amor incondicional, que me é muito caro;

À memória de meu pai que, apesar da falta que sua presença física faz, cada vez mais o encontro vivo em mim, tendo, como maior herança sua, seu humor;

A meus irmãos Silvana e Luciano, com quem brinquei quando criança e com os quais brinco até hoje;

Por fim, agradeço a Deus por permitir que eu creia e sinta a sua presença em minha vida.

RESUMO

O presente estudo versa sobre a atividade lúdica no ambiente escolar e suas relações com o desenvolvimento da criatividade. Partindo do pressuposto de que há estreitos vínculos entre atividade lúdica e desenvolvimento da criatividade, pergunta-se como a referida atividade vem sendo realizada no interior da escola? A que espécie de capacidade criativa ela leva? Com base em pesquisa bibliográfica e em investigação de campo, buscam-se respostas às questões acima. O referencial teórico-metodológico é composto, fundamentalmente, por dois grupos de estudiosos. O primeiro é formado por autores da teoria Histórico-Cultural que tratam do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como a percepção, a memória, a atenção, a imaginação e, principalmente, a criatividade. O segundo grupo é composto por historiadores, filósofos, enfim, por pensadores que contribuem para o entendimento da sociedade contemporânea, como ela se organiza, as mudanças que se verificam no mundo do trabalho e no modo de ser. Além desses autores que, a um só tempo, sinalizam o percurso e permitem conhecer o objeto, são consultados textos de pesquisadores atuais que discutem sobre a atividade lúdica, bem como sobre relações entre brincar, brincadeiras e o desenvolvimento da capacidade criativa. Por fim, com o intuito de reunir elementos referentes ao lugar, ao papel e à importância dada à atividade lúdica no ambiente escolar, a pesquisa incluiu um trabalho de observação junto a quatro turmas de primeira série do ensino fundamental, em escolas da rede pública, municipais e estaduais de Londrina-Pr. Após o percurso aqui sinalizado, foi possível concluir que, apesar de as atividades lúdicas serem a forma natural de aprendizado na infância, em geral essas atividades não encontram um espaço ou um tempo para sua realização no ambiente escolar, e os professores raramente aproveitam as manifestações lúdicas espontâneas das crianças para, com base em uma mediação adequada, promoverem o aprendizado e, por conseguinte, o desenvolvimento.

Palavras-chave: Desenvolvimento, criatividade, brincar, educação.

ABSTRACT

This study is about the use of games and fun activities at school and how these activities are linked with the development of creativity. Starting from the presumption that there are close bonds between games and fun activities and the development of creativity, it can be inquired how these activities have been carried out at school. It can also be asked to what kind of creative ability these games and fun activities lead to. A bibliographical review, as well as observation at school, was used to try to answer the questions above. The theoretical-methodological referential is basically formed by two groups of experts. Authors who study the Historical-Cultural theory compose the first group. They write about the development of high psychological functions, such as perception, memory, attention, imagination, and mainly, creativity. The second group of authors is composed by historians, philosophers, that is, by experts who contribute to the understanding of modern society and seek to explain how it is organized, the kinds of changes happening at working levels, and the way modern society has been functioning. Apart from these authors who signal the way and allow for knowing the object, texts from present researchers that discuss games and fun activities as well as the links among toys, plays and the development of creative ability were analyzed. Finally, in order to collect data on the place, the role and the relevance of games and fun activities at school, the study included observation of four classes in the fourth grade at elementary school, in public municipal or state schools in the city of Londrina-Pr. It was possible to conclude that although games and fun activities are the natural ways children learn through, in general these activities are not fully used at school. It could also be observed that teachers hardly use to spontaneous contributions of games from children to, through adequate mediation, enhance learning and development.

Key words: development; creativity; toy; education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I – NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS EM GERAL, A CAPACIDADE CRIATIVA EM PARTICULAR	09
1.1 Desenvolvimento psíquico: uma breve retrospectiva	10
1.2 O desenvolvimento psíquico no plano individual	20
1.3 A Capacidade criativa	32
CAPÍTULO II – SOBRE A CAPACIDADE CRIATIVA NA CONTEMPORANEIDADE ..	43
2.1 – Formas de produção e criatividade	44
2.2 – Automação flexível e desenvolvimento humano.....	63
2.3 – Educação escolar e atividade lúdica	69
CAPÍTULO III – ATIVIDADE LÚDICA E CAPACIDADE CRIATIVA	81
3.1 – Definindo os termos	83
3.2 – O papel do lúdico no desenvolvimento	87
CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO ESCOLAR, ATIVIDADE DE BRINQUEDO E CAPACIDADE CRIATIVA	118
4.1 – Um perfil do cenário	119
4.2 – Na atividade lúdica intra-escolar, o desenvolvimento da capacidade criativa.....	123
4.2.1 – Mediação social	124
4.2.2 – Tempo e espaço	142
4.2.3 – Recursos (objetos) de brinquedo	151
4.2.4 – Tipos de brincadeiras	154

CONCLUSÃO160

REFERÊNCIAS168

INTRODUÇÃO

A criatividade é, sem dúvida alguma, a característica que mais diferencia a espécie humana dos outros animais que habitam o planeta. A capacidade de pensar para além do imediato, de encontrar soluções para problemas complexos, de imaginar aquilo que não existe é prerrogativa dos seres humanos. Essa capacidade é a ferramenta psíquica principal que o homem usa para aplacar suas necessidades, tanto biológicas como do espírito, desde os primórdios da civilização. É por meio dela que o homem primitivo conseguia alimento, abrigo, defendia-se de predadores e caçava. Graças às suas criações artísticas, que vão desde as pinturas rupestres até os instrumentos musicais rudimentares, esse homem pôde expressar seus pensamentos e sentimentos, tornando-os acessíveis às gerações posteriores.

Atualmente, é, também, com base na criatividade que o homem sobrevive, usando-a para subsistir num mundo de profunda exclusão social, violência e competitividade. Como em tempos passados, a criatividade é uma forma privilegiada que o homem contemporâneo possui para expressar seus sentimentos, suas emoções, enfim, para produzir a sua existência. E o faz valendo-se da literatura, da música, da pintura e demais manifestações artísticas. A criatividade permite ao homem adaptar-se às mais diversas situações de vida e adaptar o meio em que vive às suas necessidades, numa relação de influência recíproca.

Assim como a criatividade, há uma outra capacidade muito desenvolvida no homem a qual, fora o ser humano, só é encontrada de maneira rudimentar nos demais mamíferos, a saber, a capacidade para o brincar, que consiste em auferir prazer de uma atividade que não traz ganhos objetivos, materiais ou concretos. A atividade lúdica é realizada por todos os seres humanos desde a mais tenra infância; acompanha-os por toda a vida, preenchendo um espaço importante, principalmente na infância, sendo considerada por diversos autores como a principal atividade deste período. "O desenvolvimento mental de uma criança é conscientemente regulado, sobretudo pelo controle de sua relação precípua e dominante com a realidade, pelo controle de sua atividade principal. Neste caso, o brinquedo é a atividade principal" (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Concorda-se com Leontiev quanto a que o brinquedo, além de ser a principal atividade da criança é, também, a maneira privilegiada pela qual sua mente, suas capacidades psicológicas superiores, tais como a atenção, a memória, a imaginação e, obviamente, a criatividade se desenvolvem. Trata-se, então, de duas características do humano que possuem íntima relação entre si. Tanto a atividade lúdica como a criatividade surgem devido à inserção da criança na cultura, na sociedade, mais especificamente, devido às relações objetivo-subjetivas que ali se estabelecem.

Com base no exposto, o presente estudo versa sobre certas relações existentes entre o desenvolvimento da capacidade criativa e a atividade lúdica no âmbito da sociedade contemporânea. Tem-se como propósito entender como se forma essa capacidade, sob que condições socioculturais tal formação se dá na atualidade. Partindo-se do pressuposto de que há uma estreita relação entre atividade lúdica – englobando aqui o brinquedo e o jogo –

e desenvolvimento da criatividade, pergunta-se, por fim, como a referida atividade vem sendo realizada no interior da escola.

O referencial teórico-metodológico que fornece os postulados básicos e orienta a investigação é composto, fundamentalmente, por dois grupos de estudiosos. O primeiro é formado por autores da Teoria Histórico-Cultural que tratam do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como a percepção, a memória, a atenção, a imaginação e, principalmente, a criatividade. Importa entender a gênese dessas funções na história da espécie humana e, especialmente, como elas se constituem em cada novo membro da espécie. Quais os fatores decisivos nesse processo formativo e como eles se articulam. Para tanto buscam-se elementos nas obras de L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, A. R. Luria, A. Smirnov, entre outros.

Esses autores são de extrema relevância, mas não são suficientes para analisar o tema eleito. Isto porque parte-se do pressuposto de que não basta entender como ocorre o desenvolvimento das funções imaginativa e criativa, entre as demais. É preciso perquirir as condições objetivo-subjetivas de que se dispõe na atualidade para tal desenvolvimento. Faz-se necessário, então, consultar um segundo grupo de autores, formado por historiadores, filósofos, enfim, por pensadores que contribuem para o entendimento da sociedade contemporânea, como ela se organiza, as mudanças que se verificam no mundo do trabalho e no modo de ser. Ou seja, que ajudam a compreender as possibilidades de desenvolvimento nessa conjuntura. É com essa preocupação que se recorre a autores como K. Marx, A. Gramsci, B. Coriat, D. Harvey e B. Pucci, entre outros.

Busca-se, por meio dos escritos desses autores, compreender os fatores que influenciam e, por vezes, mais que isso, determinam o desenvolvimento socioindividual, especialmente a formação da capacidade criativa.

O mundo atual passa por grandes dificuldades do ponto de vista das condições humanas de sobrevivência. Os recursos naturais estão ficando cada vez mais escassos, a degradação do meio ambiente aumenta gradativamente, a má distribuição de renda é gritante, fazendo com que as pessoas sem recursos, mesmo de países ricos, sobrevivam de maneira muito precária. Já nos países mais pobres, a condição que grande parte da população é obrigada a suportar é sub-humana. A redução gradativa de postos de trabalho, pela introdução de novas tecnologias, deixa em seu rastro um grande contingente de desempregados, de excluídos. Esses fatos e outros mais requerem do ser humano a capacidade de solucionar problemas, superar obstáculos que se colocam diariamente diante dele e que o ameaçam. A capacidade criativa, uma ferramenta de extrema importância à sobrevivência do homem é hoje formatada com vistas a atender, prioritariamente, demandas econômicas (SANTOS, 1996).

Os meios de comunicação têm enfatizado a importância da criatividade para o ser humano. Programas de televisão mostram como trabalhadores informais, que estão fora do mercado de trabalho, sobrevivem usando, de determinada espécie, de criatividade, com caráter adaptativo, para conseguir seu sustento. Revistas especializadas em mercado de trabalho – como, por exemplo, a revista VOCÊ S/A e a revista EXAME, ambas da editora Abril – freqüentemente lançam matérias sobre a criatividade, sobre o quanto ela é necessária e valorizada no profissional atual, sendo desenvolvidos, inclusive, testes de seleção que buscam mensurar essa capacidade.

Os apelos à capacidade criativa provêm, em grande medida, da reconversão produtiva em curso. Propala-se a idéia de que a automação flexível está a requerer uma formação humana mais abrangente; de que o trabalho informatizado requer e, nessa medida, exercita capacidades cognitivas superiores às demandadas pelo trabalho circunscrito à automação rígida. E, dentre essas capacidades destacam-se a imaginação e a criatividade, sobretudo, para resolver problemas (HARVEY, 1992). Obviamente, é preciso verificar os fundamentos e a sustentabilidade dessas idéias.

Também nas escolas o discurso sobre a necessidade de promover a capacidade criativa entra com força. Ao menos em tese, o ensino "bancário", onde o conhecimento era "depositado" no aluno, a quem cabia, simplesmente, o papel de reter informações, vem sofrendo mudanças, permitindo-se ao aluno uma participação mais intensa no processo de apreensão do conhecimento, nas atividades de ensino. Não obstante evidências dessas mudanças, indaga-se quanto ao alcance das mesmas. Será que o brinquedo, como fator de desenvolvimento, vem merecendo mais tempo e atenção por parte dos educadores, em especial os que atuam com primeiras séries?

Na atualidade os apelos à criatividade são, portanto, fortes e freqüentes. Acredita-se que tantos apelos são devidos, também, ao fato de a função criativa, entendida como capacidade de pensar além do imediatamente dado, de pensar o diferente, ter-se tornado um recurso escasso. Quando algo é muito valorizado, encontra-se em falta. As constantes manifestações, por exemplo, pela paz, denotam tempos de guerra, as chamadas diárias à fraternidade se contrapõem ao extremo individualismo a que o trabalho, na forma

capitalista, obriga o homem. No século XIX, Marx (1984) já demonstrava que a pouca capacidade criativa era devida, principalmente, às relações sociais de trabalho. O sistema de produção, que influi e determina de maneira decisiva no modo de ser e de pensar das pessoas, tal como está organizado e se realiza, não requer nem desenvolve a criatividade. Da linha de montagem aos painéis de controle, o tempo e o espaço do homem – duas condições imprescindíveis ao desenvolvimento desta capacidade – seguem controladas heteronomamente, tanto no âmbito do trabalho como fora dele.

Há, pois, um paradoxo. Ao mesmo tempo que a criatividade é um bem extremamente precioso para o indivíduo e para a sociedade; ao mesmo tempo que se proclama em alto e bom som a necessidade de promovê-la, convive-se com fortes indícios de que essa mesma sociedade a impede de se desenvolver em toda sua potencialidade. É no encaço dessa contradição que a presente pesquisa se coloca. Se a criatividade começa a se constituir na criança, principalmente durante o brincar, e mais, se a educação escolar precisa ocupar o espaço que lhe é de direito e obrigação nesse processo formativo, então, se justifica estudar a atividade lúdica no interior da escola, enfocando, nela, suas possibilidades em relação ao desenvolvimento da criatividade.

Para tanto, esta pesquisa compreende duas partes que só ganham sentido se concebidas como uma unidade. A primeira consiste, fundamentalmente, em um estudo bibliográfico, e a segunda diz respeito à investigação de campo. Toma-se como princípio a idéia de que a segunda parte, qual seja, a investigação de campo, só pode ser levada a bom termo se o pesquisador dispuser de um norte, de um referencial teórico que lhe permita perceber e

apreender os fatos a serem examinados. Daí porque o estudo bibliográfico precede o de campo.

O texto que se segue e que traduz a pesquisa feita, está organizado em quatro capítulos. O primeiro, denominado *No desenvolvimento das funções psíquicas em geral, a capacidade criativa em particular*, procede, inicialmente, a uma breve retrospectiva do desenvolvimento psicológico como fato da humanidade. O intento é compreender a gênese dessas capacidades, como elas se formam. Já a segunda parte das discussões diz respeito ao desenvolvimento psíquico no plano individual, ou seja, como essas mesmas capacidades se repetem e se modificam em cada indivíduo. Por fim, ainda neste capítulo, as atenções se voltam para o desenvolvimento da criatividade propriamente dita.

O segundo capítulo, cujo título é *A capacidade criativa na contemporaneidade*, aborda o desenvolvimento desta função na atualidade. Mais precisamente, analisa as condições de que o homem dispõe para desenvolver e praticar a criatividade. O trabalho, na forma capitalista disponibiliza tempo e espaço para o exercício dessa capacidade? Permite que o sujeito estabeleça com o objeto uma interação livre de dominação? Em resumo, indaga se as relações sociais de produção favorecem esse desenvolvimento.

No terceiro capítulo, *Atividade lúdica e capacidade criativa*, discute-se o papel do lúdico no desenvolvimento de funções psicológicas, prioritariamente, da criatividade. Busca-se explicitar de que maneira o brincar participa na formação da referida capacidade. Que tipo de atividade lúdica é estimulada hoje? Será aquela que está em sintonia com a cultura do

consumo e que contribui para formar para a continuidade das relações sociais vigentes? A que espécie de criatividade leva essa atividade lúdica?

Por fim, no quarto capítulo, investigam-se as atividades lúdicas que vêm sendo realizadas com crianças de primeira série do ensino fundamental. O objetivo é compreender até que ponto tais atividades ajudam no desenvolvimento da função criativa e que tipo de criatividade promovem. A educação escolar tem como propósito maior promover a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento. Assim sendo, importa investigar se tal desenvolvimento, no que tange à capacidade criativa, vem sendo promovido com vistas a romper os marcos definidos pelo mercado.

Então, com o apoio do estudo de campo, foi examinado até que ponto é possível dispor de condições, entendidas aqui como primordiais, para o desenvolvimento da capacidade criativa por intermédio do lúdico, no ambiente escolar. As observações realizadas, referendadas pela pesquisa bibliográfica precedente, permitiu concluir que, nas escolas observadas, as atividades lúdicas não são valorizadas como fonte e estratégia de aprendizado, não sendo dispensadas a essas atividades um tempo, um espaço nem condições adequadas para a sua realização.

CAPÍTULO I

NO DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS EM GERAL, A CAPACIDADE CRIATIVA EM PARTICULAR

Neste primeiro capítulo o propósito é reunir elementos que explicitam como se dá o desenvolvimento das capacidades humanas superiores, especialmente a capacidade criativa. Para tanto, as reflexões se fundam nos escritos de pensadores como K. Marx, F. Engels e de autores clássicos da Teoria Histórico-Cultural que tratam da questão.

A tarefa de definir o que se denomina por capacidade criativa não é simples, nem rápida. Portanto, tal intento será melhor realizado no decorrer da primeira parte deste texto. Mas, para que o termo não fique sem apresentação, pode-se dizer que capacidade criativa é – de maneira geral – a capacidade de resolver problemas cujas soluções se mostram incompletas ou mesmo inexistentes para o indivíduo no dado momento. Refere-se, pois, à capacidade de pensar para além do objetivamente perceptível.

Não se busca aqui uma definição da capacidade criativa como um fato em si. Ao contrário, o objetivo é aprendê-la em sua gênese e constituição histórico-social. Trata-se de uma

capacidade que, juntamente com outras, possibilita ao homem viver em todas as partes do globo, adequando-se às mais diversas condições de vida no mundo e adequando o meio, a natureza, às suas necessidades.

A criatividade, a memória, a imaginação, o raciocínio e a atenção, entre outras, são funções complexas superiores que compõem o psiquismo humano e, nessa medida, diferenciam o homem dos demais animais. Isto posto, é oportuno indagar sobre a origem destas funções, bem como sobre o seu processo de desenvolvimento. Estariam elas dadas no ser humano desde o nascimento, numa forma embrionária? Tais capacidades desabrocham independentemente da cultura, do meio em que o sujeito vive? Ou será que essas capacidades são desenvolvidas em sociedade, devido às mediações entre pessoas e entre essas e os objetos?

1.1 – Desenvolvimento psíquico: uma breve retrospectiva.

Segundo os autores estudados, a capacidade criativa, juntamente com as demais capacidades mentais superiores, próprias do ser humano, são constituídas graças à interação entre o indivíduo e o meio social. É certo que tal constituição se dá sobre uma base fisiológica e neuronal. A criança, ao nascer, dispõe, via de regra, de órgãos do sentido em funcionamento, bem como de um conjunto de neurônios, dotados de sensibilidade, que a predispõe ao desenvolvimento psíquico. Essa sensibilidade neurológica diferencia-se de pessoa para pessoa, exatamente pelo fato de ser uma característica geneticamente determinada. Contudo, vale sublinhar que até mesmo as condições endógenas de

desenvolvimento modificam-se no decorrer da história da civilização devido às condições exógenas, ou seja, às relações sociais de produção.

Tal afirmação pode ser melhor compreendida fazendo-se um breve retrocesso às origens das capacidades intelectivas. Leontiev (1978), fundamentando-se nos escritos de Marx e Engels, explica que as funções psicológicas, caracteristicamente humanas, se formam no e por meio do trabalho. O homem se tornou homem devido ao trabalho. Segundo essa concepção, o que diferencia o homem dos animais inferiores é sua capacidade de modificar o ambiente e a si próprio por meio do trabalho, sendo pois dessa atividade objetivo-subjetiva que se originou a humanidade.

Leontiev (1978, p.69), citando Engels, escreve: "o trabalho criou o próprio homem: ele criou também a consciência do homem". Nessa mesma linha de raciocínio, Luria (1979, p. 74) explica: "as peculiaridades da forma superior de vida, inerente apenas ao homem, devem ser procuradas na forma histórico-social de atividade, que está relacionada ao trabalho social, ao emprego de instrumentos de trabalho e ao surgimento da linguagem".

Mas, como surgiu o trabalho? Surgiu entre os proto-hominídeos – respondem Engels (1986) e Leontiev (1978) – graças a fatores externos (provenientes do meio ambiente) e a fatores internos (composição biológica e fisiológica) que interagindo, desencadeiam um processo de modificação em ambos. A escassez de alimentos fez com que os bandos enfrentassem longas distâncias e experimentassem alimentos novos. "Podemos dizer simplesmente que a alimentação cada vez mais variada contribuía com diferentes

substâncias para o organismo, criando novas condições químicas para a transformação desses macacos em seres humanos" (ENGELS, 1986, p. 27).

Quando o primata, que deu origem ao homem atual, por motivo de sobrevivência teve que mudar seu cardápio, antes exclusivamente vegetariano, incluindo nele a carne e ovos, por exemplo, enriqueceu sua dieta com proteína animal e com isso podia gastar menos tempo alimentando-se e mais tempo em outras atividades. Devido à alimentação carnívora era possível obter o mesmo volume de energia com menos quantidade de alimento. E, ainda, o fato de assar ou cozer os alimentos diminuía e facilitava o trabalho de digestão. Conforme Engels (1986, p. 29),

do mesmo modo que o homem aprendeu a usar todos os alimentos comestíveis, aprendeu também a viver em qualquer clima e o fez estendendo-se por toda a região habitável de terra, sendo o único animal com capacidade e iniciativa própria para se deslocar de um lugar para o outro [...]. A mudança de climas uniformemente quentes da pátria de origem para regiões mais frias, onde o inverno e o verão são bem distintos, acarretou novas exigências que obrigaram o homem a se recolher em habitações e cobrir o seu corpo protegendo-se do frio e umidade. Desta forma, outras modalidades de trabalho foram surgindo e com elas, novas atividades que faziam o homem distanciar-se cada vez mais dos animais.

Graças a essas modificações no ambiente dos antepassados mais remotos do homem, eles puderam desenvolver novas habilidades, tais como o uso de pedras, paus e ossos de animais. O fato de terem que se afastar das matas fechadas, descer das árvores e andar em campo aberto, fez com que precisassem de meios para se defender de predadores. O emprego desses meios requer, e nessa medida exercita, habilidades que se desenvolvem, a um só tempo, nos braços, nas mãos, nas pernas, nos olhos e na mente.

Nesse momento, torna-se necessário aguçar ao máximo os sentidos, pois o hominídeo necessita deles para encontrar uma caça e para não ser pego de surpresa por um predador. A alimentação carnívora faz também com que surjam e/ou se intensifiquem formas de comportamento anteriormente inexistentes, como a fúria necessária para abater uma presa ou para lutar pela própria vida. Essas novas situações aumentam os relacionamentos entre os membros do grupo, pois mesmo os animais dito inferiores percebem que a melhor forma de se proteger de predadores é ficando em grupo, e os predadores, principalmente os mamíferos – tais como os leões, baleias, golfinhos, – sabem que a caça em grupo é mais fácil e rentosa.

O trabalho, pondera Leontiev (1978), só poderia ter surgido entre seres que vivessem em comunidade, pois é uma atividade eminentemente social que traz em si a idéia de divisão de tarefas. O autor cita um exemplo que melhor explicita o que ora se afirma: supõe-se que numa caçada, um primata tentava aproximar-se de uma presa quando essa o percebeu e fugiu, mas fugiu na direção de outros primatas que a espreitavam à frente. Nesse episódio, dividiram a presa e, como resultado do trabalho, perceberam que a caçada coletiva era mais promissora aos participantes. Um ficava responsável por espantar a presa na direção dos demais que a abatiam.

O trabalho se desenvolve com a divisão de tarefas entre os integrantes do grupo. A divisão do todo permite que cada um exercite e se especialize em uma parte. Observe-se que tal especialização, responsável pela formação de características individuais, só ocorre devido ao fato de o trabalho ser uma atividade coletiva, onde cada um faz uma parte do processo, sem, no entanto, perder a sua visão de totalidade. O relacionamento social garante o

sentido das partes e a conexão entre elas. Aquilo que é realizado por meio do trabalho só possui sentido se inserido num contexto social. Como afirmam Marx e Engels (1987), o trabalho é, antes de qualquer outra coisa, uma atividade relacional, que implica interação ou, como diz Leontiev (1978, p. 74), "O trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade".

A fragmentação do trabalho entre os participantes do grupo é possível graças ao desenvolvimento, no primata, da capacidade de antecipar os fatos, ou seja, ele é capaz de antever e projetar o resultado de sua ação no conjunto de ações designadas a seus pares. Determinadas ações, tomadas isoladamente, por exemplo, a de espantar o animal, ao invés de tentar agarrá-lo, não possuem sentido biológico algum para um caçador. Elas só se justificam como parte de uma atividade maior – socialmente traçada – que será alcançada com o objetivo final da caçada. O desenvolvimento da capacidade de antecipar os acontecimentos – que se deu pela apreensão do resultado de atos movidos inicialmente por instinto – propicia, por sua vez, o nascimento da consciência humana. Na interação do homínido com a natureza constituem-se os primeiros reflexos psíquicos da realidade, permitindo-lhe enxergar o seu papel na execução de um trabalho. "A decomposição de uma ação supõe que o sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da ação e o seu objeto. Senão a ação é impossível, é vazia de sentido para o sujeito" (LEONTIEV, 1978, p. 79). Os envolvidos na atividade conseguem ver o todo, as partes e a si próprios como integrantes deste todo. Começam a planejar, a abstrair, são os primórdios da formação do pensamento. Nasce o símbolo, o simbólico, a representação mental.

Este fato torna-se mais claro no fabrico de instrumentos de trabalho, pois o ato de lascar uma pedra e depois friccionar um dos estilhaços em outra superfície para criar nele um gume afiado não tem nenhum sentido em si. O executor desta tarefa não está fazendo algo que lhe dá prazer ou algum outro tipo de retorno imediato, nada que ocasione um efeito recompensador de pronto. O ato de preparar uma arma ou ferramenta só possui sentido se o obreiro consegue imaginar a utilização e benefício futuro de seu esforço. "O fabrico e o uso de instrumentos só é possível em ligação com a consciência do fim da ação do trabalho" (LEONTIEV, 1978, p. 82).

Mas, para chegar a este estágio, milhões de anos se passaram desde a descida dos primatas das árvores e o fabrico dos primeiros instrumentos. As investigações no campo da antropologia¹ informam que o uso de objetos ainda em estado de natureza ocorreu, inicialmente, de forma não-intencional, acidentalmente, como arremessar uma pedra para tentar afastar um predador, ou utilizar um pedaço de pau para alcançar algo ou para servir de porrete. É possível que um primata tenha segurado um osso e começado, aleatoriamente, a bater com ele em outros ossos, donde percebeu que o osso que tinha em mãos quebrava os demais. Tal descoberta fixou-se em sua mente. Aquele objeto não era mais um simples osso. Era, a partir de então, um meio de obter um resultado, uma ferramenta. Ocorre aí a primeira abstração. Depois deste momento, o hominídeo começa a olhar paus e ossos não mais como simples paus e ossos, e sim como ferramentas em potencial, desde que juntasse a eles sua mão e sua intenção. Estes objetos passaram a ter um sentido diferente, socialmente elaborado, em função do uso que se fez deles nas relações de trabalho, "assim é

¹ Sobre essa questão, ver Linton R. *O homem: uma introdução à antropologia* e Malinowski B. *Uma teoria científica da cultura*, dentre outros.

o instrumento que é de certa maneira portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional" (LEONTIEV, 1978, p. 81).

Os instrumentos, à medida que se desgastam com o uso, são substituídos por outros, cada vez mais adequados ao que se destinam. O uso destes instrumentos vai imprimindo mudanças físicas e criando um conjunto de caracteres psíquicos naqueles seres em processo de hominização. O trabalho de usar e modificar os objetos, adequando-os cada vez mais às necessidades que emergem da vida em coletividade, aprimora os próprios objetos e, simultaneamente, a consciência que se tem deles, das suas implicações. O hominídeo começa a ter consciência de si inserido numa realidade, começa a pensar. Nesse sentido, Leontiev (1978, p. 84) explica:

chamamos pensamento, em sentido próprio, o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo mesmo objetos inacessíveis à percepção sensível imediata [...]. Que torna possível este conhecimento? Ele é possível por via de mediações. É esta via que é a via do pensamento. O seu princípio geral é que submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julgamos a partir das modificações que aí percebemos, as propriedades que não nos são diretamente acessíveis.

Nesse mesmo processo de trabalho, situa-se o aparecimento da linguagem. Os signos e significados são, a um só tempo, produtos e produtores de modificações importantíssimas naqueles que se tornavam seres humanos. É a convivência próxima e intensa – como se disse antes, em grupo – e mais precisamente a divisão do trabalho, que põem a necessidade de comunicação. As tarefas precisavam ser designadas entre os integrantes do grupo;

precisavam de um mínimo de organização entre si para que pudessem surtir o efeito desejado, daí a necessidade de comunicação. A esse respeito, Luria (1979, p. 79-80) diz

Há muitos fundamentos para se pensar que o surgimento da linguagem teve os seus primórdios nas formas de comunicação contraídas pelos homens no processo de trabalho [...] A forma conjunta de atividade prática faz surgir forçosamente no homem a necessidade de transmitir a outros certa informação; esta não pode ficar restrita à expressão de estados subjetivos (vivências), devendo, ao contrário, designar os objetos (coisas e instrumentos) que fazem parte da atividade do trabalho conjunto. Segundo as teorias originárias da metade do século XIX, os primeiros sons que designaram objetos surgiram no processo do trabalho conjunto.

No âmbito do trabalho, faz sentido imaginar um homem primitivo "dizer" a outro para ir em uma determinada direção, utilizando-se de grunhidos e de gesticulações, ou se referir a uma ferramenta, um porrete, por exemplo, utilizando-se da mímica, para representar seu uso ou mesmo produzir um som parecido com o som emitido pelo instrumento quando em uso. De início, a linguagem necessita do acompanhamento do gesto para fixar o seu significado. Aliás, ela é, conforme Thao (1974) e Luria (1979), muito mais gestual do que sonora. Só depois de muitos milênios a linguagem pôde separar-se do gesto, quando a palavra já se encontrava totalmente impregnada do sentido do gesto. Como hoje em dia, quando uma pessoa, para explicar o significado de uma palavra desconhecida a outrem, lança mão de gestos dotados de significado.

Durante muito tempo, porém, essa linguagem manteve a mais estreita ligação com o gesto e o ato e por isto o mesmo complexo de sons (ou 'protovocabulo') podia designar o objeto para o qual a mão apontava, a própria mão e a ação produzida com esse objeto. Só depois de muitos milênios a linguagem dos sons começou a separar-se da ação prática e a adquirir independência (LURIA, 1979, p. 79).

A linguagem, ao designar objetos e ações, inaugura o simbólico, e o simbólico torna possível o pensamento, a imaginação, a memória, a atenção, o raciocínio, entre outras capacidades. Os objetos e eventos do mundo exterior são interiorizados, estabelecendo-se no plano mental. Afirma Luria (1979, p. 80), “a linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores”. Com a presença simbólica dos objetos ou ações, existe a possibilidade de fazer associações, abstrair, antecipar, raciocinar. O raciocínio, a memória, a imaginação, bem como todas as demais funções psicológicas necessitam do pensamento e o pensamento necessita da palavra.

Designando os objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinações de palavras, a linguagem permite discriminar estes objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória. Resulta daí que o homem está em condições de lidar com os objetos do mundo exterior inclusive quando eles estão ausentes (LURIA, 1979, p. 80).

Mas, a importância da linguagem não se restringe apenas à comunicação imediata, momentânea, entre os membros de um mesmo grupo. Antes de comunicar o pensamento e os sentimentos e, portanto, de tornar objetiva a subjetividade humana, a linguagem cumpre outras duas funções de extrema relevância: ela forma e organiza o pensamento. Graças à linguagem, nas suas diferentes formas, o conhecimento adquirido por um pode ser compartilhado por todos do grupo e por todos da espécie, até incontáveis gerações. A linguagem cria condições imprescindíveis à constituição psíquica da espécie, acumulando e transmitindo conhecimentos e experiências. “A linguagem é o veículo fundamental de transmissão de informação, que se formou na história social da humanidade, [...]” (LURIA, 1979, p. 81).

Junto com o conteúdo, com os conceitos, valores, princípios, normas de comportamento a linguagem guarda e, nessa medida, socializa formas de pensamento, de sentimento, enfim, o modo de ser dos homens ao longo dos tempos, nas diferentes culturas.

A capacidade de representar objetos, ações e até emoções através da palavra, permite que uma descoberta ou experiência de cunho pessoal possa ser coletivizada e vice-versa. A partir daí, não é mais um indivíduo aprendendo devido às suas experiências individuais, mas todo um grupo, e até mesmo uma raça, aprendendo e se desenvolvendo por meio de descobertas, invenções e constatações dos integrantes do grupo, que passam a ser compartilhadas por meio da palavra, pois ela possibilita um desenvolvimento infinitamente maior do que antes de sua existência. A palavra permite, como foi dito acima, que os membros de um grupo organizem uma tarefa em etapas ou partes que podem ser executadas por indivíduos diferentes, de maneira a tornar o trabalho mais produtivo e especializado. Se um indivíduo pode dedicar mais tempo à uma tarefa, essa dedicação acarretará uma especialização e um desenvolvimento tanto das habilidades deste indivíduo como da tarefa, que poderá ser transformada, ao mesmo tempo que modifica o indivíduo.

No animal, o desenvolvimento dos processos nervosos superiores, em cada espécie, é o resultado da experiência individual, mas com a transição ao humano, a forma básica do desenvolvimento mental passa a ser a aquisição das experiências de outros, mediante a prática conjunta e a linguagem (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 10).

Como se pode perceber, as funções complexas superiores, típicas do homem, não são propriedades jacentes, inatas, tão pouco se formam naturalmente. O desenvolvimento das

capacidades mentais bem como das emocionais e afetivas resultam do fato de o animal que deu origem aos seres humanos atuais ter sido um animal gregário, ou seja, que vivia em grupo. Essa condição, juntamente com outras já indicadas, possibilitou o surgimento do trabalho, da linguagem e, nesse processo, do homem física e psiquicamente considerado.

1.2 – O desenvolvimento psíquico no plano individual

L. S. Vygotsky, pactuando dos postulados marxianos, toma o trabalho como fundamento maior do homem. Isto significa que o conhecimento de especialidades sobre o modo de ser dos homens implica apreender tais especificidades no movimento de suas relações sociais de produção. Todavia, se as características psicológicas - assim como as físicas - se formam e se transformam devido ao trabalho, então, como se explica esse processo formativo na criança? A pergunta procede, posto que a criança não começa a trabalhar imediatamente após o nascimento.

Ocorre que, como foi dito anteriormente, o trabalho é uma atividade que implica relações objetivas e intersubjetivas, entre pessoas e objetos e de pessoas entre si. São relações mediadas por instrumentos físicos e simbólicos, que guardam em si todo o saber, todo o conhecimento produzido pelos homens no decurso de sua história. Logo, de acordo com Vygotsky (2000), a mediação social é o fator, a condição primeira, para que o conteúdo e as formas de pensamento, dadas no plano social, sejam reconstituídas em cada novo membro da espécie.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). [...] todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VYGOTSKY, 2000, p.75).

Com isso, o autor ressalta a importância da integração entre criança e meio ambiente, como fator fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Uma criança torna-se humana – na dimensão psíquica do termo – somente por meio do convívio com seres humanos. A construção da identidade da criança só se inicia quando esta se espelha em alguém; em outrem. Para ser um indivíduo em particular, necessita ser idem a um outro ente, igual a outro ser, "a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação" (VYGOTSKY, 2000, p. 29).

A imitação é um ato comunicativo que tem a premissa básica de possibilitar que o seu significado seja o mesmo para quem o emite e para quem o recebe, caso contrário não há comunicação. E é aí que a imitação tem papel importante no processo de mediação entre o sujeito e seu ambiente, pois quando alguém imita, repete a atitude de seus pares (seja essa atitude oral, gestual ou postural), ocorre uma sintonia entre os dois, uma espécie de comunicação primitiva, um laço inicial. Quando uma criança imita um adulto, pondera Vygotsky (1988), ela pode estar apreendendo o comportamento desse adulto a ponto de reproduzi-lo.

Vygotsky reinterpreta o papel da imitação no desenvolvimento. Segundo ele, as atividades de imitação, em geral, cobram da criança um desempenho que está além do seu nível de desenvolvimento real e, nessa medida, empurram o desenvolvimento no sentido de

patamares superiores. Donde se depreende que a imitação, longe de ser uma mera reprodução mecânica, é condição de desenvolvimento. "O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam" (VYGOTSKY, 2000, p. 99). É justamente esta penetração que a atividade imitativa faculta.

Esse processo ocorre principalmente na tenra infância, mas acompanha o indivíduo por praticamente toda sua vida, estando presente, inclusive, no âmbito escolar. A esse respeito, Vygotsky (2000, p. 117) diz:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

A interação da criança com um adulto tem elevada importância no tocante à simbolização, ou seja, na atribuição de significado a um gesto comunicativo. Por exemplo, uma criança está em sua cadeirinha e vê um brinquedo que deseja; estica sua mão mas não o alcança, fica, então, com a mão estendida. A mãe, ao ver este gesto, interpreta-o como direcionado para o referido brinquedo e o alcança para a criança. Neste momento, a mãe atribuiu um significado ao braço estendido da criança. Esta, por sua vez, começa a perceber que o gesto de esticar o braço na direção de algo que está fora do seu alcance é entendido pelo outro como o apontar, mostrar, querer o referido objeto. Mais adiante, a criança começa a perceber que, ao produzir um som de descontentamento, chama atenção para si e começa a

juntar os fatos: quer um objeto, não alcança, frustra-se, resmunga, a mãe olha, a criança aponta o objeto, a mãe lho alcança.

As formas comunicativas vão-se tornando, gradativamente, mais complexas, devido à interação entre a criança e o meio social imediato. E isso acaba modificando o comportamento da própria criança que vai preferindo comportamentos que são mais facilmente decodificados pelos outros.

Como demonstram as investigações, os processos verbais adquiridos e dominados primeiro pela criança como atos sociais imediatamente tendentes à satisfação de determinada necessidade, se convertem, com a continuação, na sua forma interior e exterior, em fatores importantes do desenvolvimento da percepção e da imaginação, em instrumentos do seu pensamento e de toda a organização e regulação do seu comportamento (KOSTIUK Apud: LURIA et alii, 1977, p. 53).

Nesse ponto, a linguagem gestual começa a se unir à fala propriamente dita. A mãe – ou a pessoa que lhe faz às vezes – vai inserindo no mundo do bebê o símbolo lingüístico, por exemplo: uma criança com sede aponta para a pia e emite um som qualquer. A mãe, entendendo esse gesto diz: quer água? E oferece água à criança. Com a repetição da cena, num determinado momento, a criança irá associar o som do fonema *água* com aquilo que mata sua sede e irá dizê-lo, com certa dificuldade nas primeiras tentativas, com a intenção de obter o que deseja. A mãe, por sua vez, reconhecendo o som, de pronto, demonstra que entendeu o que a criança disse e lhe dá água. Assim, símbolo e signo se fixam na mente da criança.

A linguagem, que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo, intervém no processo do

desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas do que as que ela poderia formar através da experiência individual (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 11).

Da mesma forma que ocorre com o vocábulo *água*, ocorre também com outras palavras que vão sendo incorporadas ao entendimento do bebê, causando mudanças no modo como o meio e a criança se relacionam, alavancando o desenvolvimento intelectual enormemente.

Sobre esse processo Vygotsky (2000, p.33) escreve:

o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.

A compreensão da fala do adulto e sua posterior reprodução dão à criança a possibilidade de adquirir conceitos, testar o ambiente, trocar experiências, enfim, aprender de uma maneira infinitamente maior do que antes desse processo.

A linguagem une os indivíduos da mesma espécie. Faz com que os pensamentos e as emoções de um possam habitar o outro. Um se reconhece no outro, se identifica, se constrói e se individualiza nessa convivência. Isso porque a linguagem acarreta mudanças substanciais no indivíduo. Pode-se dizer que ela é a principal e, portanto, a mais poderosa ferramenta com a qual se darão as trocas entre o meio social e o indivíduo. A linguagem tem sido, ao longo da história da civilização, a melhor via para a decodificação do mundo. Ela possibilita a apreensão e fixação de informações e, principalmente, uma manipulação dessas informações, pois, como ocorreu com o homem em sua evolução filogenética, a

criança pode, respaldada pelo caráter simbólico da comunicação, pensar, prever, projetar suas ações; pode entender e, com isso, aprender com seu grupo, as ações do conjunto social do qual faz parte.

A partir do momento em que se torna capaz de reproduzir a fala do adulto, a criança não se separa mais dela, passando a fala a acompanhar a ação.

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão (VYGOTSKY, 2000, p. 34).

Inicialmente, a fala organiza a ação. Depois, quando a linguagem estiver internalizada, ela organiza o plano de ação, o pensamento. Ao falar, a criança apropria-se do significado associando-o ao símbolo, ou seja, ao dizer *cadeira* forma-se em sua mente a imagem do objeto que ela tem como referência, e não a palavra cadeira. A palavra possibilita a reprodução, no campo mental, do campo físico, externo. "A linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores" (LURIA, 1979, p. 80). Devido a esse fato, a criança passa a planejar suas ações, antecipando-as.

A linguagem possibilita o desenvolvimento das funções mentais superiores de maneira global. Funções como a percepção, a atenção, a memória e a imaginação são todas constituídas e reconstituídas continuamente graças à linguagem. Luria (1979, p. 82) ensina: "a importância da linguagem para a formação da consciência consiste em que ela

efetivamente penetra em todos campos da atividade consciente do homem, eleva a um novo nível o desenrolar dos seus processos psíquicos".

A descoberta, aquisição e desenvolvimento da linguagem possui, para a criança, a mesma importância e consequência da descoberta, da aquisição e do desenvolvimento de instrumentos pela raça humana. Ambos possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o primeiro no plano ontogenético e o outro, no plano filogenético. Os instrumentos deram aos proto-hominídeos melhores condições para se adaptarem ao meio e, ao mesmo tempo, para adaptarem o meio às suas necessidades. Da mesma forma, mas agora no plano psicológico, a apropriação do signo propicia melhores condições para o indivíduo se adaptar ao meio social e para começar a interagir com esse meio.

A invenção e uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho (VYGOTSKY, 2000, p. 78).

A partir de então, as funções superiores possuem uma ferramenta que potencializa seu desenvolvimento, a linguagem e, nesta, principalmente a fala. A fala transforma radicalmente a capacidade perceptiva que, gradativamente, vai-se distanciando da percepção instintiva, animal, vai-se humanizando. "A palavra, relacionada à percepção direta do objeto, isola seus traços essenciais" (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 12). Assim, a criança começa a interiorizar categorias que ajudam na percepção do mundo à sua volta. Categorias tais como: alto/baixo, fino/grosso, quente/frio etc. A esse respeito Luria (1979, p. 82) esclarece:

A linguagem reorganiza substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção. [...] quando relacionamos o objeto, a forma ou matiz com alguma palavra ("mesa", "relógio", "círculo", "triângulo", ou "vermelho", "amarelo"), nós realmente selecionamos os traços essenciais e generalizamos os objetos, formas e cores perceptíveis de determinados grupos ou categorias. Isso dá à percepção humana traços que a distinguem radicalmente da percepção animal.

A capacidade de prestar atenção em algo também é desenvolvida, e muito, graças à linguagem. Quando um adulto diz *bola* para a criança, ela irá procurar em seu campo visual algo que possua as características que a palavra designa. Pode agora começar a concentrar-se em algo, examinar, extrair de objetos e de acontecimentos suas características peculiares.

A linguagem muda essencialmente os processos de atenção do homem. Quando a mãe diz ao filho "isto é uma xícara", ela está distinguindo esse objeto de todos os demais e dirigindo para ele a atenção da criança. Quando posteriormente a própria criança assimila o discurso (a princípio exterior, depois interior), acha-se em condições de discriminar sozinha os objetos nomeados, as qualidades ou ações, tornando-se a sua atenção dirigível, arbitrária (LURIA, 1979, p. 82).

Concomitantemente ao desenvolvimento das funções superiores acima, ocorre o desenvolvimento da memória, pois juntamente com a capacidade de isolar traços característicos, dirigir a atenção, é possível ao homem lembrar-se de coisas que não estão mais presentes, de fatos passados, e isso devido aos processos psíquicos formados pela linguagem. A linguagem é o principal modo de evocação voluntária do qual o ser humano pode lançar mão.

A linguagem muda essencialmente também os processos da memória do homem. [...] Designando os objetos e eventos do mundo exterior com palavras, a linguagem permite discriminar os objetos, dirigir a atenção

para eles e conservá-los na memória. Resulta daí que o homem está em condições de lidar com os objetos do mundo exterior inclusive quando eles estão ausentes [...] (LURIA, 1979, p. 82-83).

A palavra traz a imagem. Como foi dito antes, quando se pronuncia a palavra *cadeira*, cria-se na mente do ouvinte a imagem da cadeira ou do que pode ser uma cadeira, e isso permite a lembrança de cadeiras, a busca por cadeiras no ambiente, o olhar para uma cadeira ou algo dessa natureza.

Dos estudos efetuados por Vygotsky (2000 e 1996) e Luria (1979), depreende-se que, apesar de serem funções específicas, com identidade própria, há entre as funções mentais superiores estreitas e mútuas relações. Tal dependência se explica, também, pela origem única que todas possuem no tocante ao seu desenvolvimento: a mediação social e, nela, a linguagem.

Além das funções mentais descritas acima – percepção, atenção e memória – existem várias outras, dentre as quais uma possui especial relevância para a discussão aqui proposta, qual seja, a imaginação. Conforme Cunha (2001, p. 425), a imaginação consiste na faculdade de reproduzir mentalmente uma imagem e/ou uma sensação na ausência da causa que as produziram. Trata-se de uma característica exclusivamente humana. E, essa faculdade – assim como as demais – tem sua origem nas relações sociais, sobretudo, por meio da linguagem.

A linguagem do homem lhe permite desligar-se pela primeira vez da experiência imediata e assegura o surgimento da imaginação, processo que não existe no animal e serve de base à criação orientada e dirigida cujo estudo constitui área especial da psicologia (LURIA, 1979, p. 83).

O ato imaginativo consiste em reproduzir no mundo mental imagens, palavras, gestos que já se passaram e, mais que isto, criar imagens de lugares, pessoas, e outras que nunca tenha visto, a partir, por exemplo, de um relato verbal de outrem. A imaginação liberta o homem da realidade concreta e o lança num mundo de possibilidades. Inicialmente, essas possibilidades são restritas à esfera mental, à fantasia. Mas, isso constitui apenas o primeiro passo na direção da atuação concreta do homem, no sentido de modificar e adaptar o ambiente às suas necessidades. Em princípio, imaginam-se as mudanças, para, num segundo momento, tentar concretizá-las.

La imaginación es la creación de imágenes con forma nueva, es la representación de ideas que después se transforman en cosas materiales o en actos prácticos del hombre (SMIRNOV, 1969, p. 308).

A imaginação, como processo mental interno, subjetivo, individual, só pode existir se for alimentada, abastecida pelo mundo externo ao sujeito, mundo este objetivo e socialmente constituído. As interações, as experiências que o meio propicia ao indivíduo são, por assim dizer, o combustível necessário para pôr em movimento a imaginação humana. Os fatos, os acontecimentos e especialmente a linguagem constituem-se matéria prima com a qual as faculdades cognoscitivas, o mundo da subjetividade, se constituem.

A imaginação tem uma importância fundamental para vida. Os sonhos estimulam a atividade e levam o homem a imaginar a materialização dos sonhos e a colaborar e a lutar pela sua realização com maior energia. Daí que seja um erro acentuar os perigos de uma fantasia infecunda e afirmar, por isso, que deve reprimir-se a imaginação. Pelo contrário, essa deveria ser desenvolvida e ao desenvolvê-la formá-la adequadamente. É condição indispensável para o desenvolvimento de uma sã e eficaz imaginação que se ampliem e enriqueçam as experiências do estudante. Só assim a sua imaginação será frutuosa. É importante dar-lhe a conhecer

novas fontes da realidade objetiva à qual não está habituado, dada sua limitada experiência cotidiana. A criança deve sentir que também o inabitual pode ser real. De contrário, a sua imaginação tornar-se-á tímida e estereotipada (RUBINSTEIN, 1973, p. 124).

A imaginação, que possibilita a atividade criadora e, nessa medida, a transformação da realidade objetiva, é fruto de criações e transformações anteriores. Cada avanço no campo das ciências, da tecnologia, das artes, enriquece a quantidade de informações, imagens e vivências que alimentam a imaginação. Desta forma, a imaginação de uma pessoa é alimentada pela obra de todos.

Smirnov (1969) classifica a imaginação em quatro tipos. O primeiro, que ele denomina de *imaginação involuntária*, seria aquele que ocorre quando, por exemplo, o indivíduo olha para uma nuvem e imagina ver rostos de pessoas, animais, objetos, ou quando alguém pede a outrem que diga o que está pensando no momento. O segundo tipo, que o autor chama de *imaginação voluntária*, refere-se à aparição de imagens e idéias como resultado da intenção especial de criar algo determinado. O terceiro tipo, intitulado por Smirnov de *imaginação representativa*, é aquele que possibilita a criação mental de algo novo para o indivíduo, baseado na descrição verbal, gráfica, notas musicais, etc. Aliás, o autor ressalta que este tipo de imaginação é essencial para o estudante, pois ele deve ser capaz de imaginar o que lê e/ou ouve. Se o estudante não tem a imaginação suficientemente desenvolvida, não consegue criar uma imagem daquilo que lê ou daquilo que lhe dizem e, então, não aprende. Por fim, o quarto tipo, denomina-se *imaginação criadora*, que possibilita a criação de novas imagens sem se apoiar em descrições, sem necessitar de uma alimentação imediata e sem se restringir apenas ao existente. É, fundamentalmente, pelo uso da imaginação criadora que se obtêm produtos ou idéias novas.

Este é um ponto de suma importância na compreensão do desenvolvimento humano, pois é graças ao processo da imaginação criadora que o homem se transforma em produto e produtor da história. Produto, enquanto resultado do meio social a que pertence, com suas características socioculturais e conquistas tecnológicas e que, como foi dito anteriormente, formam e transformam o indivíduo naquilo que é hoje. Produtor, pois na interação com esse meio, desenvolveu capacidades mentais que o tornam capaz de, baseado na história e ciente do presente, vislumbrar o futuro; imaginar o que ainda não existe, motivado por necessidades, por demandas, geradas no social. "A imaginação humana compreendida em toda a sua concreção é um produto da história" (RUBINSTEIN, 1979, p. 117). Por exemplo, os automóveis necessitam de freios cada vez melhores devido ao fato de os motores estarem cada vez mais potentes e os carros mais velozes. A necessidade que existe de desenvolver fontes alternativas de combustíveis é devida ao fato de o principal combustível utilizado hoje, o petróleo, ser um produto de alto custo, poluente e esgotável.

Indubitavelmente a experiência é o ponto de partida das modificações ou reorganizações. Por isso, quanto mais ampla, abundante e diversificada seja a experiência do homem, tanto mais abundante será também, em igualdade de condições, sua imaginação (RUBINSTEIN, 1973, p. 114).

A base social ou de experiências anteriores, imprescindível à capacidade imaginativa, pode ser observada da seguinte forma: pede-se para uma pessoa imaginar um animal que não existe, ou seja, inventar um bicho. Em seguida, solicita-se-lhe que descreva o animal inventado e daí, então, será possível perceber que esse animal é composto pela união de partes de animais que existem ou sua forma lembra composições existentes e conhecidas pelo inventor. Fica claro que a capacidade do ser humano para imaginar coisas é baseada na

gama de informações e experiências adquiridas e assimiladas durante sua vida. A subjetividade individual se constitui com base na objetividade social e vice-versa.

A imaginação é criação de novas formas, através do material proporcionado pela percepção anterior. Esta desempenha um papel vital em todo tipo de obra criativa. Não só é essencial para a atividade do inventor e do experimentador, mas também nos terrenos científicos mais abstratos (TEPLOV Apud LURIA et alii, 1977, p. 126).

1.3 – A capacidade criativa

O que aqui se denomina por capacidade criativa é o que Smirnov chamou de *imaginação criadora*, ou seja, a capacidade de uma pessoa criar, produzir, dar vida a algo que não existia até o momento, ou usar algo existente para um fim até então inexplorado; é, pois, a capacidade de ultrapassar o limite do conhecido, do pré-formado; de imaginar e executar algo novo. Mas, para que um fato, uma idéia ou um instrumento possa ser considerado criativo, é necessário que traga benefícios ou mudanças ao meio social onde foi gerado, nem que esse benefício seja estético, como um quadro, uma música ou qualquer outro tipo de obra de arte.

A criatividade humana só tem razão de existir se possuir um caráter produtivo, de transformação social e/ou individual. Se for inócua, será apenas devaneio estéril, um pensamento ou ato de caráter individualista, do qual o indivíduo tira prazer individualmente, sem interação e de maneira improdutivo.

Se um indivíduo desenvolve uma idéia em sua mente, seja essa idéia um novo conceito, uma nova definição ou constatação de algo, ou ainda um novo produto, mas não a divide com mais ninguém, não a coloca em prática ou não a executa, é o mesmo que não ter tido idéia nenhuma. O valor da criatividade humana está na possibilidade de ela modificar a vida das pessoas, propiciar algo de novo, criar uma nova atividade. Que valor possui um gênio que passa a vida deitado em uma rede tendo idéias geniais, nunca levadas a cabo ou divididas com alguém? Este estado improdutivo é o que aqui se denomina de devaneio, pensamento vão, ato de fantasiar e satisfazer-se com as fantasias, e não usar a fantasia como início de um processo no qual irá culminar a criatividade propriamente dita. A fantasia é um componente necessário do criar. Todavia, é preciso avançar e esse avanço só pode ocorrer pela mediação entre o sujeito e o meio social. O principal modo pelo qual esta mediação se realiza é o trabalho.

O homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver. Retirando à arte o caráter de trabalho, ela é reduzida a algo de supérfluo, enfeite talvez porém prescindível a existência humana (OSTROWER, 1999, p. 31).

Só existe ato criativo se houver trabalho², porquanto criar é transformar uma demanda em sua satisfação; e transformar algo só é possível por meio do trabalho. A imaginação só possui valor se for lapidada adequadamente pelo trabalho. Smirnov (1969) diz que o ato de

² Evidentemente não se está referindo aqui à labuta, mas ao trabalho como sinônimo de experiência formativa, nos termos que a define Adorno, na sua obra *Educação e emancipação*.

criar não é um jogo livre da imaginação, e sim uma atividade que exige um grande trabalho, e que em todas as etapas da criação é necessário um trabalho organizado e sistemático. Para realizar este intento, o ser humano necessita, então, destes dois componentes aparentemente antagônicos mas, na verdade, complementares: o conhecimento da realidade e a capacidade de fantasiar.

O valor do conhecimento da realidade para a criatividade é claro. Como foi dito antes, é a realidade que abastece, por meio dos produtos e relações historicamente constituídos, a mente humana do combustível necessário para sua atividade. Além disso, é a realidade que demanda uma atividade laborativa/criativa que dê conta das necessidades que se apresentam. Essas demandas são problemas que a sociedade tem, criados por ela ou pela natureza, que não possuem soluções conhecidas, ou as soluções que se usam são insatisfatórias. E é aí que entra o valor da fantasia. O fantasiar compreende a faculdade de imaginar combinações que não existem, de ir além do imediatamente perceptível. Não se pode resolver um problema sem que se possa pensar naquilo que não existe. Se existe um problema, é porque sua solução não foi ainda descoberta ou inventada, então, precisa ser imaginada, e essa imaginação tem que transcender o real, o existente. Nas palavras de Rubinstein (1973, p. 111):

uma experiência sem fantasia ou uma fantasia que não parta da experiência não irá longe, escreveu um dos mestres da investigação, Rutherford, que descobriu a base para a desintegração do núcleo atômico. 'Um autêntico progresso tem como premissa básica o amálgama de ambas as forças'.

Criar é poder libertar-se da concretude do real, mas mantendo-se a ele vinculado. Esse vínculo é muito importante, já que a fantasia, apesar de livre, não é descompromissada. Ela tem um compromisso com o real e suas possibilidades, com o problema e suas necessidades. A fantasia pode pairar sobre a realidade, inclusive para enxergá-la melhor, mas sem esquecer que deverá encontrar um local adequado para pousar e realizar-se. Rubinstein (1973, p. 101) explica: "Nas suas superiores formas criadoras a imaginação efetua esta separação sobre a realidade para mais profundamente penetrar nela". Ou, nas palavras de Vygotsky (2000, p. 128):

ao observar as formas de imaginação relacionadas com a criatividade, orientadas para a realidade, vemos que a fronteira entre o pensamento realista e a imaginação se apaga, que a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável, do pensamento realista.

Para que a parceria produtiva entre fantasia e realidade possa estabelecer-se e para que ela não fique nem muito pobre e limitada, nem intensa demais e desregrada, é necessário um processo de amadurecimento da imaginação,. Segundo Rubinstein (1973) esse processo de amadurecimento compreende três etapas: na primeira, característica da infância, o sujeito necessita de objetos concretos para se expressar, tal qual nos jogos e brincadeiras, tendo pouca capacidade de abstração; na segunda etapa, que corresponde à adolescência, o sujeito não necessita de objetos para imaginar ou fantasiar, mas trata-se de uma etapa pouco produtiva, caracterizada pelo devanear, na qual o adolescente imagina muitas coisas, no entanto, dificilmente as coloca em prática; já a terceira etapa, a da imaginação amadurecida, tem, por consequência, a modelagem de produtos com objetivos palpáveis ou verificáveis.

Observam-se aí os momentos pelos quais a função da imaginação perpassa até chegar a um estágio em que se caracteriza como imaginação criativa propriamente dita, ou seja, capaz de criar coisas novas materialmente ou de aplicação prática. A diferença maior entre o devaneio e a criatividade é que a criatividade tenta traduzir ou transformar a fantasia em realidade, enquanto o devaneio satisfaz-se em si mesmo. O brincar da criança está repleto de fantasia, mas, por outro lado, está também ligado ao real. Essa é a principal distinção entre o devanear e o brincar. Quando a criança brinca, imagina coisas fantasiosas, porém, ao brincar, submete-se aos limites impostos pela realidade, por exemplo: uma criança pode brincar que é um super-herói e que pode voar, mas não irá saltar de uma janela com um lençol amarrado ao pescoço, porque sabe o que realmente ocorreria.

O brincar tanto é um modo de exploração da realidade quanto de domínio dela; é o modo de aprender o potencial do material com que se brinca e suas limitações, bem como as próprias capacidades e limitações da criança. É também um meio de aprender a distinguir entre o simbólico e o real. A criança tem consciência de que brincar é 'fingir'. A criancinha que faz bolos de areia as vezes tenta comê-los ou os oferece aos outros: são bolos de 'faz-de-conta'. Na criança normal isso não inibirá o seu brincar. Ela usufruirá a satisfação de expressar sua fantasia de ser a mãe ou pai cozinheiro e o prazer de ter na realidade feito um objeto novo e atrativo. Seu brincar pode então tornar-se cada vez mais imaginativo: explorar o que mais pode ser feito com a areia e representado por ela – areia que não é na realidade um bolo e que pode, portanto, ser usada de muitos modos diferentes (SEGAL, 1993, p.110).

Nessa perspectiva, entende-se que a realidade alimenta a fantasia e a fantasia pode criar uma nova realidade. Quanto maiores e mais ricas forem as experiências de uma pessoa, maior será sua capacidade imaginativa. O contato com a realidade mostra ao indivíduo o que já existe e o que já foi feito; a fantasia, o imaginar criativo deixa ver que existem outras possibilidades de lidar com a realidade. Então, para que uma pessoa consiga fantasiar, ela precisa ter contato com a realidade. Quanto mais ela conhecer sobre o que existe, mais sua

imaginação será ativa. Por exemplo: se um marceneiro passou toda sua vida profissional fazendo móveis apenas de madeira, ele poderá ter um grande conhecimento sobre os tipos de madeira existentes e suas possibilidades de transformação, mas só será capaz de criar móveis de madeira. Agora, se este marceneiro um dia conhecer e estudar outros materiais tais como vidro, ferro, alumínio, mármore, entre outros, terá, então, mais materiais para associar e criar móveis de tipos mais variados, pois sua imaginação criativa tornar-se-á mais fecunda.

A imaginação é a criação de novas formas, através do material proporcionado pela percepção anterior. Esta desempenha um papel vital em todo tipo de obra criativa. Não só é essencial para atividade do inventor e do experimentador, mas também nos terrenos científicos mais abstratos (TEPLOV Apud LURIA et alii, 1977, p. 126).

A criatividade humana está entre as principais capacidades que diferenciam o homem dos animais, possibilitando ao primeiro dominar este planeta. Exatamente por isso não é possível acreditar que tal capacidade surgiu por acaso, acidentalmente. Ela surgiu no processo de transformações mútuas entre o homem e a natureza, transformações que têm como finalidade submeter a natureza ao homem e, ao mesmo tempo, adaptá-lo a ela. Devido a esse fato, o ato criativo propriamente dito não nasce do nada, nasce do real, de uma necessidade. Então, a imaginação, como já foi dito, é alimentada pelo real; também ela nasce de uma excitação, de um movimento causado pelo meio onde o sujeito está inserido.

Se, finalmente, tomarmos a denominada imaginação criativa da consciência, relacionada com a transformação real, digamos, com a atividade técnico-construtiva ou de edificação, veremos, onde quer que seja, que para os verdadeiros inventores a imaginação é uma das principais funções, com a ajuda da qual se trabalha e que, em todos os casos de atividade, a fantasia está extraordinariamente dirigida, que, do princípio ao fim, está orientada para o objetivo determinado que o

indivíduo persegue. O mesmo se aplica aos planos de comportamento da criança que se referem ao futuro, etc. (VYGOTSKY, 1998, p. 123).

Essa excitação é a forma peculiar de cada indivíduo reagir às demandas do meio e esse modo de reagir emocionalmente aos movimentos favoráveis ou desfavoráveis do ambiente é chamado de personalidade, o que diferencia psicologicamente cada ser humano. O conceito de personalidade é extremamente amplo e complexo e não será discutido, uma vez que foge ao escopo deste trabalho. Para efeito de orientação geral, adotar-se-á a definição que se segue:

a infra-estrutura de uma personalidade é constituída pelo conjunto das atividades que a produzem e a reproduzem, nela figuram, portanto, não só o trabalho social, mas também as atividades pessoais e as relações interpessoais que, à sua maneira, desenvolvem capacidades, satisfazem necessidades, engendram um produto psicológico. O amor, por exemplo, corresponde a estes critérios, e é, nesse sentido, parte integrante da infra-estrutura da personalidade (SÈVE, 1979, p. 286).

Ou seja, a personalidade de uma pessoa é entendida como produto da relação que se constrói entre o sujeito e o meio sociocultural, resultando em um ser único, individual. Cada indivíduo é a conseqüência de sua relação direta com o ambiente onde vive. Claro que se devem levar em consideração as características biológicas, genéticas e únicas de cada organismo, pois esta relação é dependente do desenvolvimento desse organismo e de sua capacidade de assimilação.

O desenvolvimento da personalidade [da criança] depende da educação, que cria as condições necessárias para que aquele se realize; o desenvolvimento é determinado pela educação. (...) Por outro lado, a própria educação depende do desenvolvimento da criança, da sua idade e das suas características individuais. Não pode haver desenvolvimento da personalidade sem que estejam presentes as exigências da sociedade; mas estas exigências são realizadas quando se criam no decurso do

desenvolvimento da criança as capacidades para as satisfazer (KOSTIUK Apud LURIA et alii, 1977, p. 67).

Devido a essa singularidade humana, é preciso que se leve em conta, no processo criativo, o papel que as emoções possuem. "A atividade da imaginação está estreitamente ligada com o movimento de nossos sentimentos" (VYGOTSKY, 1998, p. 124). Com relação à própria palavra *emoção*, se for pesquisado o seu significado, encontra-se:

s.f. (sXVIII cf. MS⁶) **1** ato de deslocar, movimentar **2** agitação de sentimentos; abalo afetivo ou moral; turbacão, comoção **2.1** PSIC reacção orgânica de intensidade e duração variáveis, ger. acompanhada de alterações respiratórias, circulatórias etc. e de grande excitação mental ETIM fr. *émotion* (1475) 'perturbação moral', der. de *émouvoir*, este do fr.ant. *motion*, der. do lat. *motio* 'movimento, perturbação (de febre)' (HOUAISS, 2001).

Ao mesmo tempo que é disparada por acontecimentos externos ao sujeito, a emoção desencadeia processos internos a ele, como o da criação. A emoção deve ser entendida como reacção aos momentos tensos pelos quais passa um indivíduo, e que determinam seu comportamento subsequente. A esse respeito, Vygotsky (2001, p. 139) fala:

Toda a emoção é um chamamento à acção ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reacções, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reacções. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento.

Nesse trecho o autor fala do quão importante são as emoções enquanto determinantes e organizadoras do comportamento humano. Cada indivíduo possui uma maneira peculiar de interpretar e reagir a situações emocionais, devido à cultura, às condições sociais em que vive e, nelas, devido à sua história pessoal. O indivíduo reage de maneira peculiar graças a

características de sua personalidade, o que, segundo Rubinstein (1973, p. 101), tem influência direta sobre sua imaginação "a imaginação nasce, por norma e natureza, na influência modificadora da orientação da personalidade sobre as imagens da consciência que refletem a realidade". Essa é a contribuição pessoal que cada indivíduo pode dar ao coletivo, o uso de sua maneira peculiar de enxergar e sentir o mundo.

A resolução de problemas (...) é basicamente orientada para um objetivo, e tenta encontrar alternativas ou soluções – e é, em alto grau, orientada cognitivamente. A criatividade também está situada no domínio cognitivo, mas exerce uma influência mais forte sobre o domínio afetivo, e têm relação com a expressão pessoal e a interpretação de emoções, pensamentos e idéias: é um processo mais importante do que qualquer produto específico para a criança pequena, como poderemos constatar. Segundo Brierley (1987, p. 67): 'a criatividade é a capacidade de responder emocional e intelectualmente a experiências sensoriais' (MOYLES, 2002, p.82).

O que afirma Moyles fica mais claro quando se analisam obras de arte. Nelas, é visível a intenção pessoal do artista em comunicar sua emoção, em tornar compreensível e universal um sentimento ou uma percepção particular da realidade. É uma forma de dar vazão a uma emoção contida, que não pôde realizar-se, e que, se não for elaborada, transformada em arte, pode, inclusive, adoecer um indivíduo.

O que fica sem realização em nossa vida deve ser sublimado. Para o que não se realiza na vida existe apenas duas saídas: a sublimação ou a neurose. Assim, do ponto de vista psicológico a arte constitui um mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida e é um acompanhante absolutamente inevitável da existência humana nessa ou naquela forma (VYGOTSKY, 2001, p. 338).

Vygotsky demonstra que a criatividade, além de ser uma capacidade desenvolvida pelas contingências da vida, é também uma necessidade humana. O ser humano é o que é, devido

a sua capacidade de criar. Se lhe for retirada essa possibilidade, se lhe for negada a possibilidade de criar, retira-se-lhe sua humanidade. O ato da criação não serve apenas para resolver os problemas da vida, mas serve, antes de tudo, para dar um sentido à vida. Um homem que não cria, é um homem estéril. Não permitir que um homem seja criativo é esterilizá-lo, e condená-lo a uma vida curta e vazia, pois ao morrer nada ficará de seu, nenhuma obra, nenhum feito, nenhuma criação. Como a criatividade está diretamente relacionada às emoções, a impossibilidade de criar gera problemas emocionais.

As emoções não realizadas em vida, encontram vazão e expressão numa combinação arbitrária de elementos da realidade, e antes de tudo na arte. Nesse caso, cabe lembrar que arte não dá simplesmente vazão e expressão a essa ou aquela emoção, mas sempre resolve e libera o psiquismo de sua influência sombria (VYGOTSKY, 2001, p. 360).

No âmbito do trabalho – fora do qual não é possível pensar a civilização humana – é a capacidade criativa que torna o homem o que ele é. O homem é o que ele faz, e se ele não faz, então ele não é. Ocorre que o trabalho na forma como está organizado, ou seja, segundo a lógica capitalista, não proporciona ao trabalhador em geral o exercício e o desenvolvimento de uma capacidade criativa no sentido que Vygotsky atribui ao termo. A sociedade atual estimula ou força o desenvolvimento de determinado tipo de talentos e aptidões, e não o desenvolvimento pleno das capacidades individuais. A esse respeito, M. Berman (1986, p. 95) afirma:

Aqui, como em qualquer parte ele (o capitalismo), destrói as possibilidades humanas por ele criadas. Estimula, ou melhor, força o autodesenvolvimento de todos, mas as pessoas só podem desenvolver-se de maneira restrita e distorcida. As disponibilidades, impulsos e talentos que o mercado pode aproveitar são pressionados (quase sempre prematuramente) na direção do desenvolvimento e sugados até a exaustão; tudo o mais, em nós, tudo o mais que não é atraente para o mercado é

reprimido de maneira drástica, ou se deteriora por falta de uso, ou nunca tem uma chance real de se manifestar.

Não basta entender como se dá o desenvolvimento da capacidade criativa do ponto de vista psicológico. É preciso examinar as condições objetivas de que se dispõe na contemporaneidade para tal desenvolvimento. É esta a preocupação que move as reflexões que se seguem.

CAPÍTULO II

SOBRE A CAPACIDADE CRIATIVA NA CONTEMPORANEIDADE

Após ter sido visto como ocorre a constituição das funções psicológicas superiores no homem, o papel da mediação nesse processo, bem como depois de se ter explicitado o conceito de capacidade criativa que está sendo tomado como parâmetro, esse segundo capítulo tem por objetivo situar a formação dessa capacidade nos tempos atuais, ou seja, apreender as condições de desenvolvimento dessa função. Como se encontra a criatividade dos homens? A sociedade, da forma como está organizada, favorece o desenvolvimento da capacidade criativa nos termos vygotskyanos, que, como foi dito ao final do capítulo anterior, é de suma importância para a realização da pessoa humana?

Com o intuito de reunir elementos no sentido de responder a essas questões far-se-á uma breve incursão pela sociedade contemporânea, procurando compreender, nessa ambiência relacional, como se encontram as condições imprescindíveis ao desenvolvimento da capacidade criativa, mais precisamente, as condições de trabalho, tempo, espaço, e conhecimento, bem como as necessidades e os motivos socioindividuais que desencadeiam tal capacidade.

2.1 – Formas de produção e criatividade

O trabalho constitui-se a condição primeira para o desenvolvimento da capacidade criativa e isto, obviamente, não por acaso. Como foi visto até aqui, o trabalho representa a mais importante atividade do homem, já que dele dependem: 1- sua própria constituição como tal, 2- seu sustento, 3- sua identidade e função sociais, 4- sua realização pessoal. O trabalho é a principal forma de mediação entre o sujeito e o meio onde vive. "O trabalho é o fator que medeia entre o homem e a natureza" (FROMM, 1983, p.26). Sem trabalho não há sociedade, posto que ficam impossíveis as relações de troca. No início do primeiro capítulo, foi dito que o trabalho só existe em comunidade. É o relacionamento social que dá sentido às partes. O trabalho nasceu da coletividade e, ao mesmo tempo, é ele que possibilita, promove e transforma essa mesma coletividade, a vida em comunidade. "o desenvolvimento do trabalho contribuiu enormemente para que os homens consolidassem seus laços societários" (ENGELS, 1986, p.23). Assim sendo, o trabalho possibilita tanto o humano, em seu sentido individual, como a humanidade, em seu sentido coletivo. Segundo Marx (1984), é por meio do trabalho que o homem expressa sua humanidade, modificando a natureza e a si próprio.

Mas, para que o trabalho, essa relação entre homem e meio social que acarreta transformações tanto num como noutro pólo, possa ocorrer são necessários tempo, espaço e conhecimento. Tempo, espaço e conhecimento não só para o trabalho em si, mas também para que o homem seja capaz de reconhecer e dar vazão às suas necessidades e motivos,

tanto para o trabalho como para vida de uma maneira geral. O homem deve ter condições de exercer sua criatividade para modificar, inovar, criar, pois essas são as características essenciais da raça humana. Isso significa que o homem é capaz de desenvolver uma consciência crítica de si e da sociedade onde vive, ou, dito de outra forma, consciência das relações sociais de produção. Para tanto, é preciso dispor de condições teórico-práticas.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX, 1987, p. 27).

Durante muito tempo foi possível ao homem trabalhar e evoluir como indivíduo e como sociedade³. Reportando-se aos primórdios da ordem burguesa, séculos XVI e XVII, Tocqueville (1969) faz ver que nesse curto período de transição, entre um modo de produção e outro, os homens dispunham de um tempo e de um espaço relativamente maiores para pensar, questionar, para criar. Isto porque, a ordem feudal havia perdido sua força de controle sobre o homem – sobre o seu pensamento e suas ações – e a capitalista ainda não estava estabelecida o bastante para tomar esse controle para si. O tempo, naquela época, era orientado pela natureza, e não pelo relógio. O espaço, que se situa na relação entre sujeito e objeto de trabalho, também era, como mostra Marx (1984) mais tarde, significativamente mais plástico. É não apenas, mas sobretudo por essa razão que esse

³ Basta atentar, por exemplo, para o processo de hominização. Nesse sentido ver *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, de F. Engels.

momento histórico foi capaz de proporcionar à humanidade enorme criação tanto no campo artístico como no campo científico.

Durante a vigência do feudalismo – e até os primórdios da sociedade capitalista – a produção era predominantemente artesanal, cooperativa. Como ensina Marx, em sua obra mais bem acabada – *O Capital* – o ritmo da vida é ditado pelo ritmo do trabalho. Ao trabalhar, o homem deste período estabelecia uma relação com o objeto mediada pelo conhecimento, conhecimento que se produzia e se reproduzia durante o trabalho. No mesmo sentido marxiano, Gramsci (1980, p. 397) pondera:

Esta ‘humanidade e espiritualidade’ só podem existir no mundo da produção e do trabalho, na ‘criação’ produtiva; elas eram absolutas no artesanato, no ‘demiurgo’, quando a personalidade do trabalhador refletia-se no objeto criado, quando era ainda bastante forte o laço entre arte e trabalho.

Mas, essas condições são minadas à medida que se estabelece o trabalho capitalista. Ao processo de acumulação do capital é imprescindível apropriar-se do tempo e do espaço, antes controlados, em boa parte, pelo trabalhador. Tempo e espaço convertidos em produção, em mercadoria, é lucro.

Os fatos políticos e sociais que marcam os séculos XVII e XVIII – entre eles, especialmente, a Revolução Francesa – sugerem que chegara o momento em que os direitos de liberdade e igualdade seriam objetivamente confirmados. Tais acontecimentos marcam o início de uma nova época, marcam o fim do feudalismo com sua forma social de organização e produção de riqueza e a conseqüente ascensão da burguesia, com seus ideais

de igualdade, fraternidade e liberdade. Inicialmente, o ideal burguês consistia em que, por meio da cultura, da formação e das artes, os homens poderiam igualar-se. Era assim que a burguesia, mesmo não se originando da nobreza, ascendia socialmente, além de ter conseguido, é claro, acumular alguma riqueza.

A postulação da autonomia – da formação artística e intelectual – constituía, pois, um dos momentos da essência da cultura da classe média burguesa inicial, em oposição à hegemonia político-econômico-social da nobreza (PUCCI, 1997, p. 90).

Todavia, a possibilidade de realização dos ideais burgueses vai sendo corroída pela própria forma de produção capitalista.

Porém, [...], as conseqüências da exploração do trabalho e as formas desumanizadas de organização da nova sociedade excluem a massa de trabalhadores do gozo da formação cultural. Apenas uns poucos tinham acesso ao usufruto dos bens materiais para seu bem-estar e dos bens culturais para deleite de seu espírito (PUCCI Apud ZUIN et alii, 1997, p. 90).

A primeira grande mudança foi a passagem do trabalho artesanal para o trabalho parcelar da manufatura. Inicialmente, o artesão realizava seu ofício com a ajuda de aprendizes; a aprendizagem era *teoricoprática*, configurando-se num processo parcimonioso, no tempo e na forma. Era um fazer pensado, refletido, pois havia a visão e o entendimento de todo o processo. A manufatura modifica o modo como o trabalho é organizado e se realiza, alternando, por conseguinte seu potencial formativo. Segundo Marx (1984, p. 388),

A manufatura, portanto, se origina e se forma, a partir do artesanato, de duas maneiras. De um lado, surge da combinação de ofícios independentes diversos que perdem sua independência e se tornam tão especializados que passam a constituir apenas operações parciais do

processo de produção de uma única mercadoria. De outro, tem sua origem na cooperação de artífices de determinado ofício, decompondo o ofício em suas diferentes operações particulares, isolando-as e individualizando-as para tornar cada uma delas função exclusiva de um trabalhador especial. A manufatura, portanto, ora introduz a divisão do trabalho num processo de produção ou a aperfeiçoa, ora combina ofícios anteriormente distintos.

Qualquer uma das duas formas manufatureiras de organização do trabalho resulta numa mudança substancial no modo de ser do homem. O artesão vai, aos poucos, perdendo a capacidade de realizar o todo e com isso perde capacidades cognitivas, ou seja, o artesão vai deixando de existir. Em seu lugar firma-se o trabalhador parcial, que executa tão somente uma determinada parte do processo produtivo. O trabalho torna-se cada vez mais extenuante, mecânico, desmotivador. "a continuidade de um trabalho uniforme destrói o impulso e a expansão das forças anímicas que se recuperam e se estimulam com a mudança de atividade" (MARX, 1984, p. 391).

Com a fragmentação do trabalho, o capitalista – aquele que, no início, detém condições financeiras melhores e, por isso, tem um controle sobre os instrumentos de trabalho – além de transitar pelas relações comerciais, apropria-se da capacidade de trabalho, da força física e, cada vez mais, também do saber do trabalhador. A manufatura dá o primeiro golpe no conhecimento do trabalhador e, conseqüentemente, na sua identidade e capacidades psíquicas. Não é mais o trabalhador quem comercializa o produto do seu trabalho, mas sim o capitalista. Estão postas as condições materiais para a alienação do homem. Antes, a produção estava subordinada ao sujeito, agora tem início o distanciamento entre o sujeito e o objeto, entre o produtor e o seu produto, condição esta que fala contra a possibilidade de criação.

No início do período manufatureiro, apesar do trabalho parcelar, o tempo de produção ainda era o tempo humano, e o trabalhador podia acompanhar e, não raro, participar do processo por inteiro, senão diretamente, indiretamente, como observador do fazer do outro. Logo, a cooperação estava concretamente dada. O trabalho, sendo manual e levado a termo num único espaço físico, facultava a troca de experiências e de idéias, permitia imaginar o diferente, experimentá-lo. A ferramenta estava subjugada ao trabalhador, submetida à sua habilidade física e intelectual. Com a divisão do ofício, começa a ocorrer a especialização das ferramentas, elas vão sendo especificadas e essa especificação é a condição primeira para a criação das máquinas.

O período manufatureiro simplifica, aperfeiçoa e diversifica as ferramentas, adaptando-as às funções exclusivas especiais do trabalhador parcial. Com isso, cria uma das condições materiais para a existência da maquinaria, que consiste numa combinação de instrumentos simples. (MARX, 1984, p. 392).

Com o advento da maquinaria, o trabalhador perde o domínio sobre o processo de trabalho em toda a sua extensão; perde o contato com o produto, deixa de manuseá-lo. Daí que sua experiência produtiva vai esvaecendo, e, com ela, a capacidade para imaginar, para criar. Ele se sente, cada vez menos, produtor de algo; vai-se tornando estéril. Quando começa a trabalhar com máquinas, o homem tem, inicialmente, as funções de movê-las, corrigir problemas simples e vigiá-las. Mas, não tarda para que lhe reste apenas a última função, a de vigiá-las. As habilidades manual e intelectual do trabalhador vão sendo dispensadas. A máquina começa a expropriar a função do homem na produção, o que significa alterar-lhe as condições de desenvolvimento, de formação. Ele não mais detém nem movimenta o

instrumento de trabalho. Este fato afeta diretamente as possibilidades de o homem criar algo, reduzindo-as de maneira significativa.

Muitas ferramentas põem em evidência de maneira bem contrastante a diferença entre o homem na função de simples força motriz e o homem como trabalhador que exerce seu ofício manual. Na roda de fiar, por exemplo, o pé age apenas como força motriz, enquanto a mão executa a operação de fiar propriamente dita, trabalhando com o fuso, puxando e torcendo o fio. A revolução industrial apodera-se primeiro dessa segunda parte da ferramenta e deixa para o ser humano, no começo, a função puramente mecânica de força motriz, ao lado do novo trabalho de vigiar a máquina e corrigir com a mão seus erros (MARX, 1984, p. 427).

A manufatura abre espaço para a maquinaria quando especializa as ferramentas, quando divide o trabalho unitário e, com ele, o conhecimento. "A manufatura se constitui assim em base técnica imediata da indústria moderna. A primeira produzia a maquinaria com que a segunda eliminava o artesanato e a manufatura nos ramos de produção de que se apoderava" (MARX, 1984, p.435). O produto não aparece mais como obra de alguém, mas sim o produto de uma manufatura "X". O capital toma para si a força do trabalhador, suas capacidades, desejos e vontades. O trabalho manufatureiro submete o indivíduo a uma disciplina, e essa disciplina o trabalhador leva para casa, onde o ritmo da vida, as necessidades, os valores, os horários, enfim, sua rotina se modifica como uma extensão do que ocorre no trabalho. Até mesmo os instintos são domados, modificando a vida. "Os instintos sexuais são os que sofreram a maior repressão da sociedade em desenvolvimento" (GRAMSCI, 1980, p. 389).

O tempo e o espaço de cada um é controlado pelo capital. Portanto, duas condições imprescindíveis ao trabalho formativo, que requer e favorece a criação, escapam ao

domínio do sujeito. O ritmo de trabalho não é mais dele individualmente considerado. O indivíduo vai-se perdendo no trabalho coletivo. É a renúncia do individual em prol do coletivo, mas uma renúncia que não é revertida em benefício de todos e de cada um e, sim, em benefício do próprio capital. O capitalismo traz um avanço tecnológico e um atraso humano, expropriando o conhecimento e as capacidades do homem.

A tarefa instaura a prática individual do operário, contrapondo-se à equipe e à solidariedade de grupo – originadas nos ofícios – e que eram fortes e vivazes. Justamente no sentido em que L. Althusser diz que a ideologia apela para o indivíduo enquanto sujeito, a tarefa constitui o indivíduo em sujeito do processo de trabalho (CORIAT, 1985, p. 93).

Simultaneamente à divisão do ofício em partes, ocorre a divisão do conhecimento, do saber. Essa mudança no modo social de produção acarreta mudanças em toda a sociedade. O conhecimento científico segue a mesma lógica da divisão do trabalho. Também ele vai sendo positivizado, isto é, reduzido a partes que, tomadas em si, perdem o significado histórico. A divisão do trabalho transforma o modo de entender o mundo e o ser humano, divide a sociedade, o homem e a ciência. É aí que se funda o posterior nascimento das ciências modernas, a Psicologia, a Sociologia, entre outras, que antes faziam parte da Filosofia.

A intenção do capital nunca foi a de, ao inventar as máquinas, aliviar a labuta do trabalhador, proporcionar-lhe tempo e espaço para que pudesse desenvolver-se em outros sentidos, para além do requerido pelo trabalho. A intenção sempre foi e continua sendo produzir mais em menos tempo. Não há uma preocupação com os homens. O intuito é

acumular capital: aumentar a produção sem aumentar o tempo ou a força de trabalho. A compra e a venda da força de trabalho é uma característica singular do capitalismo.

Desde a mudança do ofício para a manufatura – da ordem feudal para a ordem burguesa – donde nasceu uma nova sociedade, não mais foi alterado o fundamento maior dessa organização social. Ela continua calcada no princípio da compra e venda da força de trabalho, apesar de o desenvolvimento das forças produtivas ter superado essa necessidade. As transformações que ocorrem, de base tecnológica, estão afetas à forma de organizar e realizar o trabalho e modificam a essência do contrato político-econômico que sustenta as relações entre os homens. Essa é a razão maior pela qual, a despeito do desenvolvimento tecnológico, o homem segue escravizado, sem condições objetivas para promover-se como tal.

Ao especializar as ferramentas, a manufatura prepara, como foi dito antes, o terreno produtivo para o surgimento da maquinaria. As primeiras máquinas inventadas constituíam-se da união de algumas ferramentas, e quanto mais ferramentas são reunidas em uma máquina, mais postos de trabalho são dispensados e menos o trabalhador é requerido em suas capacidades intelectivas.

Na produção mecanizada, o trabalho não é adaptado ao homem, como ocorria na manufatura. Ao contrário, o homem é que tem de se adaptar ao processo de trabalho. Não é mais o objeto que se adapta ao sujeito, mas o sujeito que se submete e se amolda ao objeto. A máquina exige que cada trabalhador fique atento apenas à sua função. Não o fazendo, ele atrapalha o processo produtivo, podendo interrompê-lo, além de correr o risco de ficar

aleijado para o resto da vida. Como se está a demonstrar, o trabalho assim concebido e levado a termo promove uma determinada espécie de percepção, de atenção, que não ultrapassa os elementos imediatos, que não subsidia, em absoluto, o pensamento transcendente. Este requer, do homem, a capacidade para imaginar formas diferentes de trabalho, de organização social, o que lhe é cada vez mais difícil sob o jugo das relações de produção capitalista.

As condições materiais de trabalho acabam com a cooperação e faz nascer o individualismo. Condicionou-se cada homem a responsabilizar-se só pela sua parte. A relação do trabalhador passa a ser apenas com o outro/máquina, um outro frio, calculado, exato. Tem-se o início da positividade do pensamento. Desde então só se trabalha com duas categorias: certo/errado, falso/verdadeiro, nem no pensamento nem na prática se leva em consideração o devir, o vir-a-ser. Trabalha-se apenas com o que é. O trabalho perde a dimensão formativa.

Depois de desenvolver, até atingir a virtuosidade, uma única especialidade limitada, sacrificando a capacidade total de trabalho do ser humano, põe-se a manufatura a transformar numa especialidade a ausência de qualquer formação. Ao lado da graduação hierárquica, surge a classificação dos trabalhadores em hábeis e inábeis (MARX, 1984, p. 401).

Expropriado do saber, o trabalhador perde seu valor que, agora, está posto na máquina. Com isso, também o seu trabalho perde valor, pois a simplificação da tarefa faz com que qualquer um possa executá-la, inclusive mulheres e crianças. Os trabalhadores são sujeitados a uma vida miserável, com jornadas de trabalho desumanas de até 16h diárias

(MARX, 1984). O capitalista, graças à maquinaria, passa a ter opções mais baratas de mão-de-obra: mulher e filhos de trabalhador.

Com o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, nas condições em que se deram, ou seja, com jornadas longas e extenuantes que impossibilitava o contato da mãe com os filhos, começa a ocorrer um estranhamento entre eles. A criança não conta mais com a mãe em casa para cuidar física e moralmente dela. Devido ao fato de as mães necessitarem trabalhar nas fábricas para ajudar no sustento, não apenas se vêem obrigadas a abandonar, ou ao menos a relaxar o cuidado dos filhos, como passam a cometer verdadeiras atrocidades. Marx (1984) relata casos de mães que davam ópio a seus filhos para acalmá-los e sedá-los para que não incomodassem⁴. As crianças deixam de ter na mãe, sob essas condições de desrespeito à condição materna, alguém que as possa acalmar, ensinar valores, impor limites, orientar na constituição da identidade. O afastamento entre mães e filhos, realizado dessa forma, traz enormes prejuízos à formação moral, emocional e intelectual das crianças. Contudo, esses não são os únicos prejuízos que as crianças sofrem com o estabelecimento da maquinaria. Elas também começam a ter que trabalhar nas fábricas para ajudar financeiramente seus pais, que cada vez ganhavam menos.

Tornando supérflua a força muscular, a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto mas com membros mais flexíveis. Por isso, a primeira preocupação do capitalista ao empregar a maquinaria, foi a de utilizar a entrada das mulheres e das crianças (MARX, 1984, p. 449-450).

⁴ Hoje mudaram-se os recursos e as formas de atrocidades, porém, o problema continua, posto que a sociedade atual é mais excludente e individualista que em quaisquer outros tempos.

O impacto do trabalho industrial na criança, mais precisamente na sua formação, é muito maior do que no adulto. Há, por assim dizer, uma formatação precoce e, por isso, mais eficiente, do pensar, do sentir. A criança cresce com uma capacidade de percepção, de raciocínio, de atenção, talhadas num único sentido, qual seja, das necessidades imediatas do trabalho. E, no conjunto do psiquismo, a capacidade criativa é uma das mais comprometidas. O trabalho industrializado ensina o homem a obedecer, a ser servil, a não imaginar para além do dado, a não pensar em outros modos de fazer, de ser.

A obliteração intelectual dos adolescentes, artificialmente produzida com a transformação deles em simples máquinas de fabricar mais-valia, é bem diversa daquela ignorância natural em que o espírito, embora sem cultura, não perde sua capacidade de desenvolvimento, a fertilidade natural (MARX, 1984, p. 456).

Durante os primeiros anos do século XIX, pondera Marx (1984) os trabalhadores tentaram resistir a essas mudanças, tão prejudiciais a eles, principalmente na Europa. Porém, ao invés de atacarem a essência do capitalismo – a relação de compra e venda da força de trabalho, aquilo que embrutece – atacavam a aparência do problema, que são as máquinas. Devido à expropriação psicofísica operada pelo capitalismo, o trabalhador só é capaz de enxergar o imediato, o óbvio, posto que perdeu a capacidade de análise crítica.

Mas, só a partir da introdução da máquina, passa o trabalhador a combater o próprio instrumental do trabalho, a configuração material do capital. Que se volta contra essa forma determinada dos meios de produção, e vendo nela o fundamento material do modo capitalista de produção (MARX, 1984, p. 489).

Como o próprio Marx diz, mais adiante, não é a maquinaria em si a responsável pela miséria dos trabalhadores, e sim o uso que o capital faz dela. Devido ao modo como o

instrumento tecnológico é produzido e consumido, ao invés de o homem se libertar do trabalho, é o trabalho que se liberta do homem, descartando-o. A grande contradição com a qual a sociedade se debate, desde a industrialização, está em que, de um lado, promove-se um desenvolvimento significativo das forças produtivas, aperfeiçoa-se o instrumental de trabalho, potencializa-se a produção, e de outro, aprofunda-se a expropriação física e psíquica do homem. Por conseguinte, verifica-se um aumento significativo da exclusão social, da miséria humana em todos os sentidos.

Os instrumentos de trabalho são desenvolvidos (e regulados) pelo lado da direção partindo, é verdade, da ferramenta existente legada pelas profissões, mas retomando-as sob tal forma – nos setores de preparação do trabalho – que vai excluir do trabalho de concepção os operários, o seu saber e iniciativa (CORIAT, 1985, p. 96).

Os grandes conglomerados industriais que, conforme Hobsbawn (1997), se estabelecem na segunda metade do século XIX, detêm os maiores recursos financeiros, o domínio econômico. Assim sendo, são eles que determinam em quais setores da ciência serão investidas as maiores quantidades de capital, visando, sempre, o aumento de sua capacidade em gerar mais-valia, bem como o controle sobre o trabalhador. "O desenvolvimento técnico, dominado pelo interesse no lucro, tem resultado, principalmente, em um primoroso arsenal de controle" (PALANGANA, 1998, p. 165).

Com o desenvolvimento tecnológico a serviço do capital, obtém-se a automação e, com o desenvolvimento de sistemas computadorizados, são introduzidas três grandes modificações no sistema produtivo: 1- a separação já existente entre a concepção e a execução do produto é aprofundada, a produção agora é gerenciada de perto, o que acentua

ainda mais o controle sobre o trabalhador; 2- incrementa-se a padronização dos tempos, dos movimentos, das máquinas (instrumental), do produto e do próprio homem (o que ele veste, come, lê, sente , em síntese, o seu modo de ser) e, por fim, 3- a organização sindical, política, dos trabalhadores é corroída.

A divisão científica do trabalho, que ocorre no final do século XIX e começo do séc. XX, é considerada por estudiosos, como Harvey (1992) e Hobsbawm (1996), o principal traço que define a Segunda Revolução Industrial. A organização científica, sistematizada e introduzida no processo produtivo por F. W. Taylor⁵ (1856 – 1915) desencadeia profundas mudanças nas capacidades humanas. O propósito de Taylor era enfrentar a resistência dos trabalhadores com relação ao trabalho assalariado; objetivava quebrar a organização sindical. A força que os sindicatos possuíam originava-se do pouco saber de que o trabalhador ainda dispunha sobre o processo de trabalho. Essa arma, o conhecimento sobre parte do processo produtivo, dava aos trabalhadores poder de barganha, o poder de greve, por exemplo. O capital sabia que precisava expropriá-los desse poder, visto que, por essa via, manteria o trabalhador sob seu controle.

Transmitido de geração em geração, além do mais transmitido oralmente e na prática (da aprendizagem) e, portanto, não sistematizado e não codificado, é assim que constitui a força dos operários: a quase totalidade do saber técnico está ao seu lado, é sua pertença. ‘Essa massa de conhecimentos experimentais constitui o principal bem de cada operário’, conclui Taylor. [...] A chave da DC [Direção Científica] encontra-se no outro lado: o seu programa é enunciado na análise do próprio obstáculo que tem que resolver; trata-se, nada mais nada menos, de expropriar os

⁵ Taylor era, originariamente, um operário das fábricas de aço da Midvale Steel Company, vindo a ser contramestre que, graças a reflexões e experimentações sobre a rotina operária, introduz uma técnica revolucionária na organização do trabalho. Taylor torna-se “engenheiro-conselheiro” ao desenvolver formas de submeter o trabalhador ao capital.

operários do saber, operação decisiva de todo o processo (CORIAT, 1985, p. 90).

A padronização do tempo e dos movimentos implicados no processo de trabalho foi o maior golpe na organização do trabalho. Foi retirado o tempo que os trabalhadores tinham para confabular durante o trabalho. Essas mudanças causam a regressão das condições de vida do trabalhador e embrutecem-no. O trabalhador não precisava refletir sobre o que fazia, não podia fazer diferente do preestabelecido, não era responsável pelo processo de produção, restringindo-se cada vez mais a uma parte do todo. Devido a isso, sua capacidade imaginativa, sua criatividade, não era requerida, era, aliás, impedida de manifestar-se e, por conseguinte, de desenvolver-se. Aliás, o próprio trabalhador passa a ser prescindível. Ao ser retirado dele o seu saber tácito – aquele que adquiriu por intermédio do contato com o produto e com os mais velhos – passa o trabalhador a não ter mais valor enquanto tal, sendo facilmente substituído, já que não possui mais poder de barganha.

Taylor fez uma observação metódica do processo de trabalho, visando dissecá-lo e, com isso, aumentar a obtenção da mais-valia relativa, bem como criar meios de quebrar a resistência do trabalhador ao trabalho assalariado. Segundo Taylor (1948), essa resistência era um dos fatores impeditivos do desenvolvimento pleno do capital. O ponto central da organização científica do trabalho é o ataque e decomposição do conhecimento do operário, do seu "saber fazer": o estudo dos movimentos e dos gestos, que culmina com a divisão fragmentária do trabalho, não se restringe à indústria, invade o âmbito da educação, da ciência e todos quantos a sociedade comporta. É o nascimento dos especialistas, a fragmentação do saber. Com a divisão do saber em áreas, com a separação das partes, desfere-se um novo golpe sobre a criatividade, à medida que tal divisão impossibilita a

consciência do todo e da relação das partes entre si. Alteram-se os sentidos, os significados, donde se embaralham os referenciais da imaginação.

Máquinas iguais e gestos iguais padronizam o produto. Com o produto, padroniza-se o consumo e, com esse, as necessidades, os desejos, a imaginação, as vontades. Toda a sociedade é massificada. A forma como o trabalho se realiza e as relações que dela decorrem corroem a individualidade. O processo produtivo estreita consideravelmente o pensar do trabalhador, ele agora deve pensar apenas no imediato e, o que é pior, estabelecido por outrem. Os homens são ensinados a não pensar, não raciocinar, não imaginar, pois a labuta não requer, logo, não exercita tais funções. Como foi visto no capítulo anterior, a imaginação é parte fundamental do criar e, se ela é suprimida, a criatividade fica impossibilitada.

A padronização pode indicar o grau em que a criatividade e a originalidade individuais se tornam desnecessárias. Com o declínio da era liberal essas qualidades foram desaparecendo do domínio da produção material e se tornando cada vez mais propriedade exclusiva das mais elevadas atividades intelectuais. Agora elas parecem estar desaparecendo desta esfera também: a cultura de massa está dissolvendo as formas tradicionais de arte, literatura e filosofia juntamente com a ‘personalidade’ que se desenvolvia ao produzi-las e consumi-las. O notável empobrecimento que caracteriza a solução dessas formas pode envolver uma nova fonte de enriquecimento (MARCUSE, 1997, p. 136).

As máquinas, bem como a forma de organização do trabalho, retiram o valor do trabalhador mais velho, ignoram sua experiência, seu saber. O conhecimento, que antes lhe conferia poder sobre os mais novos, lhe permitia formá-los, agora, não garante sequer o próprio emprego. Graças ao desenvolvimento tecnológico, à simplificação do trabalho, com dois ou três dias de treinamento os mais jovens já são capazes de operar as máquinas, operação essa

que se restringe basicamente à vigilância. A mediação intencional, formativa, não apenas entre os mais velhos e os mais novos, é prejudicada, quase eliminada, em razão da industrialização e, sobretudo, da divisão científica do trabalho. A consideração pelo outro, o companheirismo, o valor da união trabalhista em termos de formação da consciência política vão sendo progressivamente minados.

O trabalho fracionado e repetitivo – conseqüentemente, não criativo – torna-se tão enfadonho, tão extenuante e tão desmotivador que acaba sendo necessária a contratação de um supervisor, aquele que goza da confiança do patrão. É necessário vigiar de perto como o trabalhador opera as máquinas, mais caras e valorizadas que ele próprio. São máquinas produzidas pela mais alta tecnologia. A ciência, como demonstram Marx (1984), Gramsci (1980) e Harvey (1982), é cooptada pela indústria e se transforma em sua ferramenta mais poderosa. Concordando e aprendendo com Marx (1984), não é a tecnologia em si que aliena os homens, mas o modo como ela é produzida, empregada e consumida, ou seja, sempre na ótica do capital, visando o lucro, o consumo, e não em função das necessidades humanas fundamentais⁶.

O desenvolvimento tecnológico, a invenção de novos materiais e sistemas, favorece um determinado tipo de imaginação, regulada de fora para promover a adaptação, para atender as necessidades da ordem capitalista e não para pensar além dela. O que se mostra ou se vende como ferramenta prodigiosa, pode revelar-se como um limitador da criatividade,

⁶ Na obra *A ideologia da sociedade industrial*, Marcuse, seguindo a orientação marxiana, refere-se às necessidades humanas fundamentais como sendo aquelas consideradas vitais à perpetuação da espécie. Ele distingue as necessidades vitais das falsas necessidades. “Falsas são aquelas superimpostas ao indivíduo por interesses sociais particulares ao reprimi-lo: as necessidades que perpetuam a labuta, a agressividade e a injustiça” (1973, p. 26).

encerrando-a nos marcos definidos pelo poder econômico. Trata-se da materialização de situações contraditórias: a ferramenta prodigiosa é resultado da ação criativa do homem, ao mesmo tempo que lhe impõe limites. Quanto mais funções uma ferramenta acumula, mais dependente dela torna-se o seu manuseador, além do fato de que as funções, que ela executa automaticamente, não podem ser alteradas pelo usuário. Nesse sentido, a tecnologia mais restringe e limita o fluir da criatividade, do que a estimula.

O problema maior é que essas mudanças de hábitos, valores, desejos, capacidades etc., não ficam restritas ao campo do trabalho. Isto porque, para que alcancem seus objetivos no campo do trabalho, elas devem atingir o modo de ser de toda a sociedade.

Por conseguinte, o fordismo do pós-guerra tem de ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como modo de vida total. Produção em massa significa padronização do produto de consumo de massa, o que implicava toda uma nova estética e mercadificação da cultura que muitos neo-conservadores como Daniel Bell mais tarde considerariam prejudicial à preservação da ética do trabalho e de outras supostas virtudes capitalistas. O Fordismo também se apoiou na, e contribuiu para a, estética do modernismo (HARVEY, 1992, p.131).

Era necessário que se modificasse o modo de ser dos homens, suas crenças, estilo de vida, necessidades. A população tinha que consumir o que a indústria produzia, senão o capital não sobreviveria e, em nome da manutenção da ordem, o ser humano – em sua subjetividade/objetividade – haveria de ser mudado.

...pois os novos métodos de trabalho estão indissolúvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida; não é possível obter êxito num campo sem obter resultados tangíveis no outro (GRAMSCI, 1980, p. 396).

H. Ford⁷ (1863 – 1947) defende duas propostas que, juntamente com as idéias de Taylor, irão caracterizar a Segunda Revolução Industrial: 1- o estímulo ao consumo de massa e, 2- a introdução da linha de montagem⁸ que liga as diferentes tarefas entre si. A linha de montagem fixa o trabalhador num ponto. É o produto que se move, através da esteira, pelos diferentes postos de trabalho. A velocidade da produção é inteiramente ditada pela máquina, portanto, não depende mais do temperamento, do ritmo, da disposição, enfim, das capacidades do trabalhador.

Mais uma vez restringe-se ao trabalhador e, porque não dizer, aos homens o espaço para iniciativas outras que não as prestabelecidas pelas condições de trabalho. Ele é fixado, imobilizado num ponto, em frente a uma esteira por onde passa o produto, que, durante um tempo predeterminado por outrem, fica parado na frente do trabalhador para que esse repita nele os mesmos movimentos que fez em milhares de outros que vieram antes deste, e que serão repetidos nos milhares que virão. Da mesma maneira que seu corpo é imobilizado, sua mente também o é, pois não é mais necessária a reflexão, a crítica, a indagação, a criatividade. Essas faculdades são dispensadas. Mais que isso, são, de maneira implícita, proibidas. O operário não pode refletir sobre o que faz, criticar ou indagar, pois isso o desconcentra, desvia sua atenção que deve estar focada e delimitada à tarefa. E se pensar, pode questionar, reivindicar, rebelar-se, pode ver-se humano e não máquina, e isso não é interessante ao sistema.

⁷ Empresário norte-americano da indústria automobilística, no início do século XX.

⁸ Também conhecida como esteira rolante. Outras informações, consultar, de D. Harvey, *Condição pós-moderna*.

O consumo de massa repete o efeito que a esteira rolante tem sobre o trabalhador na população em geral. O indivíduo pode escolher o produto que quiser, desde que esse produto esteja na vitrine. Para isso, o sistema, apoiado nos meios de comunicação, o convence de que o lógico, o inteligente ou chique é consumir tal produto, de tal forma, em tal época e em tal quantidade. Qualquer coisa fora disso é encarado como uma subversão, uma excentricidade. Mas até para a excentricidade, o capital já arrumou uma solução, você pode ser excêntrico, ter produtos exclusivos, desde que se esteja disposto a pagar caro por isso. Mesmo as pessoas que não podem pagar, consomem “celebridades”, e vivem a excentricidade alheia. Essa é outra solução dada pelo sistema. Há uma imposição na escolha disfarçada de liberdade (MARCUSE, 1973).

2.2 – Automação flexível e desenvolvimento humano.

Por volta dos anos 60, ocorre o colapso da automação rígida e o aparecimento dos primeiros traços da automação flexível. A organização do trabalho nos moldes tayloristas/fordistas nunca foi tranqüila. Constantemente esse modelo teve que enfrentar problemas trabalhistas, sobretudo, protestos. Nunca houve tanta greve dos trabalhadores como no período em que se deu a divisão científica do trabalho e o estabelecimento da automação rígida.

O taylorismo também enfrentou fortes resistências nos anos 20, e alguns comentadores, como Richard Edwards (1979), insistem que a oposição dos trabalhadores infringiu uma grande derrota a implantação dessas técnicas na maioria das indústrias, apesar do domínio capitalista dos mercados de trabalho, no fluxo contínuo de mão-de-obra imigrante e da

capacidade de mobilizar exércitos de reserva na América rural (e, por vezes, negra). No resto do mundo capitalista, a organização do trabalho e as tradições artesanais eram simplesmente muito fortes, e a imigração muito fraca, para permitir ao fordismo ou ao taylorismo qualquer facilidade de produção, muito embora os princípios gerais da administração científica fossem amplamente aceitos e aplicados (HARVEY, 1992, p. 123).

Depois da Segunda Guerra Mundial, evidenciaram-se os limites do regime taylorista/fordista de produção, mediante as necessidades emergentes. A Segunda Guerra fez com que homens, sem praticamente nenhuma qualificação, realizassem trabalhos com alguma complexidade sozinhos, devido à urgência da demanda e à falta de mão-de-obra especializada durante os tempos de guerra. O capital percebe que, quando um operário realiza um produto quase por inteiro, seu empenho é muito maior. Há aí um componente psicológico importante, qual seja, a gratificação que proporciona a consciência de ter feito o objeto, de poder espelhar-se nele. Percebe-se que as ausências no trabalho, licenças e desinteresse diminuem bastante e esses fatores eram problemas graves no modelo de produção taylorista/fordista (Harvey, 1992).

Esse modo de reorganizar o trabalho – reunindo tarefas – executado devido a uma contingência externa, adquire supremacia em relação ao anterior. A idéia de que quanto mais se divide mais se produz vai sendo posta de lado. Ocorre um realinhamento do processo produtivo baseado na integração de tarefas e na flexibilização. Para Harvey (1992, p. 140), “a acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. A robótica, a microeletrônica e a informática permitem encadear e pôr em funcionamento equipamentos e sistemas

específicos que alteram a produção e o consumo, afetando a sociedade, material e subjetivamente. Trata-se de uma flexibilização que, além de ser relativa, tem em vista o consumo. Observa-se todo um investimento em *marketing* que ilude a percepção, dando a entender que, agora, a preocupação maior é com o indivíduo. Porém, concretamente falando, a flexibilização do setor produtivo não eliminou a padronização do ser humano, dos seus gostos, desejos, hábitos, capacidades, além de outros caracteres. O sistema de controle ganhou em sofisticação e amplitude, devido à informatização, de maneira que a Terceira Revolução Industrial⁹ não resolve o problema do controle sobre o indivíduo, ao contrário, aprofunda-o.

Na verdade as mudanças introduzidas no conteúdo e na organização do trabalho não melhoraram as condições de vida do trabalhador, tampouco a sua formação deixa de ser unilateral. As capacidades humanas requeridas pelas transformações em curso, a despeito de se diferenciarem daquelas demandadas pela produção rígida, desenvolvem-se dentro dos limites circunscritos pelas necessidades do mercado; dentro das estreitas possibilidades postas por relações sociais alienadas. Ele continua vendendo sua força de trabalho, mesmo depois de essa necessidade ter sido superada pelo desenvolvimento das forças produtivas.

A produção flexível é tão alienante quanto a rígida. B. Coriat (1988, p. 44), ao analisar as mudanças ocorridas no modo de trabalhar posto pela automação flexível, diz que "uma parte dos paradigmas tayloristas é rigorosamente respeitada e reproduzida: a separação entre concepção/execução, parcelamento e repetitividade, tempos alocados". Não é

⁹ Caracterizada pela flexibilização e maior controle do processo produtivo, tornados possíveis graças ao desenvolvimento da informática e sua aplicação no processo produtivo.

devolvido ao trabalhador o domínio sobre o tempo e o espaço da produção e, por conseguinte, da vida. O modo como o trabalho é realizado encarrega-se de controlar o tempo do homem. E esse controle é estendido ao tempo em que o trabalhador se encontra fora da indústria, pois, durante seu tempo livre, ele precisa consumir o que é produzido. O consumo é orientado pelo capital, não só o consumo de produtos de primeira necessidade, mas também o lazer, a cultura, enfim, as atividades que compõem a vida dos homens. Na atualidade, o prazer está associado ao consumo; tudo que é consumo dá prazer. O indivíduo decide o que comprar, mas decide apenas sobre o que lhe é dado como opção, escolhe o que é induzido a escolher, isto é, aquilo que é mais aceito pela moda, mais chique.

A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformações culturais que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo Fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidade fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais (HARVEY, 1992, p. 148).

O controle social sobre o indivíduo está dado desde o início da civilização, já que, para viver em sociedade, o ser humano precisa submeter-se às regras de convivência. O que muda com o desenvolvimento tecnológico que se verifica na atualidade é o âmbito e a profundidade deste controle, que, anteriormente, era exercido sobre o sujeito apenas no que dizia respeito a seu papel e condutas sociais. Hoje, o controle invade o pensamento, portanto, também a imaginação, os desejos, os valores, a vida sexual, a intimidade do sujeito. O modo de produção, as relações sociais que dele derivam vão formatando os padrões de pensamento e de ação do indivíduo.

Os direitos e liberdades que foram fatores assaz vitais nas origens e fases iniciais da sociedade industrial renderam-se a uma etapa mais avançada dessa sociedade: estão perdendo o seu sentido lógico e conteúdo tradicionais. Liberdade de pensamento, a liberdade de palavra e a liberdade de consciência foram – assim como o livre empreendimento, que elas ajudaram a promover e proteger – idéias excessivamente críticas destinadas a substituir uma cultura material e intelectual obsoleta por outra mais produtiva e racional. Uma vez institucionalizadas, esses direitos e liberdades compartilham o destino da sociedade da qual se haviam tornado parte integral. A realização cancela as premissas (MARCUSE, 1973, p. 23).

A razão instrumental vai subsumindo, nesse processo de domínio político-econômico, a razão emancipatória, ou seja, a capacidade de apreensão e análise da realidade social em seus limites, potencialidades e necessidades. Tal capacidade, que estava na base da revolução burguesa, é cooptada e transformada em submissão voluntária. A sociedade industrial criou as condições objetivas para que o homem se liberte da labuta, do trabalho imposto. No entanto, o estado de não-liberdade não é sentido como hostil, como algo que subjuga, não causa indignação. Toda a tecnologia que, devido à forma como é produzida e consumida, solapa a criatividade com vistas ao humano é vendida como sinônimo de facilidade e de conforto. Segundo com H. Marcuse (1997, p. 121),

o homem não experimenta esta perda da sua liberdade como o trabalho de alguma força hostil e estranha; ele abre mão de sua liberdade por ordem da própria razão. O importante é que hoje o aparato ao qual o indivíduo deve se ajustar e que deve adotar é tão racional que o protesto e a libertação individuais parecem não apenas vãoos mas também completamente irracionais

Em *A ideologia da sociedade industrial*, Marcuse (1973, p. 124 a 134) relaciona alguns fatores que têm contribuído para a impotência do pensamento crítico, de maneira que o controle sobre o indivíduo, exercido pelo capital, fica mais fácil. O primeiro fator diz respeito ao modo como o trabalho está organizado e se realiza. A labuta não comporta a

dimensão crítica. Além disso, tem levado a uma competição desumana, ao individualismo. Outro fator é a sofisticação e o crescimento do aparato tecnológico, tanto no setor da produção como no da comunicação. Tem-se, ainda, a incorporação, pelo sistema econômico, de comportamentos, instrumentos e setores que, antes, eram de oposição. O cabelo pintado de vermelho, que denotava um ato de rebeldia, passa a ser da moda; reivindicações que impregnavam os discursos políticos de esquerda, tornam-se bandeira de luta de praticamente todos os partidos e assim por diante. É preciso considerar também que a industrialização promoveu o isolamento entre os homens. Em meio à multidão, a luta pela sobrevivência é individual. Os homens já não se reconhecem uns nos outros, tanto que as atrocidades entre eles são constantes. Devido à maneira como o trabalho é realizado, os indivíduos compõem uma massa facilmente manipulável, por patrões, políticos, religiosos etc. Há ainda o incremento tecnológico, que possibilita a criação de uma base comum para diferentes profissões. Este fato faz com que aqueles que executam trabalhos rotineiros e repetitivos se sintam valorizados, uma vez que se utilizam dos mesmos instrumentos do patrão, por exemplo, o computador. Por fim, Marcuse lembra que o aumento assustador da burocracia, tanto estatal como privada, é outro fator que dificulta o desenvolvimento do pensamento crítico.

A burocracia emerge assim num terreno aparentemente objetivo e impessoal, produzido pela especialização racional das funções, e esta racionalidade, por sua vez, serve para aumentar a racionalidade da sujeição. Pois quanto mais as funções individuais são divididas, fixadas e sincronizadas de acordo com padrões objetivos e impessoais, tanto menos razoável é para o indivíduo retirar-se ou resistir (MARCUSE, 1997, p. 131).

A individualidade, tomada no sentido do ser singular, não se pode constituir numa sociedade onde o sujeito não tem domínio sobre seu tempo, seu espaço; onde não pode estabelecer com o objeto de trabalho uma relação livre de regulações externas. Os homens estão hoje submetidos a um padrão de controle quase absoluto. Eles são controlados no que pensam, comem, vestem, ouvem, enfim, no que fazem. Está-se a experienciar uma massificação sem precedentes na história.

A automação flexível não recobra as condições objetivas para o desenvolvimento da criatividade que tem no horizonte a emancipação humana. Ao contrário, o impacto da cultura do consumo, largamente difundida no último século, só faz por aprofundar a impossibilidade desse desenvolvimento. Ocorre que, enquanto a concepção e a execução ficarem apartadas, enquanto aquele que concebe e diz o que, como, onde e quando deve ser feito não for aquele que faz, o homem não poderá desenvolver-se plenamente. A separação entre a concepção e a execução mantém-se hoje tal como era na automação rígida, e isso não poderia ser diferente no regime capitalista, pois para que haja a produção da mais-valia, o detentor do capital precisa controlar os meios de produção e de comercialização das mercadorias. Atualmente, em razão das condições de vida, os trabalhadores que se mantêm incluídos buscam em seus empregos não uma forma de produzir e de criar, mas apenas uma forma de sobreviver.

2.3 – Educação escolar e atividade lúdica

Se no trabalho já não há espaço, tempo e demais condições objetivas favoráveis à formação das funções psicológicas para além dos marcos definidos pelas necessidades do capital, na escola, essas condições foram mantidas? Tem sido possível, nesse âmbito, o desenvolvimento psíquico, particularmente, da imaginação, ou da criatividade?

Toda essa transformação na base material da sociedade acarreta mudanças políticas, econômicas e sociais, principalmente na escola. As teorias educacionais expressam exigências e demandas feitas aos homens de acordo com o momento histórico, mais especificamente, de acordo com o modelo social de produção vigente. A educação de cada época é chamada para formar o homem necessário ao sistema produtivo emergente. “Dizer, que educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2000, p. 15).

O autor faz ver que a escola apresenta uma tendência natural para formar o sujeito de que necessita o mercado de trabalho, além do fato de a própria educação, ao ser também ela um processo de trabalho, funcionar e se realizar conforme o modelo produtivo estabelecido.

Uma rápida retrospectiva na história da modernidade permite situar a mudança ocorrida no processo educacional com o desenvolvimento dos princípios da Escola Tradicional. De acordo com M. L. L. Trevisani (1993), essa teoria encontra suas bases no fim do século XVI e início do século XVII, período em que o feudalismo vai perdendo espaço para o capitalismo. O pressuposto básico dessa teoria é a idéia de uma escola para todos, independentemente da posição social ou condições materiais do indivíduo. Em

conformidade com ela, o ensino se volta para o estudo de autores e obras clássicas, um ensino enciclopédico, em que o conhecimento e o professor, este último detentor e transmissor do primeiro, ocupavam lugar de destaque.

Com a revolução burguesa, uma nova sociedade estava nascendo e, com ela, a necessidade de formar o cidadão. Era, principalmente, por intermédio da educação que, acreditava-se, esse intento seria alcançado. Mas, quando se estabelece a sociedade burguesa, divide-se em capitalistas e proletários rompendo, então, com o ideal de formar para a igualdade, para a liberdade e a fraternidade. Assume, a partir daí, o compromisso de formar para o trabalho, o trabalho dominado pelo capital. A educação vai orientar-se para o trabalho quando este já dava mostras de sua escassez. São ensinados valores, hábitos, atitudes e habilidades que reproduzem e mantêm a sociedade.

Com o desenvolvimento da automação rígida, que ocorre no final do século XIX e início do século XX, o modo de produção capitalista sofre profundas mudanças, o que acarreta transformações em toda a sociedade, logo, também na escola. Como dito anteriormente, a produção em escala, a padronização de produtos, de gestos modifica hábitos, valores e o modo de pensar da sociedade. É nesse momento que surge na educação, acompanhando essas mudanças, uma nova linha de pensamento, a Escola Nova. John Dewey (1859-1952), um dos seus maiores representantes, prioriza a educação pela ação. O aprendizado centra-se, agora, no sujeito e não mais na figura do professor ou no conhecimento em si. O aluno passa a ser o centro, considerado um ser pensante e com ritmo próprio. Nasce aqui a idéia do professor como facilitador da aprendizagem. Deve-se almejar que o aluno aprenda a aprender, ou, nas palavras de Lourenço Filho (1963, p. 85): “o ideal de todo educador deve

ser tornar-se, assim que possível, desnecessário ao educando, habilitando-o a dirigir-se por si mesmo, ou levando-o ao ponto em que não mais reclame direção alheia”.

Muito embora almejasse mudanças, tanto na educação como na sociedade, a Escola Nova contribui para sedimentar a realidade social capitalista. Ela modifica a forma de ensino, conferindo ao aluno um papel mais ativo, no entanto não rompe com os valores e a tradição burguesa, apesar de as condições materiais para a superação das relações de compra e venda da força de trabalho já estarem postas. A mudança na educação que a Escola Nova almeja e leva a termo é apenas em contraposição à teoria que norteia o ensino tradicional. Não considera, pois, as profundas mudanças ocorridas no setor produtivo que vão influenciar, de maneira significativa, a educação.

Em decorrência do modo como se dá o desenvolvimento tecnológico da sociedade, como um fim em si, não tarda a ocorrer uma tecnologização do ensino. Elabora-se a Educação Tecniciста, pautada na teoria comportamental de B. F. Skinner (1904 – 1990). Nessa linha teórica atribui-se grande ênfase ao meio e aos recursos tecnológicos que podem ser empregados no processo de ensino/aprendizagem. Tanto a figura do professor como as necessidades e interesses do aluno são secundarizados. Skinner idealizou uma "máquina de ensinar", que, conforme acreditava, poderia substituir parte da função do professor.

A simples operação da máquina deverá provavelmente ser suficientemente reforçadora para manter o aluno médio ocupado por um período razoável todos os dias. A professora pode facilmente supervisionar toda uma classe trabalhando com esses aparelhos ao mesmo tempo (SKINNER, 1972, p. 22).

O professor, nessa teoria, deve ocupar o papel de supervisor do processo de aprendizagem, o qual o aluno realiza com o auxílio de uma máquina, tal como um supervisor em uma fábrica vigia os operários em seu enfadonho trabalho com as máquinas. Ainda sobre o papel do professor na relação entre ensino e aprendizagem, Skinner (1972, p. 20) diz:

é preciso usar artefatos mecânicos e elétricos na educação. O auxílio mecânico também é exigido pelo grande número de contingências que podem ser programados eficazmente numa única sessão experimental (...) Ora, o organismo humano é muito mais sensível às contingências precisamente programadas do que os outros organismos já estudados nos laboratórios. Há, portanto, todas as razões para esperar que um controle mais eficaz da aprendizagem humana exige recursos instrumentais. O fato puro e simples é que, na qualidade de mero mecanismo reforçador, a professora está fora de moda.

O que se busca é ajustar a educação às demandas do trabalho industrial. Em resposta a esse objetivo, a psicologia comportamental ganha espaço, defendendo a positividade da inteligência, tomada como sinônimo de comportamento, o que a torna passível de observação e controle. Sobre a sintonia entre a teoria comportamental e a instrumentalização da razão, Marcuse (1973, p. 35) pondera: "A razão teórica e prática e o behaviorismo acadêmico e social se encontram em campo comum: o de uma sociedade avançada que transforma o progresso científico e técnico em instrumento de dominação".

Para Skinner (1972), a aprendizagem se dá pela modelagem do comportamento, pelo condicionamento. Segundo ele, o desenvolvimento se resume à soma de comportamentos aprendidos. Sendo assim, cabia à educação planejar tais comportamentos e instaurá-los por meio de reforços. Devido a essa tese, defende a idéia do exercício em si, da repetição

mecânica dos conteúdos. Segundo ele, é por essa via que ocorre o aprendizado, ou seja, a incorporação de novas respostas, de novos comportamentos e/ou modificação dos já existentes.

As recentes melhorias nas condições que controlam o comportamento no campo da aprendizagem são de dois tipos principais. A Lei do Efeito tem sido levada a sério; temos-nos assegurado de que os efeitos aconteçam e de que aconteçam em circunstâncias ótimas para a produção de modificações chamadas aprendizagem. Uma vez arranjado o tipo particular de consequência chamado reforçador, as técnicas nos permitem modelar o comportamento de um organismo quase à vontade (SKINNER, 1972, p. 10).

Na Escola Tecnicista, as atenções se voltam para os meios com os quais se educam as pessoas e para os recursos utilizados; nisso o planejamento tem lugar especial; tinha-se a idéia de que um programa bem feito bastava para garantir uma boa aula.

A educação tecnicista caracteriza-se pela ênfase nos meios educacionais em função de fins pragmáticos (econômicos). O avanço do capitalismo monopolista dá as condições básicas para o desenvolvimento do caráter tecnicista na educação. De um lado, a expansão monopolista significa mudanças nos processos de produção e de gestão, que passam a se fundamentar na concentração e centralização das atividades de organizações burocráticas e na utilização de equipamentos, materiais e processos tecnológicos avançados, baseados na automação, na informática e no uso de novos materiais. De outro, essa expansão desenvolve a indústria cultural, colocando em disponibilidade um vasto arsenal de meios de comunicação de massa e tecnologias de ensino. Tal expansão se faz acompanhar de um intenso processo de massificação (KAWAMURA, 1990, p. 35).

Procedendo dessa maneira, a escola prepara os indivíduos para o trabalho na indústria; prepara para o ajustamento, para a adaptação. A previsibilidade do comportamento e, conseqüentemente, o seu controle constitui um ponto chave dessa linha teórica. Onde se tem um resultado oposto ao imaginado por Skinner na sua obra *Walden Two*, que esperava

transformar a sociedade à medida que a educação escolar fosse condicionando os indivíduos de acordo com um modelo social. Essa é, sem dúvida, a maior expressão do positivismo no pensamento de Skinner: a crença de que seria possível mudar a sociedade sem que fossem alteradas as relações de produção.

Ocorre, então, que o exercício em si – sem a mediação do professor, a qual pode estabelecer correlações, ponderar, explicitar razões –, quer dizer, a repetição mecânica, padroniza o pensar da criança. Ela aprende a repetir conteúdos, desenvolve habilidades simples, padrões de comportamento, da mesma forma que um operário aprende no interior da indústria. Mas, esses conteúdos, aprendidos dessa forma, não promovem mudanças significativas no pensamento do aluno, não o elevam a níveis superiores. Isso porque, não comportam o exercício da reflexão, da análise, restringindo-se à repetição. A escola, assim concebida, assemelha-se a uma linha de montagem, onde o produto padronizado é o conhecimento. Diluem-se as diferenças individuais, desaparecem as peculiaridades humanas.

A educação tecnicista, como se pode ver, não promove o desenvolvimento da imaginação e, conseqüentemente, da capacidade criativa, pois ensina as crianças a apenas repetirem o que vêem, ensina que para cada ato há uma resposta predeterminada. A educação tecnicista visa a manutenção da sociedade e de seus componentes dentro de um padrão de comportamento pré-programado, impedindo qualquer manifestação individual, pessoal, ou original, devido ao fato de essa manifestação poder desvirtuar a ordem social estabelecida. A expressão da criatividade toma um caráter subversivo, pois a lógica do ensino tecnicista consiste em modelar o comportamento do aluno, adaptando-o ao que está dado.

Na conjuntura social da atualidade, a organização capitalista da produção atinge, como não poderia deixar de ocorrer, a escola, posto que esta é parte da sociedade. A escola torna-se mais uma engrenagem dessa máquina alienante, que é a sociedade capitalista. Pucci (1997, p.95), citando Adorno, escreve: "nessas condições imperantes, [...] seria errado e insensato esperar ou exigir dos homens que realizem alguma coisa produtiva em seu tempo livre, pois que lhes exterminaram a produtividade, a capacidade criativa".

A escola deve, ao contrário, assumir um papel que é de fundamental importância, qual seja, o de não deixar morrer a crítica; o de favorecer o desenvolvimento da capacidade de indignar-se, de imaginar o diferente, de criar. Esta não é uma tarefa fácil, uma vez que a escola está inserida na mesma sociedade que corrompe e formata o pensamento. Entretanto, se na academia, que é o lugar da análise, da reflexão, o pensamento crítico não for desenvolvido e difundido, onde mais poderia ser?

Um dos maiores problemas a serem enfrentados pela educação diz respeito à divisão social do trabalho. Como explica Silva (1992), a educação não produz a divisão entre concepção e execução, mas contribui para que ela se mantenha, quando se propõe, como objetivo maior, qualificar o aluno com vistas a atender às demandas do mercado de trabalho. O autor faz, inclusive, uma discussão do que se entende por qualificação, tanto no âmbito da indústria como no âmbito da escola.

A instituição educacional não cria essa divisão, que tem origem nas necessidades de valorização do capital, mas ela tem um papel nesse processo, que é poder produzir pessoas com as características adequadas

àquela divisão. Assim, o sistema escolar está constituído de forma a fornecer uma população dividida de acordo com aquelas exigências, isto é, a produzir, de um lado trabalhadores intelectuais, e de outro trabalhadores manuais (mesmo quando estes são definidos e produzidos por falta de escola). O sistema escolar está dividido em níveis que refletem a divisão central entre trabalho intelectual e trabalho manual (SILVA, 1992, p. 169).

Os conteúdos trabalhados na escola e o movimento de transformação social têm entre si uma relação tênue, frouxa. Os conteúdos, uma vez naturalizados, são ensinados como algo que se explica por si, apartado do resto da vida. A prática positivista ensina cada parte tomada em separado, sem relação com o contexto social, com as necessidades históricas que originam e dão significado a cada conteúdo. Por mais que se tenham denunciado os limites da educação tecnicista, o método de análise e de discussão do conhecimento segue, predominantemente, essa orientação. Os conteúdos são tratados como se fossem anistóricos, sem história, como se o mundo sempre tivesse sido e sempre será como é. A sociedade atual forma o que a ordem capitalista necessita.

O slogan "aprender a aprender"¹⁰ retira de cena a mediação exercida pelo professor entre o conhecimento e o aluno. Vende a idéia de que o aluno, diante de um computador, portanto, auxiliado, apenas, pela alta tecnologia, pode aprender sem a orientação de outrem. Tal aprendizado tem, no entanto, um carácter mecânico, que se configura nos moldes do positivismo. Trata-se de um raciocínio que lida com as possibilidades postas no programa, na máquina. O que precisa ser discutido é a metodologia de ensino. Não se explica a perda da qualidade do ensino apenas pelos baixos salários, pela falta de tecnologia na sala de aula, pela falta de transportes, etc. Esses fatores contribuem, mas não constituem o foco

¹⁰ Cf. Newton Duarte em sua obra *Vigotski e o 'aprender a aprender'*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiniana.

central do problema. A essência do problema está em que a perda da dimensão social dos conteúdos se dá simultaneamente à divisão do trabalho e, mais precisamente, à divisão entre concepção e execução. Mantida essa divisão e, por conseguinte, a negligência no que tange à dimensão social dos conteúdos escolares, tanto na escola, como fora dela, a capacidade criativa segue com pouca ou nenhuma chance de ser desenvolvida.

A automação flexível não resolve esse entrave posto à formação multilateral. É certo que ela reúne algumas tarefas, não, porém, os dois momentos fundamentais do processo produtivo. As habilidades requeridas do trabalhador não vão além das necessidades do mercado. Não é um trabalho que dá possibilidades de desenvolvimento de outras capacidades, como a criatividade, por exemplo. Com a automação flexível, o trabalho continua sendo heterônomo, definido por outrem, cuja origem e finalidade são estranhas e alheias ao trabalhador. Se a educação não pode mudar essa realidade, pode, no entanto, dar a conhecê-la, explicitá-la e, mais que isso, pode produzir sentimentos de indignação, de inaceitação, essenciais ao movimento de transformação da sociedade. No âmbito do trabalho não é possível experienciar concepção e execução, num contínuo. Daí a necessidade de, no âmbito escolar, não perder de vista o todo, a história social que justifica cada conceito, cada conteúdo ensinado.

Mesmo aqueles que desenvolvem um trabalho intelectual não estão isentos à alienação. As produções artísticas, também elas, têm em vista o consumo, logo, não se constituem um campo livre da regulação externa. O conceito de valor no mundo da arte também está vinculado ao valor comercial, de compra e venda. A arte de qualidade é cara, pois a noção de qualidade foi atrelada à noção de preço. O artista só sente valorizado o seu trabalho, só

se sente competente quando sua obra tem valor de mercado. Devido a isso, orienta sua produção artística pela demanda do mercado consumidor, sem se preocupar em retratar a realidade de modo a dar a conhecê-la; de modo a promover a consciência. Ademais, como foi visto no capítulo anterior, a capacidade imaginativa de uma pessoa está vinculada ao que ela teve de experiências durante sua vida, ou seja, ela será capaz de imaginar e, conseqüentemente, de criar coisas que tenham relação com o conhecimento, as imagens a que ela está exposta e experiência.

A poesia, a música, a pintura, dentre tantas outras áreas propícias à expressão máxima da individualidade e, igualmente, à consciência da mesma, evidenciam o extenso e avassalador domínio do eu pela racionalidade tecnológica, pelo espírito consumista.[...] a indústria da cultura faz da arte um produto para consumo em larga escala, extirpa da diversão toda sua ingenuidade, transformando-a num fator de renda, numa fonte de mais-valia (PALANGANA, 1998, p. 152).

A organização social do trabalho capitalista não propicia o desenvolvimento de uma consciência capaz de se auto-regular. A dominação do social sobre o individual anula o último. Não que se deva pleitear uma autonomia individual radical, ou total, pois, assim, não haveria sociedade. O que se está sublinhando é a necessidade de perquirir, por meio da educação escolar, condições sociais para que o indivíduo possa se realizar como tal, ou seja, possa desenvolver-se para além dos limites estreitos postos pelas relações de produção. É preciso formar com vistas à adaptação, mas sem que, com isso, se eliminem as possibilidades de emancipação. O ensino não pode restringir-se ao manuseio da tecnologia sob orientação da lógica dominante. "Ser autônomo sem deixar de submeter-se; submeter-se sem perder a autonomia" é o que ensina Pucci (1997, p. 90).

Como se pode perceber, este contexto social não favorece o desenvolvimento da criatividade para si. O trabalho, na forma como é realizado hoje, não propicia tempo para as pessoas pensarem, refletirem sobre si mesmas e sobre a vida; não possibilita um espaço onde a criatividade possa manifestar-se; onde se cultive o conhecimento formativo, a saber, o conhecimento que explicita relações, que promove o discernimento entre o que é e o que pode ser, como esclarece Adorno (1995), o conhecimento com fins emancipatórios. A sociedade seduz, captura, doma e obstrui as necessidades e os desejos, determinando, assim, os próprios motivos, pensamentos e ações dos homens.

CAPITULO III

ATIVIDADE LÚDICA E CAPACIDADE CRIATIVA

No decorrer do primeiro capítulo deste trabalho foi visto como se dá o desenvolvimento das funções psíquicas, especialmente da capacidade criativa. Procedeu-se a uma breve retrospectiva sobre como ocorreu o desenvolvimento psíquico na espécie humana, tendo como propósito entender o papel do trabalho e da linguagem nesse processo formativo. Na seqüência, buscou-se apreender o desenvolvimento psíquico no plano individual e, nele, a importância dos relacionamentos sociais, das mediações que se dão por meio da linguagem e dos instrumentos inventados pelo homem ao longo da história. Nesse percurso, reuniram-se elementos que dão a conhecer a gênese da capacidade criativa, bem como os fatores que propiciam seu desenvolvimento.

Dando continuidade à sistematização da pesquisa, o segundo capítulo trata das condições sociais para o desenvolvimento da capacidade criativa, dadas na contemporaneidade. Entre essas condições analisa-se tempo, espaço, conhecimento, trabalho, necessidades e motivos dos homens. Questiona-se se esses fatores facultam ou não o desenvolvimento da referida capacidade, sobretudo no contexto atual. A discussão chega à educação escolar, com o

intuito de verificar se, nesse âmbito, é possível pensar o desenvolvimento das funções psíquicas e, portanto, da capacidade criativa para além das regulações próximas e estreitas experienciadas no plano macrossocial.

O estudo sobre o desenvolvimento mostra que a mediação social, as relações entre pessoas e entre pessoas e objetos é o fator de maior relevância nesse processo. É no contato entre indivíduo e sociedade, entre indivíduos e suas realizações, que as capacidades psíquicas se repetem e se modificam nos novos membros da espécie. Essa formação tem início na mais tenra idade e, ao longo da infância, explicam Vygotsky (2000) e Leontiev (1988), ocorre, principalmente, por meio do brinquedo, da atividade lúdica. Leontiev (1988, p. 122) diz que, no desenvolvimento mental da criança, o comportamento lúdico é “verdadeiramente a principal atividade”. Por intermédio do brinquedo, a criança irá explorar, experimentar e apreender o mundo dos adultos, bem como o meio onde vive, a cultura, os valores aí veiculados. Em outros termos, na perspectiva teórica tomada aqui como parâmetro, a atividade lúdica é vista como um campo fértil no desenvolvimento de capacidades afetivas e intelectivas, tais como a imaginação, a memória e, logicamente, a criatividade. Daí a preocupação em examinar possíveis vinculações entre atividade lúdica e capacidade criativa mais demoradamente.

Para Vygotsky (2000, p. 135),

a ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo.

3.1 – Definindo os termos.

Mas, o que se entende por atividade lúdica, ou "atividade de brinquedo", como a nomeia Vygotsky? Faz-se necessária uma definição do termo. Inicialmente, é preciso explicitar uma particularidade própria da língua portuguesa.

O brincar é uma forma de comportamento característica da infância e pertence a um conjunto de atividades que compõem a noção de jogo. Sob o aspecto puramente formal a extensão das modalidades de jogo é infinita, contudo alguns autores distinguem estruturas diversas de jogo, de acordo com critérios classificatórios: jogos de exercício, jogos simbólicos, jogos de azar, jogos de regra etc. A noção de jogo implica uma certa diversidade, onde cada grupo possui uma originalidade intrínseca. Para nós essa originalidade se estende também ao termo *brincar*, já que este não possui equivalente nas principais línguas européias: os verbos *spielen* (alemão), *to play* (inglês), *jouer* (francês) e *jugar* (espanhol) significam tanto brincar quanto jogar e são utilizados também para definir outras atividades, como a interpretação teatral ou musical. O termo *brincar*, do português – oriundo do latim *vínculum*, que significa laço, união –, possui uma especificidade que as palavras de outras línguas que o recobrem não apresentam (SANTA ROSA, 1993, p. 23).

Trata-se, então, de analisar a extensão que o uso dos termos "brincar" e "jogar" pode ter, tanto nos autores estudados como na prática cotidiana, pois há situações em que os termos são usados para referir-se a uma mesma coisa, indiscriminadamente, já que existem semelhanças entre eles. Mas, a despeito das semelhanças, pode-se identificar uma especificidade que os distingue e que fica evidente ao se examinar o significado das palavras.

De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss (2001), a palavra "jogo" significa:

1 designação genérica de certas atividades cuja natureza ou finalidade é recreativa; diversão, entretenimento. **1.1** atividade espontânea das crianças; brincadeira. Ex.: <os divertimentos infantis são j. de aprendizagem> <o chicote-queimado e a cabra-cega são j. infantis>. **2** (sXIV) essa atividade, submetida a regras que estabelecem quem vence e quem perde; competição física ou mental sujeita a uma regra, com participantes que disputam entre si por uma premiação ou por simples prazer. Ex.: <j. de cartas> <j. de xadrez> <j. de tênis>. **2.1** competição desse gênero que implica sorte e azar, e envolve apostas em dinheiro, bens. Ex.: arruinar-se no j. [...] **17.1** (sXV) luta, combate entre dois ou mais adversários. Ex.: o j. da capoeira.

Nesta definição, a primeira característica apontada é a "finalidade recreativa", o que leva a crer que o objetivo primeiro do jogo é o divertimento, a recreação, sendo esses fatores seu motor, seu motivo principal. Logo em seguida, aparece a dimensão educativa: "jogos de aprendizagem", destacando-se o fato de os jogos trazerem em si a propriedade do ensino. Continuando, tem-se a questão das regras, das normas de conduta que devem existir durante um jogo, onde os participantes buscam um objetivo, seja um prêmio, seja um divertimento. Depois, surge o jogo de azar, a dinheiro, onde o que os participantes almejam é o ganho financeiro, apesar de, em sua grande maioria, encontrarem a ruína. Por fim, a idéia de combate, de luta. Nota-se que o termo comporta tanto o significado de recreação, de divertimento como de aprendizado, regras ou competição. Já o verbo "brincar" tem como definição:

1 distrair-se com jogos infantis, representando papéis fictícios etc. Ex.: <b. de mímica, de médico> <passaram a tarde brincando **2** (1523) Derivação: por analogia: entreter-se com um objeto ou uma atividade qualquer; pular, correr, agitar-se. Ex.: <o filhote brincava com um novelo> <brincaram horas na areia>. **3** menear, tamborilar, mexer em algo distraidamente, por compulsão ou para passar o tempo. Ex.: b. com

a corrente do relógio; [...] **8** participar (nos folguedos carnavalescos). **9** tirar gozo, distração ou proveito; desfrutar.

Aqui também é possível observar noções como as de recreação, falta de seriedade, desfrute e distração. A diferença entre os termos reside no fato de a palavra jogo comportar as noções de aprendizado, regras e competição, que estão ausentes nas definições do verbo brincar. Essa distinção abre espaço para se pensar que a atividade de brinquedo não possui compromisso, não intenta alcançar algum objetivo, parecendo ser apenas descarga de energia, visando pura e simplesmente o divertimento, o prazer.

Constata-se, pois, que, independentemente das semelhanças, há uma especificidade no uso do verbo jogar que não está presente no verbo brincar. A palavra jogo dá idéia de maior organização na atividade realizada, por possuir regras e objetivos predeterminados – como no xadrez, na amarelinha – sem perder, contudo, a finalidade principal que é a diversão. Já o brincar refere-se a uma atividade em que as regras se constroem enquanto a ação é realizada, como no brincar na caixa de areia, brincar de caçador, etc. Jogar seria, então, um brincar mais elaborado, onde o objetivo de divertir-se continua sendo o principal estímulo, porém busca-se a realização de alguma tarefa. A esse respeito Leontiev (1988, p. 133) explica:

os jogos¹¹ clássicos que dão início às brincadeiras infantis do período pré-escolar são jogos de enredo com um papel expresso, uma situação imaginária explícita e uma regra latente. A lei do desenvolvimento do brinquedo, como indicado pelas descobertas experimentais de Elkonin, diz que o brinquedo também evolui de uma situação inicial onde o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o

¹¹ Nota-se, nesta tradução, a palavra jogo sendo usada em um contexto onde poderia ser usada a palavra brincar.

papel, latentes. Em outras palavras, a principal mudança que ocorre no brinqueado durante seu desenvolvimento é que os jogos de enredo com uma situação imaginária são transformados em jogos com regras nos quais a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latente. Jogos ‘com regras’, como ‘esconde-esconde’ difere muito de jogos, como ‘teatrinho’, onde se brinca de médico, de explorador polar etc.

A criança que brinca de cavalgar em um cavalo-de-pau mostra claramente qual é a situação imaginária que representa durante a brincadeira, ao imitar um cavaleiro. As regras para essa brincadeira, apesar de não estarem explícitas, estão contidas no brincar. Um cavaleiro comporta-se de acordo com alguns padrões gestuais, posturais, que caracterizam a representação da personagem. Já no caso do jogo de xadrez, as regras são explícitas e precisam ser seguidas à risca para que o jogo possa ocorrer. A situação imaginária passa agora a ocupar o segundo plano, não ficando aparente, mas sem deixar de existir, onde o jogador pode, por exemplo, imaginar-se como um rei que defende seu país. O jogo é aqui entendido como uma evolução do brincar, mas não no sentido de o jogo ocupar o lugar do brincar, impedindo a sua realização, mas uma nova forma de atividade que surge na criança, decorrente de sua transformação biopsicossocial. Ambas as formas de atividade possuem importância para o desenvolvimento e estão intimamente relacionadas. Devido a esse fato optou-se por usar o termo lúdico, que comporta tanto a noção de jogar quanto de brincar.

O termo que possui maior abrangência é sem dúvida o *ludus*, do latim. Ele remete às brincadeiras, aos jogos de regras, a competições, recreação, representações teatrais e litúrgicas. Dele deriva o nosso termo *lúdico*, significando aquilo que se refere tanto ao *brincar* quanto ao *jogar*. (SANTA ROSA, 1993, p. 24).

Mesmo comportando os dois verbos, o adjetivo lúdico tem uma especificidade que o caracteriza. Para ser lúdica, uma atividade deve ser espontânea, livre, fútil, podendo ser

realizada ou não. Se for imposta por uma necessidade, não é mais lúdica, seja essa necessidade moral ou física. Também, se consistir em uma tarefa, uma obrigação, deixa de ser jogo; se for exercida sob ordens, deixa de ser lúdica. Ou seja, a iniciativa de brincar ou de jogar deve partir sempre do indivíduo, de seu desejo, e não de outrem. Dessa forma, fica claro que tanto a atividade de brincar como a de jogar serão analisadas nesse trabalho, e, quando for necessário estabelecer uma diferenciação entre os dois termos, no que tange à especificidade de cada um, isso será feito, evitando-se, dessa forma, dúvidas quanto ao sentido em que se está abordando a atividade lúdica.

3.2 – O papel do lúdico no desenvolvimento.

É oportuno ressaltar que, apesar do impulso lúdico nascer de um desejo do indivíduo, como foi dito antes, esse desejo é orientado de modo que o indivíduo se insira no mundo em que vive. O impulso para o brincar ou o jogar nasce no indivíduo, mas nasce nele devido à necessidade que sente de entender o mundo onde vive, e de a ele se integrar; devido às relações que estabelece com seus pares, especialmente os mais velhos. Na atividade lúdica, o indivíduo realiza ações que o colocam em interação com as pessoas e coisas à sua volta.

Já sabemos como o brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar. Ele surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante (LEONTIEV, 1988, p. 125).

Trata-se, sim, de uma atividade espontânea, livre, um desejo do sujeito. Todavia, esse desejo tem um caráter social muito forte, o de integrar-se, tornar-se um igual, pois disso depende a sobrevivência dos homens e de cada um deles. Por ser espontânea, a atividade lúdica não costuma ser valorizada como um fator que possa ter grandes implicações sócio-individuais. Entretanto, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, apesar de ser espontânea, livre, até mesmo fútil, a atividade lúdica tem um valor significativo no desenvolvimento psíquico. Inicialmente, essa importância assenta-se numa relação complementar com o trabalho. O lúdico é entendido como o oposto do trabalho, mas um oposto necessário. G. Brougère (1998), retomando o pensamento aristotélico sobre o jogo, argumenta que, naquela conjuntura social, essa atividade só possuía sentido como uma oposição complementar ao trabalho.

Para Aristóteles, o jogo que não tem fim em si mesmo está submetido ao trabalho que o justifica. Só há jogo porque o trabalho supõe a reconstituição das forças, o relaxamento, a recriação da força dispendida. A oposição jogo/trabalho produz um par indissociável. Há oposição apenas na medida em que há necessidade recíproca (BROUGÈRE, 1998, p. 28).

Em Aristóteles, a atividade lúdica é vista como um relaxamento necessário ao homem, contrabalançando com o trabalho. Isto porque o ser humano necessita de repouso para o corpo e para o espírito. Nesse sentido, a futilidade atribuída ao lúdico se justifica, justamente, por esse fato. Ou seja, por se tratar de uma atividade destinada à reconstituição de forças consumidas no trabalho. Esse entendimento restringe a função da atividade lúdica equiparando-a a um mecanismo de compensação. Seu valor social fica restrito ao trabalho, que detém o caráter de ser produtivo, enquanto a atividade lúdica, entendida como o oposto do trabalho, ganha caráter de improdutiva. Brincar só ou em companhia de outros,

despreocupadamente, quando entendido como contraposição ao trabalho, ganha sentido de improdutivo. Ocorre que, na sociedade capitalista, se a atividade é improdutiva, é desnecessária, não possui valor.

Brincar tem sido uma palavra geralmente usada para indicar algo bastante trivial e irrelevante, o extremo polar do trabalho, ao invés de, como no contexto de uma criança, a essência de um pensamento sério e concentrado [...], e um meio intencional de aprendizagem (MOYLES, 2002, p. 28).

Concordando com a argumentação de Moyles, essa futilidade, a falta de seriedade, não tira o valor do brincar. Ao contrário, constitui um de seus principais atributos. É devido ao fato de existir um descompromisso para com o real, para com uma finalidade exterior ao ato, que a criança pode permitir-se uma liberdade de ação e de exploração que não encontra em qualquer outro momento ou situação. Como não tem que se preocupar com o resultado de seus atos durante a brincadeira, a criança pode agir com maior liberdade na exploração e uso dos materiais, objetos e papéis que fazem parte do seu brincar. Está, com isso, explorando o mundo e aprendendo o que pode fazer nele, com ele e consigo própria inserida nesse contexto. Mesmo a situação de jogo, onde há um objetivo ou um adversário a ser vencido, se o jogador perder o jogo, sua perda está restrita a uma situação irreal e ele não será, por exemplo, realmente transformado em pedra caso seja tocado numa brincadeira de pega-pega, nem perderá reino algum, se seu rei for capturado no jogo de xadrez. Esta característica do lúdico possibilita a vivência de experiências de uma maneira protegida, como se fosse um ensaio realizado em um laboratório – “do latim *labor* (trabalho, faina) + *tório* = lugar (lugar onde uma ação se pratica ou pode praticar)” (CUNHA, 2001, p. 461 e 777).

O lúdico, lembra Fink, é colocado como inautêntico, não-sério, um faz-de-conta sem compromissos e sem obrigações. Entretanto, o jogo tende a parafrasear a seriedade da vida: o faz-de-conta que imita o trabalho, a luta ou o amor. Assim, um aspecto característico do jogo é parafrasear de modo não sério, em sua irrealidade, a seriedade, e isso constitui o real do jogo. Através do jogo o homem pode viver a experiência de uma criação particular: ali todas as possibilidades se lhe oferecem, ele pode ser tudo. O jogo proporciona a ilusão de uma vida livre, de livres escolhas sem entraves (SANTA ROSA, 1993, p. 40).

Visto por esse prisma, o lúdico ganha uma função em si, uma razão de ser e não apenas algo que existiria para contrabalançar o trabalho. Assim concebida, a atividade lúdica permite que uma pessoa realize atos, experimente situações e adquira experiências que não seriam possíveis de outra forma. Como as situações de brincar se originam e se orientam – direta ou indiretamente – para a sociedade, acabam sendo uma espécie de laboratório, onde o indivíduo se inteira de valores, conceitos, normas de conduta, enfim, do mundo adulto.

Mas, no que diz respeito a esse assunto, como em tantos outros, o pensamento ocidental acompanhou o pensamento aristotélico. Na fala de Tomás de Aquino, citado por (BROUGÈRE, 1998, p. 28), tem-se:

‘Procuramos o repouso do espírito através dos jogos, seja em palavras, seja em ações. Portanto, é permitido ao homem sábio e virtuoso propiciar-se esses relaxamentos algumas vezes. E, no domínio das coisas humanas, toda atividade tem seu fim fora de si mesma, exceto a contemplação especulativa. O próprio jogo, apesar das aparências, tem seu fim normal: o repouso do espírito graças ao qual podemos em seguida nos dedicar a atividades sérias; se o jogo carregasse em si sua finalidade, deveríamos jogar sem parar, o que não poderia ser. Em consequência, as atividades práticas encontram sua finalidade nas atividades especulativas, assim como todo agir humano, na contemplação intelectual’.

Perde-se, com isso, a dialeticidade entre trabalho e lazer, pois, numa relação dialética, um pólo não existe para o outro pólo, mas sim em relação a ele. Cada pólo possui uma razão, uma identidade. O *alto* não existe por causa do *baixo*, mas sim em relação a ele. Assim é o lúdico, que tem funções específicas para o ser humano.

O jogo é uma linguagem entre outras para dizer o rito, o religioso, o que nos leva a observações paradoxais. De um lado, o jogo é exatamente este universo do não-sério, do inútil, do como se opõe, entre outros, ao real, até mesmo ao trabalho, como vimos com Aristóteles. Mas, por outro lado, o jogo parece se integrar ao domínio da seriedade por excelência, [...] ambigüidade que deverá ser ultrapassada, perguntando-se se a futilidade do jogo não seria a própria razão de seu valor específico, utilizável em outros lugares (BROUGÈRE, 1998, p. 41).

Uma das principais funções da atividade lúdica, ainda sob o aspecto da recreação, do fútil, do brincar, é encontrada na etimologia da palavra brincar. Como foi dito acima, essa palavra origina-se do termo latino "*vinculum*", cujo significado é vínculo, laço, união. É no brincar que a criança estabelece importantes laços sociais, aprende a conviver com seus pares, além de aprender sobre si e sobre o mundo. Tanto no brincar, como no jogar, a criança relaciona-se, de maneiras variadas, com as pessoas e com os objetos à sua volta. E, essas relações estão na base do desenvolvimento psíquico.

Portanto, em estágios relativamente precoces do desenvolvimento da atividade lúdica, uma criança descobre no objeto não apenas as relações do homem com esse objeto, como também as relações das pessoas entre si. Os jogos de grupo tornam-se possíveis não apenas 'um ao lado do outro', mas também 'juntos'. As relações sociais já surgem nesses jogos de forma explícita – sob a forma de relações dos jogadores entre si. Ao mesmo tempo, o papel 'de brinquedo' também é alterado. Seu conteúdo agora determina não apenas as ações da criança em relação ao objeto, mas também suas relações em face de outros participantes do jogo (LEONTIEV, 1988, p. 135).

Segundo Leontiev, por meio da atividade lúdica a criança se relaciona com objetos e com pessoas, estabelece interações sociais imprescindíveis ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como foi visto no primeiro capítulo. O brincar favorece o relacionamento social e é favorecido por este, isto é, ao contrário do que pode ser suposto, o brincar da criança não é determinado por uma criação sua isolada. A criança brinca com o que dispõe na sua cultura, no meio social em que vive. Isto, tanto no que diz respeito aos materiais disponíveis como aos temas das brincadeiras, que são extraídos de suas experiências cotidianas. A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia.

É notável que a criança começa com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. À medida que o brinquedo se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente de seu propósito. É incorreto conceber o brinquedo como uma atividade sem propósito (VYGOTSKY, 2000, p. 135).

Vygotsky deixa claro nesta passagem que o tema da brincadeira infantil tem sua origem no real, naquilo que a criança experiencia no seu dia-a-dia, nas relações com seus pares e, principalmente, na relação com adultos. É uma situação imaginária, um faz-de-conta criado pela criança, mas que só pode ser criado por ela graças ao material abstraído nas interações. A fantasia nasce da realidade e para ela se orienta. Trata-se de fantasia pois que é uma

invenção da criança, uma invenção original. A palavra original, aqui, designa o caráter de ser único e, ao mesmo tempo, apesar de ser único, possuir uma origem. Nessa situação fica claro o âmbito socializante do brincar. Há uma profunda influência do social sobre o conteúdo da brincadeira. Além do que, Vygotsky (2000) mostra que o brincar possui um objetivo. Não é uma atividade que visa simplesmente relaxar, distrair, apesar de essas características, juntamente com o consumo, serem as que mais preponderam nos dias de hoje.

Não obstante os posicionamentos explicitados até aqui, pode-se identificar um outro, sobre o jogo, ainda não mencionado. Está-se a destacar o jogo visto como uma atividade que possui um fim em si mesmo, que é o jogo a dinheiro, o jogo de azar, e também as modalidades esportivas, que movimentam quantias de dinheiro exorbitantes e possuem jogadores profissionais. Esse tipo de jogo, praticado mais pelo adulto, não é o tipo de jogo a que aqui se refere. É muito mais uma perversão do jogar. Uma perversão que interfere no jogo infantil, seja pelo fato de as crianças se espelharem nos adultos em suas ações lúdicas, seja pelo fato de os adultos interpretarem e fornecerem jogos infantis segundo essa sua forma de entender e praticar o jogo. Leontiev (1988, p. 123) define de maneira clara essa diferença:

o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. Para uma criança que está brincando com cubos de madeira, por exemplo, o alvo da brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas em *fazer*, isto é, no conteúdo da própria ação. Isto é verdadeiro não apenas no caso das brincadeiras do período pré-escolar, mas também no de qualquer jogo em geral. A forma geral da motivação dos jogos é competir, não vencer. Por isso, nos jogos dos adultos, quando a vitória, mais do que a simples participação, torna-se o motivo interior, o jogo deixa de ser brincadeira.

A questão aqui está no paradoxo que há nas palavras jogo e profissão, jogo e fim, em como o fim tornou-se o motivo principal. Esse fato pode ser compreendido melhor com uma análise do uso e do significado dos termos através da história. É necessário que se tenha em conta como o jogo passou a ser uma atividade em que o fim acabou sendo mais importante do que os meios. Do estudo feito depreende-se que, devido ao fato de o jogo ser considerado improdutivo, a sociedade criou uma forma de obter lucro com ele, de obter capital. É interessante observar que, na história, a idéia de jogo a dinheiro difunde-se na mesma época em que o sistema capitalista nasce.

Instala-se o sistema de representação que herdamos, marcado pela futilidade, pela frivolidade e até mesmo pela nocividade do jogo na medida em que a experiência dominante que nutre a noção é aquela do jogo a dinheiro, especialmente à proporção que o século XVIII avança. O jogo – entende-se por isso com o jogo de azar e essa constatação é por si só sugestiva – tornou-se o vício mais temível, arruinando as famílias, o que não acontecia no século XVII (BROUGÈRE, 1998, p. 45).

Como o jogo era, e ainda é, uma atividade muito praticada, em que as pessoas se interessam bastante e despendem tempo e energia para sua realização, o capital viu aí uma forma de obter lucro, afinal, uma das máximas do capitalismo é que tempo é dinheiro. Com isso, ficou relegada a um segundo plano uma das principais características da atividade lúdica, a saber, sua capacidade de promover o aprendizado social e, por conseguinte, o desenvolvimento individual. Aliás, uma característica que Brougère detecta já na antiguidade. Os jogos e simulações da vida real teriam a função de fornecer tanto um divertimento, como um treinamento, um exercício.

Com efeito, um dos sentidos usuais de *ludere* (verbo relativo a nosso vocábulo) é ‘se exercer’. O adjetivo *ludios* designa o que ‘exercício’

(sic), 'treinamento', em oposição ao que é luta em aplicação real, o que é, retomando a expressão das crianças, 'para rir' em oposição a 'de verdade'. (...) Por outro lado, conhece-se o emprego de *ludus* para designar as escolas de gladiadores. Aparece assim a noção de uma atividade que se exerce por si mesma, fora de qualquer fim prático ou de visão utilitária que seja percebida, alheia conseqüentemente e ao lado da ação propriamente dita que persegue um objetivo definido, e da qual não passa de uma cópia ou imitação, originalmente gratuita e desinteressada. *Ludere* consiste em fazer o simulacro da caça ou da guerra ou realizar esta ou aquela série de gestos da vida prática, sem nenhuma outra preocupação a não ser os gestos e fazê-los bem, dedicando-se apenas para mostrar sua graça ou caráter expressivo, através da dança, por exemplo. Aparece assim o sentido geral de treinamento, de exercício, de simulacro, que se desenvolve ao lado do jogo e do exercício escolar. Os dois sentidos derivam do mesmo primeiro sentido geral. Vê-se um jogo nessa atividade, mas, enquanto tal, ela reproduz os gestos da realidade, servindo naturalmente para ensinar a fazer esses gestos e para regulá-los, e o jogo se torna treinamento e exercício. A mesma palavra representa, portanto, a diversão das crianças, seus estudos e o lugar que é o teatro desses estudos, a escola onde se instruem os gladiadores, a parada e a representação que dão às grandes cerimônias do Estado, onde o simulacro de combate termina, aliás, por um combate real (BROUGÈRE, 1998, p. 36-37).

O espaço lúdico é entendido como o espaço da representação, da simulação, e, com isso, do aprendizado. Por intermédio dos jogos, as crianças aprendem a dominar o instrumento e/ou o seu próprio comportamento brincando de vida real. Os jogos são inventados com o objetivo de simular a vida real, favorecendo um tempo e um espaço em que o ser humano aprende, de maneira prática e irreal, como agir na realidade. Mesmo a brincadeira carnavalesca tem uma função social importante. Lá se brinca de transgredir as regras, um se transforma no outro, homens transvestem-se de mulheres, o plebeu torna-se rei e vice-versa. É um momento em que o oposto surge para corroborar a ordem posta. A sociedade preserva seus valores, instituições e costumes ao permitir, em uma data específica, sob a égide do ludismo, a emersão do oposto, garantindo, com isso, a manutenção da norma. É como a criança, em um parque de diversões, brincando de "tromba-tromba", um brinquedo composto por uma arena com carrinhos movidos à eletricidade, cercados de borracha, onde

o objetivo é chocar-se com os demais carros que estão na pista, o que é exatamente o contrário do que deve ser feito na realidade.

Considerados esses aspectos, o comportamento lúdico ganha uma função de destaque, eleva-se seu estatuto quanto à sua relevância para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. O lúdico passa a ser um espaço privilegiado no qual a criança interioriza valores, padrões de comportamento, normas, conceitos, enfim, formas de ser e pensar. As brincadeiras de uma criança pequena, independentemente do quanto mais simples e tolas possam parecer para o observador adulto, têm origem em comportamentos sociais básicos.

Em primeiro lugar, gato e rato (toda brincadeira de perseguição); em segundo lugar a fêmea que defende seu ninho com filhotes (por exemplo, o goleiro, o tenista); em terceiro lugar, a luta entre dois animais pela presa, ou osso ou o objeto sexual (a disputa pela bola de futebol ou de pólo) (BENJAMIN, 1984, p. 74).

A atividade lúdica auxilia os participantes a discernir os múltiplos papéis sociais; a aumentar a autoconfiança em si mesmo e em suas capacidades, além de desenvolver sua percepção sobre seu papel e seu lugar no contexto social e histórico. A criança ao brincar permite-se repetir o mesmo ato quantas vezes achar interessante e modifica-os quando julga necessário, até ter o domínio e a confiança que busca ou necessita. Acontece que, diante da incapacidade do adulto em reconhecer o valor do lúdico na vida da criança, essa atividade é desvalorizada e desvirtuada.

Resta que festa e jogo se marginalizam em relação ao sério jogo oficial. Uma separação entre a seriedade e a frivolidade, na qual se encontra o jogo, pôde surgir. A separação das diferentes atividades sociais levou ao isolamento do jogo, à sua separação da vida social para fazer dele uma

atividade fútil. A não seriedade do jogo é talvez resultado de um processo histórico (BROUGÈRE, 1998, p. 44).

A ordem capitalista marca o campo do lúdico com o mesmo sinal que marca todos os campos de atividade social: a separação e o isolamento. A fragmentação e posituação do pensamento científico e produtivo chegam – como disse Gramsci (1980) – até a esfera do lazer, do tempo livre. O que ocorreu foi que, ao isolar dos homens uma atividade tão importante para o desenvolvimento social e humano, pôde o capital apropriar-se dessa atividade, e o fez, também, através dos brinquedos, que eram, inicialmente, a forma pela qual se controlava, facilitava e participava do desenvolvimento social, físico e intelectual da criança.

Originariamente os brinquedos de todos os povos descendem da indústria doméstica. A primitiva riqueza de formas do povo baixo, dos camponeses e artesãos, estabelece até os dias de hoje uma base segura para o desenvolvimento do brinquedo infantil (BENJAMIN, 1984 p. 93).

Pais e filhos tinham nas brincadeiras e nos jogos um campo fértil de interação e desenvolvimento. Os filhos imitavam os pais e aprendiam através dessa imitação. Os pais reviviam sua infância; os laços societários se estendiam para a comunidade próxima e, então, brincando, as crianças se relacionavam com o ferreiro, o marceneiro, o padeiro, etc. É certo que esse espaço, essa condição de desenvolvimento, não desapareceu. Porém, é igualmente verdadeiro que se encontra significativamente modificada. Trata-se de mudanças que minam as potencialidades formativas do brincar.

De um lado, o trabalho, na forma como ele se realiza na sociedade capitalista, bem como a comunicação, a linguagem informacional, fazem com que o tempo e a qualidade dos relacionamentos primem pela superficialidade; de outro lado, hoje, a produção de brinquedos é responsabilidade, quase exclusiva, da indústria, que produz todo tipo de brinquedo com praticamente todos os tipos de materiais disponíveis. Essa espécie de indústria, como as demais, tem a finalidade, é claro, de obter lucro através da mercadoria que disponibiliza, os brinquedos. Não se percebe qualquer preocupação com o efeito que o brinquedo possa ter na formação da criança. E, como bem demonstram Vygotsky, Luria e Leontiev (1988), os brinquedos podem ou não favorecer o desenvolvimento psicológico e/ou crítico; podem ou não favorecer a socialização.

A lógica de fabricação, que se origina e se alimenta nas linhas de montagem, onde cada trabalhador realiza uma parte do todo, está presente no brinquedo em si e na forma como se brinca com ele. MOYLES (2002, p. 42) afirma: “nos brinquedos que compram para os filhos, os pais buscam principalmente o brincar isolado no lar, e que a escola, portanto, precisa facilitar os relacionamentos entre crianças”. De acordo com essa lógica, segundo Benjamin (1984, p. 67) quando teve seu início

antes do século XIX, a produção de brinquedos não era função de uma única indústria. O estilo e a beleza das peças mais antigas explica-se pela circunstância de que o brinquedo representava antigamente um produto secundário das diversas indústrias manufatureiras, as quais, restringidas pelos estatutos corporativos, só podiam fabricar aquilo que competia a seu ramo. Quando, no decorrer do século XVIII, começaram a aflorar os primórdios de uma fabricação especializada, as indústrias chocaram-se por toda parte contra as restrições das corporações. Estas impediam o marceneiro de pintar, ele próprio, suas bonequinhas; para a preparação de brinquedos de diferentes materiais obrigavam várias indústrias a dividir entre si os trabalhos mais simples, o que encarecia sobremaneira a mercadoria.

O uso e a finalidade do brinquedo possui íntima relação com a forma como é produzido. As mudanças na maneira como a atividade lúdica é interpretada e entendida são devidas às mudanças ocorridas no processo de fabricação dos brinquedos. A produção, que antes era artesanal, inserida numa cultura próxima à criança, onde esta podia interferir e podia, até mesmo, participar da confecção de seus brinquedos, afasta-se progressivamente da criança, afastando-a de sua ambiência social extremamente propícia ao desenvolvimento das funções intelectual-afetivas. O ritmo de trabalho imposto aos adultos faz com que não tenham tempo para interagir com seus filhos¹². O tempo para brincar, para confeccionar brinquedos com os filhos, em resumo, esse tempo de interação, aprendizado e desenvolvimento se esvai na mesma proporção em que a labuta se amplia. Abre-se um espaço de mercado interessante para o capital que, subsidiado de perto pela cultura mercantil, o ocupa com uma competência financeira implacável.

E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo significava ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos (BENJAMIN, 1984, p. 69).

Kishimoto (1999) diz que a indústria de brinquedos introduz nas crianças imagens e valores que espelham a sua cultura. A mesma visão é encontrada em Benjamin (1984, p. 73):
“Quem quiser ver a caricatura do capital, sob a forma da mercadoria, precisa apenas passar

¹² Não é só o fato de os pais terem de trabalhar muito que os separa de seus filhos, mas no Brasil, um grande número de crianças têm que trabalhar em ritmo igualmente desumano, ficando sem tempo para brincar.

em uma loja de brinquedos, tal como até cinco anos atrás era típica, e que até hoje continua sendo a regra nas pequenas cidades. Um diabólico alvoroço é a atmosfera fundamental”.

O capital arrumou, assim, uma forma de moldar o comportamento humano, interferindo no processo de formação desde a sua origem, desde o aprendizado inicial da criança. Concebendo e produzindo brinquedos a indústria determina com o que se brinca (que tipo de brinquedo a criança usa); como se brinca (se só ou acompanhado); do que se brinca (ou seja, a espécie de brinquedo). Introduz-se, também, nesse âmbito, a idéia de moda, o que torna brinquedos e brincadeiras efêmeros, descartáveis a curto prazo, estimulando-se o consumo. Um exemplo do tipo de brinquedo industrializado, que nos anos 70 fez enorme sucesso entre as crianças do sexo masculino, é o "Autorama". Um brinquedo competitivo, que consistia numa pista circunscrita em si mesma, com duas raias onde corriam dois carros de brinquedo, movidos à eletricidade e controlados por dois jogadores. Nesse brinquedo, a criatividade não era requerida, era, aliás, cerceada. O que se desenvolvia ali eram o individualismo e a competitividade, marcas do capitalismo. Os brinquedos viram jogos competitivos, isolacionistas, alienantes, indo ao encontro da concepção de sociedade mercantilista. Em suas brincadeiras, as crianças sempre imitaram o mundo adulto; copiam, agora, o modo de ser da sociedade capitalista.

Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (KISHIMOTO, 1999, p. 18).

Não se trata aqui de adotar uma postura saudosista. Marx (1984) ensinou os homens a buscar a realização humana em todos os sentidos numa ordem subseqüente à capitalista e não em ordens pregressas. O que está sendo sinalizado é a necessidade de perceber os limites que os objetos de brinquedo, produzidos sob a égide do mercado, impõem ao brincar e, por decorrência, ao desenvolvimento. A saída, evidentemente, não está na volta ao passado, mas na mediação consciente, capaz de contra-argumentar a cultura lúdico-social dominante. Daí a importância da relação do adulto de que fala Vygotsky (2001).

Existem, é claro, brinquedos industrializados que favorecem o desenvolvimento da criança e não apenas formatam ou delimitam seu pensar; assim como também existem brinquedos construídos de forma artesanal que são inócuos ou mesmo prejudiciais para o desenvolvimento da criança. A questão não é a origem produtiva do brinquedo, mas a filosofia que norteia sua produção, seja ela industrial ou artesanal. O brinquedo descrito acima seria, conforme Leontiev (1988), um pseudobrinquedo, pois possui função fixa, não permitindo à criança usá-lo de uma forma diferente daquela para a qual foi concebido. A criança, então, não usa e/ou não desenvolve sua criatividade ao brincar com esse tipo de brinquedo, porquanto ele já traz em si a forma de ser brincado. A criança, com isso, torna-se objeto da ação de brincar, já que não é ela quem determina como se brinca, e o brinquedo torna-se o sujeito. A criança é alienada do processo de brincar pelo próprio brinquedo, como acontece com os trabalhadores, em primeira mão, e depois com os homens em geral desde a época da introdução da maquinaria nos processos de produção.

Na obra *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, escrita juntamente com Vygotsky e Lúria, Leontiev (1988, p. 131) explica:

Primeiramente, há brinquedos de largo alcance, por assim dizer (varas, blocos etc, cujo papel nas brincadeiras já descrevemos); eles podem participar de várias ações. Em contraste com eles podemos diferenciar objetos especializados, isto é, brinquedos especializados. Entre eles podemos distinguir os que não possuem funções fixas e os que as possuem, como por exemplo, um brinquedo representando um acrobata balançando-se em uma vara horizontal. Este é um pseudo-brinquedo. Uma criança observa-o com prazer por algum tempo e, em seguida, o põe de lado. Em outro caso, mais satisfatório, a criança começa a cogitar como separar o acrobata da barra e põe-se a agir com ele como um verdadeiro brinquedo. Mas há também brinquedos especializados de outro tipo, por exemplo: mecanismos de relógio, carros com motor, trens elétricos etc. São verdadeiros brinquedos, mas são usados em um certo nível de desenvolvimento do brinquedo. Se a criança precisa ou não de um brinquedo mecânico, se ela brincará com ele usando ou não suas propriedades específicas, tudo isso depende do estágio de desenvolvimento do brinquedo no qual ela se encontra.

Neste texto, o autor mostra como a utilidade de um brinquedo não está diretamente relacionada à sua especialização. Em muitas situações, ao contrário, quanto menos específico, mais favorece a imaginação daquele que brinca. Um pedaço de madeira pode transformar-se num barco, em um carro, avião, ponte, pessoa ou cerca exatamente por não apresentar, em sua constituição material, nenhum objeto específico. O mesmo não pode ser dito de brinquedos que já possuem uma definição a priori, como trens elétricos, carrinhos de brinquedo que, como no exemplo citado acima, correm em uma pista preconcebida etc. Isso não significa que um brinquedo bem elaborado tecnologicamente não possa servir para desenvolvimento psicológico de quem o usa. Significa, isto sim, que o objetivo primeiro da industrialização de brinquedos não é a promoção das faculdades humanas, é o ganho de capital.

Não se deve incorrer aqui no engano cometido por trabalhadores no século XIX. Marx (1984) registra que esses homens, ao se verem expropriados e excluídos, com o advento da

maquinaria, atacam esta última, ou seja, queriam destruir as máquinas, mas o problema não estava nelas, e sim na maneira como eram utilizadas, nas relações de trabalho às quais ambos, homem e máquina, encontravam-se e encontram-se submetidos. Assim, o problema não é o brinquedo tecnológico, mas o intento que norteia sua produção e consumo. A questão centra-se no seguinte ponto: O brinquedo é concebido como uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento e expressão da criatividade da criança, ou é algo que exige dela uma adaptação às funções do próprio brinquedo? O objeto de brinquedo deve favorecer e promover o aprendizado e não apenas a adaptação. A criança quando brinca com um brinquedo explora-o, testa sua resistência, quer ver e entender como funciona.

É por isso que, muitas vezes, as crianças desmontam, não raro quebram seus brinquedos numa atividade exploratória. As histórias de crianças que desmontavam relógios despertadores, rádios para ver e entender como funcionavam, no tempo em que esses objetos eram mecânicos e não digitais, tornaram-se folclore. Aliás, diz Santa Rosa (1993, p. 57) “o jogo pode ser situado no conjunto que compõe a linguagem analógica, ou seja, os gestos, posturas, expressões, inflexões e imagens, cujo estudo pertence ao campo da semiótica”.

Hoje, a maioria dos brinquedos perdeu muito de sua capacidade para promover o aprendizado; a exploração. Ainda no dizer de Santa Rosa (1993, p. 64) “a linguagem analógica sinaliza para diferenças de magnitude, frequência, distribuição e organização. A digital é capaz de diferenciar por distinção e oposição”. A passagem da preponderância do

brinquedo com características digitais¹³ para o brinquedo do tipo analógico tem suas raízes, como não poderia deixar de ser, no âmbito do trabalho. L. Bianchetti (2001) fala da diferença entre o trabalho com tecnologia analógica e o trabalho com tecnologia digital no mundo das telecomunicações, bem como sobre a diferença da relação do trabalhador com seu objeto de trabalho nessas duas tecnologias. O autor observa que quando ocorreu a troca de uma tecnologia por outra, o engenheiro, que operava com a tecnologia analógica, não conseguia realizar seu trabalho da mesma forma como fazia com a digital. Na tecnologia analógica

o trabalhador literalmente entrava nos equipamentos e devassava-os, dos grandes componentes até os seus mínimos detalhes. Pelo fato de os componentes serem discretos, completamente visualizados, ele podia acompanhar, passo a passo, todo o processo realizado por uma central, desde o primeiro contato até o seu resultado final. Os operadores iam construindo sua qualificação no decorrer de longos anos de uma interação muito íntima com os equipamentos. Estabelecia-se uma relação de tal 'reciprocidade' entre o homem e a máquina que é possível falar de uma antropomorfização do ambiente de trabalho (BIANCHETTI, 2001, p. 107).

Com o advento da tecnologia digital, os trabalhadores já não possuem mais essa possibilidade de, literalmente, entrar na máquina, entender o seu funcionamento, conhecendo seus sons, cores e até seu cheiro. Agora, apenas vigiam o processo de fora, através de um terminal e, quando ocorre alguma situação indesejável, o trabalhador possui um manual que diz o que ele deve fazer em cada situação específica e, se não der certo, contatar o fabricante. "Assim sendo, na digital ele não vê o processo, dá o comando e enxerga o resultado" (BIANCHETTI, 2001, p. 112).

¹³ Não é necessário que seja um brinquedo digital no sentido tecnológico do termo, mas sim na filosofia que norteia sua concepção e utilização.

Essa mesma redução no espaço de aprendizagem e de desenvolvimento do pensamento vivida pelo adulto no trabalho, é experienciada pela criança na atividade de brinquedo. Se a função maior de um brinquedo é promover o aprendizado, que se dá principalmente por meio de uma atitude exploratória do brinquedo pela criança, que aprendizado o brinquedo digital favorece? O funcionamento de um videogame, ou de um jogo de computador, comprado no formato de um CD, é, em sua maioria, sempre igual, implica uma repetição uniforme. Assim sendo, a capacidade de compreensão que requer é, igualmente, estreita e mecânica. Nesse tipo de brinquedo, a criança participa do processo do brincar de forma mais passiva do que ativa. No entanto, como dito anteriormente, o problema não é a tecnologia implícita em um brinquedo e sim o que ele possibilita. Um carrinho de controle remoto, por exemplo, apesar de envolver tecnologia em sua fabricação, permite à criança que brinca com ele definir o processo do brincar. É a criança que determina por onde e como o carro vai, se pula obstáculos, se desvia deles, se anda para frente ou para trás, entre outras alternativas. Com este brinquedo a criança pode ter habilidades físicas e cognitivas promovidas, tais como a coordenação visivo-motora e a noção de lateralidade entre outras.

O brinquedo facilita o desenvolvimento quando comporta a possibilidade de moldar-se aos desejos da criança, e não vice-versa. A criança deve poder expressar seu desejo ao manusear o brinquedo. O brinquedo, nesse sentido, precisa ser aberto, quer dizer, permitir a expressão da fantasia e da imaginação da criança; e não ser um brinquedo fechado, um brinquedo que delimita seu manuseio. O brincar deve ser determinado pela criança, sendo o brinquedo um acessório, um coadjuvante do processo.

A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda. Para completar, nós conhecemos alguns instrumentos de brincar arcaicos, os quais desprezam toda a máscara imaginária (na época possivelmente vinculados a rituais): a bola, o arco, a roda de penas, o papagaio, autênticos brinquedos, ‘tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto’. Pois quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distante estarão de seu valor como ‘instrumentos’ de brincar; quanto limitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva. (...) A imitação – assim poderia ser formulado – é própria do jogo e não do brinquedo. Mas certamente jamais se chegaria à realidade ou ao conceito do brinquedo se se tentasse explicá-lo unicamente pelo espírito das crianças. Se a criança não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo (BENJAMIN, 1984, p. 70).

No brinquedo industrialmente muito elaborado, a criança encontra pouco ou nenhum espaço para dar vazão à sua imaginação e à sua criatividade. Um brinquedo que poderia ser veículo, a um só tempo, de constituição e expressão do mundo interno da criança, pode sufocá-la, pode tolher essa possibilidade. Um dos principais atributos do brinquedo é poder ser manipulado pela criança, permitindo que esta projete nele significados e funções que se encontram em processo de internalização. Quando concebido e praticado nesta ótica, o brinquedo empurra o nível de desenvolvimento para frente, tornando real, para a criança individualmente considerada, conhecimentos e capacidades que estavam dados em potencial, socialmente.

Essa subordinação estrita às regras é quase impossível na vida; no entanto, torna-se possível no brinquedo. Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela realmente é (VYGOTSKY, 2000, P. 134).

Este autor na mesma linha de raciocínio de Santa Rosa (1993) diz que, por meio do brinquedo, a criança realiza em fantasia, comportamentos irrealizáveis na realidade. Segundo ele, ao brincar, a criança usa o objeto de maneira diferente do uso corriqueiro que se faz dele. "A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê" (Vygotsky, 2000, p. 128). Assim, ela começa a separar o objeto da ação, ou seja, passa a fazer com o objeto coisas diferentes do que aquelas para as quais sua forma orienta. A criança usa o objeto segundo sua imaginação.

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos.(...) O brinquedo fornece um estágio de transição nessa direção sempre que um objeto (um cabo de vassoura, por exemplo) torna-se um pivô dessa separação (no caso, a separação entre o significado 'cavalo' e um cavalo real) (VYGOTSKY, 2000, p. 128).

Esse momento, em que os comportamentos da criança começam a ser determinados pelas idéias e não pelos objetos, bem demonstra o papel do brinquedo na formação do pensamento simbólico, capacidade que, posteriormente, estará na base do aprendizado da leitura e da escrita. A criança tem um pedaço de pau nas mãos, mas, em sua imaginação, vê um cavalo. O pedaço de pau representa um cavalo, portanto, é um representante de algo real, assim como as palavras são representantes de alguma coisa, como foi dito no primeiro capítulo. O brinquedo é um veículo concreto, uma representação material da imaginação. É um símbolo.

No brinquedo, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar o significado do objeto sem saber que o está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando em prosa e, no entanto, fala, sem prestar

atenção às palavras. Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto (VYGOTSKY, 1998, p. 130).

Como se pode perceber claramente nesse trecho, o brincar favorece o desenvolvimento dos conceitos simbólicos que culminarão no desenvolvimento da linguagem. Ao manipular os objetos, conhecer suas qualidades e características, além de seus possíveis usos, a criança aprende conceitos e categorias podendo, assim, separar e definir objetos de acordo com critérios. A criança aprende que "bola pula", "a bola é redonda" e assim por diante. Tudo isso graças à sua interação com os objetos e, sobretudo, por mediação de adultos ou crianças mais experientes durante essa interação, pois a nomeação dos objetos e dos atos não é dada apenas pela relação da criança com um brinquedo, mas depende de alguém que transmita o valor e a definição social desse brinquedo. Essa mediação pode ocorrer durante o processo de brincar, quando um adulto brinca com a criança, ou antes do processo de brincar, quando a criança brinca de imitar um adulto que tenha realizado alguma atitude.

as crianças controlam seu próprio desenvolvimento da linguagem oral orientadas pelas pessoas que as cercam e ajudadas especialmente pelo desejo infantil de brincar, particularmente com e junto aos outros. As situações lúdicas proporcionam um contexto muito apropriado para o desenvolvimento da linguagem especialmente nos domínios cognitivo e afetivo [...] (MOYLES, 2002, p. 51).

A atividade lúdica tanto pode ser uma linguagem, pelo fato de que a criança se comunica por meio de seus atos com pessoas e/ou objetos, como pode ser um meio para o desenvolvimento de uma linguagem mais elaborada. Ou, nas palavras de Moyles (2002, p. 53), “as crianças pequenas aprendem a linguagem: às vezes mais de uma linguagem. Elas também aprendem *por meio* da linguagem. Mas elas também raciocinam e se comunicam

com a linguagem. Nos primeiros anos, isso acontece mais no contexto do brincar”. Enquanto brinca, a criança pensa no que está fazendo, está concentrada em sua atividade, e o pensamento ocorre com o uso de símbolos. Ao brincar com alguém, que pode ser um adulto ou outra criança, a criança que brinca necessita estabelecer um contato, algum tipo de linguagem que regule as ações daqueles que brincam juntos. Mesmo que brinque sem companhia humana, está, de certa forma, em companhia de um brinquedo ou de um instrumento qualquer que usa como se fosse um brinquedo (uma colher, uma tampa de panela etc.), e precisa estabelecer uma comunicação com esse instrumento para poder relacionar-se com ele. Uma criança bate com sua caneca de plástico no chão e olha para sua mãe, a mãe lhe diz que a caneca faz barulho quando bate no chão, ou que a bola pula quando é jogada no chão. As palavras aqui não criam a situação, as nomeiam, as simbolizam e, por isso, facilitam sua compreensão.

Santa Rosa (1993) comenta que o jogo representa e manipula a realidade, é uma metáfora, como um jogo de palavras. Então, atividade lúdica seria assim uma espécie de linguagem, uma linguagem não-verbal, mas certamente uma linguagem. Moyles (1998), corroborando essa idéia, pondera que tudo o que se fala a respeito do brincar, quanto ao seu processo e modo de execução, pode ser aplicado igualmente à definição de linguagem. O fato de a atividade lúdica ter características semelhantes às da linguagem faz com que alguns autores, tais como Brougère (1998) e Kishimoto (1999), entre outros, comparem a dimensão criativa da atividade lúdica com a dimensão criativa da linguagem. Brougère (1998, p. 193), apoiado na teoria de Chomsky, sobre a linguagem, afirma:

No que tange à análise do jogo, deve-se retomar uma noção não romantizada da criatividade. Trata-se de abordar a dimensão criativa do jogo, enraizando essa noção no uso chomskyano, aceitando as similitudes entre jogo e linguagem encontradas tanto em Fröbel na esfera do pensamento romântico (o jogo como linguagem que revela a interioridade do ser) quanto em Melanie Klein (o jogo como acesso ao inconsciente).

A relação está na idéia de que, da mesma forma que a criança conhece os limites dos materiais com os quais brinca e seus próprios limites, esse conhecimento torna possível o desenvolvimento da criatividade. Pois, aqui, a criatividade é entendida como a capacidade de superar obstáculos, e quanto melhor se conhece sobre eles, mais fácil fica para ultrapassá-los. A pessoa só é capaz de resolver um problema, se ela souber exatamente qual é esse problema. Não é possível pular um obstáculo, se não se conhece bem a altura desse obstáculo. A esse respeito, Kishimoto (1999, p. 33), ao analisar a teoria chomskyana, explica:

Chomsky traz a questão cartesiana do caráter criativo da linguagem, de que o conhecimento das regras da linguagem permite infinitas construções das frases. A compreensão de que as regras geram as sentenças e de que é possível criar novas sentenças a partir de outras regras é a chave para a compreensão da linguagem e de sua teoria sobre as brincadeiras infantis.

O contato e o manuseio de materiais durante o comportamento lúdico permite à criança apreender suas características, suas possibilidades e impossibilidades de manuseio. Descobrir as propriedades de um objeto ou de um material é o ponto de partida para o uso desse material. Um cubo de madeira possui linhas retas e pode ser empilhado, um triângulo pode apoiar-se sobre um cubo, mas não pode apoiar a outra peça sobre si, porém, por ser pontiagudo, pode transformar-se em telhado, seta etc. A bola não é estável, mas, devido a isso, rola com facilidade. Pedras são duras e afundam na água, já a madeira, apesar de ser

resistente, não afunda. Ao aprender sobre as coisas do mundo, a criança abre um leque de opções, exercita a capacidade criativa, a imaginação e, nessa medida, as têm promovidas. Todo limite corresponde a uma possibilidade. Aprender sobre os limites das coisas, de si e dos outros abre um campo de possibilidades.

Durante o brincar e o jogar, a criança percebe os seus próprios limites e papéis sociais no contato com seus pares. E, esse contato se dá, principalmente, por intermédio da linguagem. A relação entre atividade lúdica e linguagem, estende-se ao fato de a atividade lúdica favorecer a aprendizagem da linguagem, tanto escrita como verbal. De acordo com Brougère (1998, p. 194-195),

esse papel do jogo na aprendizagem, Bruner percebeu-o particularmente na aprendizagem da língua materna: ‘Acredito, com efeito, poder afirmar que é sua atitude lúdica que permite, em grande parte, à criança dominar o milagre da linguagem. (...). A aprendizagem da língua materna é mais rápida se inscrita em um contexto lúdico’. (...) Bruner vai mostrar como os jogos entre a mãe e a criança constituem a esse respeito situações de aprendizagem: ‘O que caracteriza os formatos de jogo é que são feitos de *acontecimentos* cujas regras se estabelecem ou se constroem pela linguagem, e depois se recriam à vontade por meio da linguagem. Mais tarde, esses ‘formatos’ assumem o caráter de situações simuladas’.

Tal postulado permite supor que a criança aprende mais rapidamente a falar quando esse processo de aprendizagem ocorre de forma lúdica. A exploração, associada ao prazer e à curiosidade, torna o aprendizado mais rápido e eficiente. Da mesma forma ocorre com o aprendizado da escrita, em que as crianças aprendem a escrever as letras e depois as palavras, associando objetos que possuem o som da letra ao formato da letra em si. É por meio de associações lúdicas que a criança passa de um símbolo primário – a palavra falada – para um símbolo secundário, a palavra escrita. Benjamin (1984), ao explicitar sua visão

sobre o livro infantil, fala sobre como eles podem auxiliar na alfabetização das crianças, e cita exemplos de um livro onde as letras eram colocadas de maneira a serem associadas com figuras que começavam com essa letra.

Através da ostensiva exortação à descrição de seu conteúdo, essas ilustrações despertam na criança a palavra. Mas descrevendo as imagens com palavras, a criança ‘descreve-as’ de fato, com rabiscos. Ao contrário de toda a superfície colorida, a dessas ilustrações é apenas sugerida e, por isso, dá asas à imaginação da criança. Esta projeta então sua fantasia no jogo. Aprendi com as ilustrações ao mesmo tempo a língua e a escrita: hieróglifos. Com esses signos ainda hoje se dá às primeiras palavras da cartilha o contorno das coisas que representam, por exemplo, ovo, chapéu etc. (BENJAMIN, 1984, p. 56).

A criança, ao brincar, imita a realidade e, assim procedendo, a compreende. Igualmente, para escrever a palavra que representa um determinado objeto, inicialmente, ela desenha esse objeto. Para a criança pequena, escrever o nome de um objeto em um papel, isto é, representar o objeto bidimensionalmente significa desenhá-lo. É devido a isso que associar letras a figuras que possuem um som e uma forma semelhantes, é muito bem aceito pelas crianças durante o processo de alfabetização. Benjamin (1984) revela como é antiga a idéia de associar as letras a figuras, na intenção de tornar essas últimas mais atraentes e eficientes no processo de alfabetização, podendo a criança, com isso, brincar com as letras e com seus sons correspondentes.

Na primeira metade do século passado Renner publicou em Nuremberg uma seqüência de 24 folhas que apresentavam as próprias letras através de disfarces, por assim dizer. *F* aparece sob o disfarce e de um franciscano, *P* como professor, *C* como camponês. Este jogo despertou um prazer tão grande que até hoje pode-se topar com esses velhos motivos, em todas as variantes possíveis (BENJAMIN, 1984, p. 57).

Para aprender a escrita, a criança necessita fazer a passagem da palavra falada – que representa o objeto evocando-o mentalmente – para a representação gráfica da palavra que representa o objeto, pois, ao escrever a palavra, ela estará referindo-se ao objeto, e não à palavra em si, que é apenas o representante verbal do objeto. Na palavra falada o som é uma representação primária do objeto que trás, à mente de quem ouve, a imagem do objeto¹⁴. Já a palavra escrita é uma representação secundária do objeto. Isto porque a escrita representa o som que representa o objeto (ou ato, imagem, sentimento), razão pela qual associar o som das letras aos objetos, que em seu nome possuem o som dessa letra, é tão eficiente.

Há estudos mostrando que a eficiência dessa forma de alfabetização assenta-se no fato de a ontogenia individual repetir, em boa parte, a ontogenia social, ou seja, repete-se no desenvolvimento de cada sujeito a forma de aprendizagem e desenvolvimento da escrita da espécie humana.

‘Foi provado’, escreve Anja Mendelssohn em seu livro *Der Mensch in der Handschrift* (O homem na escrita manual), ‘que a nossa escrita alfabética deriva de uma escrita hieroglífica. Todas as nossas letras eram imagens e, em algumas delas, a imagem que lhes subjaz é ainda facilmente reconhecível. Não apresenta dificuldades explicar a uma criança que o *P* significa um homem com uma cabeça, que o *O* é um olho... A criança compreende de imediato que o *H* e o *E* representam uma cerca e inclusive complementa o *E* com um quarto traço transversal, o qual esta letra possuía de fato e perdeu apenas no último período da escrita grega.’ (BENJAMIN, 1984, p. 108).

A arqueologia dispõe de conhecimentos sobre os primórdios da escrita humana. O homem primitivo desenhava, nas paredes das cavernas, sua história e é devido a esses desenhos,

¹⁴ Como foi dito no capítulo 1, p. 16, no exemplo da palavra cadeira.

essa escrita, que os historiadores conhecem mais sobre o homem primitivo. Um povo mais avançado, o egípcio, tinha sua forma de comunicação gráfica baseada em desenhos de animais e de objetos, os hieróglifos¹⁵. Graças à mediação social, à interação entre pessoas e entre essas e os objetos, cada novo membro da espécie pode apropriar-se da herança intelectual da raça a que pertence. Conhecimentos e habilidades sociais são transmitidos à criança pelos adultos e, também, por seus pares. Através da atividade lúdica, ela revive essa história, sendo essa uma forma de experimentar, aprender e desenvolver-se.

O comportamento lúdico fica compreendido, então, como lazer, divertimento e descanso; como uma forma de socialização, descobrimento e desenvolvimento de possibilidades pessoais e do meio e, agora, também como uma forma de linguagem e de desenvolvimento da linguagem. Todas essas características foram definidas como fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no homem, juntamente com o trabalho. Como foi dito no primeiro capítulo, a raça humana desenvolveu-se no e por meio do trabalho, e este foi possível graças à socialização dos proto-hominídeos e do desenvolvimento da linguagem. A importância da atividade lúdica para o desenvolvimento – principalmente da criança, mas não apenas dela e sim de toda a sociedade – fica ainda mais evidenciada quando se considera sua ligação com o trabalho.

A principal ocupação da criança, a atividade lúdica, caracteriza-se por ser a maneira pela qual ela se insere no contexto social, desenvolve capacidades, tais como a imaginação, a criatividade, a sociabilidade, além de ser uma forma promissora para compreender e

¹⁵ Sobre este assunto ver: AQUINO, R. S.; FRANCO, D.; LOPES, O. *História das sociedades*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993.

dominar o mundo em que vive. Pois bem, se aqui se estivesse falando a respeito de um adulto, e se ao invés da frase iniciar-se com "atividade lúdica" ela começasse com "trabalho", a definição acima não serviria tanto para uma como para a outra situação? Há muita semelhança nas características e nas funções que o brincar tem para a criança e que o trabalhar tem para o adulto. O homem cria-se a si mesmo e a sociedade onde vive através do trabalho. O adulto é reconhecido e identificado, em boa medida, pelo que faz. A criança adquire comportamentos, habilidades, valores e desenvolve sentimentos por meio da atividade lúdica. Brougère (1998, p. 122), apoiado em J. Girard, diz: “o jogo é o trabalho da criança”. Tanto é verdade, argumenta o autor, que fica difícil distinguir o que é jogo e o que é trabalho. “O jogo da criança não é apenas divertimento, ou descontração; é também uma forma de ser e de apreender o mundo” (BROUGÈRE, 1998, p. 165).

Do ponto de vista do desenvolvimento, a atividade lúdica está para a criança assim como o trabalho está para o adulto. Por meio desta atividade, a criança modifica a si e ao meio em que vive; é, especialmente, graças a ela que o pensamento da criança adquire conteúdos e capacidades característicos do adulto. A atividade lúdica é a principal atividade da infância, assim como o trabalho o é da vida adulta.

Já foi dito que o brincar, apesar de divertir, é uma atividade séria, fundamental para o desenvolvimento infantil. Ocorre que, assim como o trabalho, no processo de divisão e industrialização, perdeu muito de seu caráter formativo, também a atividade lúdica teve essa potencialidade minimizada. Ao brincar já não é atribuído valor além de diversão fútil, de descarga de energia. O jogo é visto, predominantemente, como um instrumento de divulgação da cultura do consumo e treino para a vida em uma sociedade isolacionista e

competitiva. “Certamente, (...) o jogo precede o trabalho e aparece como primeiro meio de que a criança dispõe para absorver a cultura: A criança se torna adulto através de suas mãos, através de sua experiência, inicialmente graças ao jogo e depois, graças ao trabalho” (BROUGÈRE, 1998, p. 139).

O fato de a criança buscar prazer quando brinca ou joga não deve ser motivo de desmerecimento da atividade lúdica. Todo ser humano busca a felicidade, em qualquer etapa da vida, com os recursos de que dispõe, inclusive no trabalho. Se na sociedade atual felicidade é sinônimo de consumo, é nesse sentido que as atividades de brinquedo se orientam, tal como as atividades do adulto.

A atividade lúdica socializa, comunica e desenvolve. Não obstante, há que se indagar sobre os valores, os conceitos, o modo de ser socializado pelo brinquedo na forma como ele se realiza hoje. É preciso considerar a natureza das capacidades, do conhecimento comunicado pela atividade. Tomando-se como pressuposto que a atividade lúdica é o trabalho da criança, assim como o trabalho social, ela será mais ou menos alienante, mais ou menos profícua ao desenvolvimento com vistas à emancipação humana, a depender da espécie de brinquedo, de jogo e, sobretudo, da espécie de interação que se estabelece com os objetos de brinquedo, bem como entre pessoas antes e/ou durante a atividade. Foi desta forma que a humanidade se constituiu como tal, e é assim que esse feito se repete no plano do indivíduo, com as possibilidades e limites que as relações sociais de cada tempo e lugar colocam aos homens.

Se o desenvolvimento das funções psíquicas pode ser significativamente impulsionado pelo brinquedo; se o conteúdo e as formas de pensar, de imaginar, de sentir são apreendidos pela criança e nela se reconstituem, particularmente, por intermédio da atividade lúdica, então, é oportuno indagar como essa atividade vem sendo praticada nas escolas. A educação escolar – em especial nas séries iniciais – está preocupada e ocupada com esse fator de desenvolvimento? Que espécie de atividade lúdica vem sendo experienciada nesse espaço? Que capacidade de imaginação, de criação promove? São essas questões que norteiam as reflexões que se seguem.

CAPÍTULO IV

EDUCAÇÃO ESCOLAR, ATIVIDADE DE BRINQUEDO E CAPACIDADE CRIATIVA

Este momento do trabalho refere-se à identificação e análise das atividades lúdicas que têm sido realizadas com crianças de 1ª série do ensino fundamental. Durante as observações prestou-se especial atenção às formas de atividade lúdica que vêm sendo levadas a termo. Procurou-se saber se existem brincadeiras livres, espontâneas; se ocorrem jogos competitivos, cooperativos, individuais ou em grupo; se essas atividades requerem o uso da imaginação e da criatividade – nos termos em que Vygotsky as concebe – ou se promovem, apenas, a competitividade, a rivalidade e o individualismo. Levantou-se ainda se há participação do professor nessas atividades e, em havendo, que tipo de participação é essa.

O intento, neste capítulo, é discutir até que ponto a escola valoriza a atividade lúdica como forma de promover o desenvolvimento da criança e, em particular, o desenvolvimento da capacidade criativa. Pergunta-se se essa atividade, de singular importância para a constituição das funções psíquicas, não estaria sendo relegada a um segundo plano pela escola. Com a análise das observações busca-se compreender até que ponto a atividade

lúdica, quando inserida no ambiente escolar, auxilia no desenvolvimento da função criativa e que espécie de criatividade promove.

4.1 – Um perfil do cenário

A pesquisa de campo ocorreu junto a quatro turmas de 1ª série do ensino fundamental, de escolas da rede pública de Londrina-Pr. O trabalho de observação ocupou-se de uma turma por escola. Foram escolhidas para fazer parte da amostra duas escolas da rede municipal de ensino e duas escolas da rede estadual. Por razões éticas, a identidade das escolas, nas quais se procedeu a coleta de dados, será omitida. Doravante serão designadas como *Escola A*, *Escola B*, *Escola C* e *Escola D*.

A escolha das escolas que fariam parte do presente estudo deu-se de maneira a contemplar escolas que se localizam na periferia da cidade, em bairros pobres, com baixo nível de escolaridade entre a população e escolas da região central da cidade, que atendem a uma população de classe média, tanto no que se refere às condições econômicas, como ao grau de escolaridade. Com esse critério, pretendeu-se observar alunos em situações sociais diferentes. O propósito era verificar se, por essa razão, as brincadeiras e as intervenções feitas pelos professores divergem.

No tocante a essa diferença, foram observados aspectos interessantes. O primeiro deles foi que as duas escolas de periferia eram menores, tanto no espaço físico como no número de alunos e de funcionários. Esse fato faz com que as pessoas que a freqüentam tenham uma

maior facilidade em estabelecer laços afetivos. O espaço físico reduzido faz com que todos convivam mais proximamente, além do que fica mais fácil guardar o nome e as características de cada um em um grupo menor. Assim, todos se conheciam melhor; as crianças sabiam o nome dos funcionários, os funcionários conheciam melhor os alunos, o que tornava a convivência mais informal, mais “familiar”. Essa característica propiciava uma situação emocional favorável, o que, segundo Vygotsky (2001), é benéfico para o aprendizado.

As relações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo. [...] A experiência e estudos mostraram que o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente. Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhor memorização e apreensão mas também como objetivo em si (VYGOTSKY, 2001, p. 143).

Quando a escola possuía mais de uma turma de primeira série, a escolha de uma delas ficou a critério da Direção de cada escola, não sendo requisitado, pelo pesquisador, nenhuma característica especial. Para o início da pesquisa de campo, primeiramente, solicitou-se – por escrito – autorização ao Núcleo Regional de Ensino de Londrina, bem como à Secretaria Municipal de Ensino. Depois de concedida a autorização, o segundo passo foi estabelecer contato com as escolas.

Em linhas gerais, foi explicado à Direção de cada uma delas o objetivo do trabalho, a razão pela qual se pretendia observar o comportamento lúdico das crianças e as atividades lúdicas dirigidas pelos professores. Outrossim, esclareceu-se que as observações seriam feitas durante todo o turno, a fim de se tomar conhecimento sobre toda e qualquer atividade

lúdica que ocorresse nas turmas. Ficou acordado que o observador não interferiria diretamente, em nenhum momento, nas atividades didático-pedagógicas, restringindo-se à observação e anotação dos dados considerados relevantes. Esse trabalho, assim organizado, compreendeu dez dias úteis em cada escola. Eram observadas as atividades em classe e também as fora de classe, realizadas nas aulas de educação artística, de educação física, na sala de vídeo, além das atividades livres, que aconteciam durante o intervalo.

Optou-se por não utilizar nenhum recurso técnico adicional durante a coleta de dados, tais como câmera filmadora ou gravador. Isto por se entender que a simples presença e/ou utilização de tais equipamentos poderia causar modificações no comportamento de crianças e professores, alterando, com isso, o resultado da pesquisa. O pesquisador, o mais discretamente possível, observava os alunos em suas atividades e fazia anotações em um caderno próprio para esse fim, procurando não chamar a atenção sobre si.

Essa parte da investigação foi realizada com crianças de 1^a. série – 6, 7 anos – pelo fato de que, conforme Vygotsky (2000) e Leontiev (1988), esse é um período promissor em termos de desenvolvimento das capacidades psíquicas. As brincadeiras, nessa fase, ao mesmo tempo que envolvem processos cognitivos mais complexos, como a representação simbólica de segunda ordem, em princípio, tornam tais processos mais plásticos. Daí a preocupação em verificar se a capacidade criativa, a imaginação, está sendo favorecida e em que medida isso ocorre.

O objeto específico das observações era as atividades de brinquedo das crianças e o papel desempenhado pelo professor, como principal mediador, nessas manifestações. Sobre este

segundo aspecto, importa ter claro como o professor lida com as manifestações espontâneas de brinquedo, vindas das crianças. O professor participa dessas manifestações? Quando a mediação ocorria, e de que maneira ocorria? Era no sentido de orientar as brincadeiras em alguma perspectiva, ou apenas acompanhá-las?

No total foram observados 128 alunos, dos quais um era portador de paralisia cerebral, com 10 anos de idade, que freqüentava a primeira série devido ao Projeto de Educação Inclusiva do Estado do Paraná¹⁶. Desses 128 alunos, 40 estudavam na *Escola A*, 28 na *Escola B*, 31 na *Escola C* e 29 na *Escola D*.

Com relação ao número de professores por turma, duas das classes observadas possuíam a professora da turma e uma professora auxiliar. Na *Escola A*, com 40 alunos, havia a professora titular e uma auxiliar. Esta permanecia na sala por quase todo o período de aula, ausentando-se apenas para preparar material, corrigir tarefas ou, eventualmente, ajudar uma outra professora. Essa auxiliar não permanecia na sala durante as aulas de educação artística, como também não acompanhava os alunos durante as aulas de educação física.

Na *Escola B*, a turma observada tinha uma professora titular, uma auxiliar e uma professora para atender, exclusivamente, a um aluno especial, portador de paralisia cerebral. Já nas *Escolas C e D*, só havia professora titular. Cada uma dessas escolas contava com uma professora auxiliar para várias turmas, a qual ficava, quando muito, um período de aula por

¹⁶ Projeto experimental da Secretaria Estadual de Educação, implantado em 64 escolas estaduais, de 32 Núcleos Regionais de Ensino, à partir de março de 2003.

semana auxiliando cada professor titular. A escola C estava há cinco anos sem professor de educação física no período da tarde.

Como mencionado anteriormente, as observações foram realizadas durante dez dias úteis em cada escola, por todo o período de aula, que compreendia das 13:30h às 17:30h, incluindo o intervalo, ou seja, o período do recreio. Ao todo, foram feitas 160h de observação, de que se obteve o material que serviu de base para a análise que se segue. Tal análise está organizada em categorias, as quais não têm a pretensão de esgotar os fatores implícitos na temática. Antes sim, contribuir para que as atividades de brinquedo sejam exploradas nas escolas com fins formativos. A delimitação do campo de observação, bem como das categorias de análise, deu-se em conformidade com orientações advindas do estudo bibliográfico precedente.

4.2 – Na atividade lúdica intra-escolar, o desenvolvimento da capacidade criativa

A finalidade maior da educação escolar sempre foi auxiliar no desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. Como foi visto neste trabalho, a atividade lúdica, teoricamente, norteia-se pela mesma finalidade. Antigamente, *ludus* significava tanto uma coisa como a outra, ou seja, a atividade lúdica era jogo, divertimento, mas também era exercício, escola. “LUDUS: jogo; divertimento; exercício; *pl.* jogos públicos; *novum cogitare ludum*, imaginar um novo divertimento; *ludus discendi*, escola primária; *ludum aperire*, abrir uma escola” (PORTO, 2001, p. 283).

A citação acima condensa a argumentação que justifica a escolha do tema deste trabalho. Ela deixa claro que o brincar e o jogar possuem uma íntima relação com a escola, com a educação. Acontece que, no decorrer da história, como explicitado no capítulo anterior, o sentido de lúdico foi se distanciando da noção de aprendizagem, à medida que fins economicistas foram modificando o sentido inicialmente atribuído ao jogar e ao brincar.

Um ponto fundamental na constituição tanto de uma como de outra atividade, a saber, da atividade lúdica e da atividade escolar, é a questão da mediação. O jogo, a brincadeira ou o objeto de brinquedo são mediadores entre a criança e o mundo adulto, o mundo objetivo/subjetivo, o real. O mesmo papel é exercido pela educação, em sua especificidade, na vida da criança, pois a educação e, principalmente, o educador, também se põem para ela como um elo, uma forma de ligação, de experimentação e de conhecimento da realidade social.

Devido à sua importância para o desenvolvimento, a mediação será a primeira categoria a ser examinada. De acordo com o referencial teórico tomado aqui como parâmetro, esse é o principal fator responsável pela formação das capacidades psicológicas superiores. Os dados coletados por meio das observações, por certo, podem dar a conhecer a espécie de interação que vem sendo estabelecida entre criança/brincadeira e professor, assim como a espécie de capacidade criativa que tais interações promovem.

4.2.1 – Mediação social

Assim como não há aprendizado, também não há brincadeira sem mediação. Todo ato lúdico traz em si um relacionamento implícito ou explícito. O brincar é, antes de qualquer coisa, uma atividade relacional, interativa. Quando alguém brinca, brinca com algo ou com alguém; brinca de ser ou de fazer alguma coisa. Ao brincar com um objeto, que pode ser um brinquedo (bola, arco, boneca etc.), ou com algo que é usado como um brinquedo (um cabo de vassoura, um lençol, uma tampa de panela) a criança está utilizando-se de instrumentos adquiridos no meio onde vive e onde estabelece relacionamentos. Brincando com uma pessoa, interage com ela e regula seu comportamento devido a intervenção dessa pessoa. Ao brincar de ser algo ou alguém, a criança retira seu modelo, seu "molde" de seu cotidiano, de suas relações, de sua cultura. Enfim, o ato de brincar, assim como o de trabalhar, só é possível graças à interação do indivíduo com outros de sua espécie e/ou com objetos cultural e historicamente constituídos.

Diante dessa constatação, não se questiona aqui se existe ou não mediação entre a criança que brinca no contexto escolar, e esse ambiente, posto que isso se tornou uma obviedade. Busca-se entender com o que ou com quem a criança interage e que tipo de interação é esse, ou seja, como a escola intervém na atividade lúdica da criança.

Por meio do brincar, postula Vygotsky em seu texto *O papel do brinquedo no desenvolvimento*, forma-se na criança um conjunto de caracteres psíquicos oriundos da apreensão que ela faz do mundo durante a referida atividade. O conteúdo da brincadeira ou do jogo influencia, sobremaneira, seu desenvolvimento cognitivo/afetivo, além de sua visão de mundo e de si inserida nessa realidade.

As mediações que ocorrem durante o brincar da criança, e que são realizadas por pessoas e/ou objetos, determinam o sentido atribuído ao ato e delimitam o que será apreendido e que, por conseguinte, terá influência no desenvolvimento psicossocial dessa criança. Por exemplo, uma criança que quer brincar com arma de brinquedo pode fazê-lo no papel de caçador em busca de alimento, de polícia e ladrão, de soldado ou de terrorista. Note-se que o ato de brincar é similar nos quatro temas, mas o sentido atribuído a ele é muito diferente. Ou ainda, uma criança que quer jogar com bola e raquete pode tanto jogar tênis, onde existe uma competição em que cada um dos competidores tenta dificultar o jogo ao adversário, ou pode jogar frescobol, jogo cujo objetivo é facilitar ao máximo a jogada do outro, que é um companheiro e não um adversário, devendo ambos rebater a bola um para o outro o maior número de vezes possível, e cujo êxito depende da comunhão de esforços e habilidades.

Tanto o jogo de tênis como o de frescobol desenvolvem, no plano motor, a coordenação visivo-motora, a aptidão física entre outras, mas, no plano relacional, o primeiro promove a competitividade, o individualismo, e o segundo a cooperação. Ao se distinguir aqui o desenvolvimento da competitividade ou o da cooperação não se pretende estabelecer uma comparação valorativa, pela qual um jogo poderia ser considerado melhor que outro. Não se trata disso, ambos os comportamentos – competitivo e cooperativo – são necessários ao homem desde seus primórdios. O ser humano compete por um(a) parceiro(a) sexual, por uma vaga escolar ou de trabalho e também coopera com outras pessoas em diversas situações em que os interesses vão na mesma direção, tal como na vida conjugal, vida comunitária, e em muitas outras situações sociais. Essa dialeticidade faz parte da vida, mas estará ela, no ambiente escolar, presente nos momentos lúdicos de maneira equilibrada ou uma das faces prepondera sobre a outra?

De acordo com o observado, o tempo que as crianças possuem para atividades lúdicas, durante o período em que ficam em sala de aula, é bastante restrito. A reação das professoras diante de quase todas as manifestações lúdicas espontâneas das crianças demonstra que elas interpretam tais manifestações como desviantes, como indesejáveis ao processo educacional. Frases ditas pelas professoras tais como: "Agora não é hora de brincadeira, é hora de coisa séria" (*Escola A*), ou "não levam nada a sério, só ficam brincando" (*Escola B*) demonstram claramente a visão que grande parte dos adultos têm das brincadeiras infantis, ou seja, tomam-nas como atividades improdutivas, que se opõem ao trabalho produtivo¹⁷. O brincar é entendido como sinônimo de "não levar a sério", e escola é lugar de aprender, de "coisa séria".

É certo que ao professor cabe o papel de educar o aluno, inseri-lo no mundo do conhecimento científico, promover nele capacidades intelectivas e afetivas, além de outras, preparando-o para a vida adulta. Com isso, o professor participa da maturação do aluno e vai, aos poucos, ajudando-o a sair da infância. Todavia, isso não significa que, na escola, ao entrar para a primeira série, a criança deve deixar de fazer o que é a atividade principal da infância, brincar. O pensamento que norteia a conduta do professor está em que a escola se constitui em um lugar de aprender e não de brincar. Nessa perspectiva, acredita-se que ao brincar a criança não aprende.

Domina a idéia de que, em sala de aula, o brincar da criança causa desordem, sendo uma

¹⁷ Pensamento similar ao de Aristóteles sobre a atividade lúdica, visto no capítulo anterior.

das principais atribuições do professor manter a ordem, a disciplina, ou seja, coibir a desordem, impedindo, então, as manifestações espontâneas das crianças. O pressuposto de que apenas a ordem leva ao desenvolvimento norteia as ações das professoras nas escolas pesquisadas. Tal lógica encontra respaldo no próprio significado da palavra disciplina que traz em si essa associação entre a ordem e o aprendizado. Esta palavra significa tanto o conteúdo de uma matéria que é passada ao aluno, como um conjunto de regras de comportamento a ser seguido. De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss (2002), o termo disciplina vem do: "Lat. *disciplína,ae* 'ação de se instruir, educação, ciência, disciplina, ordem, sistema, princípios de moral', cog. de *discipulus*; ver *disc-*; f.hist. sXIV *disciplina*, sXIV *disciplia*, sXV *deceplina*, sXV *deçeprina*, sXV *disciplina*". Constatou-se que essa associação entre educação, ciência e ordem está muito presente no ensino.

O sistema de tecnologia educacional é esse espaço limitado por um lado pelo comportamento de entrada do aluno, por outro pelo seu comportamento de saída, que, naturalmente, deve ser aquele desejado pelo arquiteto do sistema e previsto no modelo. No interior desse espaço, tudo é uma questão de técnica...(SANTOS apud KAWAMURA, 1990, p. 43).

Realmente o professor não pode permitir que as crianças ajam de maneira impulsiva, sem mediação, mas isso não significa que a única solução é o cerceamento da expressividade dos alunos. Foi observado que quanto mais se tenta conter as crianças, mais inquietas ficam, afinal elas estão em início de vida, procurando conhecer o mundo a sua volta, sendo essa uma inquietude característica dessa fase.

As brincadeiras espontâneas eram, em sua grande maioria, inibidas, mas, ao mesmo tempo, o professor utilizava-se de atividades dirigidas com as crianças, às quais chamava de

brincadeiras ou jogos, como recursos pedagógicos. Um exemplo disso é o ocorrido na turma da *Escola A*, onde um aluno estava brincando com seu material (canetas e régua com as quais montava um avião) e foi repreendido pela professora que disse que aquele momento não era hora para brincar. Entretanto, logo em seguida, essa mesma professora, que estava trabalhando a consoante *P*, convidou as crianças para cantarem com ela:

"é hora de brincar
é hora da alegria
é só acompanhar
o que diz a minha tia:
p com a: pa, pa, pa, pa,
p com e: pe, pe, pe, pe..."

Essa passagem é apenas uma em várias observadas desse tipo, onde se coíbe a manifestação lúdica da criança por entendê-la como desviante dos objetivos pedagógicos. Porém, ao mesmo tempo, reconhece-se a força e a eficácia do lúdico como forma de promover a aprendizagem, caso seja utilizado de maneira predeterminada, planejada, com o objetivo de tornar o conteúdo a ser ministrado mais interessante à criança. O brincar e o jogar são subterfúgios, estratégias para fazer com que a criança aprenda o conteúdo planejado, esse sim, importante.

É certo que o professor necessita ministrar conteúdos, ensinar, pois essa tem sido a razão maior da escolarização. Ele tem um programa e um planejamento a serem cumpridos, onde consta o que o aluno precisa aprender, quando isso deve ocorrer, em quanto tempo deve acontecer e como ele vai obter esse aprendizado. Mas, o cumprimento dessa responsabilidade não pode retirar do professor a sensibilidade para perceber determinadas brincadeiras e delas tirar proveito pedagógico, mesmo em sala de aula. O que ocorre,

porém, é que tudo que foge ou subverte a ordem prestabelecida é malvisto, indesejado; incluem-se aí os movimentos, a atividade infantil natural, sua inquietude e suas brincadeiras. Esse modelo de ensino geralmente não leva em consideração os movimentos, os interesses e as capacidades do aluno. Muito do que vai ocorrer com ele e o que ele deve ou não fazer é determinado por outro. À criança resta adaptar-se, conformar-se passivamente.

Nesse encaminhamento podem-se identificar dois paradoxos: o primeiro é que as crianças não são dadas à imobilidade, à passividade. Ao contrário, são bastante ativas, inquietas. A curiosidade é instigante, excitante, então, como pretender que as crianças sejam curiosas e passivas ao mesmo tempo? Outro paradoxo consiste em que o ato de aprender é um processo ativo e não apenas passivo. Aprender um conhecimento requer esforço de atenção, concentração, raciocínio, assimilação; a criança precisa estar interessada no assunto a ser aprendido, e o interesse existe quando se vislumbra a possibilidade de participação. A criança precisa, sim, submeter-se ao professor, aceitando seus ensinamentos e seguindo suas orientações e instruções, o que implica não coibir a expressão do aluno durante o processo de internalização do conhecimento, porquanto tal faz parte de seu processo educativo.

A observação das atividades em sala de aula revela o caráter unicamente adaptativo da educação e, nessa prática, o professor lança mão de recursos lúdicos no intuito de seduzir o aluno para a realização das atividades propostas. Ocorre que a atividade lúdica, conforme explica Santa Rosa (1993), é uma atividade livre, espontânea, e, caso seja imposta, caso se transforme em uma tarefa ou obrigação deixa de ser lúdica. Logo, o que vem sendo feito

em sala de aula, não pode ser considerado atividade lúdica. Ao coibir as manifestações lúdicas espontâneas das crianças e ao impor praticamente todas as atividades a serem realizadas, mesmo as "brincadeiras" e os "jogos", o professor minimiza os espaços para pensar diferente, necessários à imaginação criadora. A maneira como as brincadeiras estão sendo encaradas explica-se melhor pela teoria behaviorista de estímulo–resposta, segundo a qual tais atividades realizam o papel de reforçadores positivos de comportamentos predeterminados e as repreensões às manifestações lúdicas espontâneas como reforçadores negativos que visam a extinção do comportamento indesejado.

Existem, é claro, momentos descontraídos em que algumas brincadeiras das crianças não são coibidas. É oportuno destacar que, mesmo quando isso ocorre, muito raramente tais manifestações lúdicas espontâneas dos alunos são vistas como material a ser aproveitado para as aulas ou são tratadas como contributivas ao aprendizado. Acabam tendo caráter, quase exclusivo, de descanso, recreação, futilidade, uma pausa no aprendizado. Na maioria desses momentos, as professoras tinham atitudes complacentes para com as crianças e suas brincadeiras.

Quando o professor propunha a realização de jogos ou brincadeiras, na quase totalidade das vezes a proposta era, inicialmente, bem recebida pelos alunos. Inicialmente, porque alguns jogos e/ou brincadeiras necessitam de uma mediação maior do professor para que transcorram adequadamente. E, como nem sempre havia a mediação do professor, os alunos tendiam ao desinteresse. Um exemplo do que ora se afirma ocorreu na *Escola C*, onde a professora dividiu a sala em oito grupos, sete grupos com quatro crianças e um grupo com três, e forneceu a cada grupo um jogo de "pega-varetas", com a intenção de trabalhar a

adição dos valores das varetas, pois cada grupo de varetas da mesma cor possui um valor diferente, de 5 a 50 pontos: varetas verdes 5 pontos, azuis 10 pontos, amarelas 15 pontos, vermelhas 20 pontos e preta 50 pontos. Desde o início do jogo, as crianças necessitavam constantemente da intervenção da professora para organizar a seqüência dos jogadores, mediar conflitos de condutas, relembrar regras, além de tratar das questões didáticas propriamente ditas, como auxiliar na contagem dos pontos de alguns alunos com dificuldades matemáticas. Nesse, como em outros episódios, o grande número de alunos por sala dificultava muito o processo de mediação.

Como a idéia da atividade (jogo ou brincadeira) originava-se da professora, as crianças apresentavam uma tendência a solicitar mais sua mediação, tanto na parte explicativa da atividade como na parte motivadora, o que acontecia menos quando a idéia partia das próprias crianças. Devido ao fato de o jogo ter sido proposto pela professora, as crianças necessitavam que ela as estimulasse, pois iriam jogar um jogo cujo interesse inicial não partiu delas. Era o entusiasmo da professora que deveria motivar a realização da atividade, que faria com que as crianças se interessassem por ela. Mas, se apenas orientá-los na execução de uma tarefa em sala, com um número de crianças que variava de 28 a 40 alunos, já era difícil, ter ainda que os motivar, os incentivar, tornava a dificuldade muito maior.

É pertinente supor que, por essa razão, as professoras acabavam lançando mão de sua autoridade para garantir a participação dos alunos (ao menos aparentemente) nas atividades propostas. Nessas horas valiam-se de apelos com caráter competitivo, do tipo "vamos ver quem consegue mais ou mais rápido", na tentativa de engajá-los. O desejo de ser elogiado,

de destacar-se no grupo, que praticamente toda criança possui, faz com que o apelo competitivo seja eficaz para motivar a participação das crianças nas atividades. Em razão da eficácia dessa estratégia, ela é muito utilizada, estando as crianças frequentemente competindo em duplas ou em grupo. Quando isso ocorre, as crianças com facilidade de aprendizagem, ou mais desinibidas, costumam sobressair, enquanto que aquelas com alguma dificuldade ou mais inibidas, via de regra, ficam por último nas atividades ou mesmo são deixadas de lado pelo grupo.

O que se está a afirmar ficou evidente em todas as aulas observadas. Na aula de educação artística, por exemplo, era comum ouvir as professoras dizendo "vamos ver quem consegue fazer bem bonito" – ou diziam até "mais bonito" –, sujeitando, desse modo, o sucesso a uma expectativa da professora a respeito da atividade. Na *Escola A*, a professora de educação artística queixou-se da ausência da professora auxiliar em suas aulas, dizendo que uma auxiliar era extremamente necessária, uma vez que ela realiza com as crianças atividades que necessitam de muito acompanhamento e orientação e, sozinha, não era possível atender a todas.

Essa mesma professora queixou-se de ser cobrada ou avaliada com base na qualidade técnica da produção de seus alunos. Segundo ela, houve determinada situação em que uma atividade realizada pelas crianças, em sua aula, com maior liberdade de expressão, foi refeita pelos professores e funcionários da direção, pois se tratava de uma atividade que iria fazer parte de uma apresentação para os pais. Notou-se que os professores constrangiam-se ou se frustravam quando um ou outro aluno não realizava uma tarefa a contento, como se isso significasse uma deficiência do professor.

É compreensível que os professores se sintam avaliados pela produção de seus alunos, mas as expectativas desses professores não devem controlar a atividade a ponto de inibir a expressividade do aluno. Mesmo no caso da educação artística, como ensina Vygotsky (2001), o mais importante é a possibilidade da expressão emocional por meio dos materiais oferecidos. Os professores preocupam-se muito com questões técnicas, com resultados estéticos, fazendo certas exigências incoerentes à criança, padronizando o que poderia ser uma expressão pessoal. As aulas de educação artística deveriam propiciar momentos nas quais as crianças pudessem expressar-se, o que não ocorreu.

O desenho infantil sempre é um fato alentador em termos educativos, embora vez por outra seja esteticamente feio. Ele ensina a criança a dominar o sistema das suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma bela expressão, ensina ascensão ao psiquismo. A criança que desenha um cão vence, supera e coloca-se acima da vivência imediata. Também nesse sentido a principal exigência pedagógica vem a ser a aposta no aspecto psicológico do desenho infantil, ou seja, na verificação e no controle daquelas vivências que levam ao surgimento do desenho e não na avaliação objetiva dos pontos e linhas. Por isso o nivelamento e a correção do desejo infantil significam apenas uma grosseira interferência na estrutura psicológica da sua vivência e ameaça servir como obstáculo a tal vivência. Quando modificamos e corrigimos as linhas infantis talvez estejamos pondo uma ordem rigorosa na folha de papel à nossa frente, mas estamos desordenando e turvando o psiquismo infantil. Por isso a plena liberdade da criação infantil, a renúncia à tendência de equipará-lo à consciência do adulto e o reconhecimento da sua originalidade da suas peculiaridades constituem as exigências básicas da psicologia. (VYGOTSKY, 2001, p. 346).

Nas aulas de educação artística, as atividades eram sempre predeterminadas, tais como dobraduras, seguindo modelos; pintura em folhas, onde já havia um tema impresso; pintura "livre", sem que uma árvore pudesse ter o tronco azul e a copa roxa, caso a criança assim a

representasse. Enfim, a produção das crianças possuía, implícita ou explicitamente, um crivo preconcebido, o que não permite o exercício da criatividade. Mediante a predeterminação do que deveria ser feito, às crianças restava pouco a criar. As atividades ministradas, em grande parte, privilegiavam o treino da coordenação visivo-motora em atividades, tais como pintar dentro das margens, recortar na linha pontilhada e fazer dobras na parte indicada do papel. Trata-se de tarefas nas quais os hábeis, do ponto de vista motor, se dão bem e os inábeis, mal. Eram aulas que visavam o desenvolvimento de habilidades técnicas, donde se tinha reduzida a possibilidade de a criança expressar sua criatividade. Mesmo nessas aulas, a lógica dominante era a da padronização.

Quanto às aulas de Educação Física, a *Escola C* estava, como já foi mencionado, sem professor para esta disciplina havia cinco anos. Por isso, a professora titular realizava uma aula de atividades físicas por semana no pátio da escola. As crianças se animavam bastante nessas ocasiões. Contudo, a inexistência de um local adequado (não havia quadra poliesportiva), a falta de materiais e o despreparo da professora quanto ao conteúdo da Educação Física, dificultavam o bom andamento dessas aulas, apesar de a professora se esforçar para organizar as atividades físicas, para torná-las interessantes às crianças. A despeito do esforço, não se pode afirmar que tais aulas tenham resultado em desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores.

O que fundamenta essa afirmação são as explicações dadas por Vygotsky em sua obra *formação social da mente*. Segundo o autor, para a mediação promover o desenvolvimento, o professor deve conhecer a situação na qual interage com o aluno e, mais que isso, deve ser capaz de discutir o conteúdo de ensino em seu movimento de

transformação histórica. Só assim ele pode mediar, de maneira satisfatória, o processo de aprendizagem, ou seja, a apreensão e reconstituição interna do referido conteúdo.

Nas demais escolas, presenciaram-se duas situações distintas durante as aulas de educação física. Em uma delas, a professora dessa disciplina fornecia bolas de futebol para os meninos, colocando-os em uma quadra onde ficavam jogando sozinhos. Organizavam-se eles mesmos em dois times, enquanto a professora se juntava às meninas, brincando de pular corda e de lenço-atrás. O objetivo da aula era apenas recreação. A professora deixou as crianças escolherem o que queriam fazer e permitiu que o fizessem, sem, no entanto, apresentar um propósito pedagógico específico, sem uma mediação deveras formativa. A professora chamou essa aula de "atividade livre", ficando a critério das crianças escolherem o que queriam fazer; a ela restava fornecer o material necessário, indicar o local e vigiar os excessos, como, por exemplo, separar brigas. Durante essas aulas, era comum algumas crianças brincarem ao redor do observador, puxando conversa, querendo mostrar o que sabiam fazer ou vindo ficar próximas para evitar agressões de outras crianças.

Em outra escola, o professor de Educação Física era bem atento às questões disciplinares, organizando as filas que os alunos faziam para ir da sala de aula à quadra e vice-versa, bem como realizando jogos em que deixava as regras claras e observava o cumprimento ou não das mesmas, interrompendo várias vezes a atividade para chamar a atenção de algum aluno que não as estivesse cumprindo. Esse docente esforçava-se para passar às crianças a idéia de que o cumprimento de regras é muito importante, tanto nos jogos, como na vida diária. As crianças gostavam dos jogos, mas algumas delas descumpriam as regras

intencionalmente, algumas vezes parecendo querer chamar a atenção sobre si, outras vezes pareciam querer testar a atenção do professor, se ele percebia ou não o descumprimento de uma ou outra regra. A mediação que este docente realizava era destinada a garantir o entendimento e a observação das regras pelos alunos.

Ao buscar o cumprimento estrito das regras de jogo, o professor dificulta, à criança, a compreensão da necessidade das regras para o bom andamento da atividade. No brinquedo, pondera Vygotsky (2000, p. 130), “a criança segue o caminho do menor esforço [...] e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se às regras...”. O autor prossegue dizendo que, se for permitido à criança que brinque um pouco mais livremente, sem um controle extremo de seu comportamento e sim com uma mediação que lhe possibilite expressar-se, ela própria, na convivência com outras crianças mais velhas, irá adquirir esse controle, ao perceber a sua necessidade para que a brincadeira, ou o jogo, na qual está interessada e envolvida possa realizar-se.

Quando o professor de Educação Física optava pela "atividade livre", a mediação nos termos indicados acima praticamente inexistia. Exporadicamente, os alunos até podem escolher o que querem fazer, mas isso não tira, do professor, a responsabilidade pela orientação das crianças nas atividades, que devem ser aproveitadas no intuito de alcançar objetivos pedagógicos. Em vez disso, os alunos escolhiam o que queriam fazer e o faziam sozinhos. O professor se isentava da sua função de principal mediador, do seu compromisso para com o ensino. Nesse tipo de atividade, as crianças mais agressivas ou mais ativas costumavam dominar as brincadeiras e os jogos, restando às mais tímidas ou passivas acatar o que os outros determinavam ou não participar da brincadeira. A

desorganização era grande e, via de regra, essa situação acabava frustrando as próprias crianças que queriam brincar ou jogar algo, mas não conseguiam se organizar sozinhas; faltava alguém mais velho, com conhecimento e, por conseguinte, com autoridade para coordenar as atividades. Tendo notado esse fato em suas pesquisas, Brougère (1998, p. 109) escreve: “percebe-se o quanto um jogo inteiramente livre não tem valor no espírito da instituição escolar. A criança não é capaz, sozinha, de tirar todo o proveito de seus jogos”.

Por outro lado, na *Escola A*, onde o professor exigiu um maior cumprimento das normas e das regras de comportamento nos jogos ministrados, todas as crianças tiveram chance de participar das atividades. Todavia, essa participação era pobre do ponto de vista do desenvolvimento, devido ao modo mecânico e autoritário com que as atividades foram postas. Às crianças não foi dada qualquer possibilidade de escolha e discussão quanto à brincadeira ou jogos que quisessem realizar. Eram obrigadas a acatar a indicação do professor e seguir as normas impostas.

Como explicitado em passagens anteriores, o desenvolvimento infantil depende, essencialmente, das relações que a criança estabelece com o meio, em especial, com as pessoas à sua volta. A maneira como se realiza essa interação influencia, significativamente, o desenvolvimento dessa criança. As capacidades, elaboradas com base em um processo mediático comprometido com a explicação de razões e de relações, e com a compreensão, mostram-se mais plásticas, qualitativamente muito superiores àquelas pautadas na internalização mecânica de conteúdos. Para tanto, o professor deve ser capaz de orientar o aluno sem cerceá-lo em suas manifestações. “Nenhuma pregação moral educa tanto quanto uma dor viva, um sentimento vivo...” (VYGOTSKY, 2000, P. 143). Nesse

sentido, há que se possibilitar à criança a expressão de seus sentimentos e desejos durante as aulas e, sobre eles, é preciso agir visando a reflexão dos fatos, das atividades e, em termos mais abrangentes, do conteúdo proposto. A participação ativa da criança, com compreensão mediada pelo professor, permite que capacidades em desenvolvimento se completem, ao mesmo tempo que emergem outras (VYGOTSKY, 2000).

O momento em que as crianças mais tinham liberdade para expressar a imaginação era, sem dúvida, o momento do intervalo, ou do recreio. As crianças esperavam ansiosas por esse momento, e um dos piores castigos era não poderem sair na hora do intervalo, devido a problemas de comportamento ou por não terem terminado uma atividade qualquer. A ameaça de não permitir intervalo, ou seja, não permitir participar do recreio era comumente usada como meio de obrigar o aluno a realizar determinada tarefa ou comportar-se adequadamente.

Percebeu-se que, para a escola (professores, orientadores e demais funcionários), a principal atividade durante o intervalo é, sem dúvida, a alimentação, ficando as brincadeiras e os jogos em segundo plano. É verdade que, praticamente, todas as crianças alimentavam-se durante o intervalo, comendo o lanche que traziam de casa, que compravam na cantina – quando a escola possuía cantina – ou a merenda oferecida pela escola. Mas, também é verdade que praticamente todas as crianças aproveitavam o horário do intervalo para conversarem, brincarem, jogarem, fazendo isso também enquanto comiam, o que denotava uma grande necessidade desse extravazamento. Elas aproveitavam o tempo disponível para comer, conversar e brincar com brinquedos trazidos

de casa ou improvisados com objetos disponíveis (latas de refrigerante, garrafas plásticas, bolas de papel entre outros).

Em todas as escolas observadas, não se realizou nenhuma atividade estruturada¹⁸ durante o momento do intervalo. Na *Escola A* havia uma escala que determinava duas professoras por dia para ficarem no pátio durante o intervalo, a fim de vigiar as crianças. A função dessas professoras restringia-se a recolher latas de refrigerantes, coibir brigas, e intervir em pequenos acidentes. Elas não interagiam com as crianças, no sentido de orientar ou propor brincadeiras que pudessem ser feitas durante o recreio. Nas demais escolas, geralmente o porteiro e/ou as auxiliares de serviços gerais é que ficavam pelo pátio vigiando as crianças. Na *Escola C*, observou-se uma auxiliar de serviços gerais que, todos dias durante o intervalo, brincava com as crianças de pular corda, lenço-atrás, formando grupos de 10, 12 até 20 crianças que realizavam as brincadeiras que a auxiliar propunha. Não se tratava de uma atividade solicitada e coordenada pela Direção da escola, era uma atitude espontânea dessa pessoa. Não havia outro objetivo, senão divertir as crianças, mas a simples presença do adulto brincando com elas já fazia diferença quanto, por exemplo, ao aproveitamento por parte das crianças do tempo disponível, do bom andamento dos jogos e brincadeiras, pois a mediação do adulto encaminhava o desenvolvimento das atividades.

Fato semelhante ao anterior foi presenciado na *Escola D*, onde o porteiro e uma auxiliar de serviços gerais costumavam brincar com as crianças de pular corda e, numa ocasião, brincaram de “dança das cadeiras”, o que agradou muito. Faziam isso por iniciativa deles

¹⁸ Refere-se aqui a atividades planejadas e coordenadas pelo professor com fins pedagógicos.

próprios e quando não estavam dispostos ou estavam ocupados com alguma tarefa, as crianças sentiam falta da companhia dos mediadores em suas brincadeiras. É digno de nota que essas duas *Escolas, C e D*, são as menores das quatro investigadas, tanto no aspecto físico como no número de alunos, o que, como dito anteriormente, certamente facilitava a interação entre as crianças e os funcionários. De qualquer maneira, nessas e nas demais escolas que serviam de base para a pesquisa ficou evidente o desconhecimento da direção e coordenação pedagógica em relação à utilidade das brincadeiras, dando a entender que se desconhece o potencial formativo dessas atividades.

Nas brincadeiras orientadas por um adulto, a organização era bem maior. As crianças formavam filas, respeitavam as regras, participavam ativamente e de forma espontânea, já que ninguém ali era obrigado a participar. Elas ficavam nitidamente mais satisfeitas, pois aproveitavam melhor a brincadeira e o tempo disponível. As desavenças nessas situações eram muito raras e facilmente contornáveis. Os alunos voltavam para a sala mais dispostos à continuidade da aula. Outro fato interessante é que as crianças que brincavam de outra coisa, mas brincavam próximo a um adulto, o faziam de maneira mais ordenada e com menos desavenças do que as que se mantinham afastadas dos adultos. Na *Escola A*, onde não havia nenhum adulto brincando com as crianças, estas acabavam brincando desordenadamente e, muitas vezes, até agressivamente. As crianças menores tendiam a imitar as brincadeiras dos maiores, brincavam de pega-pega, basquete improvisado com uma garrafa plástica de refrigerante vazia, entre outras. Os desentendimentos e as brigas eram constantes. As crianças que não tinham a oportunidade de brincar com um adulto ou ter um adulto para organizar as brincadeiras durante o intervalo, tendiam, em sua grande maioria, a voltar para a sala de aula irritadas, tensas, frustradas.

Por meio da análise dos dados colhidos, é possível concluir que, nas manifestações lúdicas espontâneas das crianças, o trabalho de mediação que deveria ser feito pelo professor deixa muito a desejar. Fica evidente a falta de conhecimento e de preparo dos professores no tocante à importância do lúdico como fonte de aprendizado e de desenvolvimento da criança. Os docentes, de maneira geral, ficam presos aos objetivos predeterminados para seus alunos, ocupando um lugar de onde, acreditam, devam determinar e controlar todas as atividades escolares. O fato de a interação ocupar o papel central em sala de aula, posto que o objetivo maior da escola é favorecer o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do aluno, parece não ser bem compreendido pelos professores. Estes baseiam sua atuação em atividades previamente planejadas de modo a deixar pouco ou nenhum espaço para o aluno manifestar seus interesses e, com isso, participar de forma mais ativa durante o tempo que permanece em sala de aula.

4.2.2 – Tempo e espaço

Nesta categoria, a preocupação é analisar o tempo e o espaço de que as crianças efetivamente dispunham para a realização de atividades lúdicas. As observações da estrutura física da escola, de suas salas, pátios, a existência ou não de quadras esportivas, bem como o tempo destinado à cada atividade são agora analisadas nessa parte do trabalho. A relevância desse item apóia-se no fato de que para uma atividade poder realizar-se, ela necessita de um tempo determinado, bem como de um lugar adequado para a sua realização. Tempo e espaço não só para a atividade lúdica em si, mas também para que a

criança tenha condições de identificar e expressar seus desejos, suas necessidades e suas curiosidades.

Conforme discutido no segundo capítulo, fora da escola, as condições de tempo e espaço para o desenvolvimento de capacidades que transcendam os limites demarcados pelas necessidades do mercado são exíguas, praticamente inexistentes. As relações sociais de produção, somadas à cultura mercantil – que deriva dessas relações –, se encarregam de formatar e controlar o desenvolvimento psíquico, para reproduzir a racionalidade dominante. E na escola, haveria um tempo e um local destinados à atividade lúdica? Nela, as crianças têm tempo livre e espaço adequado para poderem expressar-se, ou todo o tempo é controlado de fora, pelos adultos, sem que elas conheçam a razão desse controle.

A resposta a essas questões propiciará o entendimento de como o tempo e o espaço para as atividades lúdicas são entendidos e trabalhados nas escolas. Essas duas condições estariam sendo disponibilizadas à representação, à simulação, ou seja, ao aprendizado? Conforme dito anteriormente, em tempos passados o espaço lúdico era entendido como o espaço da representação, da simulação e, com isso, do aprendizado. Nas palavras de Moyles (2002, p. 70):

Estão se acumulando muitas evidências de pesquisa sugerindo que a oportunidade de brincar com uma variedade de materiais está estreitamente ligada ao desenvolvimento de habilidades de pensamento abstrato (simbólico) e divergente, o que, por sua vez, estimula as capacidades de resolução de problemas.

Que espaço/tempo professores e crianças possuem para interagirem em brincadeiras e jogos, propostos tanto pelo professor como pela criança?

O tempo aqui referido é o tempo cronológico, o período que as crianças possuem, concretamente, para a realização de atividades lúdicas. Nesse momento faz-se necessária uma distinção entre a atividade de brincar e a de jogar que compõem o lúdico e que foram definidas no capítulo anterior. Isso se deve ao fato de os jogos – atividades estruturadas, com regras e objetivos predeterminados – possuírem um tempo muito maior para sua realização na dinâmica escolar do que as brincadeiras – atividades espontâneas, sem objetivo predeterminado.

Constatou-se que diversos jogos são propostos – melhor dizendo, quase sempre impostos – às crianças com objetivos pedagógicos: jogos como bingo de letras ou de palavras, dominó de letras, de números ou de sílabas, jogos de memória, jogos que envolvem raciocínio matemático, tal como o pega-varetas, enfim, preponderavam jogos cuja execução requer habilidades específicas que estão em processo de desenvolvimento. Durante as aulas em classe, o tempo que as crianças ficavam ocupadas com jogos do tipo acima descrito correspondeu, em média, a um quinto do tempo total das aulas (cerca de 20% do tempo). Também outras atividades, tais como escrever o nome de figuras que estavam impressas em folhas distribuídas às crianças, eram ministradas no formato de jogos competitivos, nos quais a professora estimulava a participação com frases como: "vamos ver quem acaba primeiro" ou "quem será que vai fazer tudo certo?". Essa prática era corriqueira.

Como foi explicado por Santa Rosa (1993), o termo *brincar* origina-se do latim *vinculum*, que significa laço, união. Mas quando se utiliza da competitividade como fonte de motivação para a realização dos jogos, o professor está trazendo para a sala de aula a visão capitalista do jogo, que estimula o individualismo, a competição. Como ocorreu no trabalho, quando de sua fragmentação, quando cada trabalhador foi ensinado a responsabilizar-se só pela sua parte, perdendo a noção do todo, também na escola é ensinado às crianças a se responsabilizarem apenas por si mesmas. E, mais que isso, o indicativo de competência é vencer o outro. Ser mais rápido significa ser mais inteligente, mais competente. Dessa forma, ensina-se às crianças que, se quiserem ser valorizadas, deverão pautar seus atos de tal modo a sobrepujar os demais.

Já as brincadeiras ocorriam, via de regra, sem tempo predeterminado. Em sala, as crianças geralmente brincavam no tempo entre o fim de uma atividade e o início de outra. A professora esperava todos terminarem uma tarefa antes de passar para a próxima. Com isso, as crianças mais rápidas, que terminavam a atividade primeiro, ficavam sem ter o que fazer enquanto esperavam os demais terminarem, e começavam, assim, a procurar o que fazer, a explorar as possibilidades. Nas circunstâncias dadas, não raro, brincavam com o material escolar, com o próprio corpo, com os colegas que também haviam terminado a atividade e mesmo com os que não haviam terminado. Quando esses alunos começavam a perturbar a aula, a professora mandava retocar ou conferir a atividade que haviam concluído, ou ainda simplesmente ficarem quietos e esperar os demais terminarem. Como não havia um tempo reservado às brincadeiras, elas ocorriam aleatoriamente, o que costumava perturbar, de certa forma, a aula. Esse fato reforça a idéia de que a brincadeira é um atrapalho do processo educativo.

As aulas de Educação Artística consistiam num espaço/tempo em que as crianças brincavam e jogavam um pouco mais do que nas demais aulas em sala. Isso ocorre devido ao fato de essa aula propiciar uma quantidade e diversidade maior de materiais com os quais as crianças trabalham. O tempo da aula é o do experimentar materiais novos ou fazer coisas diferentes com materiais conhecidos, sendo essa uma característica importante que compõe o ato de brincar: a exploração. Enquanto as crianças exploravam o material, a professora, na medida do possível, orientava a atividade. Mas, como sempre, havia uma tarefa a ser cumprida, como por exemplo, formar uma arara numa atividade de dobradura. A exploração desses materiais não acontecia livremente. A preocupação maior era, novamente, com a tarefa a ser cumprida. O produto final ocupa a posição central, e não a atividade exploratória e a possibilidade de expressão que os materiais possibilitam à criança. A esse respeito Vygotsky (2001, p. 348) diz:

Essa criação é de ordem inteiramente especial; por assim dizer, é uma criação transitória, que não cria quaisquer valores objetivos e é mais necessária à criança que aos circundantes. Como uma brincadeira infantil, ela cura e alimenta, só que o faz não fora, mas dentro do próprio organismo. [...] Nesse sentido a regra pedagógica da educação da criação infantil deve partir da sua utilidade puramente psicológica e nunca ver na criança que compõe versos um futuro Puchkin ou na criança que desenha um futuro pintor. A criança não escreve versos ou desenha porque nela se revela um futuro criador mas porque nesse momento isso é necessário para ela e ainda porque em cada um de nós estão radicadas certas possibilidades criadoras.

O espaço físico reservado para as aulas de Educação Artística diferia apenas na *Escola C*, onde, no horário dessa aula, as crianças eram encaminhadas para uma sala específica. Nessa aula dispunham-se mesas grandes para atividades em grupo, pias com torneiras, e

armários com material próprio de educação artística. Nas demais escolas, essas aulas eram realizadas na sala de aula de cada turma.

Quando as crianças iam para a aula de Educação Física, esse tempo era utilizado, como já foi descrito, ou para brincarem livremente (sem mediação) ou para jogarem, ocasião em que o professor escolhia o jogo e determinava as regras. Na maior parte das aulas observadas (12 em 16), as atividades realizadas eram jogos e, desses, a grande maioria consistia em jogos competitivos. Como nos demais âmbitos da sociedade, aqui também estimula-se a competição, o que, como já foi dito, desenvolve o individualismo. Essa forma de propor ou orientar os jogos influencia muito a maneira como as crianças se relacionam com seus pares e com a sociedade em geral. A esse respeito, Leontiev (1988, p. 135) diz:

as relações sociais já surgem nesses jogos de forma explícita – sob a forma de relações dos jogadores entre si. Ao mesmo tempo, o papel ‘de brinquedo’ também é alterado. Seu conteúdo agora determina não apenas as ações da criança em relação ao objeto, mas também suas relações em face de outros participantes do jogo.

O tempo do intervalo era dividido entre alimentar-se e brincar ou jogar. Sucedia também que algumas crianças comiam e brincavam simultaneamente. Atentando-se para o espaço físico de que as crianças dispõem na hora do intervalo, é possível concluir que a importância atribuída, pela escola, a esse momento refere-se basicamente à questão da alimentação. Toda a estrutura física existente visa garantir esse fim. Em todas as escolas observadas as cantinas eram cobertas, haviam mesas e cadeiras para alimentação oferecida gratuitamente às crianças, que podiam escolher entre o que a escola ofertava e o que haviam trazido de casa. Em duas escolas havia ainda uma lanchonete, onde os alunos com

algum recurso podiam comprar os mais diversos tipos de guloseimas. Por outro lado, não havia em nenhuma escola um local, coberto ou não, reservado para atividades lúdicas e com material apropriado para as mesmas. Aqui, mais uma vez nota-se que “o jogo é o momento do tempo escolar que não é consagrado à educação, mas ao repouso necessário antes da retomada do trabalho” (BROUGÈRE, 1998, p. 54).

Não se trata de negar a necessidade da alimentação e, sim, de atentar para uma não menos importante, a de brincar. Assim procedendo, mais que relaxarem, estarão desenvolvendo-se. Apesar da falta de local e materiais apropriados, as crianças tentavam aproveitar ao máximo o intervalo para correr, pular, jogar, movimentar-se. Era o momento em que podiam expressar suas vontades mais livremente.

No tocante ao espaço de que as crianças dispunham para as atividades lúdicas, quando em sala de aula, a situação era a mesma em todas as turmas em que se esteve. As referidas salas são utilizadas no limite de suas capacidades; todo o espaço é ocupado por carteiras, armários e mesa da professora. Os jogos propostos em sala ou eram realizados no chão, afastando-se um pouco as carteiras, ou sobre algumas carteiras postas juntas. Quando uma criança, que já havia terminado sua atividade e aguardava os demais, queria brincar de alguma coisa deveria fazê-lo sem deixar o seu lugar, e sem perturbar os colegas.

Na *Escola A*, as aulas de Educação Física eram realizadas em uma quadra poliesportiva coberta. Eventualmente a arquibancada também era utilizada para alguma atividade. Nessa escola, em um determinado dia, os professores de Educação Física e de Educação Artística juntaram seus horários de aula e exibiram, na sala de vídeo, um desenho animado para as

crianças. Essa sala é um pouco maior que uma sala de aula comum e possui cadeiras, TV com videocassete, armários com mapas, tela para retroprojeter, retroprojeter e projetor de *slides*. Nessa ocasião, boa parte das crianças que assistiam a um desenho animado de longa metragem, não ficavam sentadas e quietas assistindo ao filme. Conversavam entre si, levantavam e algumas, desinteressadas pelo desenho, chegavam a cochilar sentadas, já que não podiam sair de seus lugares.

Na *Escola B*, para a realização das aulas de Educação Física, alunos e professores contavam com duas quadras poliesportivas cobertas e mais duas descobertas. Duas delas possuíam traves de futebol e tabelas de basquete e as outras duas só possuíam traves de futebol. Geralmente mais de uma turma realizava aula de Educação Física no mesmo horário, dividindo-se, assim, as quadras disponíveis.

Havia escola, como a *C*, que não dispunha de quadra ou local próprio para a realização das aulas de Educação Física. As duas vezes em que houve atividade desse tipo no período observado, elas foram realizadas no pátio da escola, que é descoberto, portanto, quando chove, as crianças ficam em sala de aula. Quanto à *Escola D*, esta possui apenas uma quadra descoberta. Quando chove as crianças também ficam restritas às suas salas de aula.

O espaço físico de que as crianças dispunham durante as aulas de Educação Física era bem diferente entre as Escolas *A* e *B* e as Escolas *C* e *D*. As duas primeiras possuíam, no mínimo, uma quadra coberta, enquanto que a *Escola D* possuía uma quadra descoberta e a *Escola C* não possuía quadra esportiva. Ocorre que, independentemente do tamanho e da qualidade do espaço físico que as escolas possuíam, interessa saber como era feito ou

permitido o acesso das crianças a esses espaços. Durante o período observado, o acesso a tais espaços era restrito e controlado ou feito de uma maneira desorganizada, sem acompanhamento ou orientação durante essas aulas.

Quanto ao espaço que as crianças tinham ao seu dispor no momento do intervalo, elas podiam andar por toda escola, com exceção das salas de aula que ficavam trancadas durante esse período. Na *Escola B*, as crianças não tinham acesso às quadras poliesportivas, durante o intervalo. Essas ficavam com seus portões trancados para evitar que alunos de séries mais adiantadas fugissem da escola, antes do término do período de aula, pelo muro ao lado das quadras, que é mais baixo. Fora essa exceção, nas demais escolas, as crianças ficavam espalhadas por todas as dependências: pátio coberto, pátio descoberto, cantina, quadra poliesportiva, corredores, escadarias e até nos banheiros, onde improvisavam “brincadeiras”, tais como tampar o ralo da pia com papel e deixar a torneira aberta para transbordar. A falta de um local determinado para o momento do intervalo ou do recreio, ou seja, a falta de um local para recreação, faz com que as crianças se espalhem por toda escola ficando, inclusive, em locais afastados da visão dos demais, o que propiciava ou facilitava a ocorrência de “brincadeiras” agressivas ou sexualizadas, tais como meninos puxarem as calças das meninas e vice-versa.

É interessante ressaltar que as crianças mais novas tinham, em sua maioria, a tendência de permanecer próximas à sua sala de aula ou próximas a algum adulto, talvez para se preservarem da balbúrdia que ocorria durante o intervalo ou porque, quanto mais jovens, mais as crianças necessitam do adulto próximo a elas; enquanto que as maiores tinham uma tendência contrária.

As informações acima permitem inferir que, primeiro, não existe, nas escolas observadas, um tempo e um espaço destinado às atividades lúdicas nos termos definidos no capítulo três. Como disse Marx (1987), as condições materiais de que o homem disponibiliza para poder trabalhar, ou seja, o tempo, o espaço e as ferramentas que tem a seu dispor, determinam a sua relação com o trabalho e, conseqüentemente, a sua formação como um todo. Da mesma maneira, as condições materiais de que a criança dispõe para brincar e jogar terão grande influência em seu desenvolvimento e em sua constituição. Apesar de nas escolas – ao menos em três delas – existirem locais onde as atividades lúdicas poderiam ser realizadas a contento, tais espaços não eram aproveitados para esse fim. Não era reservado um tempo específico para as crianças brincarem, ou jogarem, daquilo que fosse de seu interesse. De um lado, falta às crianças bons parâmetros de possíveis brincadeiras, já que sobre esse aspecto não contam com a cultura – que só faz por incentivar o consumo – nem com a orientação de professores; de outro lado, falta aos professores o conhecimento do valor educativo das atividades lúdicas.

4.2.3 – Recursos (objetos) de brinquedo

Tendo examinado o espaço e o tempo para brincar, cabe indagar, agora, sobre os recursos materiais ou tipos de objetos que são disponibilizados nas escolas para as crianças brincarem e jogarem. Objetiva-se levantar se são oferecidos objetos de brinquedo às crianças e que tipo de brinquedo são esses. Seriam objetos de brinquedo conforme definidos por Leontiev (1988, p. 131) como "verdadeiros brinquedos", que possibilitam à

criança utilizá-los como uma ferramenta com a qual podem desenvolver e expressar sua criatividade? Na perspectiva Histórico-Cultural, o brinquedo é entendido como um veículo concreto, um instrumento que a criança possui para representar materialmente sua curiosidade, inventividade e sua imaginação. É, pois, essa referência que se põe como parâmetro de análise.

Com base nos escritos de Benjamin (1984) e Vygotsky (2000), foi visto no capítulo anterior que existem brinquedos os quais facilitam e estimulam o desenvolvimento criativo da criança, ao permitirem que ela os utilize como meio para expressar sua curiosidade e sua inventividade. Esses brinquedos e jogos tanto podem ser simples como complexos, artesanais ou industriais, feitos com alta tecnologia ou não. O que importa não é a origem ou o tipo do brinquedo e sim o uso que a criança pode fazer dele. Esse esclarecimento pode ajudar a escola a disponibilizar materiais lúdicos para as crianças, já que podem ser simples e de baixo custo, tais como cubos de madeira, varetas, materiais plásticos, tampas de garrafa, bonecas de pano, bolas etc. É oportuno lembrar que os brinquedos intitulados "pedagógicos" são, em sua grande maioria, feitos de materiais simples, sendo muitos deles artesanais. No entanto, para que as crianças se interessem por esses materiais e pelo que podem fazer com eles, em termos de jogos e brincadeiras, especialmente na hora do intervalo, é preciso que, ao menos de início, possam contar com explicações, com orientações de um professor.

A análise sobre aquilo com que a criança brinca ou sobre o que lhe é oferecido como objeto de brinquedo importa, quando menos, por duas razões: a primeira é que, ao brincar, a criança está internalizando conceitos, adquirindo valores e desenvolvendo habilidades,

tanto físicas como psíquicas. Esse é um dos principais objetivos do brinquedo, dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los na situação lúdica e depois manipular mais eficientemente objetos reais em situações reais. A criança costuma brincar daquilo que abstrai do cotidiano. Os jogos são criados com o intuito de representarem a realidade. Então, o desenvolvimento da sua noção de mundo, dos relacionamentos que nele se estabelecem, depende, em boa medida, daquilo com que a criança brinca ou joga. A segunda razão diz respeito ao fato de que, ao oferecer objetos de brinquedo para a criança, o adulto está passando a ela sua apreensão da realidade, da infância, bem como seus valores, ou seja, aquilo que julga ser importante que a criança veja, conheça e desenvolva. São essas e outras razões que justificam a preocupação para com os objetos e atividades de brinquedo.

Nas escolas observadas constatou-se uma extrema escassez de materiais destinados ao uso lúdico. Nas salas de aula não havia praticamente nenhum material lúdico disponível à manipulação. Quando muito havia figuras de animais e/ou palhaços colocados na parede contendo letras ou palavras correspondentes. Os jogos oferecidos às crianças – tais como dominó, memória, pega-varetas, bingo, caça-palavras e outros dessa natureza – tinham, como citado anteriormente, um caráter competitivo e objetivos pedagógicos subjacentes. Deve-se ressaltar ainda que a hora e o tipo de jogo eram, na quase totalidade das vezes, determinados pelo professor. A falta de materiais e a diretividade excessiva das atividades cerceiam as manifestações espontâneas dos alunos. A presença de materiais lúdicos indicaria uma certa tolerância, por parte dos professores, em relação ao brincar durante momentos específicos, tal como quando os alunos terminavam as atividades escolares alguns minutos antes do horário de saída. Acontece que nem materiais, nem espaços são

disponibilizados, reduzindo-se, assim, as condições para manifestação e desenvolvimento da capacidade criativa.

No pátio das escolas não se viram brinquedos para as crianças utilizarem na hora do intervalo, tais como barras fixas, balanço, trepa-trepa, caixa de areia, gangorra ou outro qualquer. Em três escolas havia um jogo de "amarelinha" pintado no chão do pátio, e essa era a única alusão ao lúdico nesse ambiente. Por vezes, as crianças brincavam com objetos trazidos de casa, tais como bolinhas de gude, bolas plásticas pequenas, homem de plástico em miniatura, carrinhos etc. Também improvisava-se com objetos disponíveis, por exemplo, bonés viravam bola de basquete, garrafinhas e latas vazias transformavam-se em bolas de futebol. Essa falta de materiais ocasionava a tendência de as crianças brincarem com seu corpo e com o corpo do outro, com brincadeiras do tipo pega-pega e "lutinha".

A grande maioria dos objetos que as crianças utilizavam em sala para brincar também eram adaptações feitas com objetos comuns, tais como régua, canetas, borrachas, estojos etc. Esse fato demonstra que a escola não considera ou considera de maneira equivocada a atividade lúdica como auxiliar no processo de desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores, razão pela qual tem dificuldade para utilizar essa atividade dentro de seus portões com fins educativos. A falta de tempo, de espaço e de recursos materiais mostra claramente que a escola pouco se vale do universo lúdico de suas crianças. Afastou-se da principal atividade da infância, por meio da qual ela, naturalmente, aprende sobre o mundo que a cerca.

4.2.4 – Tipos de brincadeira

Discorrer nesse momento sobre os tipos de brincadeiras ou de brinquedos disponíveis no ambiente escolar pode parecer desnecessário, devido ao fato de este assunto já ter sido discutido em itens anteriores. A justificativa para essa retomada em particular recai sobre o impacto que as atividades lúdicas e os objetos de brinquedo podem ter no desenvolvimento psicológico da criança, dependendo, como já foi dito em passagens anteriores, de como tais atividades são levadas a termo.

Nesse momento importa examinar o tipo de atividade lúdica realizada, e como eram realizadas nas escolas investigadas. Há que se entender se essa atividade é considerada e utilizada apenas com fins de recreação e descanso do trabalho acadêmico ou se é utilizada reconhecendo-se sua função educativa. É dado valor ao que se faz e ao que se aprende durante o jogo ou só se considera importante seu resultado final? É permitido à criança agir com liberdade na exploração e no uso dos objetos de brinquedo que compõem o seu brincar ou existe uma formatação preconcebida, tanto da conduta da criança enquanto brinca como de onde ela deve chegar com a brincadeira? Os jogos estimulam a competitividade, a cooperação, o trabalho em grupo, ou desenvolve mais o individualismo? Por fim, pergunta-se se as atividades lúdicas adaptam-se às necessidades das crianças ou a exigência de adaptação é forçada sempre no sentido inverso?

As atividades lúdicas observadas demonstram a preponderância, entre os adultos, de uma visão distorcida a respeito dessas atividades. Inicialmente, as brincadeiras são consideradas atividades cuja função básica é relaxar, descansar. Nesse sentido, a brincadeira se põe

como finalidade e não como processo. Trata-se de um encaminhamento contrário ao postulado por Leontiev (1988). Segundo esse autor, o brincar caracteriza-se por ser um processo no qual a criança desenvolve capacidades e aprende sobre a cultura, o ambiente social em que vive. De modo que tomar o brinquedo, apenas, como atividade de relaxamento é diminuir ou até ignorar seu potencial formativo.

O mesmo ocorre com os jogos. Neles o mais importante é aquilo que se aprende durante o seu percurso e não apenas o resultado final. Quando, no processo educacional, se incentiva uma atividade lúdica pensando apenas no resultado final, é como ir ao teatro e não dar valor à peça por inteiro, não prestando atenção ao seu enredo, e ficar aguardando apenas o desfecho. Ao fazer isso, o espectador corre o risco de perder seu tempo, pois o fim só possui sentido quando em relação com o meio e com o início da história. Também o jogo é um processo, cujo valor se constrói no seu fazer, e o seu fazer depende do motivo pelo qual é realizado.

Quanto ao motivo ou ao que dá início às atividades lúdicas, esse aspecto fica, na escola, restrito à figura do professor. Claro que as crianças iniciam jogos e brincadeiras espontaneamente, mas esses, como já demonstrado, raramente são utilizados ou valorizados pelos professores. As atividades lúdicas desencadeadas no âmbito escolar são quase exclusivamente jogos, nos quais se busca um fim predeterminado e em que o estímulo comumente utilizado para sua realização é a competitividade. Ao realizarem atividades predeterminadas, as crianças utilizam e desenvolvem muito pouco a sua criatividade. O que e o como deve ser feito é decidido por outrem. Vygotsky (2000) enfatiza que o brinquedo possibilita a criação de uma zona de desenvolvimento proximal

na criança. Porém, para que isso ocorra, adverte o autor, a ação da criança deve ser regida por suas idéias e não pelo objeto que usa para brincar. De acordo com Vygotsky, é dessa forma, quer dizer, do manuseio dos objetos determinado por suas idéias que se desenvolvem as regras na criança. Ao se sentir atraída por um objeto, ao querer fazer algo com ele, a criança o manipula e constata o que realmente se pode realizar com ele. A regra nasce nesse momento, desse limite imposto pelo objeto ao ser manuseado. Esse limite, ou melhor, essa regra, só é aceita, entendida e incorporada devido ao fato de ela ser oriunda da experiência, de constatações próprias.

Então, em uma situação de jogo, em que é passado antecipadamente para a criança que tipo de jogo é e quais são suas regras, não se permite à criança experienciar a fase de elaboração das regras, uma fase em que é experimentado um fazer, um atuar sem regras preestabelecidas. É dessa experiência que vai sendo elaborado o entendimento da necessidade da existência de normas e de regras que possibilitem a realização das atividades (VYGOTSKY, 2000).

O que está sendo retomado aqui é a passagem do brincar ao jogar, descrita no capítulo três. Ou, conforme Vygotsky (2000), a passagem do comportamento animal, instintivo, ao comportamento racional, socialmente constituído. A criança vai aprendendo por meio do brincar e do jogar que é necessário, além de outras coisas, uma ordem e um respeito às regras para que consiga alcançar seus objetivos. Uma criança que quer brincar com alguém de alguma coisa, precisa aprender a respeitar regras simples, tais como seqüência de jogadores, respeito à vez do outro, precisa aprender a dividir, a conter seus impulsos, a viver em sociedade. Aquilo que os professores tanto buscam – a ordem e a disciplina em

sala de aula –, coibindo as manifestações espontâneas das crianças, talvez pudesse ser mais facilmente conseguido se fosse permitido a elas experienciarem suas idéias sob a orientação do professor.

No ambiente escolar não é permitido que a criança explore materiais e situações livremente. Todas as atividades consideradas pedagógicas são orientadas, conduzidas e predeterminadas. Não são as idéias das crianças que determinam suas ações ou, ao menos em algum momento, norteiam o seu aprendizado. A escola, do modo como se apresenta, ainda é, predominantemente, um lugar de aprendizado pelo exercício e pela repetição, ou seja, um aprendizado mecânico, de conteúdos desprovidos de sentido para quem os apreende.

As constatações acima podem ser melhor entendidas quando se retorna à origem do lúdico: brincar, divertir-se, jogar, treinar e, com isso, aprender. Mesmo a denominação *escola* vem do grego *skholê* que, segundo o dicionário eletrônico Houaiss (2001), significa

descanso, repouso, lazer, tempo livre; estudo; ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil, que exerce profissão liberal; escola, lugar de estudo', pelo lat. *schòla*, *ae* 'lição, escola'; a evolução semântica é explicada pelo gramático Festo (sIII): "O termo *schòla* não é sinônimo de ócio e lazer; significa, isto sim, que, deixando de parte as demais ocupações, as crianças devem dar-se aos estudos próprios de homens livres".

Conforme a orientação teórica tomada aqui como referência, compete à escola propiciar condições e situações nas quais a criança possa refletir sobre ela e sobre a sociedade onde está inserida. O conhecimento é subsídio imprescindível, também, à imaginação. As atividades realizadas no interior da escola podem favorecer o desenvolvimento da

capacidade criativa, além de uma série de outras. Não obstante, para que isso ocorra é mister que sejam revistos o tempo e o espaço de que as crianças dispõem para brincar; os objetos de brinquedo com os quais podem contar; as espécies de brincadeiras praticadas; e, acima de tudo, a interação que vem sendo estabelecida entre professores, atividades lúdicas e crianças. Em se pretendendo garantir a expressividade, ao invés de impedi-la, essa revisão não pode mais ser postergada.

CONCLUSÃO

Os estudos efetuados ao longo desta pesquisa permitiram apreender as relações existentes entre criatividade e atividade lúdica, bem como as possibilidades de realização de uma e de outra no interior da sociedade capitalista. As referências teóricas tomadas como parâmetro serviram, a um só tempo, como fonte de conhecimento e como balizadoras do caminho a ser trilhado na discussão do objeto. É com base nelas que se pode visualizar, de um lado, o papel fundamental que a atividade lúdica exerce no desenvolvimento das capacidades psicológicas da criança, principalmente com relação à criatividade e, de outro lado, o que a sociedade e, mais precisamente, a educação tem feito em prol desse desenvolvimento.

O percurso aqui realizado teve início com um esforço no sentido de entender a origem do desenvolvimento psicológico, ou seja, do humano. Esse momento permitiu apreender o impacto da convivência em grupo, do aparecimento do trabalho e do surgimento da linguagem nesse processo formativo. É analisando as estreitas e mútuas implicações entre o trabalho e a hominização que se chega ao papel de extrema relevância, exercido pela mediação social, especialmente pelas relações entre pessoas, no desenvolvimento das capacidades psicológicas em cada criança. A reconstituição das funções psíquicas em cada novo membro da espécie é fruto da convivência social, sendo a linguagem e os objetos os principais instrumentos de mediação dos homens entre si e destes com o meio onde vivem.

O contato, mais que isso, as relações entre a criança e o meio sociocultural determinam seu desenvolvimento. O grau de complexidade a que chegam suas capacidades, demonstra Vygotsky (2000) e (2001), depende, sobretudo, do conhecimento a que ela tem acesso, isto é, do conteúdo que permeia suas experiências, da linguagem e das imagens apreendidas. A filogênese repete-se na ontogênese. Explicando: a interação com os semelhantes, que ocorre basicamente por meio da linguagem, e a interação com os instrumentos historicamente produzidos transformam em um ser humano de fato a criança que, do ponto de vista psíquico, nasceu com a potencialidade de se tornar ser humano.

Ao educador é imprescindível que tenha clareza sobre como se dá o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, porquanto é nesse processo que ele atua. Todavia, isso não é tudo. Se as relações sociais, a mediação, exerce papel decisivo no referido processo, então, há que se ter igual clareza sobre as condições de desenvolvimento com as quais se conta na sociedade atual. Foi esta preocupação que moveu a segunda parte deste estudo. Nela buscou-se analisar as condições de que o homem atual dispõe para produzir, criar, para trabalhar e constituir-se como indivíduo.

Da análise obteve-se que o trabalho, na forma como está organizado e se realiza, implica relações entre sujeito e sujeito e entre sujeito e objeto que não facilitam o desenvolvimento da consciência crítica. A industrialização do processo produtivo – nos termos em que ocorreu – significou a instrumentalização da razão, que perdeu a capacidade de discernir, no modo de ser estabelecido, as condições para uma nova forma de vida em sociedade, livre daquilo que escraviza o homem, isto é, da labuta. Por conseguinte, a criatividade,

nessa ambiência relacional, assim como as demais capacidades, é inteiramente formatada de fora, por necessidades econômicas – que escapam ao entendimento do sujeito. Trata-se de uma “criatividade” com caráter adaptativo, que tem por finalidade ajustar-se a essa ambiência e não a transcender.

A alta produtividade, que deve ser alcançada com baixos custos, põe aos trabalhadores na forma de um trabalho repetitivo, formatado, extenuante e determinado por outrem, no qual o indivíduo nada mais é do que uma peça da engrenagem. O ritmo do trabalho não é mais do indivíduo, e sim da máquina que ele manuseia (ou é a máquina que manuseia o indivíduo?). Da mesma forma que não se dispõe mais de tempo para refletir durante o trabalho, também não se tem mais esse tempo quando não se está trabalhando, pois o tempo livre é ocupado com aquilo que a sociedade, a cultura mercantil oferece e impele o indivíduo a consumir. A fonte social da cultura, pondera Touraine (1970), deixou de ser a atitude criadora do indivíduo e/ou de um povo, de uma região. O sistema produz e disponibiliza produtos, serviços, entretenimento, tudo o que dá vantagem financeira. Massifica o indivíduo ao ponto de ele perder sua individualidade, as características que o identificavam como um ser único, singular.

O tempo, o espaço e o conhecimento necessários à criação, que têm no horizonte o humano são cerceados e, no que resta, pré-formatados. O ritmo da máquina dita o ritmo do trabalho e de todo o funcionamento da sociedade. Com a compressão do tempo/espaço advinda da automação flexível, as criações livres são quase nulas. A formação da identidade individual, bem como das demais capacidades, cujo principal parâmetro é o trabalho,

padece dos mesmos limites objetivamente experienciados. Se o homem se autocria e se recria pelo trabalho, a alienação desta condição aliena o potencial criativo.

Na interação com pessoas e objetos desenvolvem-se na criança capacidades psicológicas que, antes, são propriedades daqueles com os quais ela convive, estão dadas na cultura, na sociedade a que pertence. Como foi visto, essa interação acontece na infância principalmente por meio do brincar e do jogar. Concorde-se com Leontiev (1988) quanto a que o brincar é a principal atividade por meio da qual a criança explora o mundo a sua volta e com ela se relaciona. As obras examinadas dão conta de que a atividade lúdica é de extrema relevância para o aprendizado infantil. Tal relevância, além de ser explicitada pela teoria Histórico-Cultural, ficou mais evidente com a constatação de que a palavra em latim que originariamente designava o brincar e o jogar era utilizada também com o sentido de aprender, exercitar, deixando claro como o brincar pode influenciar, de maneira decisiva, o processo de desenvolvimento psíquico.

Se as relações sociais de produção não comportam a dimensão criativa, que se orienta no sentido da emancipação humana, a atividade lúdica estaria promovendo o desenvolvimento tal como postulam Vygotsky (2000), Lúria e Leontiev (1988)? A investigação efetuada permitiu entender que a influência formatadora das relações sociais de produção não fica restrita ao interior das indústrias, mas sim invadem toda a sociedade. Ao se determinar como e o que o homem deve produzir, é determinado o que ele deve consumir. Dessa maneira, os modos de produção determinam o que o homem faz e valoriza. Isso alcança o lúdico, pois, como discutido aqui, a atividade lúdica é composta, fundamentalmente,

daquilo que a criança depreende do mundo dos adultos, usando essa referência no brincar e no jogar. A criança brinca, na maior parte do tempo, de imitar o adulto.

O modelo educacional repete, como discutido anteriormente, o modelo social de produção. A mesma metodologia que a sociedade utiliza para produzir bens e serviços, ela utiliza para educar o homem, e isso acontece principalmente na escola.

A educação – pautada, ainda, em boa medida pelos postulados tecnicistas – ensina as crianças a serem servis, a repetirem conteúdos e executarem trabalhos sem sentido, tal qual o trabalhador na produção automatizada. Nas escolas onde se esteve, nos poucos espaços de que as crianças dispunham para brincar, não lhes são fornecidas condições para que possam criar, para imaginar outros modos de fazer algo ou, num sentido mais abrangente, de ser.

O trabalhador era – e de certa forma continua sendo – fixado em um ponto por onde passa o produto no qual ele repete os mesmos movimentos infinitamente. Por trás de uma linha de montagem ou diante de um painel de controle, não apenas seu corpo fica imobilizado, mas também sua mente. Nas escolas o quadro não é muito diferente. Veja-se o que disse Pauline Kergomard, citada por Brougère (1998, p. 116):

essas crianças recolhidas na rua e que tinham até então sido livres porque estavam na rua, onde sua imaginação fértil em expedientes lhes haviam fornecido mil meios de se ocuparem, de se divertirem e, por conseguinte, de se desenvolverem, essas crianças foram instaladas em um móvel imóvel (este adjetivo apostado a esse substantivo faz urrar a lógica), implacavelmente pregado no chão.

As atividades lúdicas permitidas nas escolas, além de dificultarem uma manifestação e, conseqüentemente, uma participação maior por parte dos alunos, são motivadas, quase que na totalidade das vezes, por apelos competitivos que levam ao individualismo. É retirado do aluno, em grande medida, o prazer, o sabor do aprendizado. Como define Cunha (2001, p. 695), a palavra *saber* tem sua origem no latim, *sapere*, que significa “ter conhecimento, ciência, informação ou notícia; ter sabor, agradar ao paladar”.

O trabalho sem saber é um trabalho sem sabor, insípido, da mesma maneira que um saber sem sabor acaba sendo insípido, sem gosto e vazio de significado. Quando é retirado da escola o lugar do lúdico, retira-se grande parte da possibilidade de a criança participar ativamente de seu aprendizado, pois lhe é tolhida a oportunidade de fazer aquilo que sabe, aquilo que lhe interessa e que representa sua forma básica de apreender o mundo à sua volta. A ausência de objetos de brinquedo nas escolas, seja em sala de aula ou no pátio, é um bom testemunho da pouca ou nenhuma importância atribuída, pelo sistema educacional, à iniciativa da criança em face destes objetos.

Quando se destaca a necessidade de a escola valorizar a iniciativa da criança, sua autonomia no brincar, não se está dizendo que a criança deva ser deixada sempre sozinha em suas brincadeiras. Ela pode ser acompanhada nesse processo. Aliás, conforme explica Vygotsky (2000), o brinquedo – especialmente quando partilhado por crianças de idade ligeiramente heterogênia – cria uma zona de desenvolvimento proximal, onde as capacidades em formação podem ser completadas enquanto outras começam a ser constituídas. O autor afirma ainda que é nesta zona de desenvolvimento que deve incidir a atuação do professor. A atividade lúdica, se estimulada e assistida pelo professor, é capaz

de revelar a ele esse espaço importantíssimo de aprendizado e desenvolvimento. Ao tolher os momentos lúdicos do contexto escolar, o professor perde uma grande oportunidade de ensinar à criança conceitos, valores, princípios e sentimentos de uma maneira agradável, sem imposições.

Este trabalho de pesquisa permite concluir que é apenas nas relações com pessoas e com instrumentos carregados de significado histórico e cultural que a percepção, a atenção, a memória, a imaginação, a criatividade, bem como o senso de moral, ético enfim, os caracteres psíquicos humanos se formam e se transformam em cada criança. Na infância, a apreensão e reconstituição interna desses caracteres se dão, sobretudo, por intermédio das atividades lúdicas, as quais compõem a maneira principal de interação entre a criança e o meio social onde ele vive. Pelo brincar, experimenta essa realidade de uma maneira especial, como se fosse um treino, um exercício com sentido, um aprendizado do mundo adulto.

Também ficou claro que o sistema educacional pouco reconhece o valor do lúdico e, devido a esse fato, não explora essa atividade em todo o seu potencial. Uma atividade que é tanto fonte de motivação como espaço de ensino e recurso para aprendizagens profícuas. A escola rompeu com a unidade entre espaço lúdico e espaço educativo, tal como se verificava na antiguidade. Mais do que dar um lugar ao lúdico na escola, a escola deve ser lúdica, na concepção real do termo.

Apesar da pouca ou nenhuma importância formativa atribuída ao brincar nas escolas em que se esteve, as crianças observadas são insistentes, incansáveis em tentar mostrar aos

educadores a imperatividade do lúdico na infância. Elas insistem em desafiar as regras que os adultos lhes impõem no ambiente escolar e que vão contra sua vivacidade, contra sua curiosidade. Os enganos cometidos pelos professores, antes de serem deles, são devidos a uma formação impregnada de conceitos distorcidos, equivocados, sobre o desenvolvimento das capacidades psíquicas; conceitos equivocados porque aprendidos de maneira fracionada, porque destituídos do sentido histórico.

Graças à insistência das crianças em manter o lúdico presente onde quer que estejam e graças ao conhecimento disponibilizado pelas teorias que tratam das implicações entre atividade lúdica e desenvolvimento infantil, o professor e todos aqueles que lidam com crianças, podem rever seus papéis e suas atitudes diante dessa atividade, talvez tão antiga quanto o próprio homem.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AQUINO, R. S.; FRANCO, D; LOPES, O. *História das sociedades*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BERMAN, M. *Tudo o que é sólido se desmancha no ar*. São Paulo: Cia das Letras, 1986.
- BIANCHETTI, L. *Da chave de fenda ao laptop*. Tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação. Petrópolis/Florianópolis: Vozes/Editora da UFSC, 2001.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CORIAT, Benjamin. Automação programável: novas formas e conceitos de organização da produção. In: SCHMTZ, H.; CARVALHO, Ruy Q. (orgs.). *Automação, competitividade e trabalho: a experiência internacional*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. O taylorismo e a expropriação do saber operário. In: PIMENTEL, D. et alii. (orgs.). *Sociologia do trabalho – Organização do trabalho industrial*. Lisboa: A Regra do Jogo, 1985.
- CUNHA, A.G. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1959.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiniana. Campinas: Autores Associados, 2001.
- ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global, 1986.
- FROM, Erich. *Conceito Marxista do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HOUAISS, *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0 – São Paulo: Objetiva, 2001.

KAWAMURA, Lili. *Novas tecnologias e educação*. São Paulo: Ática, 1990.

KISHIMOTO, T. M. (org.). *Jogo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, A R. et alii. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Vol. I. Lisboa: Estampa, 1977.

LEONTIEV, A. N. *Desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Horizonte Universitário, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, L. S. et alii. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

LINTON, R. *O homem: uma introdução à antropologia*. São Paulo: Martins, s/d.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução aos estudos da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LURIA, A.R. *Curso de psicologia geral*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1979. Vol. I.

LURIA A. R.; LEONTIEV A. N.; VYGOTSKY L. S. et alii. *Psicologia e pedagogia*. Lisboa: Estampa, 1977.

LURIA A. R.; YUDOVICH F. I. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MALINOWSKI, B. *Uma teoria científica da cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: *Praga – Revista de Estudos Marxistas*. São Paulo: Boitempo, 1997, n.º1.

MARX, Karl H. *O Capital*. São Paulo: Difel, 1984. Livro 1, vol. 1.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1987.

MOYLES, Janet R. *Só Brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

PALANGANA, I. C. *Individualidade: afirmação e negação na sociedade capitalista*. São Paulo: Plexus/EDUC, 1998.

PORTO, *Dicionário de latim-português e português-latim*. Porto, 2001.

PUCCI, Bruno. A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação. In: ZUIN, A. A. S. et alii (orgs.). *A educação danificada*. São Paulo: Vozes, 1997.

REVISTA EXAME. São Paulo: Abril, 1989 – mensal.

REVISTA VOCÊ S. A. São Paulo: Abril, 1998 – mensal.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia geral*. Lisboa: Estampa, 1973, Vol. IV.

SANTA ROSA, Eliza. *Quando brincar é dizer*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

SANTOS, Boaventura de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. et alii (orgs.). *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulinas, 1996.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 7ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2000.

SEGAL, Hanna. *Sonho, fantasia e arte*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

SÈVE, Lucien. *Marxismo e a teoria da personalidade*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1979, Vol.2.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: Herder, 1972.

_____. *Walden Two: uma sociedade do futuro*. São Paulo, EPU, 1977.

SMIRNOV, A. A. *Psicologia*. México: Grijalbo, 1969.

TAYLOR, Frederick W. *Princípios da administração científica*. São Paulo: Atlas, 1948.

TEPLOV, R.M. Aspectos psicológicos de educação artística. In: LURIA, A. R. et alii. *Psicologia e pedagogia: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos*. Vol. II. Lisboa: Estampa, 1977.

THAO, Trân Duc. *Estudos sobre a origem da consciência e da linguagem*. Lisboa: Estampa, 1974.

TOCQUEVILLE, A. de. *A democracia na América*. São Paulo: Nacional, 1969.

TREVISANI, M. L. L. *Teorias educacionais: expressão e resposta de um projeto social*. [mímio], 1993.

TOURAINÉ, A. *A sociedade pós-industrial*. Lisboa: Moraes, 1970.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

_____; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.