

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

GISELE FRANCO DE LIMA SANTOS

**A INFÂNCIA, O JOGO E A BRINCADEIRA:
Perspectivas Educacionais da Criança no Início dos Tempos
Modernos**

Maringá-Paraná

2004

GISELE FRANCO DE LIMA SANTOS

**A INFÂNCIA, O JOGO E A BRINCADEIRA:
Perspectivas Educacionais da Criança no Início dos Tempos
Modernos**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de concentração: Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr Sezinando Luiz Menezes.

Maringá-Paraná

2004

GISELE FRANCO DE LIMA SANTOS

A INFÂNCIA, O JOGO E A BRINCADEIRA:
Perspectivas Educacionais da Criança no Início dos Tempos Modernos

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, no Departamento de Fundamentos de Educação da Universidade Estadual de Maringá, pela seguinte banca examinadora:

Aprovado em

Prof^a. Dr^a. Ângela P.T.Victoria Palma (UEL)

Prof^a. Dr^a Terezinha Oliveira (UEM)

Prof. Dr. Sezinando Luiz Menezes (UEM)

DEDICATÓRIA

Às pessoas que não se preocupam apenas com o futuro das crianças, mas, principalmente com o presente. Que entendem que durante a infância o ser humano, também, expressa uma necessidade universal de ser notado e reconhecido como uma pessoa de valor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela nova vida que me foi dada e todas as coisas dela decorrentes.

Ao meu grande amor e amigo Sandro e minha preciosidade Ana Vitória, pelo companheirismo, carinho e compreensão. Amo vocês!!!

Aos braços de refúgio e amor: José Pedro e Antonieta. Que direta e indiretamente foram modelos para quem eu sou. Muito obrigada!

Aos meus amados irmãos Jane e Carlos pelo incentivo, apoio e presença nos dias fáceis e difíceis, e ao meu cunhado Flávio pela tolerância. Ao meu sobrinho Vinícius que cresça, proporcionalmente em tamanho e amor.

A toda família Santos e Bergstron pelo carinho e paciência.

Ao meu orientador Sezinando Luiz Menezes e Terezinha de Oliveira. Muito obrigada pelo apoio, confiança e por acreditar que era possível.

À Ângela e o Palma. A quem Deus usou para que, profissionalmente eu ampliasse meus horizontes. Vocês são muito especiais!

À querida colega Regiani pela presença constante, preocupação e amizade. Coisas que não são efêmeras. Aos colegas de mestrado pela partilha e prestatividade.

E finalmente, e não menos importante, aos colegas de trabalho das Escolas Municipais João XXIII e Leonor Maestri de Held, principalmente as diretoras Ana Maria e Maria Luiza, pela confiança, apoio e incentivo na minha formação continuada.

*Seus filhos, não são seus filhos.
São filhos e filhas do anseio da Vida por si
mesma.
Eles vêm através de você, mas não de você. E
embora estejam com você, todavia não lhe
pertencem.
Você pode dar-lhes seu amor, mas não seus
pensamentos. Você pode abrigar seus corpos,
mas não suas almas,
Pois suas almas habitam na casa do amanhã,
que você não pode visitar, nem sequer em
sonhos.
Você pode esforçar-se para ser como eles,
mas não busque moldá-los à sua
semelhança. Pois a vida não volta atrás nem
permanece no ontem.*

Khalil Gibran

SANTOS, Gisele Franco de Lima. **A infância, o Jogo e a Brincadeira: Perspectivas Educacionais da Criança no Início dos Tempos Modernos**. 2004. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2004.

RESUMO

O jogo e a brincadeira apresentam inúmeras significações, terminologias e diferenciações culturais. Ambos estão inseridos no cotidiano social das mais diferentes sociedades e de contextos históricos, muito antes de serem enfatizados pelo pensamento científico. Por isso, a concepção de jogo e de brincadeira está diretamente relacionada a concepção de homem e de mundo que cada sociedade possui em momentos históricos distintos. Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo refletir e compreender o papel do jogo e da brincadeira a partir das perspectivas educacionais da criança, no início dos tempos modernos, por meio de uma pesquisa bibliográfica histórica. Na transição do século XV para o século XVI, o feudalismo está em crise e o capitalismo está se consolidando. Como uma nova sociedade está sendo vislumbrada, a partir da articulação dos princípios da sociedade burguesa que está nascendo, torna-se necessário que a criança seja educada em uma formação que valorize mais os aspectos materiais e terrenos, do que uma vida contemplativa a Deus. No âmbito escolar surgem propostas educacionais que salientam a importância da ação pedagógica, para uma aprendizagem mais prazerosa e menos fatigante para o aluno. A partir desse contexto, o jogo e a brincadeira tornam-se atividades essenciais para incutir na criança, o novo ideal de homem, não mais educado para uma dependência total de Deus, mas sim, de si mesmo e do meio social em que vive. Além da escola, o jogo e a brincadeira podem também ser utilizados como instrumentos importantes para que a criança se aproprie dos valores e regras sociais vigentes.

SANTOS, Gisele Franco de Lima. **A infância, o Jogo e a Brincadeira: Perspectivas Educacionais da Criança no Início dos Tempos Modernos.** 2004. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2004.

ABSTRACT

The game and the trick present innumerable meanings, terminologies and differentiations. Both are inserted in daily life in one of the most different societies and historical contexts very before being emphasized for the scientific thought. Therefore the conception of man and world that each society possess at distinct historical moments. This application has the purpose to reflect and to know about the part of the game and the play by the educational perspective of the kid, in the beginning of modern times. In this historical moment, from the 15th to the 16th century, characterized as a transition period, the feudal system displays crisis and capitalism is solidifying. With the dawning of a new society, since the articulation of the principles of the bourgeois society that is being born, it is necessary that the kid be educated most the material and terrestrial aspects, instead of a contemplative life to God. In the school area, appear new educational proposals that show the importance of the pedagogic action, for a more delightful and less tiring learning for the student. By this context, the game and the play become essential activities to infuse the kid a new idea of the man, not anymore just educated to a total dependence of God, but, of oneself and the social means that one lives. Besides the school. The game and the play can also be used as important instruments for the kid apt the values and actual social laws.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 CONSIDERAÇÃO SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO NO INÍCIO DA MODERNIDADE	18
1.1 AS MUDANÇAS ECONÔMICAS E POLÍTICAS NO DECLÍNIO DO FEUDALISMO E NOS PRIMÓRDIOS DO CAPITALISMO	19
1.2 O PAPEL DA IGREJA E O QUESTIONAMENTO DA RELIGIÃO	35
1.3 O MOVIMENTO CULTURAL E INTELECTUAL NO RENASCIMENTO	41
1.3.1 Uma Nova Educação para um Novo Sujeito: a Expansão dos Princípios Humanistas	43
2 A INFÂNCIA NO INÍCIO DOS TEMPOS MODERNOS: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS PARA A CRIANÇA	49
2.1 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA	50
2.2 UM OLHAR SOBRE A DURAÇÃO DA INFÂNCIA: FASES E IDADES DA VIDA INFANTIL.....	60
2.3 AS MUDANÇAS NA CONCEPÇÃO DE CORPO E A VALORIZAÇÃO DO CORPO INFANTIL	71
2.4 O ENSINO HUMANISTA E A CENSURA À AUSTERIDADE DOS EDUCADORES	78
2.5 O PERFIL DO NOVO EDUCADOR E SUA RELAÇÃO COM A CRIANÇA	84
3. O PAPEL DO JOGO E DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO INÍCIO DA MODERNIDADE	91
3.1 PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS SOBRE O JOGO	92
3.1.1 A noção do brincar e o simbolismo do brincar	99
3.2 O SIGNIFICADO DO JOGO E DA BRINCADEIRA NA SOCIEDADE RENASCENTISTA	104
3.3 JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS NO INÍCIO DA MODERNIDADE	111
3.4 A INFLUÊNCIA DO JOGO E DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
FONTES.....	137
BIBLIOGRAFIA	138

INTRODUÇÃO

Procuremos por todos os meios reparar com cuidado a perda do passado, de um tempo rapidamente escoado.

Erasmus de Roterdan

Nesses doze anos que trabalhamos com a Educação Física na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, percebemos a importância dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento do processo educacional escolar. Em outras oportunidades, tanto dentro, quanto fora do campo profissional, nos deparamos com situações que sempre nos inquietaram sobre a fundamentação teórica de determinadas propostas educativas que valorizam o jogo e a brincadeira, e suas relações com o contexto histórico que estão inseridos.

Quando observamos as produções científicas acerca da infância publicadas na atualidade, podemos verificar que a grande maioria está voltada para o estudo acerca do desenvolvimento biológico e psicológico da criança. Assim, há uma certa tendência em reduzir o estudo da criança à classificação e ao entendimento dos fenômenos característicos dessa fase da vida, sem fazer as relações com o contexto histórico em que está inserida.

Dessa maneira, resolvemos refletir sobre a educação da criança, a partir de sua relação com a sociedade, considerando que a realidade social determina a compreensão do que é “ser” criança em um determinado período histórico. O papel da criança na sociedade se define a partir de como se concebe o ser humano. A concepção de infância, produzida socialmente, é expressa por meio de um discurso que delinea como a criança será educada.

Norteados por esses pressupostos, centralizamos nosso interesse no período histórico que compreende o fim da Idade Média e o início dos tempos modernos, momento esse, caracterizado como um período de transição. Na passagem do século XV para o século XVI, o feudalismo está em pleno declínio e um novo sistema social está sendo articulado. Dessa forma, podemos:

Considerar a sociedade econômica na Europa entre o século XIV e o final do século XVI como complexa e transitória, no sentido de que as formas econômicas antigas estavam em processo de rápida desintegração enquanto as novas apareciam, simultaneamente (DOBB, 1977, p.61).

Sendo assim, o modo de produção feudal está em decadência, ao mesmo tempo em que as relações capitalistas de produção estão em ascensão. Contudo, essas relações produzidas pelo capitalismo ainda não estão presentes na sociedade, em um grau significativo, para destruir o feudalismo definitivamente. A desintegração do feudalismo se dá com intensidades distintas e em diferentes locais e épocas.

Um dos fatores que influencia essa desintegração progressiva é o desenvolvimento das cidades e o crescimento do comércio. Essa ascensão vai favorecendo, progressivamente, a substituição da sociedade agrária por uma sociedade urbano-comercial. Essas relações complexas desencadeiam um processo de mudança no comportamento dos indivíduos. Novos valores e novos princípios, não mais fundamentados apenas nos dogmas e na doutrina cristã, passam a fazer parte da vida social dos homens. Mesmo que as concepções de homem e de mundo, nesse período, estejam fundamentadas no antropocentrismo, que está em plena ascensão, ressaltamos que a fé cristã continua presente nas relações sociais.

Os diferentes comportamentos dos homens e das mulheres sinalizam mudanças na estrutura social. Sendo assim, a sociedade passa a negar a visão de homem e de mundo anterior – submisso e obediente - e projetar um novo ideal que é resultado das contradições e das relações que estão presentes no movimento da sociedade em transição. Para que a nova forma de produzir a vida material dos indivíduos passe a fazer parte do seu cotidiano, incorporando valores e comportamentos que, até então, eram negados, cabe à educação o papel fundamental de sedimentar os valores da nova sociedade, estabelecendo os novos padrões sociais, como naturais.

A formação do homem segue novos itinerários sociais, orienta-se segundo novos valores, estabelece novos modelos. [...] Mudam assim os fins da educação, destinando-se esta a um indivíduo ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens [...]. Um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas conseqüências (CAMBI, 1999, p.198).

Conforme o feudalismo entra em declínio, também vai perdendo força a concepção de que a criança deve passar diretamente da infância para o mundo adulto (tarefas produtivas, estabelecimento de relações maritais, vida social, entre outros). “Não havia, naqueles tempos, nenhuma idéia ou percepção particular ou específica de natureza da infância diferente da adultez” (KOHAN, 2003, p.64). Somente com o nascente capitalismo difunde-se a idéia de que a criança¹ tem necessidades específicas.

No período que estamos analisando, a noção de infância está sendo construída. Anteriormente, gestos obscenos e linguagem grosseira eram realizados

¹ Entendemos a infância como a concepção que a sociedade tem sobre a fase/etapa inicial da vida, enquanto que a criança é o sujeito real que vive essa fase. Nesse sentido, “a história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade” (FREITAS; KUHLMANN JR., 2002, p.7).

diante das crianças sem nenhum pudor. Mas a partir do século XV, ocorre uma relação de ambigüidade: a criança não é mais vista como um adulto em miniatura, mas também não é expressão de inocência.

A necessidade de formar um novo homem e uma nova mulher corresponde à busca de um modelo de educação para a criança. Novas propostas e métodos educacionais começam a ser elaborados para atender as necessidades impostas pelas mudanças econômicas, políticas e ideológicas.

Pensadores como Erasmo (1465-1536) criticam a utilização da punição física na educação da criança, procurando valorizar o prazer em aprender. A educação, na visão humanista, é o meio para inculcar na criança o mais cedo possível, as regras para o bom convívio social e para apreender os valores éticos, morais e estéticos. A partir do século XVI, começa-se reconhecer as fases de desenvolvimento da criança: elas brincam, requerem proteção e disciplina para conviver em sociedade.

A idéia do convívio introduz novos elementos na questão da educação. Tudo aquilo que hoje nos parece perfeitamente natural precisa, no entanto ser ensinado. É preciso aprender as regras do convívio. Aprender a comer, a vestir-se, a sorrir, a assoar-se e a asseiar-se. Mais do que isso, é preciso aprender a lidar com indivíduos que são desiguais como se fossem – porque de fato o são – iguais, dado que o nascimento da sociedade burguesa constitui, também, o nascimento da sociedade fundada na igualdade (FIGUEIRA, 1998, p.5).

Nessa época, com as novas perspectivas educacionais e com a maior presença da criança na vida afetiva dos pais – que são responsáveis por modelá-los inicialmente – os manuais de instrução infantis sobre a civilidade e a polidez ganham um espaço surpreendente. Erasmo é um dos mais reconhecidos autores que trabalham com essas questões e, juntamente com More (1478-1535),

Rabelais (1438-1534) e Mirandola (1463-1494) serão nossas principais referências do pensamento humanista nos séculos XV e XVI.

De acordo com Margolin (1965), ao apresentar novas propostas e um novo método educacional, Erasmo aponta para a necessidade de se respeitar a liberdade e a individualidade do aluno. A nova proposta repousa na faculdade da compreensão do aluno e a memória, ao invés de ocupar o primeiro plano, desempenha seu papel sem dificuldade quando estimulada pelo entendimento. “A linha condutora do pensamento de Erasmo é a de formar indivíduos capazes de pensar, de agir segundo a razão, de refletir, enfim, de compreender” (FIGUEIRA, 1998, p.5).

Nesse pensamento, a educação é extremamente importante para formar indivíduos capazes de utilizar a razão e quanto mais cedo iniciar esse processo de formação, melhores serão os resultados. Portanto, educar a criança é essencial para consolidar o modelo de sociedade desejado para o futuro. No entanto, para Erasmo, educar exige brandura, respeito às individualidades e aos interesses das crianças. Em sua obra *De Pueris*, o autor discute o papel formador do jogo e da brincadeira e sobre o prazer obtido nas atividades livres de caráter jocoso, que acompanham as primeiras aprendizagens. Para Erasmo (1998b), em tenra idade a criança deve ser confiada a um mestre que a encoraje com doçura, não com crueldade. Nessa fase da vida, as crianças aprendem com alegria as coisas conforme seu espírito infantil. Sendo assim, o fazem mais brincando do que realmente “trabalhando”.

Nessa proposição, nosso estudo gira em torno da seguinte problemática: qual o papel do jogo e da brincadeira na educação da criança no início dos tempos modernos? Qual a concepção do jogar e do brincar nesse período?

Quais são os jogos e as brincadeiras utilizados como instrumentos educativos? Qual a influência da concepção de jogos e de brincadeiras no início dos tempos modernos na educação dos dias de hoje?

Essas são algumas das indagações que nos levam a optar pela educação e pela infância, na passagem do século XV para o XVI. Objetivamos, assim, compreender a influência das atividades de caráter jocoso na formação da criança, bem como refletir sobre a função cultural e a adaptação social que permeiam o jogo e a brincadeira como meios educativos.

Para compreender a infância e o papel da criança em um determinado momento histórico, é necessário que entendamos o homem como um sujeito engajado nos processos de transformação social. Acreditamos, então, ser necessário realizar uma leitura reflexiva e crítica da história que nos permite compreender as contradições da realidade, onde as verdades não são absolutas, mas estão em constante movimento. Contudo, essa reflexão historiográfica não pode se restringir à exposição de fatos e idéias como fenômenos singulares, mas sim, deve-se relacionar os elementos complexos e significativos que orientam e servem de base para a lógica vigente de determinado período da história.

Para analisarmos a questão central de nosso trabalho, que é a educação, organizamos nossa pesquisa bibliográfica em três capítulos. No primeiro capítulo, analisaremos as transformações sociais decorrentes da transição do feudalismo para o início do capitalismo. Nesse capítulo procuraremos ressaltar os aspectos econômicos e políticos da transição, a partir do desenvolvimento das cidades, do comércio e da valorização do poder político do rei. Procuraremos, ainda, refletir sobre os questionamentos direcionados à religião católica, pelos pensadores

humanistas da Renascença. E, finalizaremos comentando a questão da humanização da história, vista no movimento cultural e intelectual humanista.

No segundo capítulo, procuraremos entender as relações entre as crianças e os adultos, como categorias sociais construídas historicamente. Buscaremos subsídios para compreender o processo histórico que norteia a concepção de infância nos aspectos referentes à sua duração, à concepção de corpo e de corpo infantil e analisaremos o novo método educacional proposto pelo humanismo.

Finalmente, no terceiro e último capítulo refletiremos sobre o papel social destinado ao jogo e a brincadeira, como instrumentos educativos para a criança e, paralelamente, como manifestações culturais daquele contexto histórico.

1 CONSIDERAÇÃO SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO NO INÍCIO DA MODERNIDADE

Convém que sejais sábios, para apreciar estes belos livros, porquanto neles achareis outro deleite, estudando a doutrina impenetrável, que vos revelará altos segredos e mistérios, tanto no que concerne a nossa religião, como ao estado político e a vida econômica.

François Rabelais

A passagem do século XV para o século XVI apresenta elementos que evidenciam a transição do feudalismo para o início do capitalismo. Profundas e progressivas transformações acontecem na sociedade européia daquela época. Como consequência dessa situação, a forma do homem pensar e se comportar é modificada, pois outras preocupações, necessidades e ideais vão sendo construídos, a partir da organização de um novo sistema social.

As transformações econômicas propiciam novos interesses aos indivíduos que, gradativamente, vão adquirindo outros padrões de vida. Esses padrões estão diretamente relacionados a valores que buscam conceber a vida de forma prazerosa, negando, assim, a forma rude de viver e a dor e o sofrimento como elementos essenciais para salvação eterna. O consumo, os critérios de elegância e o gosto pela polidez vão sendo mais valorizados.

Para refletirmos sobre esse momento de transição da economia, bem como as relações produzidas nesse contexto, utilizamos alguns trabalhos

historiográficos, tais como: Marx (1983a); Dobb (1977); Sweezy (1977); Le Goff (1991); dentre outros. Para analisarmos algumas das principais transformações sociais do período em questão destacamos alguns dos autores da época como Erasmo de Roterdã, Thomas More, Pico de La Mirandola e François Rabelais², que nos possibilitam compreender, por meio de suas experiências, as contradições que estão vivendo naquele momento de transição.

Como a concepção de infância é decorrente das relações sociais produzidas na sociedade, acreditamos ser essencial fazer uma exposição prévia a respeito das transformações produzidas na Europa na passagem do século XV para o século XVI, antes de realizarmos uma reflexão sobre a educação da criança. Dessa forma, destacamos neste capítulo os aspectos econômico-políticos e sua influência nas perspectivas educacionais nos diferentes segmentos da sociedade.

1.1 As Mudanças Econômicas e Políticas no Declínio do Feudalismo e nos Primórdios do Capitalismo

Apesar das forças que agiram no sentido do desenvolvimento econômico da Europa atuarem em toda parte, elas aconteceram em ritmos diferentes e os resultados apresentados não foram, necessariamente, os mesmos, pois as circunstâncias sociais e históricas eram distintas. A transição do feudalismo para o capitalismo aconteceu de um modo muito desigual, por isso, nos limitamos a

² Lembrando que as obras desses autores, das quais nos utilizamos, já foram citadas na introdução desse estudo.

analisar os países da Europa onde os autores, citados como fontes primárias, tiveram suas experiências e a possibilidade de construir seus conhecimentos.

Quando discutimos sobre feudalismo, acreditamos ser necessário tomar certos cuidados para não se trabalhar com conceitos e definições precisas, pois se trata de uma forma de organização social muito complexa. Esta forma de abordagem reflete o fato de que as definições tradicionais dadas ao modo de produção feudal podem nos dar, muitas vezes, um aspecto parcial da realidade, limitando a compreensão da dinâmica que levou ao declínio do sistema feudal.

Um dos principais autores que trabalham na perspectiva de analisar o declínio do feudalismo e os primórdios do capitalismo é Marx³, que procura compreender a lei do movimento e das transformações que eventualmente geram as condições para a transição de um modo de produção para outro.

Em todos os países da Europa, a produção feudal é caracterizada pela partilha do solo entre o maior número possível de súditos. O poder de um senhor feudal, como o de todo soberano, não se baseava no montante de sua renda, mas no número de seus súditos, e este dependia do número de camponeses economicamente autônomos (MARX, 1983a, p.264).

Nessa perspectiva, podemos caracterizar o termo feudalismo como próximo ao que usualmente se entende por servidão. No feudalismo há uma obrigação imposta ao produtor, independente de sua vontade, para cumprir certas exigências de seu senhor, na forma de serviços prestados ou de pagamento de tributos. Outra característica deste sistema está na produção para o próprio uso do

³ Karl Marx, autor do século XIX, considera que o grau de desenvolvimento econômico de um povo ou de uma época, forma a base de onde se deduz e se explica toda a existência humana. Trouxe para a discussão a lei do desenvolvimento do modo de produção capitalista e da sociedade burguesa que dele resultou, ao discutir a acumulação primitiva do capital, da qual analisa a decadência do feudalismo e os primórdios do capitalismo.

produtor. Esses dois componentes – servidão⁴ e subsistência – são as formas de trabalho e de produção que organizam a existência dos indivíduos, até o período de transição da Idade Média para a Modernidade.

Conforme Takahashi (1977), ao retomar no século XX as discussões feitas por Marx, a essência do modo de produção feudal está na transferência daquilo que está além do que era necessário para a subsistência e para a reprodução econômica da terra, para as mãos do senhor feudal. Dessa forma, o trabalho excedente pode ser utilizado diretamente nos domínios do senhor. Nesse sentido, o feudalismo:

[...] foi um modo de produção dominado pela terra e por uma economia natural, no qual nem o trabalho nem os produtos do trabalho eram mercadorias. O produtor imediato – o camponês – estava ligado aos meios de produção – o solo – por uma relação social específica. A fórmula literal dessa relação era fornecida pela definição jurídica de servidão [...] ou vinculados à terra, servos da gleba: os servos tinham uma mobilidade juridicamente limitada. Os camponeses que ocupavam e cultivavam a terra não eram os seus proprietários (ANDERSON, 1982, p.163).

Como vimos, o excedente de produção é extraído dos camponeses que não têm a posse da propriedade e nem o controle da mesma. Ter a propriedade da terra significa ter o poder. Porém, essa situação de controle e de poder começa a entrar em declínio. A partir do século XIV, vários fatores⁵ começam a enfraquecer o poder vindo da propriedade territorial e agrícola.

⁴ A concepção de servidão, bem como a valorização de sua existência, vão se modificando no período de transição. A posição dos autores humanistas é de caracterizar como incoerente, uma vez que a sociedade possuidora dos princípios cristãos admita a existência da relação servil entre os homens. Erasmo, em sua obra *De Pueris*, ilustra bem essa situação ao reforçar que os servos seriam mais prestativos se tratados como libertos e, ainda, que a palavra servidão deveria ser banida dos costumes cristãos.

⁵ Dentre esses fatores podemos destacar: o colapso em larga escala da agricultura e das manufaturas, em decorrência de um declínio na população (HOBBSAWM, 1977).

O princípio da propriedade da terra começa a ser modificado conforme vai se dando o crescimento das cidades e do comércio. Nesse contexto, a renda em produtos vai gradativamente sendo substituída pela renda em dinheiro ou espécie. Ou seja, a última forma de renda na sociedade feudal é a simples transformação do produto em dinheiro. “[...] Agora o camponês produtor direto deve primeiro levar esse excedente para o mercado, transformá-lo em dinheiro e entregá-lo ao senhor na sua forma monetária” (CONTE, 1976, p.21). Assim, apesar de a base da renda continuar sendo a mesma, o produtor precisa vender o produto do seu trabalho excedente para pagar o seu senhor em dinheiro.

Nesse sentido, o camponês trabalha em condições nas quais predomina uma economia natural, destinando a produção para a satisfação de suas necessidades imediatas. Todavia, ao ser necessário que o produto se torne dinheiro, o camponês começa a manter uma relação mais próxima com o mercado e, conseqüentemente, com o movimento de preços. Esse fato, juntamente com outras variáveis, difunde no mercado a necessidade de estabilizar certas regras econômicas internas, passando a se verificar a relação entre os custos de produção das mercadorias e o preço para a venda. Essa relação contribui para o desenvolvimento de uma circulação monetária.

Contudo, a renda em dinheiro não é a criadora da crise do feudalismo, apesar de sua força propulsora⁶. A introdução do dinheiro na economia feudal, em substituição aos produtos excedentes acontece devido à relação complexa proporcionada pela ação do desenvolvimento comercial e do movimento

⁶ Como um dos primeiros sintomas do fim do modo feudal de produção, podemos observar a diminuição das rendas monetárias da aristocracia feudal, pois elas representam o excedente arrancado à força do camponês e essa situação assinala o declínio da dominação aristocrática feudal.

de mercado. Sendo assim, torna-se necessário compreender a relação entre estes elementos e o desenvolvimento das cidades no quadro de crise da economia feudal.

Nesse período, as cidades surgem em consequência do desenvolvimento e consolidação do comércio, devido à estabilização de mercadores itinerantes e de caravanas. As cidades passam a ser um local de encontro entre as caravanas de mercadores que levam suas mercadorias de uma corte para outra.

Esses mercadores:

Teriam criado o seu mercado e pontos preestabelecidos, quer devido a considerações de ordem geográfica, quer de defesa, etc., que se teriam progressivamente consolidado e tornado cada vez menos esporádicos, até chegarem à criação de estruturas fixas em torno dos quais teriam sido erguidas muralhas protetoras (CONTE, 1976, p.43).

A cidade é vista como um lugar de troca de mercadorias por dinheiro e de troca do dinheiro ou de crédito dos comerciantes, por imunidades e privilégios políticos do senhor feudal ou mesmo do rei. Esse fator acaba por libertar, pelo menos em parte, os comerciantes dos vínculos do regime feudal. Conforme Godoy (2001, p.14), em certas ocasiões “esses comerciantes recebiam uma autorização para comercializarem livremente seus produtos, e às vezes, uma isenção dos impostos”.

Nessa perspectiva, o centro da vida econômica social é transferido, progressivamente, dos feudos para a cidade, provocando mudanças estruturais na sociedade européia. A Europa se expande territorialmente e cresce, cada vez mais, economicamente. Para suprir as necessidades impostas por essas transformações, juntamente com o impulso dado pela expansão marítimo-comercial e as invenções, o nascente sistema capitalista proporciona o descobrimento de novas rotas de comércio para o Oriente e a conquista e colonização da América.

Essa situação desencadeia o processo de trocas e torna mais disputada a concorrência por novos mercados. O desejo de lucros cada vez maiores acaba por levar comerciantes aventureiros a mares e terras desconhecidas. Em textos da época podemos encontrar várias descrições acerca de uma maior perspectiva econômica que está surgindo. Para Erasmo (1972, p.90), os homens “[...] ávidos de riquezas, percorrem os mares em busca de um ganho incerto, confiando às ondas e aos ventos uma vida que nenhum ouro do mundo poderia resgatar”.

Esse fato justifica o esforço de Portugal e Espanha, no sentido de expandir as rotas marítimas em direção aos mercados da Ásia, África e América. Thomas More torna claro esse processo em sua obra intitulada “A Utopia”. Para More (1972, p.167), “[...] mais longe ainda, aparecem povos, cidades, povoações, em que se faz um comércio ativo por terra e por mar, não somente no interior e com as fronteiras, mas entre nações muito distantes”.

O desenvolvimento do comércio expressa as primeiras acumulações de riquezas que marcam o declínio do feudalismo e o início do capitalismo. Essa acumulação primeira é designada por Marx (1971), como acumulação primitiva do capital⁷. Sendo assim, a decadência do feudalismo possibilita a construção de elementos essenciais para a formação do capitalismo. Para esse processo se desenvolver foi preciso o convívio da sociedade com a violência, as crises, os desequilíbrios sociais e a usura, que marcaram a desorganização do regime feudal.

⁷ Acumulação primitiva é o processo que gera o capitalismo, que significa a dissociação dos meios de produção e dos instrumentos de trabalho do próprio homem. No capitalismo as mercadorias têm a finalidade de serem trocadas, gerando lucro e acumulação, e não para serem usadas. Marx centraliza discussões acerca da relação entre a origem do capital e os meios de produção.

O roubo dos bens da Igreja, a fraudulenta alienação dos domínios do Estado, o furto da propriedade comunal, a transformação usurpadora e executada com terrorismo inescrupuloso da propriedade feudal e clânica em propriedade privada moderna, foram outros tantos métodos idílicos da acumulação primitiva (MARX, 1983a, p. 274).

A acumulação primitiva alavanca a expropriação de camponeses, maior e mais rápida do que a absorção desses trabalhadores pelas manufaturas.

More retrata com clareza esse processo vivenciado no período. Para ele:

A principal causa da miséria pública reside no número excessivo de nobres zangões ociosos, que se nutrem do suor e do trabalho de outrem e que, para aumentar seus rendimentos, mandam cultivar suas terras, escorchando os reideiros até à carne viva. Não conhecem outro gênero de economia. Mas tratando-se, ao contrário, de comprar um prazer, são pródigos, então, até a loucura e à mendicidade. [...] Caiam doentes esses lacaios [...] e são jogados no olho da rua; [...] Eis aí pessoas expostas a morrer de fome se não tem o ânimo de roubar. Terão eles, na realidade, outras possibilidades? (MORE, 1972, p.173-174).

As diferenças sociais vão sendo acentuadas, de tal forma que o indivíduo tem apenas dois caminhos a escolher: cometer crimes e ser lançado ao cárcere para ser enforcado; ou levar uma vida errante, mendigando e oferecendo-se para qualquer tipo de trabalho, que normalmente é recusado.

Erasmus discute estas condições sociais, ao fazer um paralelo entre as pessoas que não possuem nenhuma condição de sobrevivência e os negociantes do comércio em ascensão, favorecidos com a crise social que está acontecendo.

Com o cérebro repleto de belíssimas e sólidas especulações, quer físicas, quer morais, sente o estômago doer de fome e nem sequer sabe onde encontrar o necessário. Além disso, é abandonado, desprezado, odiado, evitado por todos, enquanto os tolos, verificando que o precioso metal que os anima constitui o móvel maior da sociedade civilizada, são elevados aos empregos públicos e em tudo favorecidos pela fortuna (ERASMO, 1972, p.132-133).

Esse novo indivíduo é apontado por Erasmo como um ser capaz de inúmeras ações, contrárias aos dogmas defendidos pela Igreja. Essas ações representam o homem e a mulher do período de transição, sujeitos do centro urbano, mais antropocêntrico e racional. Baseado nesses princípios, Erasmo nos apresenta os negociantes⁸, como pessoas emprenhadas de valores muito diferentes da postura teocêntrica e dogmática apresentada pelo cristianismo durante a Idade Média. Para ele, conscientemente fazem de tudo para conseguir sua almejada riqueza. Na passagem que se segue, observamos a crítica de Erasmo à postura dos indivíduos que desejam acumular bens materiais sem medir esforços. Mesmo que essa atitude seja contrária aos princípios cristãos, está sendo cada vez mais valorizada, pois a preocupação maior está na aquisição de posses materiais.

Os negociantes, sobretudo, são os mais sórdidos e estúpidos atores da vida humana: não há coisa mais vil do que a sua profissão, e, como coroamento da obra, exercem-na da maneira mais porca. São, em geral, perjuros, mentirosos, ladrões, trapaceiros, impostores. No entanto, devido à sua riqueza, são tidos em grande consideração [...] (ERASMO, 1972, p.90).

Nessa perspectiva, observamos que os princípios e valores que norteiam o comportamento humano estão em plena transformação. A preocupação com a vida material e terrena, decorrente do desenvolvimento do comércio, começa a sobrepor a dedicação à vida espiritual. Apesar desses novos valores subsidiarem a diminuição dos esforços dos indivíduos na busca pela salvação eterna, ainda são tidos como uma forma de embate com a proposta cristã de vida. Por isso, nos deparamos com um apontamento sobre a incoerência de se viver em função da

⁸ O posicionamento de Erasmo sobre os negociantes mostra o período de transição, no sentido que não os aceita, mas também acredita que a forma anterior, baseada nos princípios cristãos, não é mais suficiente para atender as expectativas do momento que está vivenciando.

riqueza e de querer manter os princípios cristãos até então vigentes. Os questionamentos realizados por Erasmo expressam a luta entre as contradições da nova e da “antiga” forma de viver.

Quereis enriquecer-vos no comércio? Renunciai à sabedoria, porque, do contrário, como poderíeis fazer um falso juramento sem vos sentirdes dilacerar por um horrível remorso? Como poderíeis deixar de enrubescer quando surpreendidos numa mentira? Como sufocaríeis os ásperos e tormentosos escrúpulos que sentem os sábios pelo furto e pela usura? Como poderíeis deixar de travar convosco uma contínua guerra íntima? (ERASMO, 1972, p.133).

O pressuposto presente na idéia de “guerra íntima” aponta para a mudança substancial nos valores morais da sociedade, decorrentes das contradições mantidas entre as relações construídas na lógica feudal e na nova lógica que está sendo construída. Na realidade, os séculos XV e XVI não constituem uma fase separada e distinta entre feudalismo e capitalismo, mas ambos conviveram no mesmo período histórico. Enquanto um aflora o outro é rompido, num processo gradativo, que persiste por um longo período⁹.

As transformações ocorridas na dimensão econômica mantêm uma relação direta com as perspectivas políticas desse período. A realidade política que, até então, tem uma característica mais local do que de ordem geral, começa a tornar-se mais complexa. No século XV temos o amadurecimento da realidade política que existiu a partir do século XIII, quando a classe dominante é representada pelo senhor feudal, pela Igreja e pelos nobres, principalmente na figura do rei. Contudo, nesse momento de transição, diferente do século XIII e XIV, a Igreja tem

⁹ Para Marx (1983a), somente no século XVIII podemos ver a derrocada total do feudalismo e a ascensão da burguesia ao poder político.

seu poder político diminuído, enquanto que o rei passa, gradativamente, a ter um papel fundamental no controle e na administração do governo.

A sociedade reconhece no monarca a função de representante de Deus na terra e de mediador entre a nobreza, a Igreja e o Estado, na tentativa de garantir, cada vez mais, a unidade social. Caberia ao rei conduzir os homens à felicidade temporal, ao produzir a justiça e o bem comum. Essa idéia está presente na assertiva de Thomas More, na obra "A Utopia", que apresenta alguns axiomas de moral política, frutos de sua vivência na passagem do século XV para o século XVI. Esses axiomas são defendidos pelos homens poderosos que estão ao lado do rei e procuram, por meio desse discurso, reforçar a essencialidade do rei para o bom funcionamento da sociedade.

O rei não poderia fazer o mal mesmo que o quisesse. O rei é o proprietário universal e absoluto dos bens e das pessoas de todos os seus súditos; estes nada possuem senão como usufrutuários pelas boas graças do rei. A pobreza do povo é o baluarte da monarquia. A riqueza e a liberdade conduzem à insubordinação e ao desprezo da autoridade; o homem livre e rico suporta com impaciência um governo injusto e despótico (MORE, 1972, p.196-197).

Por um lado, conforme vimos, o discurso dos conselheiros é de que o rei não poderia fazer o mal, mesmo que o quisesse. Em direção oposta, More considera esses mesmos conselhos como infames e funestos para o povo. Nessa passagem da obra de More, vemos um problema sendo criado para a monarquia. Enquanto se deseja preservar a figura do rei, acontecem, simultaneamente questionamentos acerca da função da instituição monárquica. A discussão a respeito do papel da monarquia na organização da sociedade em construção é feita também por Erasmo, que faz reflexões acerca do ideal de monarquia e da própria realidade por ela vivenciada. Para ele, o rei deve agir de acordo com valores

influenciados pelos princípios cristãos. Na seqüência, temos o posicionamento de Erasmo ao conceber uma visão de governar, bem a nova sociedade que está sendo vislumbrada.

Todos vós estais convencidos, por exemplo, de que um rei, além de muito rico, é o senhor dos seus súditos. Mas, se ele tiver no peito um coração brutal, se for insaciável na sua cobiça, se nunca se mostrar satisfeito com o que possui, não concordareis comigo que é omiserabilíssimo? Se ele se deixar transportar por seus vícios e por suas paixões, não se tornará um dos escravos mais vis? (ERASMO, 1972, p.48).

O questionamento acerca do comprometimento moral do rei com seu povo parte das novas necessidades decorrentes do movimento de transformação social. O rei do Renascimento está se tornando um soberano mais independente, que confia mais em sua inteligência e nos seus recursos, do que nos seus superiores e na posição que “Deus” lhe deu na sociedade piramidal. Essa situação possibilita aos intelectuais humanistas realizar reflexões sobre questões pertinentes ao poder e ao governo. O rei vai tendo mais provas de uma autoridade crescente, ao mesmo tempo em que há um aumento do domínio das técnicas e dos instrumentos de governo. Assim, suas restrições ao controle e ao poder vão diminuindo.

Apesar das críticas aos reis que estão no poder, podemos observar que a monarquia¹⁰ é tida como a forma mais viável de governo no período de transição do feudalismo para o capitalismo. O governo tido como astuto e especulativo ao seu próprio interesse é visto, também, como um dos elementos fundamentais para o incentivo nas negociações de mercado e de expansão territorial, tanto nas fronteiras internas, como externas. Ao nos defrontarmos com a

¹⁰ Para Law (1991), é a partir do século XV que os príncipes adquiriram uma reputação de constituírem exemplos preciosos de construção do Estado e do poder monárquico.

opinião de Erasmo em sua obra, podemos observar o momento turbulento em termos de diferentes formas de governo que ele está vivenciando.

[...] que é, afinal, a vida humana? Uma comédia. Cada qual aparece diferente de si mesmo; cada qual representa o seu papel sempre mascarado, pelo menos enquanto o chefe dos comediantes não o faz descer do palco. O mesmo ator aparece sob várias figuras, e o que estava sentado no trono, soberbamente vestido, surge, em seguida, disfarçado em escravo, coberto por miseráveis andrajos. Para dizer a verdade, tudo neste mundo não passa de uma sombra e de uma aparência, mas o fato é que esta grande e longa comédia não pode ser representada de outra forma (ERASMO, 1972, p.49).

Essa situação expressa a ampliação da influência política e administrativa do rei, diante da limitação do poder dos senhores feudais causada pela nova forma de produzir a vida que está nascendo, representada, principalmente, no desenvolvimento do comércio.

A luta pelo poder por parte do rei ganha aliados na Igreja que vê seu predomínio político entrar em decadência. A Igreja, ao buscar sua manutenção no poder, tem uma relação com a nobreza, baseada nos interesses políticos. A obtenção de vantagens políticas é um fato recíproco, pois tanto o clero quanto os nobres mantêm sua participação ativa no governo, como podemos observar na passagem a seguir.

Não posso deixar, aqui, de lastimar a sorte dos príncipes. Oh! Como são infelizes! Inacessíveis a verdade, só contam com a amizade de adutores. [...] Por que será que os príncipes não gostam de prestar ouvidos à verdade? E por que detestam a companhia dos filósofos? Ah! Bem vejo que isso se deve ao medo que têm os príncipes de encontrar, entre os filósofos, algum petulante que se atreva a dizer o que é verdadeiro e não o que é agradável! Concedo, de bom grado, que a verdade seja odiada por todos e muito mais pelos monarcas. Mas é justamente essa razão o que mais honra os meus loucos. Nem mesmo dissimulam os vícios e os defeitos dos reis. Que digo eu? Chegam, muitas vezes, a insultá-los, a injuriá-los, sem que esses senhores do mundo se ofendam por isso ou se aborreçam. Sabemos que os príncipes, em lugar de ficarem indignados, riem-se de todo coração quando um tolo lhe diz coisas que seriam mais do que suficientes para enforcar um filósofo (ERASMO, 1972, p.64-65).

Apesar da relação muito próxima entre o poder eclesiástico e a monarquia, suas atribuições sociais são bem diferentes e definidas. O rei torna-se o elo entre os religiosos, os que guerreiam e os que trabalham. Ele é o modelo a ser seguido em vários aspectos. De acordo com Ladurie (1994), estudioso da atualidade, nesse período reforça-se as características medievais de se ter uma certa conformidade de fé, em que a religião do rei é também a dos seus súditos.

Além da fé, outras condições favorecem a representação social de poder do rei. Com o desenvolvimento econômico, o rei favorece os negociantes que estão em ascensão, possibilitando que os mesmos comecem a estar em condições de disputar o poder político com os senhores feudais. Além dos negociantes, o povo também encontra no rei a proteção contra os inimigos, principalmente apoio contra o senhor feudal. Contudo, essa relação de proteção é vista como um modelo de tirania. De acordo com Erasmo (1972), enquanto o rei dirige belas palavras ao povo, furta com uma das mãos e com a outra os acaricia prevenindo as suas lamentações. Para ele, esse modelo de monarca é indesejado por qualquer cidade, exército ou casa.

Gradativamente, o rei vai tendo mais controle que a Igreja e a própria nobreza no plano político. Para que ocorra a centralização do poder, além do controle da Igreja e a superação do poder da nobreza, o rei necessita do apoio dos comerciantes¹¹ e dos habitantes do seu domínio real. Assim, ocorre, aos poucos, um certo “monopólio” na tributação, na justiça e na administração, que são elementos essenciais no controle do Estado. Contudo, de acordo com a análise de Tenenti (1991), nos séculos XV e XVI, príncipes e monarcas reforçaram, notavelmente, a

¹¹Procurando superar os entraves que o feudalismo cria para o comércio, o poder real com a ajuda dos “burgueses” luta contra a nobreza agrária e o poder da igreja. Para Lara (1999), é a partir desse contexto que se firma as primeiras monarquias nacionais: Inglaterra, França; depois, Espanha e Portugal.

esfera do seu poder, mas não desenvolveram adequadamente os mecanismos financeiros para se valerem a si próprios. No mundo feudal quem tributa é o senhor, uma vez que os impostos são privados; quando o rei consegue fazer com que os súditos paguem impostos é porque eles aceitam e reconhecem o poder do rei. Ou seja, para conseguir tributar e sedimentar o poder real, o Estado moderno cria uma “burocracia” e o exército nacional. A política é uma expressão ora dos interesses dos burgueses, ora dos interesses da própria nobreza.

Paralelamente à cobrança de impostos ocorre a proliferação dos cargos públicos e um aprimoramento no nível diplomático. Essa situação reflete a freqüente confusão administrativa e o desejo do rei de recompensar seus partidários e defensores, ao mesmo tempo em que tem oportunidade de aumentar suas fontes de renda.

Nessa perspectiva, os monarcas acreditam que:

[...] cumprem bastante os deveres de um bom rei divertindo-se diariamente nas caçadas, possuindo belíssimos cavalos, vendendo em benefício próprio os cargos e os empregos, servindo-se de expedientes pecuniários para devorar as energias do povo e engordar à custa do sangue dos escravos. Não se pode negar que usem de cautela na aplicação dos impostos, pois alegam sempre títulos de necessidade, pretextos de urgência, e, embora essas exações não passem no fundo de mera ladroeira, esforçam-se, todavia, por encobri-las com o véu o interesse público, da justiça e da equidade (ERASMO, 1972, p.121).

O rei, ao atender apenas seus interesses pessoais, é alvo de duras críticas por parte dos humanistas. Ao se enquadrar nas ações acima citadas, o rei, de acordo com Erasmo (1972), torna-se tão ignorante quanto aqueles que não têm conhecimento das leis e das ciências, portanto, não é apto a governar seu povo.

Não obstante, com o apoio dos novos burgueses em ascensão e de toda a corte¹², o rei aumenta cada vez mais seu poder político.

Na concepção da sociedade da época, a corte é vista como instrumento de ascensão social e política, pois as pessoas que detêm o poder fazem parte dela. Na corte o rei é visto como uma figura “sobre-humana”, devido ao seu poder tanto econômico, quanto político. A presença de um indivíduo na corte torna-se um momento propício para receber favores ou mesmo ter a confiança do rei. Quando o indivíduo tem acesso à corte demonstra à sociedade que está acima dos demais membros daquela comunidade. Porém, alguns humanistas, dentre eles Erasmo, discutem acerca da futilidade dos costumes e do comportamento dos cortesões diante do rei. Essa discussão aponta que em vez dos indivíduos se preocuparem com a postura monárquica de governo, estão mais interessados nas aparências e na ascensão econômica e política.

Não há escravidão mais vil, mais repulsiva, mais desprezível do que aquela a que se submete essa ridícula espécie de homens, que, não obstante, costuma ganhar para si, de alto a baixo, o resto dos mortais. Convenhamos, porém, que são modestíssimos num único ponto: é que, satisfeitos de possuir o ouro, as pedras, a púrpura e todos os outros símbolos da sabedoria e da virtude. Para eles, consiste em ter a honra de falar ao rei, de chamá-lo de senhor e Mestre absoluto, de fazer-lhe um breve e estudado cumprimento, de poder prodigalizar-lhe os títulos faustosos de Vossa majestade, Vossa Alteza Real, Vossa Serenidade, etc., etc. Toda a habilidade dos cortesões consiste em trajar-se com propriedade e magnificência, em andar sempre bem perfumado e, sobretudo, em saber adular com delicadeza (ERASMO, 1972, p.122-123).

¹² A corte é composta pela nobreza e a realeza. Com a ascensão do comércio, os nobres, que vivem da renda obtida por meio da produção na terra, precisam ter o apoio do rei para manter o poder, pois não têm possibilidades de viver do comércio.

Os rituais e cerimônias disseminadas pela corte favorecem, então, a difusão das novas expectativas da sociedade. Na corte do período renascentista, o indivíduo passa a ser reconhecido pelo seu porte e pela linguagem de seu corpo, demonstrando as transformações da realidade, que fazem a vida terrena se sobressair à vida contemplativa. Nesse contexto, de primar pelas coisas materiais, observamos que o rei, cada vez mais, tem seu poder e influência sobre toda a sociedade.

O poder e a influência do rei pode se apresentar sob três perspectivas: a)- governar com tirania; b)- desprezar os princípios cristãos e a hierarquia do papa e do império; e c)- governar diante das mudanças. Em relação à tirania, o rei:

[...] aparece como alguém que normalmente se comporta de uma maneira cínica, cruel e egoísta com os outros, fossem eles quem fossem: súbditos, conselheiros, outros soberanos e mesmo membros da sua família (LAW, 1991, p.19).

Em segundo lugar, observamos um certo desprezo do príncipe pelo conceito medieval de cristandade e, sobretudo, “rejeita a visão de uma sociedade hierárquica e ordenada colocada sob as “duas espadas”, do papado e do império” (LAW, 1991, p.19). Torna-se um soberano independente, que confia mais em sua inteligência e seus recursos, justificando-se por meio da posição que lhe é dada por Deus na sociedade piramidal. Por último, o rei mostra-se inconformado com os costumes tradicionais e procura enfrentar os assuntos do governo com um novo espírito. Nessa trajetória, passa a exercer, progressivamente, uma maior influência para a constituição do Estado capitalista.

Nesse período vemos uma nova política sendo construída na Europa, baseada em novos tipos de principados, regimes e monarquias senhoriais

ou despóticas, de origem local, mas de relevância internacional. Alguns fundamentados na nova concepção de homem e de sociedade que está surgindo, decorrente das transformações na forma de produzir a base material da vida; outros, na luta pela manutenção do que era até então predominante. Ambos afirmando que foram sancionados por Deus no poder.

Além do âmbito político, outros segmentos feudais começam a ser vistos de outra forma, em decorrência do movimento histórico que está se sucedendo. Algumas instituições, que anteriormente eram a base de organização do Estado, começam a ter suas estruturas abaladas. Dentre essas instituições destacamos a Igreja detentora do controle econômico, político e educacional durante a Idade Média, mas que nesse período vê sua influência entrar em declínio. Sendo assim, no item a seguir procuramos discutir as conseqüências das transformações econômicas e políticas no âmbito da religião.

1.2 O Papel da Igreja e o Questionamento da Religião

Como vimos, as transformações ocorridas no centro da vida social, entre os séculos XV e XVI, não acontecem apenas nos aspectos econômico, político e cultural, mas se manifestam, também, na Igreja. Durante o período de predomínio do feudalismo, a Igreja influenciou os valores e os significados dados a vida, pois norteou em diferentes graus de intensidade a concepção de homem e de mundo dos indivíduos, baseada na verdade de Cristo e nas sagradas escrituras.

A decadência do poder feudal e as renovações na estrutura da sociedade geram críticas à estrutura formal e autoritária da Igreja, cujo poder central é representado pela figura do papa, que se apresenta como a expressão do poder espiritual que só pertence a Deus. Enquanto o rei se preocupa com a felicidade temporal dos indivíduos, o papa os conduz no caminho rumo à felicidade eterna.

Além dessa função, o papa deveria exercer o papel de supremo árbitro da diplomacia. Segundo Erasmo (1965), cabe ao pontífice romano, aos cardeais, bispos e abades, harmonizar as disputas dos princípios cristãos, exercer a sua autoridade nesse campo e mostrar que suas funções merecem respeito por parte do rei. Contudo, o papa é chamado para auxiliar nas negociações políticas, de acordo com o interesse do rei. De acordo com Hale (1971), escritor da atualidade, há uma relação de interesses entre os governantes e o poder papal.

E tal como os governantes ao sabor do interesse ignoravam o papado ou a ele recorriam como árbitro universal, procuravam também insinuar-se na engrenagem internacional do governo da Igreja, reduzir o fluxo para Roma de processos, tributos e emolumentos e equilibrar a composição das Igrejas “nacionais” com candidatos escolhidos por eles (HALE, 1971, p. 180).

Esta relação de interesses expõe a realidade em que o clero vive. O poder eclesiástico não cumpre, plenamente, seus deveres e obrigações ligados à vida espiritual, de acordo com a proposta do cristianismo. Esta situação intensifica a reflexão de vários pensadores da época acerca da relação da Igreja com o mundo material, pois aos seus olhos o clero, muitas vezes, parece ser iniciado no mundo e não em Cristo. Nos textos dos humanistas (Erasmo, More, Rabelais, dentre outros), podemos encontrar críticas voltadas aos “generais da milícia” clerical, que descarregam sobre o povo o peso da devoção e da piedade, isentando-se, porém dessa prática. Sendo assim:

os papas, sempre ativos e incansáveis em sua tarefa de receber dinheiro, descarregam sobre os bispos tudo o que há de incômodo no apostolado; os bispos sobre os párocos; os párocos sobre os vigários; os vigários sobre os frades mendicantes; e os mendicantes, finalmente, enviam as ovelhas aos pastores espirituais, que sabem tosquiá-las e tirar-lhes proveito da lã (ERASMO, 1972, p.131).

As críticas à supremacia da autoridade papal, por parte dos humanistas, expressam a insatisfação dos homens diante da organização eclesiástica, pois suas expectativas e anseios são norteados pelas transformações econômicas nas quais estão diretamente envolvidos. A autoridade do papa começa a ser rejeitada porque a Igreja contraria o fortalecimento do poder das monarquias e dos reis. São, justamente, estas novas perspectivas que tornam possível a Reforma Protestante.

A Reforma constituiu um movimento ocorrido no século XVI, que mostra a transformação da religião e vê simultaneamente o término da hegemonia política e espiritual da Igreja Católica. Conseqüentemente, assiste o poder e a autoridade do papa¹³ serem abalados. Esse movimento pode ser considerado como uma adequação da vida religiosa às transformações econômicas e sociais.

A vida dos religiosos católicos começa a ser questionada, quando os humanistas passam a comparar o discurso do clero com a forma dos eclesiásticos viverem suas próprias vidas. Nesse discurso, encontramos a ênfase no desprezo ao mundo material e o padecimento de cada homem ao carregar sua “cruz”. Contudo, aos “olhos” dos humanistas, suas ações são contraditórias aos princípios cristãos, pois se vivessem aquilo que pregam ao povo:

¹³ A Reforma questionou a autoridade do papa e, conseqüentemente, toda a hierarquia eclesiástica e pôs em dúvida os dogmas, rompendo a unidade religiosa da Europa Ocidental (CANTOS, 1997).

Perderiam, então, aquelas imensas riquezas, aquelas honras divinas, aquele vasto domínio, aquele gordo patrimônio, aquelas faustosas vitórias, todos aqueles cargos, aquelas dignidades e aqueles ofícios de que participam; todos aqueles impostos que percebem, quer nos próprios Estados, quer nos alheios; o fruto de todos aqueles favores e de todas aquelas indulgências, com as quais vão traficando tão vantajosamente: aquela numerosa corte de cavalos, de mulas, de servos; aquelas delícias e aqueles prazeres de que gozam continuamente. Observai, observai quantas coisas precisariam perder, sendo que isso é apenas uma sombra da felicidade pontifícia (ERASMO, 1972, p.126).

A Reforma, então, abre espaço para o surgimento de uma religião adequada aos novos tempos, em que o progresso do capitalismo não é prejudicado, pois o “justo preço” e a condenação da usura, preconizados pela doutrina católica, acabam por inibir a ascensão da burguesia e do mercantilismo. Inicia-se uma série de conflitos e desavenças entre os que condenam as novas formas de organizar a produção da vida material e a burguesia que está em ascensão. De acordo com Figueira (1998, p.3), “ninguém contestava que era preciso amar a Deus, mas à divindade acrescentava-se o amor ao dinheiro ou ao ouro”. A religião se encontra no centro desses conflitos decorrentes do deslocamento do eixo de poder das propriedades para o potencial da “riqueza financeira”. Há o princípio da dúvida, no sentido em que o amor à riqueza torna-se mais poderoso com o passar do tempo, até que aquilo que era inquestionável anteriormente passa a exigir uma reflexão.

A propriedade da Igreja constituía, anteriormente, o baluarte religioso das relações de propriedade. Ao entrar em declínio o domínio das posses materiais, as relações não puderam ser mantidas. Podemos tomar como exemplo o contexto da Inglaterra, onde a Reforma foi promovida pelo rei para ter a subordinação do poder espiritual ao poder temporal. Por isso, no século XVI, de acordo com Marx (1975):

A Reforma e o confisco colossal de bens eclesiásticos que a seguiu vieram dar um novo e terrível impulso à violenta expropriação das massas do povo. No momento da Reforma, a Igreja Católica era proprietária feudal de uma grande parte do solo inglês. A supressão dos conventos jogou os habitantes de suas terras entre o proletariado. Quanto aos bens eclesiásticos, foram na maior parte dados gratuitamente a ávidos protegidos do rei, ou então vendidos por preços irrisórios a especuladores, fazendeiros, burgueses, que reuniram suas explorações e expulsaram em massa os antigos rendeiros que lá viviam há gerações. E, sem dizer uma palavra, confiscou-se a parte que a lei garantia sobre os dízimos eclesiásticos aos lavradores jogados à miséria (MARX, 1975, p.175).

Nesse contexto, Marx discute a luta dos senhores de terra e dos arrendatários para que o povo mantenha sua posição servil e não tenha independência demasiada. Por outro lado, sem negar a fé cristã, busca-se os princípios da individualidade e da valorização da vida terrena, não para poucos, mas para abranger grande parte da sociedade que precisa ver como natural o amor às coisas materiais.

Todas essas proposições, inter-relacionadas, decorreram na Reforma Protestante, cujo êxito dependeria da ajuda dos príncipes, sendo necessário uma aliança com uma forte política interna. Conforme Sabine, autor do século XX, “[...] a Reforma aliou-se às forças econômicas já operantes para tornar o governo real, investido de poder interno absoluto e com liberdade de ação o estrangeiro, a típica forma de Estado europeu” (1961, p.349). A questão da Reforma é de cunho religioso, mas é decorrente de motivos econômicos e políticos.

A Reforma não representa uma crise na fé, propriamente dita, mas sim uma crise na forma como as pessoas se posicionam diante da Igreja e da Religião. Para tanto, encontramos autores que defendem igualmente a Reforma,

mas a natureza dessa defesa é diferenciada. Tomemos como exemplo os princípios de Martinho Lutero¹⁴ que busca a Reforma no poder da fé.

Assim, o cristão consagrado por sua fé, faz boas obras, mas por meio delas não se torna mais consagrado ou cristão, pois isso é assunto exclusivo da fé, sim, se não cresce primeiro e não fosse cristão, todas as suas boas obras não valeriam absolutamente nada, mas seriam pecados verdadeiramente ímpios e condenáveis (LUTERO, 1993, p.449).

Enquanto a fé, para alguns, é a justificativa da Reforma, para outros, como os humanistas, está vinculada ao poder da racionalidade humana e ao livre arbítrio para poder construir seu próprio projeto de vida. A Reforma é vista como a possibilidade de o homem relacionar sua própria vontade à liberdade humana e não mais divina. Erasmo (1970) afirma que a capacidade humana de decisão é que favorece a salvação eterna ou, por opção, pode o homem se desviar desse caminho.

Independente dos pressupostos que norteiam a Reforma, ela representou o início de um processo de libertação do povo do monopólio de uma única religião externa, mas deixou presente a religião interna, em que a autoridade da fé é suprema e continua pertencendo à concepção de vida do homem nos momentos posteriores e até os dias de hoje. Para que o indivíduo interiorizasse e se apropriasse, em sua prática, dos novos valores que estão sendo construídos, é necessário que estes lhes sejam ensinados.

Portanto, para que uma nova sociedade, baseada nos princípios capitalistas e burgueses nascentes, seja construída, é preciso que a educação venha ao encontro dos anseios que a própria realidade articula. Nesse sentido,

¹⁴ Martinho Lutero (1483-1546), foi um frade agostiniano que liderou o movimento da Reforma na Alemanha. Em 1517, inconformado com as atitudes do sistema clerical dominante, elaborou suas 95 teses que recebeu o apoio da população rapidamente. Lutero foi excomungado e considerado herege, mas contando com o apoio da nobreza, não foi punido, ficando refugiado inicialmente na Alemanha e depois na Suíça.

discutimos a seguir os pressupostos da educação humanista, como parte de um movimento cultural e intelectual que direciona um novo olhar ao homem, à mulher, à criança, enfim, a toda a sociedade.

1.3 O Movimento Cultural e Intelectual no Renascimento

As novas relações que começam a ser produzidas tornam necessária a formação de uma outra lógica que dê significado ao novo ideal de ser humano que está surgindo. Dessa forma, o Humanismo surge como a possibilidade de se construir um referencial intelectual e cultural que religue o homem à sua existência, baseado no lugar e no tempo em que está vivendo. Esse movimento difunde a noção de sabedoria humana, contribuindo para que o homem tenha no plano consciente o valor da dignidade e da responsabilidade diante de novas verdades e de outra perspectiva de vida.

Assim, trataremos a seguir da concepção e dos pressupostos epistemológicos acerca desse movimento difundido no Humanismo renascentista, que representa a mudança na forma de “olhar” o homem e o mundo e não o rompimento com a fé em Deus. Começemos essa reflexão discutindo o Renascimento e o humanismo no final do século XV e início do século XVI.

O Renascimento representa a retomada dos valores greco-romanos na sociedade da época. A recuperação desses valores favorece a diminuição da influência da vontade Deus na vida dos homens. A Deus é dado um outro papel no mundo, que passa a privilegiar o segundo plano nas relações dos indivíduos. Essa

retomada está diretamente ligada às transformações sociais daquele momento, de tal forma que a expansão comercial, o desenvolvimento das cidades, o absolutismo político e a reforma religiosa, dentre outros, possibilitam a articulação de uma renovação educacional¹⁵.

Esse contexto enfatiza a necessidade uma cultura laica, anticlerical e antiescolástica, cujas características racionais e científicas procuram se opor aos valores religiosos do mundo medieval. Na eclosão de manifestações artísticas, culturais, filosóficas e científicas do Renascimento, estão as possibilidades de atender as expectativas impostas pelas transformações sociais daquele momento histórico.

A crescente intolerância à cultura medieval acaba por propiciar, nos intelectuais desse período, o desejo e a necessidade de uma nova educação. Dessa forma, a produção literária passa a celebrar o homem como essência intermediária entre o mundo da matéria e o mundo do espírito. Surge, assim, o Humanismo renascentista, termo designado nos séculos posteriores. No Humanismo, o homem não é um simples espectador, mas pode tomar consciência de sua capacidade de modificar e melhorar a sua própria realidade. É a educação humanista, então, que possibilita a construção de um novo homem. No item que se segue, analisamos as questões ligadas aos princípios humanistas no processo educacional.

¹⁵ Convém mencionar que o renascer cultural não se refere a ausência de cultura na Idade Média, mas sim, que no século XV e XVI, busca-se uma outra interpretação da Antiguidade Clássica, sobretudo no antropocentrismo.

1.3.1 Uma Nova Educação para um Novo Sujeito: a Expansão dos Princípios Humanistas

A partir do século XV, uma nova concepção de homem e de mundo vai sendo configurada, não mais centrada em Deus, mas no homem como valor supremo. A influência das mudanças sócio-econômico-políticas acaba por acentuar as limitações e contradições existentes na dinâmica medieval, que levam a uma ruptura com os valores vigentes. Dessa forma, um novo movimento intelectual vai se desenvolvendo, o humanismo, que não se apresenta nem como uma interrupção drástica com a lógica medieval e nem representa a continuidade da mesma. Esse movimento proporciona uma nova forma de conceber o ser humano, que começa a se tornar autor do seu próprio destino, como revela a passagem de Mirandola, autor contemporâneo a Erasmo, em sua obra “O Discurso sobre a Dignidade do Homem”:

Não te dei, Adão nem um lugar determinado, nem um aspecto teu próprio, nem qualquer prerrogativa tua, porque o lugar, o aspecto, as prerrogativas que desejares, tudo enfim, conforme teu voto e teu parecer, obtenhas e conserves. A natureza determinada dos outros está contida dentro de leis por mim prescritas. Tu determinarás a tua, não constrangido por nenhuma barreira, conforme teu arbítrio, a cujo poder te entregarás. Eu te coloquei no meio do mundo, para que daí melhor avistasses tudo aquilo que existe no mundo. Não te fiz nem celeste nem terreno, nem mortal nem imortal, para que por ti mesmo, como livre e soberano artífice, tu te modelasses e te esculpisses na forma que tivesses de antemão escolhido. Poderás degenerar nas coisas inferiores, que são os brutos; poderás regenerar-te, conforme tua vontade, nas coisas superiores que são divinas (MIRANDOLA, 1989, p.52-53).

Ao colocar na mão dos indivíduos a função de desenvolver a existência humana, tanto Mirandola quanto os outros humanistas da época, reconhecem que a mudança no comportamento humano é o dispositivo fundamental

para influenciar esse processo de humanização. A solução para a crise social que está instaurada é a educação. Sendo assim, a laicidade cultural e a valorização da independência humana sobrepõem os princípios cristãos e a dependência divina, tornando-se os pressupostos essenciais para nortear todo o processo educativo. Nesse sentido, Mirandola (1989), aponta que a formação do homem está em total dependência de uma educação racional e intencional, para que forje e modele sua índole, de tal forma que a natureza do homem deixe de ser animalesca.

Nesse contexto, há sucessivas críticas à tradição; sendo assim, a educação começa a ser fundamentada em bases não religiosas, a fim de se tornar um instrumento adequado para a propagação dos novos valores, ligados diretamente à burguesia que está em ascensão. A fundamentação humanista é apresentada por Rabelais, na carta de Gargântua ao seu filho Pantagruel, em que se critica os erros da educação de seu tempo e destaca o apetite insaciável pelo saber nascente.

[...] o tempo não era ainda nem tão propício nem tão adequado às letras como presentemente, nem eu tinha a variedade de preceptores que você teve. A época era ainda tenebrosa e sentia-se, até então, o odor da infelicidade e a calamidade dos Godos que haviam destruído a boa literatura. Mas, pela bondade divina, a luz e dignidade, no meu tempo, foram de novo dadas às letras; e eu vejo nisso tanto progresso que, com dificuldade, seria no presente recebido na primeira classe dos pequenos escolares eu que, em minha mocidade, era (não sem erro) reputado o mais sábio do referido século [...] (RABELAIS, 1986, p.74).

Dentre os conhecimentos que o sujeito deve dominar começam a se destacar, também, os saberes vinculados à natureza e a valorização das ciências, dos quais são importantes para a difusão da nova concepção de homem e de sociedade.

Quanto ao conhecimento dos fatos da natureza, quero que se adorne cuidadosamente deles; que não haja mar, ribeiro ou fonte dos quais não conheça os peixes; todos os pássaros do ar, todas as ervas da terra, todos os metais escondidos no ventre dos abismos, as pedrarias do Oriente e do Sul, nada lhe seja desconhecido (RABELAIS, 1986, p.75).

Na correlação da educação com a natureza podemos observar o avanço em relação aos conhecimentos aprendidos não somente nos livros, mas no resultado da observação da realidade. O olhar do homem desvia-se do céu para a terra, dessa forma, as preocupações humanas começam a se relacionar diretamente às questões do dia-a-dia. Há um interesse redobrado pelo corpo - tanto no aspecto da valorização física, quanto nos avanços da medicina - e pela natureza, por meio da observação direta dos fatos.

Nesse contexto, o espírito da liberdade e da crítica opõe-se ao espírito da autoridade preconizada durante a Idade Média. Contudo, segundo Cambi (1999), apesar do caráter de liberdade e inovação estar se tornando mais radical, o velho e o novo se defrontam, sendo que o “retorno do pensamento antigo”, só foi uma aquisição definitiva posteriormente ao período em questão.

O caráter de liberdade e de inovação apresenta-se no reconhecimento de que nenhum plano definitivo e determinado está assinalado aos homens como indivíduos ou como espécie. Por isso, a afirmação de que o homem não nasce homem, mas se torna homem é tão difundida na passagem do século XV para o século XVI. Para possibilitar que o indivíduo se torne homem ou mulher, a sociedade precisa da educação. Conforme Jolibert (1998), estudioso da atualidade sobre o pensamento humanista da época, a educação, naquele período, aparece como elemento fundamental para a formação de um homem sem lugar determinado, nem figura própria, nem hereditariedade particular. Sendo assim,

[...] na esfera individual, história, trabalho, vontade, poder de decisão, influência do meio, educação, estão no centro da formação de si para si. Nenhuma hereditariedade, nenhuma essência marca o homem de maneira irreversível. Mesmo do ponto de vista da espécie humana, o vir a ser permanece aberto. Nenhum destino, nenhuma providência é inscrita previamente à nossa história. Os homens não se tornam homens a não ser por um trabalho de humanização que eles devem realizar sobre si mesmos (JOLIBERT, 1998, p.36).

Outro aspecto essencial da educação humanista é que o indivíduo deve ser formado em um novo ideal de humanidade e constituído de princípios humanos de moral. Esse novo ideal é regido pelas novas regras de sociabilidade, de civilidade e de uma vida cortês. Nessa perspectiva, os costumes dos homens, sua natureza, suas condições de vida passam a ser interrogados. Erasmo faz essas indagações, ao colocar que os indivíduos devem mudar seu modo de ver e de viver a vida, fugindo dos princípios, opiniões e costumes universalizantes que a sociedade viveu durante a Idade Média. Na obra “O Elogio da Loucura”, Erasmo expressa sua oposição da seguinte maneira: “[...] que virtude, que poder já reuniu, no recinto de uma cidade, homens naturalmente rudes, indômitos e selvagens? Quem já pôde humanizar esses ferozes animais?” (ERASMO, 1972, p.44). Partindo dessa premissa, encontramos outra abordagem a respeito da educação humanista: a de modificar o comportamento dos homens para viver no novo sistema social que está se articulando.

A mudança na forma de produção e de trabalho, decorrente de outras relações sociais nascentes, projeta no homem a necessidade de organizar sua vida de uma forma mais ordenada. Torna-se necessário valorizar o homem como um ser social, para manter relações de convívio mais apropriadas e mais condizentes com o sistema burguês, que se estabelecerá mais tarde. Os pressupostos presentes nos tratados de civilidade, da qual Erasmo é um dos principais representantes, estão

voltados para a necessidade de ensinar o homem a conviver. “[...] Isto é, ensinar os indivíduos a tornarem-se públicos, a viverem permanentemente em contato com os outros” (FIGUEIRA, 1998, p.5).

Erasmus discute, em seus tratados de civilidade¹⁶, sobre as questões educacionais que demarcam o período de transição. Dentre os conhecimentos citados por ele como de suma importância para a educação da criança, situam-se as regras da civilidade. Na citação a seguir, podemos observar que a civilidade não substitui radicalmente o ideal de comportamento dos homens até então predominante, mas há um apontamento para a necessidade de mudanças nas atitudes dos indivíduos.

Não nego que a civilidade seja a parte mais modesta de toda a Filosofia, mas, ela tem, hoje, o condão de captar benevolência e predispor para a aceitação alheia nossas qualidades mais prestantes. É de todo conveniente que o ser humano seja bem composto nas atitudes, nos gestos e no modo de se trajar [...] (ERASMO, 1998a, p.10).

O posicionamento de Erasmo expressa o quanto essa época representa um período de reagrupamento social. Para Elias (1994), o tratado de Erasmo:

[...] é a expressão de um frutífero período de transição após o afrouxamento da hierarquia social medieval e antes da estabilização da moderna. Pertence a uma fase em que a velha nobreza de cavaleiros feudais estava ainda em declínio, enquanto se encontrava em formação a nova aristocracia das cortes absolutistas (ELIAS, 1994, p.85).

Para esse reagrupamento social acontecer, torna-se necessário ter um código geral de sociabilidade, pois uma nova lógica está sendo construída na

¹⁶ No segundo capítulo discutiremos essas questões com mais profundidade.

sociedade, em que cada pessoa, cada “classe” deveria conhecer o seu lugar e respeitar o dos outros. Portanto, a educação representa o instrumento de difusão dessa lógica e de construção da essencialidade da polidez no âmbito das relações sociais. De acordo com Revel (1991), estudioso das questões de civilidade, a disciplina coletiva torna-se objeto de uma gestão pessoal. Dessa forma, na educação encontramos mecanismos de implantação e de reprodução das normas sociais, pois, ao seu ver, é a interiorização individual da regra que lhe confere sua maior eficácia.

As transformações sociais no início dos tempos modernos exprimem, no homem, uma necessidade social voltada para um novo ideal de corpo e para uma nova aspiração do que seria socialmente aceitável. Assim, a etiqueta, a polidez e a civilidade começam a fazer parte da realidade do homem europeu, e são amplamente expostos na rica discussão humanista acerca dos problemas do decoro e, principalmente, da educação da época.

2 A INFÂNCIA NO INÍCIO DOS TEMPOS MODERNOS: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS PARA A CRIANÇA

O que faremos com o que fizemos da infância? Para começar, assumir nossa responsabilidade ética nesse infanticídio histórico.

Sandra Mara Corazza

A concepção de infância, como um período peculiar na vida do ser humano, que encanta e que necessita de cuidados especiais e de uma educação específica, não é um sentimento natural ou constitutivo à existência do homem. Essa relação foi sendo construída no decorrer da história e, portanto, não aconteceu de forma linear. Foi permeada por uma realidade em constante movimento. Sendo assim, a forma de conceber a infância deriva do contexto histórico em que está inserido. Conforme Boto (2002, p.12), esse é o motivo que leva vários estudiosos a discutir “[...] as intrincadas relações entre o tema da infância e o modo como a percepção sobre as crianças se apresenta como uma categoria social e temporalmente construída”.

Nessa perspectiva, acreditamos que as transformações econômicas e sociais ocorridas no período compreendido entre os séculos XV e XVI promovem a formação de novos interesses e idéias que geram um novo comportamento nos homens. Essas mudanças, decorrentes das novas formas de relações sociais que estão surgindo, afetam, também, a concepção do “ser criança” do período. Partindo

dessa premissa, abordaremos nesse capítulo a relação da criança no contexto da sociedade, no início dos tempos modernos.

2.1 A Representação Social da Criança

Apesar da escassez de informações ou de comentários sobre a criança em documentos históricos – pelo menos de fácil acesso - devemos nos lembrar que as crianças sempre estiveram presentes na humanidade. Essa falta de informações não é decorrente do desinteresse ou mesmo da dificuldade dos historiadores em desenvolver um trabalho nessa perspectiva.

As crianças tornaram-se “ausentes” nos relatos históricos, primeiramente porque não eram consideradas “problemas” a serem solucionados e, em segundo lugar, não havia crianças, mas sim “seres humanos pequenos”. Isso quer dizer que apesar de a criança existir, não existia um objeto discursivo ao que chamamos hoje de infância. De acordo com Corazza, estudiosa da atualidade sobre a infância e a educação, “[...] o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente, criar “o infantil”, embora já maquinasse como máquina, que vinha operativamente funcionando “ (2002, p.81). Assim, até o século XV, à criança não é atribuída a mesma significação social e subjetiva que temos nos dias de hoje.

Por isso, ao falarmos da infância no decorrer da trajetória histórica, devemos ter cautela em não comparar com a situação da criança na atualidade, pois é inevitável que as diferenças nos causem perplexidade. Até esse momento, não vemos a prioridade de certos cuidados com a criança, que hoje consideramos

essenciais, acontecer, mas esses cuidados podem ser frutos de situações consideravelmente particulares que, ainda, não atingem uma grande porcentagem da população. A preocupação destinada ao desenvolvimento corporal e afetivo da criança não apresenta a mesma intensidade que experimentamos na atualidade. Por isso, precisamos ter clareza de que os significados dados à criança e à infância estão inseridos em um momento histórico específico.

As transformações nas formas de produzir a vida material e, conseqüentemente, as relações sociais desencadeiam novas necessidades nos adultos e de acordo com Burke (1991), historicamente, é a expectativa dos adultos que define o papel da criança na sociedade. Por isso, ao longo da história vemos tantas formas diferentes de conceber a infância.

Analisar a história da infância não é uma tarefa fácil, pois ao tomarmos certas referências históricas para estudarmos o objeto em questão, podemos cometer o erro de nos comprometermos com uma posição sobre a infância que não está de acordo com a realidade. Lembremo-nos que não estamos discutindo a ausência da criança na sociedade entre os séculos XV e XVI, mas sim a ausência de um sentimento específico à infância.

Vários estudos¹⁷ da atualidade analisam o apego dos adultos às crianças até esse momento histórico, destacando que essa relação não está baseada em um sentimento de infância¹⁸, mas sim uma sensibilidade e um afeto referente a indivíduos pertencentes a mesma espécie. Quer dizer que o mundo adulto não tem consciência das necessidades específicas da criança e das

¹⁷ Dentre esses estudos estão Corazza (2000), Kuhlmann Júnior (2001) e Gélis (1991).

¹⁸ A falta de sentimento de infância não se refere ao abandono e ao desprezo da sociedade diante da criança, mas corresponde a falta de uma consciência a respeito das necessidades e das particularidades infantis. Ter um sentimento de infância é quando se consegue levar para o plano da realidade a compreensão de que as crianças e os adultos têm características distintas e, portanto, necessitam de formas diferentes de cuidados e de educação para se apropriar do contexto da realidade.

diferenças no aspecto do seu desenvolvimento. Cuidam, se afeiçoam e se preocupam, mas não tem compreensão de que a criança necessita de condições distintas para se apropriar da realidade. Nesse sentido, as propostas educacionais na transição do século XV para o século XVI contribuem para a construção de um sentimento de infância, que acaba por nortear a concepção de criança que temos nos dias de hoje.

Em relação ao sentimento de infância, de acordo com Ariès (1981), não o encontramos na iconografia da primeira metade do século XV, pois a criança é vista como um adulto reduzido, e como tal aprende sobre a vida vivendo em contato direto com o mundo dos adultos. Nesse pensamento, somente as características de tamanho e de força é que diferenciam a criança do adulto. A partir da segunda metade do século XV, é que vemos uma consciência surgir acerca das diferenças que a fase da infância apresenta, e assim, passa a ser vista, em alguns aspectos, como um ser diferente do adulto, com necessidades distintas.

A concepção de infância surgida no contexto do início dos tempos modernos está diretamente ligada à visão de dependência e de submissão que predomina no feudalismo durante a Idade Média¹⁹. As palavras utilizadas para designar infância e a puerilidade - *fils*, *valets* e *garçons* - ²⁰, estão presentes no vocabulário das relações feudais. No entanto, as profundas e progressivas transformações nesse sistema acarretam uma nova função à infância. Para Kramer,

¹⁹ No período de transição são várias passagens pelo qual se critica a relação servil herdada do feudalismo e do cristianismo, dentre elas podemos destacar a seguinte da obra *De Pueris*: “Aliás, já é tempo de ser banida, de uma vez para sempre, dentre os costumes cristãos, aquela sórdida palavra “servidão”” (ERASMO, 1998a, 41). Aqui Erasmo se refere a banir a servidão e a escravidão de todas as relações sociais.

²⁰ O termo *fils* significa filho, *valets* é sinônimo de criados e *garçons* é designado para representar um menino ou um rapaz.

[...] a mudança da concepção de infância foi compreendida como sendo eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm as crianças. Assim entendida a questão, não se trata de estudar a criança como um problema em si, mas de compreendê-la segundo uma perspectiva histórica (KRAMER, 1996, p.19).

Essa perspectiva de se atentar à totalidade histórica, não nos restringe a discutir a infância como um fato singular. Ao abordar a questão da singularidade infantil no início da modernidade destacamos duas atitudes contraditórias dos adultos em relação à criança, que surgem a partir do Renascimento: a “paparicação” e a “moralização” (ARIÈS, 1981).

A paparicação²¹ é considerada como o agrado superficial dos pais e de outros adultos direcionado às crianças. Nessa relação de aparente amor somente o adulto se satisfaz. A criança não consegue compreender as atitudes de paparico, pois não constituem uma relação intensa e profunda, mas sim, superficial e momentânea. É uma fonte de distração e relaxamento para os adultos. Ao se paparicar é o prazer do adulto que é considerado, então, essa atitude não contribui para que a criança desenvolva sua racionalidade. Partindo dessa premissa, podemos destacar a passagem da obra “O Elogio da Loucura” de Erasmo, a respeito dessas ações dispensadas aos infantes naquele momento histórico. O autor expressa a “descoberta” da infância, quando a criança vai deixando de ser vista, apenas, como um “ser humano pequeno”.

²¹ O significado do verbo paparicar é de lambiscar algo, “comer aos poucos”, e passou a ser utilizado na linguagem para expressar a relação entre indivíduos sem muita profundidade e sem preocupação real com os sentimentos envolvidos.

Todos sabem que a infância é a idade mais alegre e agradável. Mas, que é que torna os meninos tão amados? Que é que nos leva a beijá-los, abraçá-los e amá-los com tanta afeição? Ao ver esses pequenos inocentes, até um inimigo se enternece e os socorre. Qual é a causa disso? É a natureza, que, procedendo com sabedoria, deu às crianças um certo ar de loucura, pelo qual elas obtêm a redução dos castigos dos seus educadores e se tornam merecedoras do afeto de quem as tem ao seu cuidado. Ama-se a primeira juventude que se sucede à infância, sente-se prazer em ser-lhe útil, iniciá-la, socorrê-la. Mas, de quem recebe a meninice os seus atrativos? De quem, se não de mim, que lhe concedo a graça de ser amalucada e, por conseguinte, de gozar e de brincar? (ERASMO, 1972, p.23-24).

Como podemos observar, Erasmo aponta para a irracionalidade como fonte mantenedora das atitudes voltadas a paparicação. Contudo, nesse momento a sociedade necessita que a razão seja exaltada e por isso a paparicação é alvo de críticas, pois reforça apenas as sensações e não a reflexão da realidade.

Partindo dessa premissa, “se a paparicação é condenada, o é principalmente porque mantém a infância, e esta deve ser levada em consideração em prol de sua superação, e não de sua permanência” (GHIRALDELLI, 1997, p.117). Superar a infância significa ter uma criança em condições de se adequar ao mundo do adulto. Na obra “De Pueris”, Erasmo é enérgico ao criticar o uso do agrado excessivo na educação, considerando que essa atitude é uma forma de corrupção do adulto ao se relacionar com a criança.

Naquele período, outro comportamento contrário a essas sensações e imagens irreais é a busca pela “moralização” da criança, na perspectiva de que a criança é um ser imperfeito e incompleto. “Dizem que a natureza infantil é por demais propensa ao desregramento. Ou então, que é difícil atrair a criança ao gosto de coisas honestas!” (ERASMO, 1998a, p.25). Nisso consiste o sentimento de moralização: a necessidade de que o adulto, mais experiente e mais conhecedor

das coisas, eduque a criança. Apesar de contraditório, essa atitude acontece simultaneamente à paparicação. A moralização passa a ser uma condição fundamental para a interiorização dos novos valores que estão surgindo. Para moralizar a criança, entendemos como Kramer (1996), que é preciso analisar a condição infantil e não somente a concepção da natureza infantil, no intuito de compreendermos a significação da infância nos domínios da realidade social.

As atitudes de paparicação e da busca pela moralização acontecem quando a criança consegue sobreviver ao infanticídio²². Na obra “De Pueris”, Erasmo comenta sobre o infanticídio ao mesmo tempo em que faz um paralelo entre a morte corporal da criança e a morte intelectual, por meio da educação negada. Para ele,

[...] infanticidas são quantas tiram a vida aos neonatos, embora matem apenas o corpo. Que inominável impiedade, então, a de trucidar o espírito! Na verdade, que vem a ser a morte da alma senão a estultícia, a ignorância e a malícia? (ERASMO, 1998a, p.19).

Esse contexto não é uma situação própria apenas da Idade Média e do início da modernidade, de acordo com Burke (1991), todo o século XVII e XVIII também conheceram o infanticídio. Contudo, na era cristã foi proibido, sendo criadas leis que punissem os agressores e homicidas. “O infanticídio era punido com a morte: uma morte (por afogamento ou na fogueira) [...]” (KING, 1991, p. 197). Contudo, a preocupação dos pensadores daquele período não era apenas a punição

²² Desde a Idade Média até a Idade Moderna verifica-se uma alta taxa de mortalidade infantil. Cerca da metade dos nascidos vivos morriam antes do sete anos de idade (FURLAN, 2003). O infanticídio era um crime feito com as crianças que normalmente eram “camuflados” como acidentes. Geralmente as crianças eram afogadas, sufocadas ou abandonadas pelos pais ou responsáveis. Essas mortes eram tidas como “naturais”, mesmo o infanticídio ter sido condenado pela Igreja.

crateriosa para os crimes corporais contra a criança. Podemos verificar na passagem a seguir, o desejo de que o crime contra o espírito - novamente chama-se a atenção para a negligência com a educação da criança -, fosse punido severamente, tanto quanto o crime contra o corpo infantil.

A dúvida é se contra tais mães não caberia mover ação judiciária por causa de maus tratos. Pois ali há indício de envenenamento, algo no gênero do infanticídio. As leis penalizam a quem submete os filhos aos encantamentos da bruxaria ou lesam seus corpúsculos delicados com substâncias tóxicas. Ora, quanto castigo não deveria recair sobre quem destrói, com o pior dos venenos, a parte mais nobre da criança? De fato, o crime corporal é menos grave que trucidar o espírito (ERASMO, 1998a, p.21).

Ao ser irônico, Erasmo revela a preocupação e a necessidade de se educar a criança. De prepará-la para a nova sociedade que está por se formar. Nesse período, além do infanticídio outra situação passa a ser bastante comum: o abandono. Os adultos que não têm “coragem” para causar a morte das crianças ou não tinham condições para criá-las, abandonam-nas em asilos. Tal procedimento deriva, provavelmente da crença que o abandono é um pecado menor que o homicídio. Dessa forma, “os asilos de crianças abandonadas, instituídos já a partir do século VIII em algumas cidades italianas, foram-se multiplicando desde o século XIV até o século XVI” (KING, 1991, p. 198).

Os que sobreviviam ao infanticídio e ao abandono tinham poucas chances de chegar à vida adulta. Por exemplo, em Florença, no século XV, as taxas de mortalidade oscilam entre os 25% e os 60% (BURKE, at all, 1991, p. 198). Já em Portugal, no século XVI, metade das crianças morria antes de completar um ano. Essa situação de abandono e de morte, tanto nas famílias pobres, quanto nas ricas, nos leva a indagar sobre a situação familiar e sua relação com a infância.

No caso das famílias ricas, não é a mãe que amamenta seu filho, mas sim, mulheres pobres ou amas que viviam na própria casa da família. É no seio dessas mulheres que as crianças das famílias do século XV e XVI têm seu primeiro contato com o mundo. Nesse sentido, inicia-se um esforço em conscientizar a sociedade sobre a necessidade de a mãe amamentar seu próprio filho, demonstrando que as alterações no convívio familiar vão tornando as relações cada vez mais próximas dentro do âmbito familiar. Ao mesmo tempo em que Erasmo discute a necessidade de uma ama que esteja apta a contribuir no processo educacional da criança, como vemos na afirmação a seguir:

O terceiro cuidado consiste em a mãe amamentar o filho com seu próprio seio. Caso seja necessário, e oxalá isso ocorra raramente, que então selecionem uma nutriz sadia de corpo, com leite puro, de costumes ilibados e que não seja dada às bebidas, à rixa nem à impudicícia. Pois os vícios, quer ao corpo, quer da alma, adquiridos no nascedouro da vida, perduram pelos anos a fora. Daí porque dizem ser importante selecionar, a dedo, os companheiros de leite e de brincadeiras (ERASMO, 1998a, p. 28).

Como vimos, a função das amas não é apenas fornecer o leite, mas também a primeira educação. De acordo com Paraguassú (2003), são as amas que cantam para o bebê adormecer, têm a responsabilidade de manipular o rosto para evitar má formações e, justamente por isso, devem ser muito bem escolhidas pela família. Somente quando demonstra algum tipo de autonomia em relação ao andar, a criança deixa de ter uma relação tão próxima com as amas, passando assim a conviver mais com a própria família. A criança ganha, então, status de “parte” da família. Conforme o modo de produção da vida vai se transformando, as relações familiares vão sendo alteradas. Com esse contexto, a família vai se tornando um lugar, cada vez maior, de afeição entre pais e filhos e, conseqüentemente, o sentimento de infância vai sendo mais difundido.

O nascimento, por exemplo, que até o início do século XV é visto como preservação da linhagem familiar, aos poucos, com a diminuição do número de membros da família, começa a ser concebido com um certo sentimento de imortalidade e de posterioridade. Essa diminuição reorganiza, também, a relação da mãe com o filho, demonstrando o início de uma cumplicidade sentimental dentro do âmbito familiar.

Progressivamente, as crianças passam a ser personagens freqüentes nas pinturas da família, mas ainda não são representadas sozinhas (ARIÈS, 1981). Em relação à presença da infância na iconografia do período, podemos considerar que as pinturas de crianças, antes expressas apenas numa visão religiosa passam a ser destacadas na participação leiga que representa, justamente, as cenas do dia-a-dia, expressando as relações de cuidado direcionadas à criança.

Apesar de a supremacia religiosa estar em decadência, sua posição ainda é muito marcante. A preocupação cristã centraliza-se nas questões espirituais, pós-morte, não nas questões físicas da materialidade. Em relação à criança, esse fato é justificado por meio do batismo²³. Essa condição de imortalidade da alma favorece a insignificância do corpo da criança, preconizada por um longo tempo.

A falta de importância dada à criança muda tanto quanto a cristinização dos costumes. Em diversos aspectos, os costumes do período foram sendo transformados. A forma de os adultos se comunicarem diante das crianças, o pudor e a nudez, a vestimenta e o trabalho adquirem outras características e especificidades próprias do momento histórico que a sociedade está vivenciando.

²³ O batismo era um ritual, segundo a Igreja, necessário para livrar a criança da natureza do pecado original. Pelo batismo, as crianças nasciam de novo, não mais da família natural e sim da família espiritual, abrindo um caminho à salvação. Durante a Idade Média, o batismo era realizado coletivamente por imersão, em datas fixas duas a três vezes no ano. Sendo que a partir do século XV e XVI, o batismo passou a ser de forma individual ou em pequenos grupos por aspensão (CORAZZA, 2002). Nesse período as famílias nobres fizeram desse ritual um complicado e sofisticado cerimonial, nos quais os grupos minoritários começaram a se espelhar.

Em relação à comunicação dos adultos, a linguagem grosseira é utilizada sem nenhum problema diante da criança. A audácia de gestos e contatos físicos que hoje consideramos absurdos e intoleráveis são dirigidos às crianças. Contudo, naquele período se preconizava a idéia de que a criança é alheia e indiferente à sexualidade. O sentimento moderno de pudor direcionado à infância acontece principalmente no século XVI, tanto que a nudez infantil passa a ser tratada de outra forma. Com a busca do Eros helenístico, a nudez infantil não representa mais a alma, há uma preocupação estética e uma valorização da infância, ao se retratar a criança por ela mesma.

No lado oposto da nudez na iconografia, a vestimenta na vida real não diferencia as crianças dos adultos. O traje não representa a diferença nas faixas etárias, mas sim a condição hierárquica do indivíduo na sociedade. O traje do adulto – de famílias nobres e burguesas – se modificam devido o aumento da valorização do corpo e do prazer. As roupas ficam mais curtas e mais coladas. Contudo, as roupas das crianças permanecem compridas. Crianças de famílias nobres e burguesas continuam usando aquilo que foi abandonado pelos adultos. Já as crianças do povo usam o mesmo traje do adulto, seja para trabalhar, brincar ou dormir.

A questão do trabalho é um aspecto importante na relação da criança com a sociedade. A infância é extremamente curta. Por volta dos 14 anos, o menino deve estar preparado para assumir o sustento da família, no caso das famílias pobres ou burguesas. Só não é esperado que os filhos de famílias nobres trabalhem. Sendo assim, o tempo de brincar dos ricos termina na adolescência, enquanto o dos pobres encerra-se na primeira infância.

No período compreendido entre o século XV e XVI, nos deparamos com uma concepção de infância embebida em uma nova forma de organizar a sociedade. Se por um lado novas idéias sobre a criança estão surgindo, por outro lado ainda se mantém uma grande resistência em se reconhecer as novas necessidades sociais. Vemos um aumento do respeito do adulto pela vida da criança, de início muito acanhado e, até, depreciativo, mas que, com o passar do tempo alcançou um elevado nível de exigência em relação aos cuidados destinados ao infante, que tomou uma proporção inigualável nos séculos posteriores.

2.2 Um Olhar Sobre a Duração da Infância: Fases e Idades da Vida Infantil

Primeiramente, ao tratarmos desse assunto, é necessário que não fixemos a duração da infância a etapas biológicas, para melhor compreendermos o desenvolvimento social da criança²⁴. Não devemos reduzir a criança ao seu desenvolvimento, tomando como ponto de partida sua condição etária, pois corremos o risco de condicionarmos a infância a apenas uma visão biológica simplista e fragmentada. É preciso que avaliemos os papéis sociais destinados aos infantes, pois a sua imagem está vinculada às relações sociais produzidas em sua realidade. Dessa forma, consideramos um contexto mais amplo e complexo para refletir sobre a totalidade em que a criança está inserida.

²⁴ Ao verificarmos a própria etimologia dos termos utilizados para designar as diferentes idades referentes à primeira etapa da vida do homem, reforça-se a idéia de que o olhar direcionado à criança está vinculado a imagem concreta que se tem da criança durante seu desenvolvimento. Dentre esses termos encontramos a palavra infante (que não fala) do latim *infāns-antis*; puerícia (infância) do latim *pueritia-ae*; pueril (idade) do latim *pueri-litas-ātis*; etc.

Partindo dessa premissa discutimos a infância e a criança no contexto do período do século XV para o século XVI. Acreditamos, porém, ser necessário abordar algumas questões acerca do final da Idade Média, para compreendermos a partir de que concepção o papel social da criança está sendo definido, bem como que “olhar” está sendo dirigido à infância.

Durante grande parte da Idade Média a infância termina²⁵ aos sete anos, porque é nessa idade que as crianças dominam a palavra. Elas podem expressar verbalmente o que desejam que os adultos compreendam.

Podem conhecer todos os segredos que precisam conhecer. E isto nos ajuda a explicar por que a Igreja Católica escolheu os sete anos como a idade em que era de supor que se passava a conhecer a diferença entre o certo e o errado, a idade da razão (POSTMAN, 1999, p.28).

Porém, essa contextualização para estabelecer o fim da infância vai ganhando outra dimensão no período entre o final da Idade Média e o início dos tempos modernos. Com a construção de uma consciência acerca das necessidades específicas da criança, o entendimento sobre a duração da infância se amplia dos 7 anos de idade para os 14 anos de idade aproximadamente. Apesar de o termo idade ser citado, a cronologia destinada para a classificação das etapas da vida do ser humano, não é vista, até o século XV, como expressão da individualidade, de precisão de tempo e de identidade, mas sim de função social que o indivíduo exerce.

A palavra infância não tem, naquele período, o sentido específico que temos hoje, mas deixa muito mais indeterminada a idade da pessoa. Em testemunhos dos séculos XIV, XV e XVI denomina-se infante pessoas de 13, 15, 18

²⁵ A infância terminava no sentido de que a criança participaria ativamente do mundo do adulto. Ou seja, o fim da infância não está vinculado a idade em si, mas sim às atribuições sociais que essa criança começaria a ter.

e 24 anos (KOHAN, 2003, p.64). Tal concepção vincula-se ao fato de que o tempo de nascimento é permeado pela incerteza. Portanto, mensurar a idade é um aspecto desnecessário à vida social. Mais profundo do que a idade é o “sentimento” ou o papel social que se destina à criança.

A importância pessoal da noção de idade deve ter-se afirmado à medida que os reformadores religiosos e civis a impuseram nos documentos, começando pelas camadas mais instruídas da sociedade, ou seja, no século XVI, aquelas camadas que passavam pelos colégios (ARIÈS, 1981, p.30).

Explicitar a idade vai se tornando gradativamente uma necessidade nos séculos posteriores, conforme os indivíduos passam a se organizar socialmente por meio dos números. Nessa perspectiva, o termo designado para representar a infância não está ligado à faixa etária, mas sim à tendência que a criança tem para receber determinada intervenção educativa no decorrer da infância, como podemos verificar nessa observação de Erasmo:

Os campônios sabem como ter em conta a idade dos bois. De acordo com a força deles, fazem-nos trabalhar. Ora, maior há de ser a diligência na arte de instruir os filhos. Para tanto a providencial natureza inseriu na criança certas propensões (ERASMO, 1998a, p.31).

Dessa forma, os traços essenciais de cada idade estão na preferência pelas atividades desenvolvidas, tanto no estudo dos meninos, no trabalho manual das meninas, no brincar, no amor e na corte. Sendo assim, a cronologia pessoal é designada pela função que o indivíduo exerce em determinado segmento, seja a igreja, a família, a escola, etc.

Esse fator, por muitas vezes, leva a uma certa confusão em relação aos termos utilizados para representar determinada faixa etária. Tomemos como

exemplo a obra “Casamento Cristão” de Erasmo, onde o autor designa o termo jovem menina para uma criança pequena de menos de cinco anos de idade, enquanto que em “De pueris” o mesmo autor chama de menino o jovem cuja família tem a única preocupação em encontrar uma esposa bem prendada. Partindo dessa premissa, Postman (1999), afirma que até o século XVI, as palavras usadas para denotar jovens do sexo masculino podem referir-se a homens de trinta, quarenta, ou cinquenta anos, pois não havia nenhuma palavra – em francês, alemão ou inglês – que desse uma conotação específica para a idade da criança e do jovem. Essa limitação terminológica diz respeito, principalmente, à criança que se encontra na segunda infância, após os sete anos de idade.

Essa relação de ambigüidade entre os termos demonstra, de acordo com Postman (1999), a herança do comportamento medieval que caracteriza a infantilidade em todos os grupos etários e a própria heterogeneidade dos sentimentos e das noções abstratas que o contexto social está vivenciando, não somente em relação à infância, mas em toda realidade. Esse fato demonstra que nas sociedades européias, “o que chamamos de infância estava limitado a esse período relativamente curto, mais frágil da vida, em que uma pessoa ainda não pode satisfazer por si mesma suas necessidades básicas” (KOHAN, 2003, p.64).

De modo geral, a criança e a infância nesse momento histórico estão sendo sentidos em três fases distintas: na gestação; do nascimento até os sete anos de idade e depois até os 12 a 14 anos de idade aproximadamente. Contudo, não pensemos que em relação à primeira fase – a gestação – o sentimento direcionado à criança é o mesmo que temos hoje em dia. Os pais, nesse momento, também se preocupam com a criança antes do nascimento, porém, após o nascimento da criança, não declinam metade da atenção dada durante a gestação. Essa situação

gera certas críticas por parte dos humanistas, dentre eles Erasmo, que salienta o interesse dos pais em programar o futuro dos filhos, porém sem se preocupar com a educação deles.

Esse interesse pelo futuro da descendência está relacionado, principalmente, ao desejo dos pais em que seus filhos tenham uma “carreira” religiosa, fato este que revela a forte influência que a Igreja, ainda, mantém na sociedade. Ser religioso ainda tem uma posição de status tornando-se uma possibilidade de o indivíduo “ser alguém” na vida. A carreira religiosa permite que a pessoa tenha condições maiores de ser e de ter algo mais na vida.

Além do planejamento vocacional da criança ainda no ventre, Erasmo faz outra crítica sobre a preocupação com a criança durante a gestação, que se refere aos cuidados com o corpo da mulher para preservar a vida da criança. A mulher, “durante a gravidez, abstém-se de ingerir certos alimentos e evita de fazer movimento bruscos” (ERASMO, 1998a, p.11). Porém, não basta que os pais cuidem apenas da saúde da criança; daquela parte que é visível aos olhos da sociedade, mas sim, que se dediquem a desenvolver a “parte oculta do corpo”, que se refere aos cuidados em relação à educação do espírito.

No que tange à situação da criança após o nascimento, podemos verificar que a sociedade daquele momento, ou pelo menos grande parte dela, considera precipitado cuidar da educação do filho ainda tão pequeno. Essa posição é questionada por Erasmo ao ver os planos dos pais para o futuro da criança que ainda não nasceu, ao mesmo tempo em que “[...] têm na conta de apressamento velar pela educação do espírito do filho depois de nascido” (ERASMO, 1998a, p. 14).

A crítica a essa falta de comprometimento com a educação da criança durante essa primeira etapa de vida leva Erasmo a fazer um paralelo entre

os cuidados dispensados ao infante recém-nascido e o comportamento dos animais em relação aos seus filhotes após o nascimento. Para esse autor são os cuidados dos animais, que “moldam” seus filhotes. A mente e o espírito das crianças recém-nascidas também necessitam de cuidados para serem “moldadas”, ou seja, para serem humanizadas.

Dizem que os ursos parturem uma massa informe. Depois à força de lambar, vão amoldando e dando a forma final. No entanto, nenhum filhote de urso é tão disforme como a opacidade da mente de um recém-nascido. Caso não a modelares, nem deres formato com bastante carinho, serás pai de um monstro, nunca de um ser humano (ERASMO, 1998a, p.16).

Educar, portanto, é instituir o “homem” na criança. Nesse contexto, a educação visa uma instrução precoce para a criança, a fim de que ela se torne uma pessoa livre e um ser social. O próprio Erasmo recorre a outra comparação entre os animais e os homens, para evidenciar a necessidade de se ensinar a criança a satisfazer suas necessidades básicas, como ser humano.

E não estamos a ver que cada um dos animais não só gera e adentra seus filhotes como ainda os auxilia no exercício das funções próprias de sua natureza? Assim, embora nascidos para voar, para tanto são incentivados e treinados pelos pais. Em casa, observamos como os gatos guiam e treinam os gatinhos na caça aos ratos e aos pássaros, já que ali está o alimento deles. [...] E os cervos? Não adestram eles suas crias tão logo nascem? [...] Pois bem, do mesmo modo que o cão nasce para caçar, a ave para voar, cavalo para caminhar, o boi para arar, assim o homem nasce para o bom-senso e para as ações honestas (ERASMO, 1998a, p.22).

Nessa perspectiva, observamos que a realidade que o autor está vivenciando aponta para a necessidade de que os homens saibam fazer suas escolhas, já que o resultado esperado da educação é a formação de homens livres. E em relação às atitudes e à integridade do caráter, acreditamos que os

apontamentos de Erasmo evidenciam a importância de se saber viver em sociedade. O investimento na formação infantil fundamenta-se na expectativa de se ter indivíduos capazes de conviver com as inúmeras possibilidades que estão surgindo em decorrência do início do capitalismo, interiorizando os valores e os princípios norteadores da nova realidade que está sendo estruturada.

Para educar esses indivíduos, torna-se necessária a criação de parâmetros educacionais voltados para a primeira infância. Esse fato se justifica, porque ao ser humano é associada a capacidade de aprender, principalmente no que se refere à predisposição social do contexto no qual está inserido. Dessa forma, a força da natureza, juntamente com o processo educacional é o argumento que possibilita o estabelecimento da nova forma de organizar a sociedade que está sendo desenvolvida.

Para Erasmo, a criança que aprende na família determinadas atitudes, necessárias para a vida em sociedade, mesmo antes de saber falar, mantém íntegras em si tais virtudes, mesmo ao longo dos anos, representando um reforço para a construção de novos valores essenciais que estão surgindo. Naquele momento pensa-se em educação familiar, pois a educação, ainda, não é sinônima de escola. Erasmo, em sua obra “De Pueris”, apresenta a essencialidade da participação dos pais na educação dos filhos. “E mais. Logo ao nascer, a criança não distingue os pais de outras pessoas. Depois passa a conhecer a mãe e, em seguida, o pai. A pouco e pouco vai aprendendo a reverenciar, a obedecer e a amar” (ERASMO, 1998a, p.31).

O envolvimento dos pais na educação dos filhos é um reforço fundamental para a construção da lógica capitalista que está começando a ser estruturada. A realidade, no início dos tempos modernos, torna necessário que os

homens mudem sua forma de pensar e de ser, para isso é preciso educar as crianças, pois os adultos, ainda, concebem sua vida na forma anterior. O processo educacional torna-se uma via de mão dupla, as crianças são educadas na nova forma de conceber o homem e esses contribuem para que seja necessário que seus pais mudem sua forma de intervir na educação dos filhos.

A participação familiar na educação da criança torna-se requisito essencial para a consolidação de uma nova sociedade. A família, até o início do século XV, permite à criança, que ainda está organizando a fala, uma certa ociosidade. Com a propagação dos novos valores, a partir da segunda metade do século XV, a preocupação com a criança, do ponto de vista dos humanistas, é para que não gaste seu tempo inutilmente, aprendendo coisas insignificantes, mas que aproveite para aprender um pouco da erudição.

Ademais, em que outra coisa ocupar a criança logo que principia a falar, já que não convém a total ociosidade? Por exíguo que seja o proveito daqueles primeiros anos, por certo, a criança adquirirá conhecimentos mais extensos bem naquele mesmo ano que iria empatar em se inteirar dos rudimentos não assimilados anteriormente. A propósito, Quintiliano sentencia: “O que foi crescendo, ao longo dos anos, acaba por perfazer uma totalidade. Assim o tempo ganho na infância é lucro na adolescência²⁶” (ERASMO, 1998a, p.56).

Essa assertiva intensifica a idéia de que são os primeiros anos de vida da criança que facilitam a aprendizagem dos conhecimentos considerados por Erasmo como de “peso insignificante”, porém necessários para a construção de um ser humano capacitado a conviver em sociedade. Para ele, se a mente infantil não

²⁶ Ressaltamos que nessa tradução da obra “De Pueris” foi utilizado o termo adolescência para melhor expressar o que o autor estava dizendo. Contudo, no período do século XV e XVI, essa nomenclatura não estava presente nem na fala, nem no pensamento dos indivíduos. O termo adolescência é uma noção criada posteriormente, a qual ganhou força, principalmente, no século XX.

for, desde a mais tenra idade, enriquecida com os ensinamentos “frutíferos”, a mesma será coberta pelos vícios. Neste contexto, os educadores são considerados fundamentais para que essa educação aconteça. Para Erasmo:

[...] que aproveitamento proporciona-se às crianças, de apenas quatro anos de idade, matriculando-as em jardins literários, sob a direção de preceptores desconhecidos, rudes, de costumes nada sadios, por vezes desequilibrados e até lunáticos [...] (ERASMO, 1998a, p.38).

Partindo dessa perspectiva, podemos considerar que educar a criança tem inúmeras vantagens²⁷, desde que seus educadores compreendam que esse processo deve estar vinculado a uma ação pedagógica que valorize a disposição do ser humano para a prática do bem. Por isso, a proposta educativa de Erasmo defende que a criança com idade inferior aos 7 anos não deve ficar longe dos estudos, mesmo não sendo uma tarefa fácil (ERASMO, 1998a). Quanto antes a criança se apropriar do sentimento de compaixão e das regras de civilidade, terá a possibilidade de se integrar mais rapidamente ao contexto social. Eis porque Erasmo assegura que a nobreza das atitudes supera os símbolos do poder. Para ele, a prática generalizada do respeito mútuo, da cordialidade e da modéstia coloca toda a sociedade no mesmo nível de civilidade.

Tratemos agora da fase da vida da criança considerada como a última etapa da primeira infância. Uma dura crítica de Erasmo é voltada para o tratamento à criança que se encontra na faixa etária por volta dos sete anos de idade. A preocupação das pessoas em se divertir com os infantes, considerados ainda pequenos, é alvo da censura dos humanistas, pois, dessa forma, a capacidade infantil é depreciada, como podemos ver na passagem a seguir.

²⁷ Dentre essas vantagens podemos destacar a adequação precoce da criança a sua realidade social.

Eu te questiono. Que coração materno é esse de mulher que segura, em seu regaço, a criança aos sete anos como se fosse boneca? Se necessita de tanto prazer para se divertir que então adquira macacos ou cadelinhas de Melita. “Ora, são crianças!”, retrucam. É bem verdade. Mas assim subestimam a importância daqueles rudimentos iniciais para o encaminhamento da vida toda da criança (ERASMO, 1998a, p.20).

Nesse contexto, percebemos que a idéia de que o mero divertimento com a criança é prejudicial à ação educativa, está adquirindo força. Esse fato deriva da crença que se a criança for crescendo num ambiente que valoriza os vícios, não conseguirá posteriormente internalizar os princípios de uma vida cristã e liberal²⁸ que está sendo apregoada. Por volta dos sete anos de idade estaria terminando a primeira fase da infância, onde o ser humano, ao olhar da época, teria pouca força e virtude. A seguir iniciar-se-ia a segunda fase que iria dos 10 a 14 anos de idade.

Essa fase da infância é a chamada pueritia, onde a criança apresenta uma transformação física mais acentuada e é nesse momento da vida infantil que sua presença é mais notada na sociedade, pois passa a ter uma relação mais próxima e aparente com os demais indivíduos. A faixa etária mais comentada dessa fase é entre os 10 e 12 anos de idade. Nas considerações de Erasmo podemos observar que para a criança dessa idade era permitido, justificado e compreensível um investimento em torno da educação.

De certa feita, estava eu assentado ao seu lado, quando, após a refeição, segundo a praxe, ele chamou um menino, penso que de dez anos. Havia pouco que o garoto fora trazido pela mãe para aquela comunidade escolar (ERASMO, 1998a, p. 40).

²⁸ O trabalho de Cantos (1997) discute os pressupostos da educação cristã e da educação liberal contida na proposta educativa de Erasmo e que revela as necessidades e expectativas da sociedade naquele momento histórico.

Essa observação nos possibilita refletir sobre o olhar diferenciado que os homens daquele período lançavam sobre as fases da infância. Enquanto nos primeiros anos de vida acontece uma indiferença para com a criança, em termos de sua capacidade intelectual, a partir dos sete anos de idade a criança é vista como plena das qualidades necessárias para apropriar-se dos conhecimentos devidos²⁹.

Erasmus tem uma posição distinta acerca do início da instrução infantil. Para esse autor, a criança deve ser instruída muito antes dos 10 ou mesmo dos 7 anos de idade. Para isso os pais, “[...] devem principiar o atendimento educacional e não ficar esperando pelo décimo, ou como muitos fazem, o décimo sétimo ano de vida” (ERASMO, 1998a, p.28).

Sendo assim, a partir do século XVI, ocorre uma crescente preocupação em relação à especificidade da vida infantil, tanto para as crianças menores, quanto para as maiores. Nessa perspectiva, Erasmus salienta, independente da idade ou das atividades desenvolvidas, que a criança deve ser educada para viver em sociedade; não aquela sociedade nos moldes feudais, mas sim, para aquela que ainda está em construção. A expectativa dessa nova sociedade que está sendo estruturada é que norteia Erasmus, More, Rabelais, dentre outros autores humanistas, a ter uma concepção diferente do “ser criança”, para buscar a formação de uma nova compreensão do “ser homem”. Essa busca evidencia o processo de transformação da realidade, que contribui para a independência humana em relação a Deus; a valorização do prazer acima do

²⁹ De acordo com Erasmus (1998a), a criança deve ter contato com as sementes da piedade; precisa ter amor pelas belas artes e as aprenda bem; que se inicie nos deveres da vida; e que se habitue as regras de civilidade. Esses conhecimentos devem ser adquiridos por meio de um acompanhamento pedagógico adequado. Em relação a esse fato, Erasmus coloca a importância do zelo dos pais de estarem próximos aos seus filhos e de observarem a atitude dos preceptores, pois há pais que com “meninos há que, antes dos doze anos, já tinham passado por quatorze preceptores”, essa situação, na opinião de Erasmus, acarreta problemas na aprendizagem das crianças. Portanto, os pais devem ter atenção redobrada.

sofrimento; e a contemplação do corpo acima do espírito. É esse sentido da valorização do corpo que nos propomos a discutir no item a seguir.

2.3 As Mudanças na Concepção de Corpo e a Valorização do Corpo Infantil

Os princípios de obediência, de submissão e de dependência preconizadas tanto pelo feudalismo, quanto pelo cristianismo, ainda estão presentes no início dos tempos modernos, porém, não exercem mais pleno domínio na concepção de corpo que a sociedade possui. A decadência do predomínio da Igreja e do sistema feudal proporciona o surgimento de outros princípios que orientam a relação do indivíduo com Deus e consigo mesmo. Nessa nova possibilidade de relação, encontram-se princípios que favorecem a construção de uma nova forma de compreender o corpo humano. Nesta perspectiva, acreditamos ser essencial discutirmos, mesmo que brevemente, as questões relacionadas à concepção medieval de corpo, já que sua influência se manteve na transição do século XV para o século XVI.

De acordo com Guedes (1995), o corpo nos pressupostos cristãos é considerado apenas pela sua formação material, denominado de carne, não somente em relação a estrutura muscular, mas em relação ao simbolismo presente na sensualidade e na concupiscência. O corpo está vinculado a uma certa vulnerabilidade ao pecado, por isso, está ligado a proibições que favorecem a valorização da alma e do espírito sobre o estado físico.

Na era medieval, o corpo é:

[...] considerado templo do espírito, deveria buscar a pureza, mantendo-se longe dos prazeres da carne, das sensações e desejos. Caso existissem as sensações, o corpo teria que buscar a purificação, que se resumia nos sofrimentos pelos flagelos, autopunições e castração dos desejos (PEREIRA, 1998, p.15).

Essa busca pela purificação torna o corpo um instrumento para a busca da salvação espiritual. O sofrimento e os sacrifícios propostos pela doutrina da Igreja conduzem o pensamento do homem a negar o prazer terreno, seguindo o modelo de Cristo que se sacrificou em prol da salvação dos homens. As pessoas se identificam com o Cristo sofrido, o Cristo da Paixão, tornando o suplício da cruz mais realista para suas vidas. “A ‘Imitação de Cristo’ nada mais era do que essa correspondência passional com o Seu corpo sofrido, cujas tristezas pareciam reproduzir-se nas aflições dos corpos humanos” (SENNETT, 1997, p.141).

A sobreposição do espírito sobre a natureza material do ser humano é salientada por Agostinho³⁰, ao considerar que o corpo está vinculado à alma, e é por intermédio dele que o ser humano se apropria dos princípios cristãos. Para ele, mesmo sendo o corpo responsável por levar as “verdades” do exterior para o interior, o que realmente define sua forma de ser é o interior, é sua alma (AGOSTINHO, 1996). O corpo, então, é um instrumento para que o indivíduo receba as impressões do mundo material, para que a alma possa adquirir o conhecimento obtido por meio da iluminação divina.

³⁰ Santo Agostinho (século IV e V da era Cristã) foi um padre e filósofo que elaborou um sistema filosófico que estruturou sobre uma base racional, marcada pelo platonismo, todas as doutrinas reveladas pelo cristianismo.

Outra grande influência sobre a concepção medieval de corpo encontra-se nas obras de Tomás de Aquino³¹, que apresenta em suas idéias a união substancial da alma e do corpo. Ele define o corpo como sínolo (síntese, conjunto) dessas duas naturezas. Na passagem que se segue, podemos observar o entendimento de que a alma e o corpo constituem um todo único³². “Já que tanto o intelecto possível como o intelecto agente estão formalmente unidos a nós, é necessário dizer que ambos convergem na mesma essência da alma” (AQUINO, 1996, p.187). O intelecto agente está relacionado com o espírito, daquela natureza imaterial, enquanto o intelecto possível se refere ao corpo, de natureza material.

Mesmo acreditando na união do corpo e da alma, Aquino apresenta uma dicotomia entre a perfeição presente no espírito e na alma e o aspecto de vulnerabilidade e imperfeição do corpo. Enquanto o físico não sobrevive à morte, em seu ponto de vista, a natureza imaterial do homem tem a possibilidade de viver mesmo depois do fim da natureza corpórea, por intermédio da proximidade ao ideal de vida de Cristo.

A concepção de vida, no período em que Aquino viveu, está vinculado ao entendimento sobre o corpo de Cristo e à identificação das pessoas com sua experiência de sofrimentos. Essa vivência favorece a idéia de que as pessoas precisam renovar sua piedade pelo próximo, assimilando a angústia do outro, demonstrando, assim, um sentimento de compaixão. “À medida que homens e mulheres comuns puderam entender melhor o sofrimento corporal, abriram-se as comportas do fervor popular” (SENNETT, 1997, p.139).

³¹ Tomás de Aquino (século XIII da era Cristã) foi um padre que procurou dar um sentido cristão ao aristotelismo. Influenciado por Agostinho, procurou usar os termos e os conceitos aristotélicos para servir de fundamento seguro para a própria teologia.

³² Essa discussão pode ser melhor analisada na obra de Pereira (1998).

Com a adesão da sociedade à concepção de sofrimento corporal, encontramos na Idade Média o corpo como instrumento de arrependimento dos pecados e, conseqüentemente, de perpetuação da fé e de libertação do espírito para a vida eterna. Nesse contexto, o homem interioriza os princípios de manter seu corpo puro e sem pecados para a obtenção de sua salvação espiritual. Para alcançar esse objetivo, o homem e a mulher precisam estar em dependência de Deus, reafirmando sua posição de criatura advinda de um poder Divino.

Esse ideal de corpo se modifica conforme as transformações sociais, decorrentes da transição do feudalismo para o capitalismo, possibilitam a valorização das coisas terrenas. O corpo começa a ser visto, também, como um instrumento de obtenção de prazer nas coisas materiais e terrenas. Apesar de antagônicas, essas duas formas de conceber o corpo convivem dentro do mesmo momento histórico. Duas formas contraditórias travam uma luta para subjugar uma a outra. A presença dessas duas concepções pode ser observada em uma das passagens da obra de Thomas More, intitulada “A Utopia”, quando critica a visão deturpada de prazer e expressa o desejo de se valorizar o corpo.

Os utopianos distinguem diversas espécies de prazeres verdadeiros: uns se relacionam com o corpo, outros com a alma. Os prazeres da alma estão no desenvolvimento da inteligência e nas puras delícias que acompanham a contemplação da verdade. [...] esperança certa duma imortalidade bem-aventurada. [...] As voluptuosidades do corpo [...] compreendem todas as volúpias que exercem sobre os sentidos uma impressão atual, manifesta, e cuja causa é o restabelecimento dos órgãos consumidos pelo calor interno. Algumas vezes o prazer dos sentidos não provém das funções animais que reparam os órgãos esgotados, ou os aliviam duma exuberância penosa; mas pelo efeito duma força interior e indefinível que comove, encanta e seduz; [...] outra espécie de volúpia sensual consiste no equilíbrio estável e perfeito de todas as partes do corpo, isto é, numa saúde isenta de mal-estar. (MORE, 1972, p. 257).

O ideal de corpo que começa a ser construído, como podemos observar acima, é norteado pela negação da dor e do sofrimento do corpo. Admitir-se, nesse momento, que o homem e a mulher necessitam experimentar o bem-estar terreno, mudando o referencial da verdadeira felicidade. A idéia de que o “homem não nasceu para gozar aqui na terra de uma felicidade perfeita” (ERASMO, 1972, p.27), é extremamente forte na maneira em que a Igreja constrói a relação do homem com o seu próprio corpo. Na obra “Malleus Maleficarum” (O Martelo das Feiticeiras), por exemplo, encontramos nitidamente a posição defendida pelo cristianismo durante a Idade Média: o homem e a mulher devem “[...] suportar com paciência os males de que está a padecer, nesta vida terrena para a purgação de seus crimes” (KRAMER; SPRENGER, 1997, p. 360). Contudo, essa idéia de que a Providência Divina destina determinados males para o corpo do homem, com o intuito de buscar a eternidade celestial, vai sendo substituída pela idéia de que o homem precisa buscar seu bem estar físico, na ausência de dor e sofrimento. Dessa forma, passa-se, aos poucos, a pensar que “[...] só uma saúde perfeita torna a condição da vida humana tranqüila e apetecível [...]” (MORE, 1972, p.258).

A saúde é um dos elementos que constituem a concepção de corpo, juntamente com outros aspectos como a beleza, a vaidade e a sexualidade. Esses últimos aspectos são relacionados à figura da mulher e expressam os novos valores sobre o corpo que estão surgindo. Em “O Elogio da Loucura”, Erasmo utiliza a loucura para expressar os novos interesses corporais que estão surgindo e faz uma relação entre o corpo feminino e a crescente preocupação com os hábitos e costumes voltados para a higiene e a boa aparência.

Antes de tudo, têm elas o atrativo da beleza, que com razão preferem a todas as outras coisas, pois é graças a esta que exercem uma absoluta tirania mesmo sobre os mais bárbaros tiranos. [...] as mulheres [...] conservam sempre a frescura da face,

a sutileza da voz, a maciez da carne, parecendo não acabar nunca, para elas, a flor da juventude (ERASMO, 1972, p.33).

Dessa forma, é apresentada uma nova preocupação com o corpo e com a necessidade de se ter prazer, representados tanto por meio dos enfeites e das roupas, quanto pelo cuidado com a higiene do corpo. Esses fatos são decorrentes do processo de transformação que revelam uma nova necessidade em relação ao corpo e à própria consciência do homem, onde o prazer vai tomando um lugar cada vez maior na sociedade da época. Partindo dessa premissa, não é somente o corpo do adulto que passa a ser valorizado e concebido de outra forma, o corpo da criança apresenta, também, gradativas e lentas transformações.

O corpo infantil, até então, é compreendido como frágil e sem muita importância, mas a partir da segunda metade do século XV³³, passa a ser visto como uma ferramenta essencial para a propagação dos novos valores que estão sendo difundidos. Por isso, os autores da época defendem a educação, contestando a idéia de que o processo educacional pode afetar a saúde da criança. Para esses autores, é a inserção da criança na vida social dos adultos, em tenra idade, que causa problemas de saúde e afeta diretamente o corpo da criança. Nesse sentido, é a falta de consciência a respeito das particularidades da criança que leva o corpo infantil a perder o vigor e não o processo educativo.

A esta altura, aparece quem alega existir perigo na aprendizagem escolar porquanto esta torna a saúde frágil da criança mais precária ainda. Poder-se-ia responder que, mesmo que algo se perdesse em robustez corporal, tal carência seria, esplendidamente, recompensada com os exímios dotes do espírito. Evidente que não se está a preparar um atleta e sim um intelectual, um homem apto a gerir a coisa pública, ao qual basta saúde normal, sem pretensão a competir com o vigor físico de um Milão. Todavia insisto, há de se atender às exigências da idade de modo que nada perca do vigor corporal (ERASMO, 1998a, p.36).

³³ De acordo com os princípios cristãos, a alma sempre foi mais valorizada do que o corpo. Por isso, o corpo da criança era enterrado em qualquer lugar, como os animais hoje em dia. Somente a partir do final do século XV, se tem uma preocupação em guardar o corpo da criança mesmo depois da morte.

Como podemos observar na afirmação de Erasmo, a preocupação em relação à criança não consiste em controlar o prazer, mas sim capacitá-la para viver na nova forma de organizar e produzir a vida material que está se desenvolvendo. Ao utilizar o discurso sobre a saúde, expressa-se a necessidade de renegar os valores praticados pela sociedade naquele momento, para preparar a criança sob a ótica dos novos valores que estão sendo construídos. Por isso, que:

[...] com efeito, enquanto, de um lado, muitos temem prejudicar a criança com o estudo, de outro lado, não se atemorizam com o perigo acarretado pelo consumo imoderado de alimentos que prejudicam não menos o espírito que o organismo, sem falar da diversidade de carnes e bebidas nada condizentes com aquela idade. [...]. E em nada disso lhes ocorre temer pela saúde da criança (ERASMO, 1998a, p.36-37).

Nesse contexto, podemos verificar que o corpo infantil não deve ser concebido como o corpo do adulto, pois, nos apontamentos realizados por Erasmo, vemos que a criança é um ser muito capaz, porém devem ser respeitadas as limitações de seu corpo. A construção da consciência acerca das necessidades específicas da criança revela que para a nova forma de ver o mundo e a própria idéia de infância se desenvolver, requer ver, também, o corpo e a própria criança de forma diferente. Dessa forma, torna-se necessário que o corpo infantil, considerado frágil, seja regulado, “adestrado” e normalizado para o convívio social dentro dos novos padrões que estão sendo preconizados.

2.4 O Ensino Humanista e a Censura à Austeridade dos Educadores

O pensamento escolástico foi a forma de ensino que predominou na educação até os últimos séculos da Idade Média. Apesar de seu predomínio entrar em decadência a partir do século XV, não deixou de estar presente no processo educativo. Gradativamente, diminui o controle eclesiástico sobre as escolas, devido ao aumento da autoridade secular e ao declínio do poder papal, decorrente dos vários fatores que discutimos no primeiro capítulo.

Com o aumento progressivo da valorização das coisas materiais, os indivíduos buscam explicar sua vida mais por meio dos fenômenos da natureza, do que pela fé em um poder divino. Essa condição faz com que o homem e a mulher comecem a ter uma maior independência de Deus, e aumentam a sua possibilidade de ação por decisão própria. Nesse sentido, a criatura começa a ser tão importante quanto o Criador.

O impasse entre o pensamento escolástico e o pensamento humanista está instalado. Esse momento de contradição na sociedade é salientado por Erasmo, em uma carta à Martin Dorp, em que observa que seus contemporâneos escolásticos procuram desvalorizar os estudos antigos e controlar a expansão dos novos valores, por meio da autoridade eclesial e pela influência na fé do povo.

São estas pessoas que desprezam São Jerônimo, como gramático, porque elas não o compreendem; zombam das letras gregas, hebraicas e até latinas; são mais bestas do que um porco; não têm nem o senso comum; imaginam ocupar a cidadela de toda sabedoria; tudo julgam, condenam, falam; desconhecem a dúvida; não são detidas por nada, não ignoram nada. O que há de

mais descarado e obstinado do que a ignorância? (ERASMO, 1970, p.117).

Se por um lado o pensamento escolástico está procurando demonstrar que os novos valores são um risco para a Igreja e perigosos para a busca da salvação do homem, por outro lado, o humanismo, por meio de suas diversas manifestações, procura sufocar a antiga forma de conceber o homem para desenvolver-se na sociedade. Para Silva (1999), pesquisador da atualidade, o humanismo consistiu em uma corrente de pensamento que defende uma vida intelectual mais livre, um convite a entender o destino do homem não somente pelo plano espiritual, mas, também, pelo mundo material. “Os autores escolásticos e os humanistas travaram, durante os anos Quatrocentos, importantes debates em torno da melhor forma de ensinar” (SILVA, 1999, p.35).

O embate entre esses dois pensamentos favorece as críticas por parte dos humanistas que vêem nos professores escolásticos uma postura pedagógica severa e autoritária. Essa posição dos autores humanistas é decorrente de sua tentativa em negar a forma anterior de educação e implantar suas propostas no âmbito escolar³⁴. Para alcançar esse objetivo, esses autores questionam a utilidade dos conhecimentos tratados pelos preceptores da época, na nova possibilidade de vida que está sendo estruturada.

³⁴ A partir do século XIII, a fundação das escolas não é mais exclusividade das autoridades eclesiásticas, vários municípios fundam escolas sob seu controle. Existem escolas para os oblatos – aqueles que se destinam ao próprio serviço do mosteiro; escolas catedralícias – cuja preocupação maior é o ensino do latim; escolas de Canto – que trata de conhecimento essenciais para o canto litúrgico; escolas gramaticais – que ensinam os elementos de Gramática latina e a ler e escrever; escolas episcopais – que proporcionam a formação profissional em Teologia e Direito, dentre outras. Para freqüentar a escola ou ser um aprendiz, o aluno não pode ter origem social de servo ou filho de servo; somente as crianças de classes altas têm maior possibilidade de ingressar na escola, corporação ou posto eclesiástico. Na proposta humanista, a criança deve iniciar sua educação aos três anos de idade e não aos sete anos como era de costume (GILES, 1987; LE GOFF, 1991).

Em relação a esses conhecimentos, Rabelais, em sua obra “Gargântua e Pantagruel”, aborda a inquietação de Grandgousier, pai de Gargântua, com os conhecimentos que estão sendo ensinados a ele, como vemos a seguir:

seu pai percebeu, então que de fato ele estudava muito e empregava nisso todo o tempo, mas não aproveitava nada e, o que é pior, estava ficando idiota, palerma, distraído e bobo. Queixando-se disso a D. Philippe des Marays vice-rei de Papeligosse, este lhe disse que era preferível não aprender nada a estudar aqueles livros com tais preceptores, cujo saber não passava de uma série de tolices destinadas a abastardar os bons e nobres espíritos e a corromper toda flor da juventude (RABELAIS, 1986, p.100).

Essa inquietação está presente em vários escritos dos humanistas. Erasmo, por exemplo, dando poder de fala à loucura, aborda a influência negativa desses saberes à vida do homem.

Quero que me chamem de mentirosa, se não for verdade que os jovens mudam inteiramente de caráter logo que principiam a ficar homens e, orientados pelas lições e pela experiência do mundo, entram na infeliz carreira da sabedoria. Vemos, então, desvanecer-se aos poucos a sua beleza, diminuir a sua vivacidade, desaparecerem aquela simplicidade e aquela candura tão apreciadas. E acaba por extinguir-se neles o natural vigor (ERASMO, 1972, p.24).

Em “A Utopia”, Thomas More demonstra que não concorda com a estrutura educacional vigente ao retratar o ideário de ensino em uma sociedade imaginária. Fala dos saberes ideais e da utilidade desses conhecimentos, tanto para o indivíduo, quanto para a sociedade.

A educação da infância e da juventude é confiada ao sacerdote, para quem os primeiros cuidados são para o ensino da moral e da virtude de preferência ao das ciências e das letras. O mestre, na Utopia, emprega toda a sua experiência e talento em imprimir, na alma ainda tenra e impressionável da criança, os bons princípios

que são a salvaguarda da república. A criança que recebeu o gérmen desses princípios guarda-os em sua carreira de homem, tornando-se mais tarde um elemento útil à conservação do Estado. É o vício que destrói os impérios e o vício é engendrado pelas más opiniões (MORE, 1972, p.301-302).

Os conhecimentos abordados pelo ensino escolástico não são mais necessários à nova sociedade que está se constituindo. O contexto que viabiliza a expansão econômica necessita de uma educação que acompanhe o movimento que a realidade está seguindo, carregado de novas exigências sociais, novos valores, novas expectativas que, conseqüentemente, faz com que os indivíduos passem a ter um novo modo de olhar para o mundo e para si mesmos.

Para defender essa concepção de vida, encontramos nas obras dos humanistas certas descrições que podem nos parecer por vezes exageradas, mas são relatos compreensíveis, quando observado seu contexto de luta entre o “velho” e o “novo”. Nesse sentido, nos deparamos com as observações de Erasmo, por exemplo, que ao procurar negar os princípios contidos no “velho”, relata com indignação algumas experiências que vivenciou, considerando-as desagradáveis e caracterizando-as como condutas pedagógicas “agressivas e autoritárias” de certos preceptores.

Reconheço em mim mesmo tal índole desde pequeno. O preceptor, para quem eu era preferido dentre os demais porque alimentava sei lá que sonhos de grandeza a meu respeito, mantinha-me sob vigilância cerrada. Por fim, resolveu testar minha capacidade para aturar castigo. Alegou então qualquer falta que nem por sombra cometera e bateu-me. Aquilo esvaziou todo o meu gosto pelos estudos, desmotivando de tal sorte o meu entusiasmo pueril que pouco me faltou para vir a falecer de tanto penar (ERASMO, 1998a, p.40).

Além de sua própria vivência, Erasmo apresenta outros exemplos de castigos corporais, dos quais chama de “rito de flagelação”. Para ele tal

comportamento serve para acobertar a incompetência do educador. Pois, “ninguém flagela de maneira mais cruel a criança do que o professor que nada tem a lhe ensinar. Que outra coisa sabem fazer no magistério tais indivíduos senão matar o tempo com cenas de espancamento e vociferação (ERASMO, 1998a, p.40). Assim relata o autor a história de um renomado teólogo conhecido por ele, convicto de que a agressão é o único modo de reprimir e domar a rebeldia do espírito jovem.

De certa feita, estava eu assentado ao seu lado, quando após a refeição, segundo a praxe, ele chamou um menino, penso que de dez anos. [...] Pouco depois, a fim de ter justificativa de punição, começou a alegar sei lá que ato de petulância, coisa que o acusado nem de longe imaginava cometer. Acenou, em seguida, para o encarregado da disciplina, denominado “prefeito do colégio”, mas alcunhado “cão de guarda”, para submeter o menino ao castigo. Aquele, mais que depressa, lançou o menino ao chão e o vergastou qual réu de sacrilégio. Aliás, o teólogo chegou a bradar mais de uma vez: “Basta! Basta!”. Porém, o algoz, ensurdecido pelo furor, persistia na macabra tarefa, não o tendo levado à síncope por pouco. Voltou-se, então, o teólogo para nós e disse: “Nada disso o menino merecia, mas era necessário humilhá-lo” (ERASMO, 1998a, p.40).

Além das agressões físicas, Erasmo aponta para situações que considera de extrema crueldade, em que as vítimas correm riscos graves para a integridade física e mental e convivem diariamente com um clima de terror³⁵.

Certo menino de apenas doze anos, filho de pais com elevado padrão social e aos quais o preceptor devia reconhecimento, foi submetido a tratos tão execrands que apenas podem ser atribuídos a um Mecênio ou a um Falaris.

Entupiram, com fezes humanas, a boca do garoto até o ponto de não poder expelir a carga, tendo em decorrência, que deglutir boa

³⁵ Acreditamos ser necessário salientar que os relatos de Erasmo têm características de imparcialidade, devido sua inserção na nova sociedade que está se formando e seu pensamento sobre os princípios medievais. Dessa forma, algumas situações descritas podem ser casos esporádicos e não fatos generalizados.

parte. [...] O menino, despido, foi suspenso com cordas pelas axilas para figurar o castigo aplicado a furtos infames e tidos como os mais detestáveis entre os germanos. A seguir, suspenso no ar, foi flagelado de todos os lados, ficando a pique de morte. E quando mais tentava provar que não cometera o tal do erro, tanto mais recrudescia o martírio.

[...] Fato é que a enfermidade do corpo até que foi, em parte, debelada pelos medicamentos, mas a sua mente ficou profundamente abalada, sendo de crer que jamais recupere o vigor anterior (ERASMO, 1998a, p.43).

Ao descrever esse tipo de situação, Erasmo procura fortalecer sua forma de pensar afirmando que os preceptores escolásticos usam de sua autoridade para enfraquecer o pensamento dos alunos. Ao negar a lógica medieval, o autor procura destinar às circunstâncias de ensino escolástico, características de um momento de opressão e de controle físico. Para aqueles que estão fundamentando seu pensamento nos novos valores difundidos pelo humanismo, a proposta educacional escolástica é desnecessária e inconveniente para a formação do aluno.

Nessa perspectiva, os humanistas acreditam que seus pressupostos pedagógicos possibilitam ao preceptor um acompanhamento competente e dedicado durante o processo de formação do ser humano. Não somente com a utilização de elogios e de motivações, mas, também, de uma vigilância que permita que os conhecimentos possam adentrar no espírito do aluno. A aprendizagem, então, não está vinculada a pressões externas e forçadas, mas sim à compreensão real da necessidade dos conhecimentos para o convívio social e pela associação entre a aprendizagem e o amor do educador.

Com essa nova proposta de educação, os humanistas acreditam que a educação possa contribuir no desenvolvimento de uma maior sensibilidade na criança e passam, então, a propagar um outro ideal de educador que trataremos no item a seguir.

2.5 O Perfil do Novo Educador e sua Relação com a Criança

Com a emancipação do homem diante da providência divina, o homem começa a conceber que a riqueza e a felicidade material são possíveis e sua aquisição depende da relação que o homem mantém com o trabalho. Para tanto, é necessário possibilitar condições ao indivíduo para que se aproprie de conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento dessa relação. A educação precisa estar voltada para a valorização da capacidade humana.

Os humanistas, ao criticarem a ação pedagógica dos educadores que, ao seu ver, se divertem ao bater nas crianças, traçam um perfil de como seria um professor que procura preservar a dignidade da criança, os bons costumes e a fé cristã. Contudo, naquela sociedade, pelo menos no que tange ao período de transição, é mais fácil falar de um ideário de educador do que localizar preceptores que sejam portadores de tais características. A respeito disso, Erasmo se posiciona da seguinte maneira:

Reconheço, do mesmo modo que os filósofos esculpem a imagem do sábio, do retórico ou do orador, de forma a torná-lo quase inexistente na prática, assim é bem mais cômodo delinear o perfil do educador do que apontar indivíduos que personificam o modelo traçado (ERASMO, 1998a, p.47).

Algumas das características fundamentais do perfil ideal do educador estão vinculadas às transformações na visão de homem e de mundo dos professores, pois sua prática pedagógica tem relação direta com sua forma de conceber o homem e a sociedade. Portanto, os educadores, ao ter uma nova concepção, mudam sua maneira de encarar o rigor físico direcionado aos alunos.

Começam a enxergar a criança como um indivíduo livre; consideram os ensinamentos de Cristo essenciais para suas vidas e são conhecedores da filosofia e da cultura antiga. O novo educador deve ser um indivíduo bem visto pela sociedade e, principalmente, amoroso, divertido e sensível aos seus alunos.

Primeiramente, o perfil do novo educador está voltado para a correção branda e sem excessos, pois a pancadaria primeiro maltrata para depois corrigir. Para representar essa idéia, Erasmo esboça as características do educador relacionando a natureza com a educação da criança.

Cavalo de raça doma-se com assobios e carícias e não com látego e espora. Se o molestam em demasia, torna-se arredio, coiceiro, mordente e dá de andar a ré. O boi, por sua vez, fustigado com excesso, livra-se da canga e investe contra o picador.

Há de se lidar com o espírito tenro e grácil da criança tal como um filhote de leão. Só o jeito amansa elefantes e não a força. Aliás, não existe um animal tão feroz que não se renda ao bom trato. De mais a mais, não há animal tão manso que não fique furioso ante tratos imoderados (ERASMO, 1998a, p.40-41).

Comparando a educação da criança com o adestramento dos animais, Erasmo reflete sobre a importância de utilizar um método apropriado para as características da infância.

Para tanto, a luta dos humanistas não está apenas direcionada ao fim dos flagelos físicos, mas também ao término da tortura emocional que os preceptores realizam com seus alunos. Nesse sentido, Erasmo faz um paralelo entre a relação mantida com educador e aluno e os patrões e os servos, ao falar da necessidade da relação servil ser banida da sociedade. “Daí porque o Apóstolo exige dos patrões que não sejam ameaçadores nem muito menos flagelantes. Com efeito, não diz “deponham os açoites” e sim “eliminam as ameaças” (ERASMO, 1998a, p., 42).

O perfil do novo educador contempla, também, o princípio da liberdade. Por isso, a relação servil e submissa é condenada. “Portanto, é coisa de escravidão corrigir através do temor à pena. Se é corrente chamar os filhos pelo qualificativo de “livres”, bem por lhes convir a educação liberal³⁶, então em nada sejam equiparados a servos” (ERASMO, 1998a, p.41). Educar seres livres com moderação e prudência torna-se sinônimo de um educador repleto de sabedoria. Para ilustrar essa condição, Erasmo nos apresenta um modelo de educador, considerado por ele, autêntico.

Diógenes, capturado pelos Eginetas e conduzido ao mercado, foi interpelado pelo leiloeiro sob que rótulo gostaria de ser apresentado aos compradores. Ele respondeu: “Anuncia se interessa a alguém adquirir um homem que entende do comando de pessoas livres”. O insólito pregão provocou risadas em muitos. No entanto, houve quem, com filhos menores em casa, abordasse o filósofo para se certificar da apresentação. O filósofo apenas ratificou. O adquirente deduziu daquele breve colóquio que ali estava um indivíduo nada vulgar. Antes, debaixo daqueles andrajos, escondia-se uma sabedoria peregrina. Tendo realizado o negócio, conduziu-o para sua casa e confiou-lhe os filhos para instrução (ERASMO, 1998a, p. 39).

A questão da liberdade é essencial para uma sociedade que começa a romper relações feudais de servidão. Por meio da educação liberal, pode-se formar indivíduos voltados para os novos valores que estão surgindo. Essa formação baseada na liberdade deve atender aos princípios cristãos, por isso, o modelo de educador precisa ser inspirado no exemplo de Cristo, que usa a brandura e autoridade para corrigir e educar. Para uma educação liberal é necessário que se eduque a criança na disciplina e na correção segundo Jesus Cristo:

³⁶ Educação liberal não tem relação com o liberalismo burguês, mas sim corresponde ao conceito grego de liberdade (CANTOS, 1997). É entendida como educação para as letras, das quais as letras divinas estão no ápice. É aprender a falar e falar corretamente em grego ou latim. É formar seres livres na liberdade.

Que disciplina é aquela emanada do Senhor, com facilidade, descobre quem pondera a mansidão do amor com que Jesus ensinou, suportou, incentivou e, progressivamente, foi conduzindo os discípulos pelos patamares do amadurecimento (ERASMO, 1998a, p.42).

O modelo cristão continua sendo extremamente difundido na pedagogia do momento. Um ponto essencial que passa a fazer parte do ideário traçado para o novo educador é que, além do conhecimento e da prática das leis divinas, os saberes clássicos e a cultura antiga devem fazer parte do acervo intelectual dos professores. Nessa perspectiva, torna-se necessário que o preceptor tenha um programa de ensino adequado a essas expectativas. A aprendizagem da língua e da filosofia é condição essencial para adequação da criança à nova forma de organizar a vida material e, conseqüentemente, espiritual.

Que há de mais ameno que as fábulas dos poetas? Elas têm o condão de cativar os ouvidos infantis e até mesmo os adultos, não só para a posse do idioma como para o discernimento e a riqueza do vocabulário. De fato, nada escuta a criança com tanto gosto como os apólogos de Esopo, onde o humor e o gracejo veiculam preceitos sérios de filosofia. Frutos que tais também se colhem nas demais fábulas dos antigos poetas. Assim, a criança ouve que, por encantamento por parte de Circe, os companheiros de Ulisses foram transmudados em porcos e na figura de outros animais. A narração provoca risada, mas, de permeio, vai sendo ensinado à criança algo sólido em filosofia moral, a saber, quem abandona o uso da reta razão, deixando-se raptar pelo afeto desordenado, já não é humano e sim animal. E qual dos Estóicos diria verdade mais contundente? [...] Onde encontrar graciosidade mais delicada do que os poemas bucólicos? Que pode haver de mais envolvente que a Comédia? [...] Destarte, os conteúdos da filosofia vão sendo assimilados através da descontração pedagógica (ERASMO, 1998a, p.50).

Tanto as lições éticas, quanto as fábulas de tom jocoso, presentes nos clássicos da Antigüidade, são assimiladas por pessoas simples e pelas crianças. Sentenças breves e dinâmicas são utilizadas como instrumentos para o ensino da filosofia. Podemos constatar que a nova proposta educacional valoriza a utilização

de técnicas que deixem o processo educativo com um caráter de descontração e de divertimento. Por isso, o preceptor deve deter conhecimentos sobre os recursos que amenizem a dificuldade, o tédio e o cansaço na aprendizagem do aluno. O educador que aplica tais recursos na formação da criança, de acordo com o ponto de vista dos humanistas, demonstra grande perícia na arte de ensinar, pois consegue vencer a resistência do aluno por meio da técnica. A nova forma de educador busca nos antigos as técnicas fundamentais para realizar tal intervenção.

Aliás, os antigos já propunham algumas delas. Houve quem desse o formato de letras a petiscos saborosos ao paladar da criança. [...] Outros modelavam as letras em figuras de marfim no intuito de ensejar à criança brincadeiras com as peças. [...] colocava, no alvo, primeiro, figuras em letras gregas e depois as latinas. Ao ferir o alvo e pronunciar o nome da letra alvejada, além de aplausos, a recompensa era uma cereja ou outra coisa do agrado da criança. [...] Daquele artifício lúdico advém que a criança, com poucos dias de jogo, aprende todos os formatos das letras do alfabeto, a par do som correspondente. Êxito, aliás, que professores mal conseguem após três anos de pancadaria, ameaças e berros (ERASMO, 1998a, p.53).

Na idéia do autor, o educador deve tomar proveito das técnicas voltadas para o divertimento e para o prazer, possibilitando uma maior motivação durante o processo de aprendizagem. Podemos observar, que além de ser favorável a essas técnicas o professor deve acompanhar de perto o aluno. Esse tipo de relacionamento exige que o professor mantenha uma certa proximidade com quem ele ensina. Assim sendo:

[...] o primeiro grau da aprendizagem consiste no amor ao professor. Com o caminhar do tempo, a criança, que foi iniciada no amor ao estudo por causa do amor ao mestre, passa a amar o mestre por amor ao estudo. Do mesmo modo que presentes e outros tipos de mimos são bem vindos justamente por provirem de pessoas muito queridas, assim os estudos, enquanto não podem

ser ainda apreciados por si mesmos, ficam encarecidos pelo afeto que se devota aos mestres (ERASMO, 1998a, p.37).

A necessidade do amor está na afirmativa de que se aprende com muito mais entusiasmo com aqueles aos quais se ama. Além do amor outra qualidade que caracteriza o perfil do novo educador está na sensibilidade às limitações e necessidades do aluno. Em “Gargântua e Pantagrue”, obra de Rabelais, encontramos o pai de Gargântua decidido a dar outra educação ao filho. Naquele contexto, passa a considerar que uma nova maneira de educar o filho pode maximizar suas potencialidades.

Quanto a Gargântua, posso afirmar, pela simples conversa que com ele tive na presença de vocês, que o seu entendimento tem algo de divino, de tal maneira o vejo agudo, sutil, profundo e sereno. Poderá chegar a um soberano grau de sabedoria, se for convenientemente educado. Vou, pois, entregá-lo a um sábio que o instrua de acordo com sua capacidade (RABELAIS, 1986, p.82).

Nessa assertiva, o autor demonstra que o preceptor precisa estar sensível às capacidades e à limitação de seus alunos. Não basta antecipar o que é necessário à criança, o educador precisar estar atento as inclinações, expectativas e necessidades de cada aluno, para que se aproprie de conhecimentos, realmente, adequados ao momento histórico que está sendo construído. Portanto, o novo educador deve ensinar por meio do respeito e não do medo. Deve ser bem quisto na sociedade e portador de uma índole que sirva de modelo para a criança. Um modelo da qual a criança possa assimilar conhecimentos e imitar comportamentos dos quais serão necessários para conviver em sociedade.

Como podemos observar, as transformações econômicas e sociais oportunizam à sociedade direcionar um novo papel à criança. Nesse sentido, a educação precisa ser fundamentada numa concepção de vida que possa atender as

expectativas da sociedade que está em plena transformação. Para se propagar essa perspectiva humanista, torna-se necessário utilizar técnicas e atividades adequadas a esses princípios, que proporcionam o reconhecimento da natureza da criança – de acordo com o pensamento humanista - e da sua disposição para brincar, jogar e competir.

Nesse sentido, o método³⁷ pedagógico deve estar de acordo com o objetivo que se pretende alcançar. Com a valorização do prazer e do corpo, o jogo e a brincadeira adquirem uma importância, cada vez mais crescente, na educação. Partindo desse contexto, refletimos, no terceiro capítulo, sobre o papel dessas atividades na formação de um novo homem e uma nova mulher, capazes de agir na sociedade que está sendo construída.

³⁷ Método, aqui contextualizado, trata-se da aplicação hábil da instrução e da orientação do educador (GILES, 1987).

3 O PAPEL DO JOGO E DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO INÍCIO DA MODERNIDADE

Quando a criança brinca, está feliz... É, em grande parte, no brincar e pelo brincar que a criança se prepara para tal estado (o estado de homem).

Leif e Delay

O propósito desse capítulo é possibilitar algumas reflexões sobre a concepção de jogo e de brincadeira, bem como sua função social na história da infância e da educação. Essas reflexões pretendem buscar e compartilhar um panorama de teorias, abordagens e problemas referentes à compreensão do que realmente seja o jogo e a brincadeira, a partir de um processo de interação social construído historicamente.

Ao abordarmos o jogo e a brincadeira, nos deparamos com inúmeras significações, terminologias e diferenciações culturais. Em função disso identificá-los torna-se um grande desafio. Os termos “jogo e brincadeira”³⁸ estão inseridos no cotidiano social das mais diferentes sociedades e de contextos históricos muito antes de serem enfatizados pelo pensamento científico.

Nos tópicos que seguem, faremos uma exposição sobre nosso entendimento acerca de jogo e brincadeira na atualidade. Com relação ao jogo, a abordagem que realizamos não se restringe ao mundo infantil. Tanto adultos como

³⁸ Existe uma certa tendência entre os autores, entre eles Huizinga (2000) e Brougère (1998), de identificar o jogo e a brincadeira com o mesmo significado. Porém, optamos por apresentar posições diferenciadas. Para nós, o jogo e a brincadeira ao serem realizados na prática se tornam distintas.

crianças jogam. Com relação à abordagem sobre o brincar, destacamos a interação da criança com a brincadeira e o brinquedo.

3.1 Em Busca de uma Significação de Jogo

Na língua portuguesa, a palavra jogo possui um caráter lúdico e está vinculada ao mundo infantil. Em outras línguas, como alemão, o inglês e o francês, por exemplo, é utilizada apenas uma única palavra para expressar uma série de ações. Em alemão *spielen*, em inglês *play* e no francês *jouer* são termos que se fundem para representar ações distintas, relacionadas ao jogar e ao brincar e, também, ao imitar e representar. Diferentemente das citadas acima, a língua portuguesa utiliza uma série de palavras que expressam ações distintas. Assim, o mesmo termo pode se revestir de um sentido diferente conforme o uso que dele é feito, pois a linguagem é dependente do contexto de utilização.

A presença de vocábulos variados relativos ao jogo [...] em várias línguas da cultura ocidental, constituem, assim, uma indicação da necessidade de melhor caracterização de seus atributos, de análise de sua posição no decorrer da história ocidental, de uma visão mais real de seu papel na vida humana [...] (ROSAMILHA, 1979, p.7).

Essa dificuldade de caracterização provém da inter-relação entre a fundamentação científica, a linguagem cultural e a própria utilização prática do jogo³⁹. Normalmente, a linguagem ligada ao jogo aparece associada a idéias de

³⁹ Nesse subitem analisamos apenas os aspectos relacionados ao jogo.

despreocupação e alegria e em outras culturas ligadas a idéias de frivolidade e futilidade.

Nas designações de jogo, o ponto de partida semântico parece ser a idéia de movimento rápido, atenção e espontaneidade. Ao mesmo tempo o termo jogo pode não estar associado somente à diversão, distração e prazer.

Várias são as fundamentações teóricas que sustentam, na atualidade, o emprego da palavra jogo e demonstram que existe uma rede de significações explícitas e implícitas, todas resultantes da utilização no contexto social em que o jogo está inserido. Assim, o uso do termo jogo não é um ato individual e solitário, mas decorrente do uso por um grupo social que dê sentido a essa palavra.

Para Brougère (1998b) cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada - de maneira mais vaga do que precisa - daquilo que numa determinada sociedade é designável como jogo. O simples fato de se utilizar o termo não é neutro, mas traz em si um certo corte do real, uma certa representação do mundo.

Apesar da dificuldade de se apontar para um conceito específico de jogo, algumas idéias representam um tipo de conduta ou de situação que pode facilitar o entendimento do que seja o jogo. Muitas das fontes bibliográficas que analisamos, e que tratam da temática jogo, demonstram ser essa uma atividade que imita ou simula uma parte do real, mas não tem um caráter insignificante. De acordo com Huizinga (2000, p.33):

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana".

O jogo, então, é uma atividade considerada livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual. É desligada dos interesses materiais e praticada dentro de limites de tempo e espaço, de acordo com certas regras. E são justamente essas regras as únicas restrições possíveis na realização do jogo. O jogo possui seus próprios instrumentos, locais e momentos de realização. As pessoas envolvidas no jogo decidem as atitudes que executam, de acordo com os resultados que lhes interessam.

De acordo com Huizinga (2000), o elemento final da ação no jogo reside, antes de tudo, no resultado enquanto tal, sem relação direta com o que se segue. A preocupação final do jogo está na auto-satisfação e no prazer. Quem não almeja esses sentimentos não quer participar do jogo.

Enquanto no jogo o resultado final está relacionado a questões internas e subjetivas do ser humano, no esporte o resultado esperado é vinculado a aspectos materiais. A preocupação do esporte está vinculada a objetividade e a materialidade, que está diretamente relacionada as coisas que os indivíduos podem ver e sentir concretamente e racionalmente. No esporte a linguagem universal das regras e as altas cifras monetárias evidenciam o elemento de competição. Outras características vinculadas ao esporte estão no alto grau de ansiedade e na cobrança da técnica que propiciam ao esporte a idéia de competição contra um adversário, enquanto que no jogo o elemento competitivo apresenta um oponente no lugar do adversário.

Considerando que o resultado do jogo não tem relação com os interesses materiais, concordamos com Abbagnano (1998) ao afirmar que o jogo é uma atividade que tem o fim nela mesma, ou seja, sua mola propulsora é o prazer intrínseco e não o efeito ou resultado que dele deriva.

Como podemos observar, a tendência ao se procurar estabelecer uma definição de jogo é priorizar a sua função e não abstrair um conceito geral, uma vez que o conceito que determinada sociedade tem sobre o jogo depende do papel que lhe é destinado. Sendo assim, procurar a essência do jogo é buscar seu significado na produção de vida dos homens em sociedade.

Das principais funções destinadas ao jogo, podemos destacar a sua proximidade com a manutenção ou transformação de comportamentos. Para Kishimoto (1998, p.140) o “[...] jogo é visto como uma forma de o sujeito violar a rigidez dos padrões de comportamentos sociais das espécies”. Essa situação acontece porque o jogo pode atribuir outro sentido às expressões da vida, causando alterações nas significações da realidade.

Além da intervenção na rigidez dos comportamentos, essa atividade proporciona condições para aprendizagem das normas sociais. A conduta do jogo oferece oportunidades para experimentar comportamentos que em situações normais não acontecem, pelo medo do erro e da punição (KISHIMOTO, 1998). O jogo torna-se uma possibilidade de romper as regras da realidade, geralmente de forma prazerosa, resultado do caráter livre proporcionado pelo jogo. Essa liberdade pode ser reconhecida e decifrada a partir do movimento e do riso das pessoas envolvidas. Com a imaginação, relativamente livre de pressões e responsabilidades, a realidade torna-se um espaço modificado pela auto-expressão e pelo prazer.

Além do prazer e da liberdade, o jogo pode apresentar características de humor, pois estão presentes tanto a zombaria como a provocação. O indivíduo apresenta uma alternância entre o comportamento cômico e engraçado, que propicia o relaxamento, e o sentimento de exaltação e tensão, que causa a sensação de risco. É justamente pelo risco que o jogo cativa e fascina a quem nele está

envolvido. Como é necessário o próprio esforço para acabar com a tensão, cria-se um ciclo de desejo de tensão e a procura para solucioná-lo.

A vivência desses sentimentos faz com que o indivíduo, ao jogar, afaste-se do resto do mundo e recuse as normas habituais, conservando, assim, sua magia para além da duração de cada jogo (HUIZINGA, 2000). A sensação do jogo de “partilhar algo em comum” faz com que as pessoas fiquem com o sentimento de “estar junto”, mesmo após o término. Um dos fatores que leva os indivíduos envolvidos no jogo a compartilhar e conservar o “espírito” do jogo é que mesmo com a tensão, o movimento, o ritmo, o entusiasmo, a mudança, dentre outros, pode efetuar-se dentro do mais completo espírito de seriedade.

Esse espírito de seriedade acontece porque mesmo tendo consciência da natureza do jogo, o indivíduo fica absorvido por ele. Quanto maior o elemento competitivo, mais apaixonante se torna o jogo, e mais a seriedade pode ser observada no ímpeto dos jogadores. De acordo com Rosamilha (1979, p.6), o jogo, em relação à vida prática, é tido como não sério, pois “[...] essa seriedade exibida no jogo não é ditada pela prudência ou pela obrigação”. Não significa que jogo não é trabalho, útil e sério, mas que sua nomeação acontece a partir dos sentidos usuais que a realidade lhe proporciona. Na realidade o jogo não produz com o mesmo sentido que o trabalho, por isso, muitas vezes é considerado não sério.

A seriedade do jogo reside nas conquistas que ele pode proporcionar e que, como consequência, proclamam o poder e a autonomia, mesmo que momentaneamente. A demonstração de seriedade pode ser vista no respeito às regras⁴⁰ externas ou internas, espontâneas ou motivadas, que são apresentadas

⁴⁰ Entendemos as regras como a possibilidade das pessoas que estão jogando falar a mesma linguagem e ter as mesmas oportunidades de alcançar o resultado desejado.

como verdades inabaláveis, mesmo diante da característica de espontaneidade do jogo. Elas são absolutas e não permitem discussão.

Cada jogo tem seu próprio objeto e regulamento, e momentos próprios para ser realizado. Para coordenar a agitação e a empolgação que aparentemente dá a idéia de confusão, são criadas as regras que definem e determinam, temporariamente, o que é e o que não é permitido. No jogo as pessoas podem discutir e modificar as regras, pois não há presença de uma autoridade que decida a aplicação dos regulamentos. Por isso, o jogo cria um espaço para a liberdade e a criatividade. Nesse momento da atividade, a espontaneidade faz com que os movimentos soltos e dinâmicos tenham a mobilidade reduzida por uma organização mais rígida.

No critério de liberdade, os jogadores ficam em nível de igualdade para tomada de decisões. Nessa condição, quem não respeita ou ignora as regras é considerado um “desmancha-prazeres”; já aquele que finge jogar seriamente é considerado um desonesto. O jogo coloca uma ordem temporária e limitada, porém absoluta, pois qualquer desobediência priva-o de seu caráter e de sua identidade.

Apesar da seriedade com que as regras são mantidas, a qualquer momento pode-se voltar à vida cotidiana. “É-lhe reservado, quer material ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente quotidiano, e é dentro desse espaço que o jogo se processa e que suas regras têm validade” (HUIZINGA, 2000, p.23). Nesse sentido, a natureza do jogo é instável, pois a qualquer momento pode-se voltar à realidade, seja por um estímulo externo, quebra de regras ou por quebra na motivação, um desencantamento.

Em determinadas sociedades, o jogo torna-se uma função tão intensa que é considerada habitual, como se existisse naturalmente. Por isso, é preciso analisar a realidade que o jogo está inserido, pois por si só nada diz.

Somente numa cultura, enquanto parte dela, passam a ter sentido, como também essa cultura somente pode ser entendida dentro da sua realidade social e da história dessa sociedade (BRUHNS, 1996, p.28).

Como podemos observar, a cultura se apodera de elementos da realidade para aclimatá-la ao jogo. Nessa perspectiva, o jogo pode perpetuar e auxiliar o desenvolvimento das concepções vigentes, ao mesmo tempo em que para se jogar é necessário conhecer as significações do contexto cultural. Os conteúdos dos jogos “[...] são tomados das formas e situações sociais, depois abstraídos, aperfeiçoados, modificados para deles fazer uma situação lúdica com suas restrições [...]” (BROUGÈRE, 1998a, p.26). Primeiramente se aprende aquilo que se relaciona com o jogo, depois se transfere os conhecimentos para outros campos não jocosos da vida. Dessa forma, pode-se atribuir um outro sentido às significações da vida causando uma ruptura com as significações da realidade, sem perder o real valor que a sociedade propõe.

A aprendizagem proporcionada pelo jogo é muito significativa, pois coloca em movimento valores distintos dentro da mesma natureza, mesmo que o indivíduo não consiga ter acesso ao significado do jogo, no momento que está em relação direta com o mesmo. A aprendizagem dos conteúdos, os quais revestem a estrutura que produzem o jogo, é relacionada pela sociedade a partir dos interesses da mesma. Conforme Bandet e Sarazanas (1972), no conjunto dos jogos, parece existir um movimento da fantasia, no sentido do estabelecimento de conhecimentos

e regras que o transforma em um instrumento decisivo e fecundo da lógica vigente ou de uma nova consciência que está sendo produzida.

Para Winnicott (1975), apesar de o jogo ser objetivamente percebido ele é, até certo ponto, subjetivamente concebido. O jogo se encontra numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo dos indivíduos. Sendo assim, a ação de jogar tem papel preponderante na perspectiva da aprendizagem de saberes necessários para produzir a vida. Explorar o jogo é possibilitar as experiências e identidade de determinada sociedade, seja para manter ou para transformar um determinado pensamento.

3.1.1 A Noção do Brincar e o Simbolismo do Brinquedo

Existe uma relação dialética entre o comportamento da criança e o jogo que ela escolhe. Enquanto no jogo se “luta” por alguma coisa, na brincadeira por meio de simulação reforça-se o mesmo sentido das significações da vida cotidiana. Sendo assim, o “[...] brincar é anterior a jogar [...]. Brincar é forma mais livre e individual, que designa as formas mais primitivas de exercício funcional, como a lalação⁴¹” (DANTAS, 1998, p.111).

A criança aprende por meio da brincadeira consigo e com os outros o complemento para suas necessidades afetivas e cognitivas. Por isso, o brincar é o melhor representante dos processos interiores da criança. Nesse processo há uma

⁴¹ Lalação é a tentativa de falar, próprio das crianças que começam a expressar-se. Uma forma infantil de linguagem.

relação de consciência e inconsciência por parte da criança durante a ação de brincar.

Enquanto brinca, a criança está consciente de que está representando um objeto, situação ou fato, mas, ao mesmo tempo, está inconsciente de que esteja representando algo mais, que lhe escapa por estar fora do campo de sua consciência no momento (OLIVEIRA, 1998, p.59).

Essa situação de inconsciência acontece pois ao brincar não se discrimina a verdade da não verdade. É necessário ter referências intersubjetivas que favorecem a interpretação dos fatos reais, tornando-os imaginários e mutáveis. Ao brincar, a criança controla um universo simbólico particular e seu comportamento demonstra que na brincadeira ela cria um mundo só seu. Transpõe as coisas do mundo em que vive para um universo novo de acordo com suas conveniências. Ao brincar, a criança se distancia do real, pois o princípio do prazer que obtêm é oposto ao princípio da realidade.

Dois aspectos são importantes no brincar: como ele é realizado e o que é feito durante sua realização. Para Brougère (1998a), a criança precisa aprender a brincar, pois no processo de aprendizagem aprende o aspecto fictício do faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode voltar ao início; a necessidade de acordos entre os participantes.

Essas possibilidades acompanham a criança desde seu nascimento e vão se aprimorando no decorrer do seu desenvolvimento. De início, são as brincadeiras funcionais que acompanham a vida da criança. Essas brincadeiras contribuem para se ter uma sensação corporal agradável e com o passar do tempo, acrescenta-se a aprendizagem de como lidar com as emoções e afetos que se deparam no dia-a-dia da criança. Essas brincadeiras se iniciam de forma individual e

com o tempo passam a ser coletivas. Tanto no individualismo, quanto na coletividade, o brincar proporciona uma suspensão temporária do mundo habitual. Apresenta um pensamento repleto de simbolismo, que é a condição essencial para a formação do pensamento racional.

As regras são estabelecidas no ato do brincar e essa condição favorece a construção da racionalidade. A falta de um objetivo bem definido torna-se favorável nesse tipo de formação, devido à intervenção ativa e criativa da criança, na realização da brincadeira. A criatividade no brincar acontece à vontade. Quando a criança mantém uma atitude livre em relação à elaboração de objetivos, ela tem a oportunidade de construir esquemas⁴², que são resultados da interação complexa da realidade.

Sem o objetivo previamente estipulado, a criança se apropria de conhecimentos e de materiais disponíveis para alcançar um resultado desejado, porém, não pré-estabelecido. “Ao repetir a brincadeira nos contatos interativos com adultos, a criança descobre a regra, ou seja, a seqüência de ações que compõem a modalidade do brincar e não só a repete, mas toma iniciativa, altera sua seqüência ou introduz novos elementos” (KISHIMOTO, 1998). A medida em que a criança tem opções de ação, maiores são suas possibilidades de significação.

Ao brincar, a criança sente prazer, a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa sem, contudo, perder inteiramente o sentido da realidade habitual. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência; é imaginação, no sentido original do termo (HUIZINGA, 2000).

⁴² Esquemas são ações motoras ou ações conceituais.

A realidade pode ser representada com ou sem a utilização de certos materiais, sejam eles portadores de uma significação cultural já construída ou não. Isso quer dizer que a criança pode utilizar um brinquedo que não tem função específica para determinada brincadeira, ou criar uma situação em que o objeto planejado para determinada ação, pode ser utilizado pela criança com outros objetivos.

Na brincadeira, a criança pode interpretar os significados contidos no brinquedo. Ele não é marcado por uma função funcional e simbólica, na realidade, é mais que isso, guarda conteúdo que simboliza a cultura, um conjunto de valores sociais (SCHORRO, 2002, p.60).

O conteúdo da realidade pode ser encontrado em muitas das características dos brinquedos e ao utilizá-lo a criança reproduz sua vontade no mundo real. A criança repete no brinquedo todas as situações das quais experimenta e seu domínio sobre os objetos torna ativo aquilo que, fora de sua intervenção, fica em situação passiva. De acordo com Benjamim (1984, p.69-70), o conteúdo de um brinquedo não estipula a brincadeira da criança, mas sim, a ação de brincar é que determina o conteúdo do brinquedo. A criança “ao puxar alguma coisa, torna-se cavalo; ao brincar com areia, torna-se padeiro; ao esconder, torna-se ladrão ou guarda”. Mesmo que o brinquedo seja um instrumento utilizado conscientemente, a ação da criança pauta-se num mundo simbólico e numa esfera imaginativa.

As atitudes humanas são transportadas aos brinquedos de acordo com os princípios e valores que norteiam a relação que a criança mantém com a brincadeira. Esses princípios e valores são concretizados na interação da criança com os objetos físicos e o mundo simbólico. Por meio dessa interação, os símbolos e os significados, atribuídos aos brinquedos, possibilitam a criança se apropriar de

valores e conceitos socialmente construídos, “internalizando o modelo de vida que presencia, tornando-se parte integrante dele” (SCHORRO, 2002, p.64). Os brinquedos, então, são produzidos para favorecer a compreensão da criança para se adaptar a forma de viver do adulto.

Os brinquedos, normalmente, são reproduções dos objetos ou de elementos da natureza, utilizados pelos adultos e dos quais a criança não pode ou ainda não tem capacidade para manipulá-lo. Essa situação contribui para o desenvolvimento da imaginação infantil, pois a criança procura representar, em outros objetos que são acessíveis, o comportamento do adulto. Sendo assim, para representar a ação habitual do adulto, o infante age conforme o contexto que está inserido. Nessa perspectiva, a criança reelabora sua compreensão da realidade, pois faz novas relações com o meio social.

O brinquedo é uma referência à fase da infância que possibilita a apropriação do mundo real, por meio de reproduções “miniaturizadas”. Como podemos observar, tanto os brinquedos, quanto as brincadeiras e os jogos favorecem a construção de um mundo próprio da criança.

Assim, o jogo é uma atividade física ou mental que busca um determinado resultado. É praticada voluntariamente e norteada por regras democráticas e obrigatórias, dentro de certos limites de tempo e de espaço. Enquanto a brincadeira torna-se uma possibilidade de reproduzir, mesmo que de uma forma própria, a realidade de forma imaginativa e criativa. Já os brinquedos são objetos que retratam e expressam o nosso mundo materialmente e simbolicamente.

Esses três elementos estão muito próximos um do outro e demonstram o potencial humano em expressar, representar e imaginar o mundo de acordo com as necessidades e os desejos da criança, que derivam da expectativa

da sociedade, na qual está inserida. No jogo, na brincadeira e no brinquedo estão contidos as práticas e as interpretações sociais de uma determinada realidade. Essas incursões são construídas historicamente e é a base material da vida que define o modo de ser, de pensar e de agir no jogo e na brincadeira.

Por serem construídas historicamente, e tendo em vista o período histórico por nós abordado nesse estudo, apresentamos a seguir uma análise do jogo e da brincadeira na sociedade renascentista.

3.2 O Significado do Jogo e da Brincadeira na Sociedade Renascentista

Cada sociedade tem uma visão diferenciada sobre o jogo, por isso, para analisarmos as questões pertinentes às atividades jocosas na sociedade renascentista precisamos nos remeter ao processo histórico que as produzem. As relações de poder e o confronto de interesses dentro da sociedade nos levam a refletir sobre o jogo dentro das práticas nas quais ele está inserido, para isso

[...] faz-se necessária a determinação de suas características nas diversas etapas históricas do desenvolvimento da vida em sociedade, ressaltando a mudança na característica dessa prática, conforme foram se alterando as relações no processo de produção (BRUHNS, 1996, p.36).

Conforme a forma de produzir a vida vai se transformando, a estrutura de representação do jogo também se altera. Esse movimento pode ser observado na transformação do pensamento ocidental sobre jogo que utilizou a noção grega de jogo, representada, principalmente em dois filósofos gregos Platão e

Aristóteles, representantes de visões diferenciadas de jogo. Platão em sua obra “*As Leis*” destaca a importância do “aprender brincando”, em oposição à violência e à repressão. Já Aristóteles, em seus escritos na *Ética a Nicômaco* e na *Política*, destina ao jogo o caráter de recreação como descanso do espírito. O jogo está em oposição à seriedade do trabalho.

Se, de fato, trabalho e lazer são ambos indispensáveis, o lazer é, entretanto preferível à vida ativa constitui-se antes de tudo em realmente um fim, de modo que devemos procurar a que tipo de ocupações devemos nos entregar durante nosso lazer. Certamente não é ao jogo, pois então o jogo seria necessariamente para nós o fim da vida. Ora se isso é inadmissível, e se os divertimentos devem ser praticados no seio das ocupações sérias (pois o homem que trabalha necessita de repouso, já que a vida ativa encerra sempre fadiga e tensão), por essa razão não deixaremos as diversões se imiscuir senão buscando o momento oportuno para delas fazer uso, na intenção de aplicá-las a título de remédio, pois a agitação que o jogo produz na alma é um relaxamento e, devido ao prazer que o acompanha, um repouso (ARISTÓTELES, 1996, p.557).

O jogo, então, é um complemento do trabalho que provém da necessidade de descanso do homem. Sendo assim, não pode ser buscado pelo próprio homem, mas sim pelas conseqüências que o mesmo traz para outras atividades da vida social (trabalho, família, religião, entre outras). Para Brougère (1998a), o jogo surge como o próprio paradigma do não sério na medida em que o ser humano não pode ser sempre sério. Para esse autor, coube a Tomás de Aquino introduzir esse pensamento no universo cristão no período medieval.

O pensamento de Tomás de Aquino considera que o jogo é oposição a aquilo que é sério. Em suas obras: *Suma Teológica*, *Questões Discutidas sobre a Verdade e Ente e Essência*, o autor considera o jogo como uma atividade especulativa que traz conseqüências para a realidade, de tal forma que possa contribuir para a permanência fiel a orientação divina. Nesse sentido, devemos

procurar “[...] o repouso do espírito através de jogos, seja em palavras, seja em ações. Portanto, é permitido ao homem sábio e virtuoso propiciar-se esses relaxamentos algumas vezes” (AQUINO, 1980, p. 461).

Nessa perspectiva, Tomas de Aquino, ainda, afirma:

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 (AQUINO, 1980, p.127).

Como podemos observar, é conferido ao jogo um papel subordinado, porém necessário. Só pode ser definido hierarquicamente a partir de uma atividade mais séria. Essa característica, para Tomás de Aquino, coloca uma limitação para o uso do jogo, ao mesmo tempo em que deve ser evitado o excesso. O pensamento teológico que retoma Aristóteles reforça que o jogo deve permanecer como um meio e nunca como um fim, remetendo o jogo a oposição da seriedade e do trabalho.

De acordo com Brougère (1998a), a Idade Média ainda vê os jogos vinculados à religião. Nos rituais religiosos oficiais os jogos aparecem dinamicamente no reforço dos valores vigentes.

O jogo está no centro da constituição de uma identidade, e nesse sentido ele é um espaço de aprendizagem, apesar de sua aparência de desordem e mesmo de violência. Por não conservar um papel no seio da religião oficial, assume um outro, essencial, em festividades que podem ser consideradas ou como o lugar de formação de uma identidade local, ou como a sobrevivência vivaz do velho paganismo, disfarçado para ao lado da religião católica. E essa forma de religião, como nós vimos, integra facilmente o jogo entre os múltiplos ritos que ele gera. Se a festa não é jogo enquanto tal, como também a religião, ela integra um elemento lúdico (BROUGÈRE, 1998a, p.44).

No decorrer da Idade Média, a concepção de jogo, embora oposta ao trabalho, não tinha o caráter de futilidade. Conforme surgem os novos valores na transição da Idade Média para o início dos tempos modernos, a forma de ver o jogo também vai se transformando. As alterações progressivas na forma de conceber a vida fazem com que a sociedade veja o jogo como algo frívolo e leviano. No Renascimento, com a valorização crescente do comércio e conseqüentemente do aperfeiçoamento técnico do trabalho, o jogo passa a ser visto como algo não sério, como algo fútil, pois não dá aos resultados a mesma significação que o próprio trabalho. A valorização do trabalho se sobrepõe à função de sociabilidade e de relaxamento que, até então, o jogo obtinha.

Esse sistema de representação do jogo, apesar de permanecer fictício e irreal perante a vida, vai se tornando, devido à valorização do trabalho, um instrumento importante de aprendizagem. Esse é o aspecto contraditório assumido pelo jogo, pois embora tenha esse caráter de futilidade é também sério. A conotação de diversão e prazer vai, aos poucos, sendo acrescida de cálculo e raciocínio necessários para o aprimoramento técnico do indivíduo na sua prática comercial.

O jogo, nesse contexto, perde sua importância na sociedade, pois a crescente racionalidade econômica encontra nesse uma certa subversão aos valores de produção e consumo, que estão se propagando. O jogo pode ser visto como um espaço para incrementar esses novos valores, encontrando um meio prazeroso de reelaborar a vida.

Através do jogo, não se está pretendendo uma evasão da realidade, um descompromisso. Ao contrário, ele representa a possibilidade de construção e recriação, numa postura de resistência perante a lógica dominante do presente estado das coisas. Isto implica num

compromisso com uma tarefa política não concluída (BRUHNS, 1996, p.38).

Esse compromisso está vinculado ao potencial de adaptação social que o jogo permite aos indivíduos. As características específicas do jogo, das quais tratamos no início do capítulo, facilitam o ensino e permitem a aprendizagem de saberes necessários para se viver no período de transição. No início dos tempos modernos o jogo apresenta um caráter voltado para a recreação, para a apropriação de conteúdos escolares, orientação e controle do comportamento infantil, assimilação de valores e princípios que norteiam a vida em sociedade naquele período, dentre outros.

Em termos do caráter recreativo do jogo, podemos verificar que aparece como um relaxamento necessário às atividades que exigem um maior nível de exigência intelectual ou esforço físico. Erasmo centraliza suas idéias nas possibilidades oferecidas pelas brincadeiras e pelos jogos, ao propiciar a diminuição da tensão existente nas situações de aprendizagem da criança. Na colocação a seguir podemos observar sua concepção:

Não é a robustez que faz a força da criança e sim sua persistência e demais dotes naturais. Sua força não é a de um touro, mas aquela de formiga. Em certos momentos, o elefante perde para a mosca. E não estamos a ver crianças que correm o dia todo, de um lado para o outro, com admirável agilidade sem a mínima canseira? Se um Milão fizesse o mesmo, por certo, que se fatigaria. Qual a razão disso? É que aquela idade e brincadeira são coisas afins porquanto as crianças descobrem, na atividade, um jogo e não um trabalho. Com efeito, em tudo, a parte maior do fastio é mais fruto da imaginação que, não raro, produz a sensação de algo ruim onde, de fato, não existe. Mas, desde que a natureza-providência privou a criança de semelhante imaginação e assim a supriu por essa parte a carência de força, então, o papel do professor será de manter longe tais fantasias e dar ao estudo o feitio do jogo (ERASMO, 1998b, p.55)

Apesar da disposição física que se vê na criança, Erasmo aponta para a debilidade que o infante apresenta ao esforçar-se cognitivamente. Sendo assim, além da recreação, o jogo e a brincadeira tornam-se instrumentos facilitadores para a aprendizagem da criança. O educador utiliza as características lúdicas e jocosas dessas atividades para que a cognição infantil se aproprie, gradativamente, dos saberes necessários para sua idade.

Tal como alimento em pequenas porções e em doses repetidas nutre os pequenos corpos assim também a mente inocente da criança, mediante ensinamentos correlatos entre si, mas ministrados de modo gradativo, à guisa de brincadeira e aos poucos, vai predispondo a mente para outros conteúdos mais ricos. Entrementes, a criança não sente fadiga porque doses pausadas iludem o senso de cansaço enquanto, no final, produzem o efeito desejado. [...] De fato, não se sente o peso quando este cresce dia a dia⁴³ (ERASMO, 1998b, p.49).

Erasmo reforça, ainda, os bons resultados da ação pedagógica quando utilizado o jogo e a brincadeira como recursos que possibilitam prazer e motivação, condições essenciais para que a criança aprenda mais rapidamente.

A preocupação presente nos tratados da educação pueril norteia a relação direta entre o uso dos jogos e das brincadeiras com a atitude pedagógica do educador. Esses tratados nos mostram a transformação do que se acredita ser a melhor forma de ensinar. De acordo com Erasmo (1998b), a mente pueril tem um grande potencial em se apropriar de qualquer forma de instrução, devido sua agilidade da mente e sua facilidade em aprender conhecimentos mais profundos.

⁴³ Erasmo utiliza a referência de Lucrécio (Titus Lucretius Carus, de 98-55 a.c. era poeta e filósofo romano, seguidor de Epicuro a respeito da concepção do universo – da natureza das coisas e do comportamento da matéria) ao aconselhar que o uso do jogo e da brincadeira é como untar a borda do copo com mel para que a criança, aliciada pelo prazer da doçura, não refugue o amargor benéfico. As atividades de caráter lúdico tornam suave a mistura da dose de ensino e os saberes que devem ser aprendidos (ERASMO, 1998b).

Um educador doto e afável, ao utilizar o jogo e a brincadeira, pode alcançar resultados muito melhores.

A proposta de mudança na conduta do educador está vinculada a necessidade de mudar o comportamento do homem para a nova sociedade que está sendo construída e, conseqüentemente, transformar a atitude da criança. Para isso, o educador precisa conhecer seu comportamento para intervir nessa transformação. Nessa perspectiva, o jogo e a brincadeira tornam-se um espaço para disciplinar os impulsos agressivos e extravasar as tendências latentes do espírito. Durante a realização do jogo a criança fica mais espontânea e seu temperamento mais latente.

De acordo com Feracine (1998), o educador, nesse período, dispõe de um referencial de análise para descobrir o potencial tanto positivo quanto negativo da criança. Em suma, no jogo as virtudes e os defeitos despontam e saltam à vista, desnudando todo o temperamento. Uma das preocupações refere-se à aquisição de hábitos polidos que contribuem para o convívio social e a formação de uma personalidade adequada para a nova forma de produzir a vida. Essa idéia é reforçada por Erasmo (1998a) ao dizer que ninguém, de fato, pode escolher seus pais ou pátria, mas todos podem esculpir a própria personalidade pela educação.

Nesse sentido, formar a personalidade da criança é prepará-la para os novos costumes e novos valores que estão sendo construídos. As boas maneiras passam a ser uma aquisição fundamental para uma sociedade “civilizada” e devem fazer parte do cotidiano da criança. Uma das formas de se trabalhar as boas maneiras da criança é aproveitar a transparência na índole da criança decorrente da participação nos jogos. Por isso, “[...] se alguém está propenso ao ludíbrio, à falsidade, às rixas, à ira, à violência, à arrogância, então será justamente no jogo que a natureza desnuda seus pontos fracos” (ERASMO, 1998a, p.30). Portanto, a

criança ao praticar o jogo ou a brincadeira mostra vivacidade, mas sua índole deve ser trabalhada em prol de afastar-se das brigas, da fraude e da mentira, para o intuito de melhor conviver em sociedade. Inicialmente, a meta do jogo está voltada para a formação de valores e o prazer do espírito e não possui intenção de lucro.

Vemos assim, que os jogos e as brincadeiras tornam-se uma possibilidade de dar uma forma refinada as emoções e aos comportamentos das crianças na vida cotidiana da sociedade civilizada. A prática dessas atividades é um meio de disciplinar a agressividade e aumentar o vigor da intelectualidade, de tal forma que as pessoas possam compartilhar de uma diversão comum. A seguir refletimos sobre as principais atividades utilizadas pelas crianças nesse período da história.

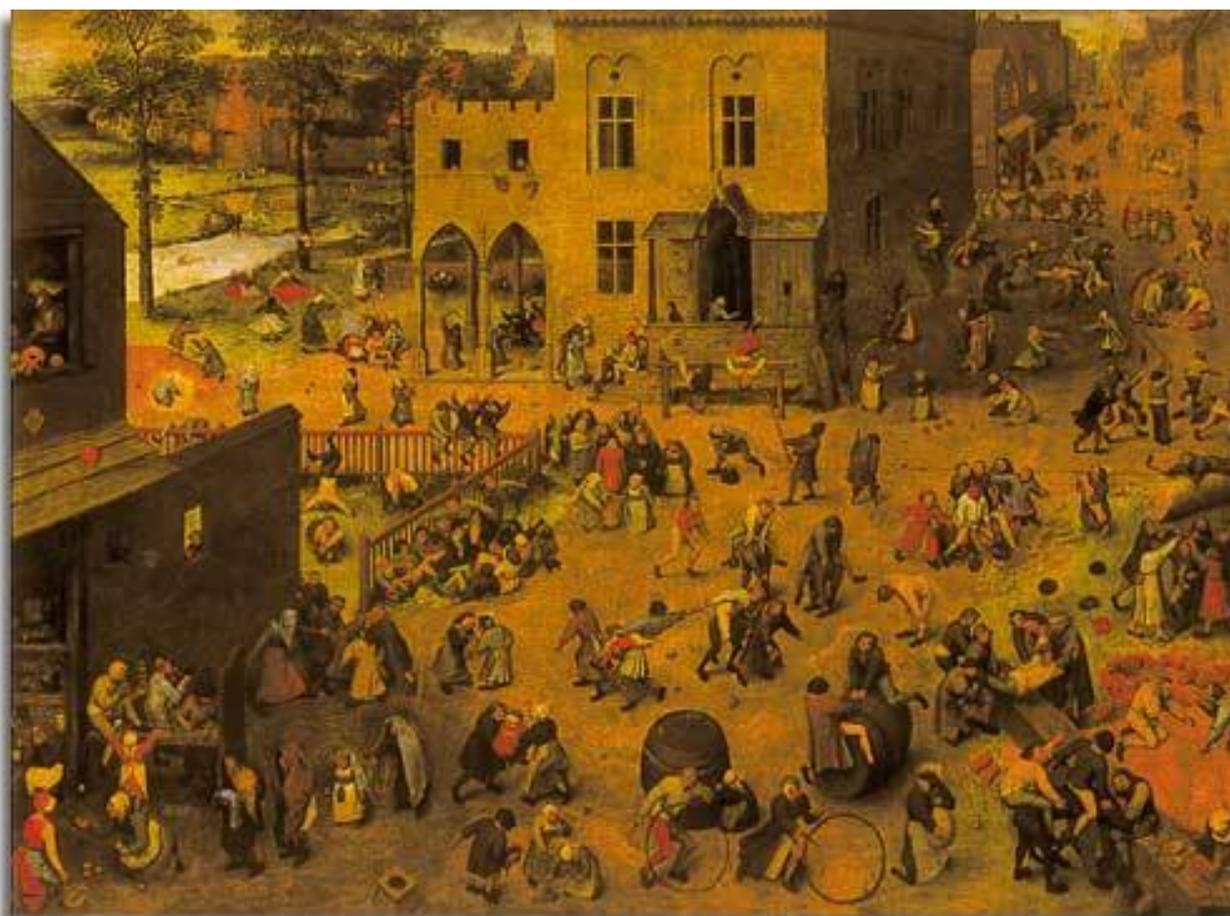
3.3 Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: as Manifestações Culturais no Início da Modernidade

No início da modernidade, os jogos e as brincadeiras começam a ser concebidos sob um novo “olhar”, decorrente das transformações econômicas e sociais que estão acontecendo com aquela realidade.

A valorização do prazer é crescente no processo educacional, fator esse que contribui para que as atividades jocosas e de caráter lúdico façam parte do universo do ensino e da aprendizagem. Não falamos apenas da aprendizagem que ocorre dentro de colégios, mas também daquela aprendizagem informal do interior das casas e da rua, em que se pode ter condições essenciais para a apropriação de valores e princípios que regem a sociedade.

O pintor flamenco Pieter Bruegel (1525/30-1569) apresenta em sua obra artística mais de 84 brincadeiras e jogos, utilizados por aproximadamente 250 pessoas, sendo a grande maioria crianças. Com a técnica requintada do século XVI, Bruegel conciliou o estilo gótico com o estilo da renascença italiana dos Países Baixos, por meio da interpretação que retrata a cultura presente nas pequenas aldeias. Nessa obra, vemos o conceito de sofrimento e pecado perdendo força e um novo sentido prático para as novas necessidades. Na figura 01 vemos ser retratada a importância do universo simbólico na formação humana a iniciar-se na infância.

Figura 01: Quadro *Jogos e Brincadeiras Infantis*, do pintor flamenco Pieter Bruegel (1525/30?-1569)



Fonte: Magno, 2003.

Diante de mais de oito dezenas de jogos e brincadeiras infantis descritas nessa pintura, vamos nos limitar a comentar algumas delas. Para essa reflexão utilizaremos a classificação proposta por Caillois (1990). É a presença de certas qualidades ou atitudes dos participantes que designa, ao jogo e a brincadeira, uma determinada categoria. O autor se utiliza a seguinte classificação:

1. *Agon* (competição). Presença da ambição do triunfo. Luta, competição, desejo de exceder, algo a conquistar, reconhecimentos. Supõe concentração, treinamento, esforço, perseverança, vontade de vencer;
2. *Alea* (acaso). Existe expectativa de ação da sorte. Jogos de sorte ou azar. Não é o oponente que determina o resultado: são os dados, a roleta, etc;
3. *Mímica* (simulação). Presença de ilusão. Imitação, dramatização, mímica;
4. *Ilinx* (vertigem). Busca de vertigem física ou psíquica. Emoções, vertigem, sensações de perigo: vôo, alpinismo. (CALLOIS apud ROSAMILHA, 1979, p.52)

A partir dessa classificação apontaremos algumas das atividades retratadas na obra de Bruegel. Inicialmente encontramos na categoria *Agon*: esconde-esconde; briga de galo (em que a criança sobe nas costas da outra para derrubar o oponente); jogo de bastão de madeira com bola (espécie de bridge); jogo de bola com as mãos (espécie de bocha); jogo de bola com o pé (semelhante ao futebol); bastão no alvo (criança de olhos vendados e um bastão na mão); alcançar a presa (enquanto uma criança segura uma vara com um pequeno animal preso na corda, os outros tentam agarrá-lo); girar os arcos (com auxílio de objetos); equilíbrio no tronco de árvore (para ver quem cai por último); subir no monte de areia (quem

sobe primeiro); jogo com bolinhas pequenas (parecido com bola de gude); lançamento de saquinhos (similar a cinco marias); dentre outros.

No caso da Alea, a obra de Bruegel não apresenta nenhuma atividade relacionada a essa categoria, pois os jogos de sorte ou azar são mal vistos e restritos aos adultos. Na categoria mímica, as atividades estão vinculadas a ações com brinquedos, simulação da natureza e da vida cotidiana. Dentre elas destacamos: brinquedos de navios; duas crianças carregam a outra nos braços (como se fosse o trono do rei); confecção de roupas de boneca; gangorra no tonel (simulando o movimento do navio); pular por cima dos outros (espécie de pula carneirinho); modelar a areia; bater no boneco (similar à brincadeira com o Judas); cavalo na cerca; perna de pau; brincadeiras com músicas (normalmente se referindo ações realizadas no dia-a-dia); cobrinha (como o nosso trenzinho em colunas, mas simulando o movimento dos animais rasteiros); interpretação com máscaras; movimentos na água (relacionados tanto com a natureza como com as práticas cotidianas dos adultos na água); balançar uma fita amarrada no pedaço de pau (simulando o efeito do vento); fazer comida; dentre outros.

Para finalizar essa classificação tratamos da categoria llinx, que nos apresenta as seguintes brincadeiras e jogos: Movimentos ginásticos (corrida, saltos, parada de cabeça, rolamentos, etc); corredor de chutes (passar entre os colegas evitando o maior contato com seus pés); escalada (relativo a maiores alturas); rodar a saia (maior tontura); subir nas árvores (quanto mais altas, melhor a vertigem); se pendurar de “ponta cabeça” (usando o corpo em obstáculos longe do chão); dentre outros.

Após direcionarmos um olhar à obra de Pieter Bruegel verificamos que as atividades mais utilizadas na infância são de duas ordens: a)- aquelas

relacionadas à competição e as conquistas e b)- aquelas vinculadas à imaginação e a criatividade. Nesse momento histórico são essas que predominam devido a maior valorização do homem na forma de produzir a vida. Se o homem precisa estar mais ativo na sociedade e independente dos desígnios divinos, sua educação precisa estar voltada para a formação de um indivíduo com desejo de conquista, ambição de triunfo e vontade de vencer. Além disso, precisa ser um sujeito apto a reproduzir os princípios norteadores de sua realidade.

Rabelais reforça essa idéia ao apresentar no seu personagem Gargântua a vivência de atividades de competição que exercitam o físico e a leitura que contribui para o desenvolvimento intelectual.

Feito isso, saíam, falando sempre a respeito da leitura, e dirigiam-se à encruzilhada de Bracque ou aos campos e jogavam a bola, a pela, ou bola trígona⁴⁴, exercitando galantemente o corpo, da mesma maneira que anteriormente tinham exercitado as almas (RABELAIS, 1961, p.53).

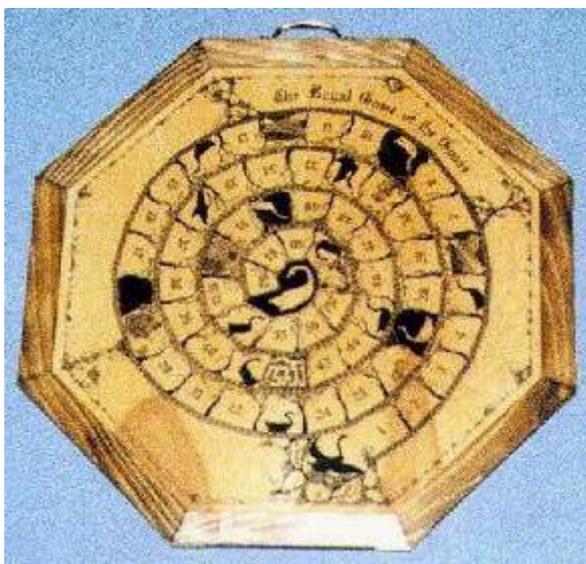
Enquanto de dia a Gargântua é recomendada a prática de atividades que exigem esforço físico sem interrupções, à noite Rabelais aconselha a se limitar a atividades físicas que apresentam menos tensão. Faz uma relação direta entre os autores antigos e a importância destinada aos jogos e brincadeiras, no processo de aprendizagem. Na passagem a seguir, observamos as brincadeiras com os produtos da natureza e os jogos de salão.

Mas, após o jantar, em vez dos exercícios, permaneciam em casa, e, por modo descanso, divertiam-se a fazer molhos de feno, a rachar e serrar madeira e a sacudir os feixes no celeiro; em seguida, estudavam as artes da pintura e da escultura, ou restauravam o uso do antigo jogo de damas. Entregando-se a esse divertimento, recordavam as passagens dos velhos autores em que se faz menção desse jogo ou qualquer metáfora a seu respeito (RABELAIS, 1961, p.59).

⁴⁴ Trígona é uma espécie de jogo de bola no qual os jogadores formam um triângulo.

Além do jogo de damas, outros jogos que utilizam tabuleiros são muito utilizados, por exemplo: o jogo da velha, o jogo do ganso, jogo de dados e o xadrez. O Jogo da Velha⁴⁵, também conhecido como “Jogo do Galo” ou “Tic Tac Toe”, é um jogo simples e muito usado na época. O jogo do ganso⁴⁶, também conhecido por jogo da glória, não tem um tabuleiro "oficial". Consiste num tabuleiro de circuito espiral, com 63 casas que são percorridas por meio do lançamento de dois dados. No desenvolvimento do circuito existem prêmios e castigos. O símbolo do jogo está na representação do percurso da vida do homem, em que a virtude e o vício estão sempre presentes. Na figura 02 observamos dois modelos de tabuleiro utilizados no século XV e XVI respectivamente.

Figura 02: Modelos de Tabuleiros do Jogo da Glória ou Jogo do Ganso



Fonte: Alvarenga, 2001.

⁴⁵ O Jogo da Velha teria esse nome, pois na Inglaterra as mulheres no final de tarde se reuniam para conversar e bordar. Contudo, as mulheres idosas não tinham mais condições físicas para bordar, por isso jogavam esse jogo.

⁴⁶ O nome "Jogo do Ganso" vem do fato de, na Grécia antiga, o ganso ser tido como um animal sagrado.

Conforme a necessidade da sociedade, as informações contidas nas casas do tabuleiro são modificadas. No caso do momento histórico que envolve a transição da Idade Média para o início dos tempos modernos, o tabuleiro traz uma parábola sobre a vida e suas contrariedades. Os temas abordados em cada casa do tabuleiro relacionam as virtudes e os vícios com situações cotidianas, sendo assim, encontramos a ponte, o albergue, o poço, o labirinto, a prisão, a morte. Tomemos como exemplo o caso da morte. De acordo com o princípio norteador da época, a morte não é o fim. A morte não é definitiva, pois quando o jogador cai nessa casa é forçado a voltar ao início. Outros simbolismos presentes nas imagens e nos números do tabuleiro podem ser relacionados a masculinidade – pois o ganso é macho-, ao vício da fofoca, de evitar escutar e falar sobre coisas que não se entende, de se buscar a verdade, dentre outros.

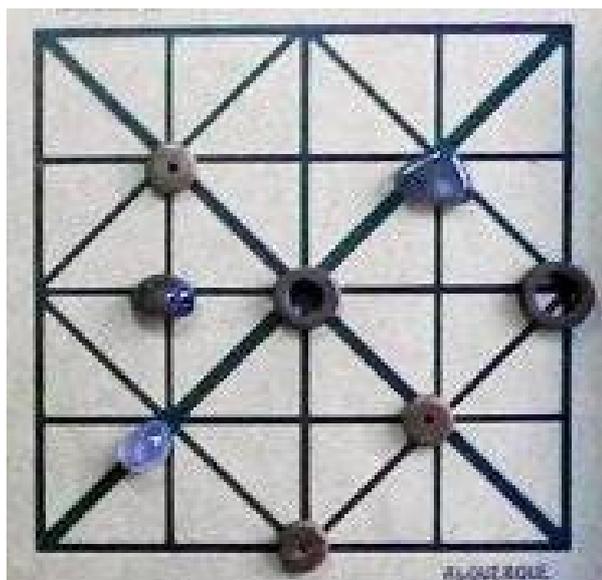
Outro jogo utilizado é o Alquerque, antepassado do Peralicatuma, e muito parecido com o jogo de damas, cujo objetivo é capturar a peças do adversário. De acordo com Alvarenga (2003), as peças são movidas no tabuleiro com linhas que se cruzam, uma casa por vez. As pedras são capturadas quando se salta sobre a pedra do adversário. Nas figuras 03 e 04 podemos observar os materiais utilizados no jogo Alquerque e Peralicatuma.

O Alquerque é um jogo muito rápido e apresenta um nível elevado de exigência estratégica. A estratégia é um componente essencial dos jogos de tabuleiro. Dentre eles um dos jogos que mais se destaca é o xadrez⁴⁷. Justamente no período de transição do século XV para o século XVI, há uma adaptação do jogo de xadrez pelo mundo ocidental, devido o contato cultural com povos islâmicos e

⁴⁷ A origem do jogo está vinculada à história de um rei que ganhou a guerra, mas perdeu um filho em batalha. Dessa forma, um matemático apresentou um jogo para o rei, para diminuir sua tristeza, cujo objetivo era compreender que, às vezes, é necessário perder peças valiosas para conquistar um objetivo maior. Assim, passou a aceitar a morte do filho.

muçulmanos. É introduzida a dama; os elefantes viram bispos; as torres ganham um novo desenho. Temos assim, os formatos atuais das peças de xadrez.

Figura 03: tabuleiro do jogo Alquerque (jogos da terra), com peças pequenas de pedras e círculos de couro e/ou madeira



Fonte: Alvarenga, 2003.

Figura 04: Tabuleiro de Peralicatuma e a ilustração do “Livro de Jogos” de Alfonso X, mostrando uma partida de Alquerque



Fonte: Alvarenga, 2003.

A utilização do jogo de xadrez está vinculada à idéia de estimular o raciocínio e a introspecção dos indivíduos. Essas características ressaltam o status das famílias, pois somente as famílias mais abastadas têm condições de aprender e possuir um tabuleiro de xadrez para jogar. Apesar da grande utilização do xadrez, Erasmo faz uma crítica a sua utilização, como constatamos a seguir:

Isso não obstante, a mim nada agrada o procedimento daqueles que se industriam em prestigiar as referidas técnicas, transferindo-as para os jogos de xadrez ou de dados. Aqueles jogos, além de transcenderem o entendimento infantil, não abrem caminho para a aprendizagem das letras. Antes, tornam o esforço mais desgastante. Aliás, algo de análogo ocorre com certos mecanismos tão complicados que retardam o empreendimento em prejuízo da execução (ERASMO, 1998b, p.53).

As críticas dirigidas ao xadrez são parecidas com os do jogos de azar. Isto porque o momento histórico do qual Erasmo vive começa a valorizar atividades de cunho coletivo e que dêem mais prazer a quem os pratica. Como Erasmo, Rabelais critica o xadrez ao relatar, sarcasticamente, o que o gigante Gargântua fazia para se divertir. “Em seguida, sobre o tapete verde estendido, alinhava muitas cartas, dados e reforço de xadrez. Então, divertia-se com toda sorte de brinquedos” (RABELAIS, 1961, p.50). Dessa forma, não são todos os jogos que são aceitos para fazer parte das relações entre as pessoas.

O jogo de xadrez, ainda, não é considerado um jogo inconveniente, mas os jogos de dados e os jogos de cartas são tidos como passatempos impróprios, pois causam o vício e tiram a possibilidade do homem se autocontrolar, ao mesmo tempo em que deve ser controlado pela providência divina. Na obra Utopia, Thomas More relata que os jogos de azar tiram a possibilidade do homem em ser livre, por isso não deveriam fazer parte de sua vida.

Os utopianos encaram também como imaginários os prazeres da caça e dos jogos de azar. Dos últimos não conhecem os desatinos senão de nome, não os praticando jamais. Que divertimento podereis encontrar, dizem eles, em jogar um dado sobre a mesa? E supondo que houvesse nisso qualquer prazer, vos fartastes tantas vezes dele que deve ter-se tornado enfadonho e insípido. (MORE, 1972, p.256)

Os jogos de dados e os jogos de cartas, até o século XVI, não são considerados jogos apropriados para crianças, pois são considerados objetos portadores de algum tipo de magia que dão aos homens a possibilidade de “tirar a sorte”. Em relação aos jogos de cartas, desde as mais complexas combinações aos jogos mais simples, são indicados apenas para os adultos porque envolvem bens materiais e compromete valores essenciais para a busca do homem pela independência da primazia da vontade divina. Quanto ao jogo de dados a este lhe é fornecido alguns efeitos funestos e um exagero descontrolado em fugir do caiporismo (procurar jogar mais uma vez para fugir do azar). Com esse jogo os homens entram em uma roda viva, pois ao realizar intermináveis partidas ficam refugiados nos “braços” do acaso, caem em infortúnio e continuam, incessantemente, a buscar a “boa sorte”. Sorte essa que, de acordo com a visão cristã, deveria ser restaurada por Deus e não pelos próprios homens.

Dentre os jogos utilizados pelas crianças estão aqueles em que a bola é um material essencial. As bolas são feitas de couro cheia de crina, de palha, de couro recheada com bexiga de animal, etc. Um desses jogos, muito difundido na sociedade renascentista é o Tenez (que deu origem ao tênis de campo) que em francês significa “pegue” ou “jogue”. As mãos eram utilizadas inicialmente para rebater a bola (por isso o nome popular de jeu de paume), depois em 1500 começou a ser jogado com uma raquete de madeira. Dentro dos castelos coloca-se uma corda estendida e usa-se uma bola de couro cheia de penas. Enquanto o Tenez é um jogo

praticado por pessoas de maior condição financeira, encontramos o Punhobol no cotidiano das crianças pobres. O jogo de Punhobol é realizado num grande campo dividido por uma linha. A bola muito grande envolta por bandagens exige das crianças um grande esforço e só pode ser rebatida com os antebraços.

A idéia de se jogar o Tenez e o Punhobol, independente das condições financeiras de quem os pratica, está relacionada à preparação da criança para controlar as emoções e uma forma de catarse para sua agressividade, já que os novos valores que estão sendo difundidos na sociedade valorizam o enfrentamento do homem, por si mesmo, ao medo e ao desejo de vitória, condição essa que favorece a ascensão da condição humana.

Além dos jogos as crianças têm os brinquedos para realizarem suas brincadeiras. No século XV, os cavalos de pau, os cataventos, os pássaros presos por um cordão e as bonecas multiplicaram-se e possibilitaram a ampliação do espírito de imitação das crianças. As crianças reduzem à sua escala, alguns materiais para imitar as atividades dos adultos, como, por exemplo, o cavalo de pau, que retrata o principal meio de transporte e tração da época (ALVARENGA, 2003).

Já no século XVI, os fabricantes de brinquedos passam a produzir casas de bonecas, miniaturas de instrumentos musicais e peças de mobiliário que passam a fazer parte do artesanato local. Sendo assim, os brinquedos além de enriquecer o mundo simbólico da criança começam a assumir uma maior importância na vida econômica de algumas cidades.

De acordo com Áries e Duby (1990), somente a aristocracia dispõe de alguns brinquedos, tais como: setas de balestras, mordedores de criança, tábuas de gamão, flechas, dentre outros. A brincadeira de arremessar flechas (imitação das atividades dos adultos) é o que primeiro as crianças britânicas aprendem. Esse tipo

de atividade é utilizado, também, como meio de ensino de determinados saberes, como destacamos a seguir:

Razão pela qual certo pai, atento à preferência do filho, descobrindo nele habilidade incomum para o arremesso, comprou o arco e flechas bonitas e incrustadas com letras coloridas. Colocava, no alvo, primeiro, figuras com o nome da letra alvejada, além de aplausos, a recompensa era uma cereja ou outra coisa do agrado da criança (ERASMO, 1998b, p.53).

O brinquedo e a brincadeira, além de proporcionar prazer à criança, de acordo com as perspectivas da nova educação que está surgindo, favorece a aprendizagem da leitura e da escrita. Além das atividades desenvolvidas com o arco e a flecha, outras técnicas e outros materiais são utilizados para amenizar o esforço empreendido durante os estudos. Por isso:

Houve quem desse o formato de letras a petiscos saborosos ao paladar da criança. Assim, de certo modo, ela comia as letras. Pois a quem nomeava a letra, o prêmio era a letra mesma. Outros modelavam as letras em figuras de marfim no intuito de ensinar à criança brincadeiras com as peças. Também era usado outro tipo de material para envolver o gosto daquela idade (ERASMO, 1998b, p.53).

Nessa perspectiva, os brinquedos e as brincadeiras são produtos de determinados valores e seu uso permite a inserção da criança na sociedade. Outras manifestações culturais também são oportunidades que possibilitam a aprendizagem de valores indispensáveis para a estruturação do caráter infantil, a longo prazo. Podemos verificar essa situação em um tipo de brincadeira realizada nas festividades religiosas, que consiste em queimar vivos uma ou duas dúzias de gatos. Cerimônia famosa reunia uma multidão com música solene perto de uma espécie de forca, em que se erguia uma pira enorme.

Em seguida, um saco ou cesta contendo os gatos era pendurado na forca. O saco ou cesta começava a queimar, os gatos caíam na pira e queimavam até a morte, enquanto a multidão se regozijava em meio a enorme algazarra. Geralmente, o rei e a rainha compareciam. Às vezes, concedia-se ao rei ou ao delfim a honra de acender a pira (ELIAS, 1994, p.201).

Essa festividade tem o papel fundamental de reforçar os valores sociais para que os indivíduos passem a aderir ao processo de transformação histórica. Nessa brincadeira, como nos demais jogos, o temperamento dos indivíduos tem a possibilidade de ser “civilizado”, de ser controlado. A civilidade expressa nesse tipo de situação está vinculada à forma de propiciar momentos de catarse. Nesse sentido, o indivíduo aprende que tem espaço e tempo específico para liberar sua agressividade⁴⁸. Por isso, o prazer gerado nessa festividade encontra expressão socialmente permitida na vida cotidiana, pois a imaginação e a liberdade moderada estão em pleno processo de valorização.

Como podemos observar, o nascimento de uma nova forma de pensar gera o surgimento de uma nova concepção de formar o homem. Esses novos valores fazem com que os homens requeiram outros projetos. Dessa forma, os jogos e as brincadeiras, utilizados pelas crianças, desde os mais simples aos mais complexos, sejam praticados pelos ricos ou pobres, são instrumentos essenciais para alcançar as expectativas desses novos projetos que almejam o prazer e não mais o sofrimento. Apesar de sua aparente superficialidade e futilidade encontramos o sentido das relações humanas no centro da vida social. Nessa perspectiva, é que discutiremos a seguir sobre a influência destas atividades na educação infantil.

⁴⁸ Essa condição é muito presente nos dias de hoje quando, por exemplo, os rachas de carros são direcionados para autódromos; quando uma criança muito agressiva ou muito ativa é colocada em uma academia para aprender artes marciais; dentre outros exemplos.

3.4 A Influência do Jogo e da Brincadeira na Educação da Criança

O jogo e a brincadeira no dia-a-dia infantil é um instrumento de interpretação da vida. Sendo assim, tanto as atividades vitais como a própria vida social tendem a assumir formas suprabiológicas⁴⁹. Nessa perspectiva, o jogo e a brincadeira têm a função vital de possibilitar a assimilação da realidade. Para Benjamin (1987), as experiências vividas na realidade podem se transformar em hábitos, pois a origem de todos os hábitos está nas brincadeiras.

Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno ser através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções. É da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira (BENJAMIN, 1987, p.253).

Nesse sentido, nos deparamos com duas faces na relação do hábito com a brincadeira. Primeira é aquela face que se refere a inconsciência da criança durante a ação de brincar. Muitas vezes, a criança tem algumas experiências que dão aos hábitos formas irreconhecíveis de brincadeira. Esse fato se dá porque a criança não vê – e os adultos também - em algumas situações cotidianas, as características da brincadeira.

A segunda face dessa relação está na falta de compreensão daquilo que está “por trás” da brincadeira. Nessa situação, a criança tem consciência de sua participação ativa na brincadeira, porém, não compreende os valores e os princípios que direcionam seu comportamento e suas decisões e desconhece o porque os jogos e as brincadeiras são organizados de determinada forma.

⁴⁹ Está acima das questões biológicas.

Assim, podemos verificar que as brincadeiras e os jogos estão vinculados a aquisição de valores norteadores de como produzir a vida do homem. Em relação ao período de transição da Idade Média para o início dos tempos modernos, os princípios que delimitam as novas formas de brincar ou alteram as formas já utilizadas, estão vinculadas à concepção de prazer, negando a idéia cristã de sofrimento e de felicidade, apenas na vida após a morte. Dessa forma, a brincadeira torna-se uma possibilidade de propagar os princípios de valorização do corpo e da busca do prazer e da felicidade material. Na obra *Elogio da Loucura*, Erasmo retrata os contrastes da sua época, ao relatar que a alegria e o prazer tornam o ambiente agradável e expulsam dele, o silêncio e a melancolia. Aos seguidores da loucura (aqueles que pensam diferente do pensamento predominante na Idade Média) o prazer e a alegria retiram as aflições do espírito.

Não gozam eles apenas de um contínuo prazer, rindo, jogando e cantando, mas me parece, além disso, que a alegria, o prazer, a chacota, o riso seguem-lhes os passos por toda parte (ERASMO, 1979, p.62).

O que está em jogo, para Erasmo, é o entendimento de que a idéia de ser atormentado pela perpétua perspectiva dos males e sofrimento deve ser superada pela busca em abrandar a tristeza humana que a vida está sujeita. Esse autor prioriza suas críticas à lógica vigente ao referir-se, principalmente, ao sistema de ensino da época. Destacando a preocupação dos humanistas em relação a necessidade de transformação na prática pedagógica dos educadores, passamos a discutir sobre o papel do jogo e da brincadeira dentro do âmbito escolar.

Apesar da estrutura interna das instituições escolares serem predominantemente rígidas durante a Idade Média, não se pode negar a grande influência do lúdico, presente nesse período, na estruturação e utilização dos jogos e

brincadeiras no processo educacional institucional, no início dos tempos modernos. Contudo, no Renascimento nos deparamos com uma busca acentuada pelos ideais do passado e, conseqüentemente, uma busca na valorização do jogo e da brincadeira, enquanto instrumento pedagógico.

Nessa perspectiva, discorreremos a seguir sobre o papel do jogo e da brincadeira nos estudos da criança, como uma possibilidade de diminuir o esforço e o desgaste infantil, durante a aprendizagem de conhecimentos necessários para a formação no presente e no futuro. Para Erasmo

[...] é possível reduzir o esforço ao mínimo, ficando também diminuto o desgaste. Isso se logra não pelo volume de coisas indiscriminadas, mas só com as selecionadas pela qualidade e adaptadas àquela idade que capta mais o lado jocoso e menos as sutilezas. Por isso, a maneira leve de propor os assuntos faz com que seja entretida como se brincasse em vez de praticar uma tarefa. Nesse particular, aquela idade deve ser ludibriada com certos artifícios de fantasia, já que é ainda incapaz de entender quanto de frutuoso de digno e de satisfação lhe advirá dos estudos, no futuro. Efeito que resulta, em parte, da doçura e da afabilidade do educador, e, em parte, da perícia e dedicação no transmitir as diversas disciplinas de modo que o estudo vira alegria, aliviando a criança do clima de imposição onerosa. Inadmissível sim aquela atuação de preceptor que levaria a criança a odiar o estudo antes mesmo de estar à altura de entender por que deve gostar disso (1998b, p.37).

O jogo e a brincadeira têm um valor educacional intrínseco, pois correspondem a um impulso natural da criança. Por isso, ao praticar uma dessas atividades a criança cria um clima de entusiasmo, de espontaneidade e de prazer. É justamente pela atmosfera de prazer – e de motivação intrínseca -, que o jogo e a brincadeira canalizam o sentido de esforço que a criança dispõe para alcançar seus objetivos, amenizando-o.

Para o aprendizado das disciplinas consideradas como um fardo muito pesado, recomenda-se que até os 18 anos de idade os conteúdos dos

programas devam ser aprendidos por meio dos jogos. “[...] É preciso mostrar tudo isso às crianças dando a impressão de um jogo, de uma brincadeira e não de um trabalho” (ÉRASME, 1991b, p.918).

A ação de jogar e brincar supõe uma interação que contribui para a formação de atitudes sociais e nessas experiências a criança expressa, assimila e constrói os saberes necessários para intervir em sua realidade. A proposta de se utilizar tais atividades está vinculada a tornar apropriados os estudos de acordo com a capacidade de compreensão de cada faixa etária. Para isso,

existe toda uma variedade de jogos bem adaptados à criança que ensejam relaxar o esforço mental assim que a criança chega à idade de estudos mais avançados que exigem dedicação e geram fadiga como, por exemplo, dissertar sobre temas propostos, traduzir do latim para o grego e vice versa ou então aprender cosmologia (ERASMO, 1998b, p.55).

Nesse sentido, o papel formador do jogo e da brincadeira deve dar um caráter de liberdade às primeiras aprendizagens. Isso para que, posteriormente, quando a criança já tiver mais idade e maturidade, possa se apropriar de certas instruções de caráter mais complexo e profundo de forma mais flexível. Rabelais, ao relatar as aventuras de Gargântua, aponta para que a presença de atividades jocosas não seja apenas privilégio de crianças, mas também de adultos. Porém, para isso acontecer, é necessário que se invista no ser humano desde a infância, para que na vida adulta aprenda a valorizar o jogo e a brincadeira, não como algo frívolo, mas como elemento essencial para amenizar o desgaste causado pelos estudos considerados importantes. De acordo com Rabelais (1961), Gargântua estuda as artes da pintura e escultura e recorda certas colocações de autores

antigos⁵⁰ enquanto joga o jogo de damas e outros tipos de jogos de tabuleiro, bem como brincadeiras diversas e jogos com bola.

Outro ponto de vista em relação ao papel do jogo e da brincadeira é que além da contribuição na aprendizagem da criança, essas atividades favorecem o trabalho pedagógico do educador. Para justificar a importância de tornar o estudo mais prazeroso são direcionadas críticas aos educadores que insistem em manter sua ação pedagógica baseada nos valores até então vigentes. Na exposição a seguir podemos verificar a crítica de Erasmo sobre algumas metodologias de ensino que utilizam a força e a violência no cotidiano escolar. “Eu não tenho paciência com professor estúpido que desperdiça anos preciosos em réguas martelando nas cabeças das crianças” (ERASMO, 2003, p.01).

Para negar essa ação pedagógica as novas perspectivas que estão sendo construídas apontam para a necessidade de se ver a criança enquanto um ser, que precisa manter uma relação emocional e próxima com seu professor. Essa proximidade, juntamente com alegria e prazer favorecem a atuação do educador durante o processo de ensino, pois as características próprias da infância devem ser consideradas no momento de se desenvolver um trabalho pedagógico. De acordo com Jolibert (1998), estudioso da atualidade sobre a proposta humanista na educação das crianças, em

[...] tenra idade a criança deve ser confiada a um mestre que a encoraje com doçura, não com crueldade. Esta é a época em que as crianças aprendem com alegria as coisas conforme seu espírito infantil e o fazem mais brincando que verdadeiramente trabalhando (JOLIBERT, 1998, p.34).

Podemos observar que o educador, no pensamento que norteia a proposta humanista deve se preocupar em limitar os estudos para a criança, sem considerá-la incapaz, levando em conta a capacidade infantil para suportar a fadiga, quando não tem consciência da situação de desgaste.

⁵⁰ Possivelmente os autores são os da Antiguidade Clássica.

Vê, outrossim, a receptividade ampla da mente pueril para acolher qualquer forma de instrução: a agilidade da mente; a facilidade em captar as coisas mais elevadas e mais consuetâneas com sua natureza, máxime quando, a modo de brincadeira, são veiculadas por pessoas dotas e afáveis (ERASMO, 1998b, p.59).

A falta de amabilidade do educador pode dificultar a difusão do caráter livre que os novos valores norteiam. A crueldade e a tortura provocada por alguns professores “[...] que foram educados de uma maneira não liberal [...]”, faz com que as crianças aprendam a odiar as letras antes de as conhecer “ (ÉRASME, 1991a, p. 911). Por isso, surge a necessidade de se usar um novo método de ensino, que encare a repreensão de uma outra forma. A correção e a advertência não devem ser mais feitas por meio dos castigos físicos e dos maus tratos, mas sim com bom ânimo, estima e afeto por parte dos educadores. Reafirmando essa proposta, Erasmo questiona:

Que aprendem as crianças senão o ódio à instrução? Este ódio uma vez implantado nas suas almas tenras faz tomar os estudos com horror, mesmo depois de grandes? Mas, é com benevolência e observações amáveis que podemos conduzir as crianças para onde quisermos (ÉRASME, 1991b, p.260-261).

As críticas direcionadas às escolas, aos educadores e seus métodos, são entendidas como produtos da nova consciência que está sendo construída. Consciência esta que valoriza uma educação que garanta a formação de homens livres e não mais para a manter as relações servis. A proposta de se utilizar o jogo e a brincadeira, como parte integrante e essencial dos métodos pedagógicos, demonstra que os anseios da sociedade estão tomando outros rumos. Não é mais suficiente que os homens saibam falar corretamente, é preciso que se pronunciem

motivados pelas suas emoções, por isso o jogo e a brincadeira passam a ser recursos indispensáveis para as novas perspectivas que estão se fortalecendo.

A influência do jogo e da brincadeira na educação da criança está nas maiores possibilidades que essas atividades proporcionam para os alunos, tanto quanto para os professores. A criança fica mais pré-disposta a aprender quando motivada para isso. Nessas condições, o prazer e a vivência de diferentes emoções, proporcionadas pelo jogo e pela brincadeira favorecem a motivação para que a criança se aproprie de determinados conhecimentos e possa intervir, de forma mais livre, em sua realidade.

Já em relação ao uso do jogo e da brincadeira pelos educadores, vemos que para proporcionar prazer à criança, os mestres necessitam mudar sua concepção de vida. Uma ação pedagógica pautada nos valores que reforçam a idéia de sofrimento e de dor, não consegue entender o uso do jogo e da brincadeira como instrumento de ensino. Àqueles que deslumbram uma nova sociedade, vêm no jogo e na brincadeira um novo caminho de ensino, em que as crianças têm oportunidade de se manifestar, enquanto os pontos negativos de seu temperamento e de sua formação moral têm a possibilidade de serem trabalhadas. Com o prazer propiciado por essas atividades, em conjunto com a maior proximidade emocional entre o educador e o educando, novos princípios norteadores de como produzir a vida material vão sendo estabelecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos esse estudo procuramos sintetizar a influência das transformações sociais na concepção de vida e, conseqüentemente, na concepção do “ser” criança, especialmente no período que compreende o século XV e XVI. Para falarmos de uma concepção de infância, em que se atribui o papel da criança na sociedade, não podemos deixar de nos referirmos à concepção que os indivíduos adultos têm do mundo e de si mesmos, pois “[...] para chegar à infância, é necessário refletir a respeito de como pensaram, sentiram e atuaram os adultos sobre a criança, a partir das necessidades e imposições do meio que os rege” (FURLAN, 2003, p.115). O pensamento e as ações dos adultos são norteados e definidos pelo processo histórico do qual estão inseridos. Esse processo possibilita que os indivíduos estabeleçam parâmetros sociais para produzir as relações entre adultos e entre adultos e crianças.

Para analisarmos essas relações, procuramos compreender que a transição do feudalismo para o capitalismo representa, entre outras coisas, a crise do trabalho servil e a decadência do monopólio da Igreja Católica para a produção da vida material, influenciando profundamente a transformação da consciência que os homens têm sobre si mesmos e sobre o mundo que os rodeia. As necessidades e as expectativas dos homens passam a ser diferentes a partir do desenvolvimento do comércio e das cidades, substituindo aquelas produzidas no feudalismo.

Concomitantemente a essa situação, os princípios cristãos que norteiam o comportamento e o pensamento do homem medieval começam a ser questionados. A idéia de identificação com o sacrifício e sofrimento de Cristo começa a deixar de ser inculcado na forma do homem e da mulher conceberem a

vida. Para negar os antigos valores e difundir os novos, os humanistas (aqui representados por Erasmo, More, Rabelais e Mirandola), expressam, por meio de suas obras, uma educação sustentada num ideal filosófico que veicula um modelo humano mais antropocêntrico, que valorize o prazer terreno e possibilite ao homem ser mais independente da vontade divina. Para alcançar esses objetivos, o homem precisa ser educado em um processo que saliente as questões relacionadas a liberdade e priorize uma formação voltada para o convívio em sociedade.

Partindo desse contexto, analisamos a representação social da criança na realidade histórica da época. Vimos que a falta de relatos históricos sobre a criança não quer dizer que elas não existissem ou que a sociedade da qual estão inseridas não tivesse interesse na condição infantil, mas sim que a partir do século XV e XVI uma consciência acerca das necessidades e particularidades específicas da criança começa a ser mais destacadas.

Esse sentimento a respeito da infância é condição para que a educação da criança se fundamente sob um discurso de propagação do novo ideal de humanidade. Por isso, a proposta humanista é de que os pais devem se preocupar mais com a preparação do espírito infantil, iniciando a educação o mais cedo possível, contrariando as idéias de que o estudo causa fadiga à mente infantil (ERASMO, 1998a).

Rebatendo essa posição, acerca do cansaço provocado pela educação precoce, encontramos nas obras de Erasmo apontamentos sobre a necessidade de se transformar a ação pedagógica dos educadores, afirmando que a educação dirigida à criança deve ser orientada por procedimentos pedagógicos que possibilitam o prazer e a descontração, para que a aprendizagem aconteça mais como “brincadeira” do que como trabalho.

Com a valorização do prazer no processo ensino-aprendizagem e a crescente preocupação com os aspectos corporais, alguns instrumentos educativos começam a ser mais utilizados. Sobre esses instrumentos, sua concepção e seu papel na educação do século XV e XVI, nos dedicamos a compreender a influência do jogo e da brincadeira na formação da criança.

Podemos observar que o jogo e a brincadeira, em termos de sua natureza, são considerados similares, ou seja, jogar e brincar tornam-se uma ocupação voluntária, exercida a partir do estabelecimento de regras consentidas e obrigatórias que acompanham um sentimento de tensão e de alegria.

A terminologia que expressa essas atividades também denota a compreensão de que ambas possuem a mesma natureza. No inglês e no francês, por exemplo, é utilizada apenas uma palavra para representar a ambigüidade e os vários sentidos conotados ao jogo e a brincadeira. Contudo, ao refletirmos sobre as questões relacionadas ao cotidiano, percebemos que há uma diferenciação no que entendemos, na prática, por jogo e aquilo que compreendemos ser brincadeira.

Nessa perspectiva, acreditamos ser difícil estabelecer os limites entre o jogo e a brincadeira, mas, apesar de suas manifestações culturais serem muito próximas, procuramos mostrar algumas características que possam contribuir para sua diferenciação. Ao analisarmos a influência do jogo e da brincadeira na educação da criança, na transição do século XV para o século XVI, chegamos a algumas aproximações a respeito das diferenças culturais (em termos da prática cotidiana) entre essas duas atividades.

O jogo aqui é entendido como uma tentativa de melhor apresentar as possibilidades motoras e cognitivas⁵¹ da criança. Durante a realização do jogo

⁵¹ Ao utilizarmos os termos “motoras e cognitivas” não estamos restringindo o ser humano a apenas essas dimensões. Apesar de apontarmos apenas essas dimensões, entendemos que é a inter-

representam-se as características naturais da criança; aquelas que são próprias do ser humano. Ao jogar, tem-se a sensação de partilhar e de lutar por algo importante, apresentando, nesse momento, um caminho e um sentido próprio, que dá à vida uma perfeição temporária e limitada. Essa busca por conquista tem característica de incerteza, pois os resultados são imprevisíveis, ao mesmo tempo em que é improdutiva, porque não produz bens materiais, somente alterações internas em quem está envolvido na ação de jogar.

Por outro lado, entendemos que a brincadeira permite que a realidade interna da criança predomine sobre a externa (naqueles momentos em que a criança transfere ao brinquedo uma conotação real. Ex: o bicho de pelúcia se torna um filho ou filha). Quando isso acontece, o mundo real é interagido com o mundo simbólico infantil, proporcionando uma certa fluência entre criatividade e imaginação. Essa situação faz com que a criança se concentre na atividade em si e não se preocupe em buscar resultados que não lhe satisfazem. O desejo de satisfação deixa claro que a criança não é obrigada a brincar. Quando essa atividade deixa de ser livre ela perde a natureza de diversão atraente e alegre.

Outro elemento importante na relação do jogo e da brincadeira é o brinquedo. Nesse estudo, o brinquedo é considerado um instrumento que propicia a entrada da realidade no mundo imaginário e simbólico próprio de cada criança e utilizado para facilitar a representação dos seus processos internos. Esses objetos físicos, juntamente com o jogo e a brincadeira começam, a partir do século XV, a receber outra conotação que traz consigo uma maior valorização desses recursos, como instrumentos pedagógicos.

As atividades relacionadas ao jogo, à brincadeira e ao brinquedo no período do Renascimento, devido à valorização do comércio e das mudanças nas relações de trabalho, passam a ser vistas como algo fútil, no sentido em que estão vinculadas ao ócio, se ocorrerem fora da esfera da escola. No cotidiano da vida social, mesmo com essa conotação de ociosidade, o jogo e a brincadeira tornam-se um instrumento de interpretação e elaboração da vida social vigente. Contudo, na escola é possível utilizá-los (e essa utilização passa a ser cada vez mais crescente) como instrumento e recurso pedagógico para a formação educacional das crianças, vinculados à concepção de prazer e substituindo paulatinamente o ideário cristão de sofrimento, durante a vida, e da felicidade após a morte.

Doravante, o jogo, a brincadeira e o brinquedo passam a ser ainda mais utilizados na escola, tornando-se instrumentos de suma importância para a formação da criança no modo de produção capitalista. Nos próximos 400 anos, aproximadamente, muitas são as propostas pedagógicas e muitos são os educadores (Ratke, Comenius, Locke, Fénelon, Condorcet, Fichte, Hegel, Goethe, Lessing, Froebel, Spencer, Dewey, Freinet, Ferreiro, Piaget, Vygotsky, entre outros), que “debruçam” seu olhar sobre a formação da criança. Independente das diferenciações, ao longo dos séculos, muitos educadores se dispõem a refletir sobre a ação docente. Para isso, o professor, por exemplo, ao propor atividades que utilizam o jogo e a brincadeira, deve passar a refletir mais sobre o seu objetivo em relação ao conhecimento abordado e a sua forma de intervenção, acreditando, assim, que a criança compreende muito mais o saber que está sendo ensinado.

Observamos que a concepção de jogo e de brincadeira que os educadores da atualidade possuem, tem relação direta com o pensamento que surgiu no início dos tempos modernos, principalmente no que se refere ao princípio

do capitalismo, que norteia a forma de produzir a vida nos dias de hoje. A grande preocupação da educação atual é utilizar o jogo e a brincadeira como instrumentos pedagógicos, com a função de amenizar a educação; de possibilitar o prazer e a motivação aos alunos. Muitos desses profissionais deixam de priorizar seus objetivos, usando esses recursos como fim em si mesmos.

À guisa de conclusão, o estudo realizado aponta para novas pesquisas que podem ser realizadas, analisando-se os séculos posteriores. Para o profissional de educação física, que lida diariamente com atividades de caráter lúdico, é de suma importância a realização de reflexões mais aprofundadas sobre esse tema. Pois, para essa área, o jogo e a brincadeira, além de serem um meio de ensino, também são considerados conhecimentos a serem compreendidos, tornando, assim, viável a apropriação da cultura corporal de movimento - as manifestações relacionadas ao corpo e ao movimento, inseridas na realidade social em que vivemos.

FONTES

AGOSTINHO, Santo. Vida e Obra. In: **Coleção os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

AQUINO, Tomás. Vida e Obra. In: **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. Suma Teológica. **II, 2. Questão 168. Caxias do Sul: EST, SULINA, UCS, 1980.**

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ERASMO. A Civilidade Pueril. **Revista Intermeio**. Campo Grande, n. 2, Encarte Especial, 1998a.

_____. De Pueris. **Revista Intermeio**. Campo Grande, nº 3, Encarte Especial, 1998b.

ERASMO, de Rotherdam. Elogio da Loucura. In: **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

ERASMO, de Rotterdam. Elogio da Loucura. In: **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

LUTERO, Martinho. **Obras Selecionadas**. Porto Alegre: Concórdia, 1993.

MIRANDOLA, Giovanni Pico Della. **Discurso Sobre a Dignidade do homem**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MORE, Thomas. A Utopia. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

RABELAIS, François. **Gargântua e Pantagruel**. São Paulo: Hueitec, 1986.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABERASTURY, Arminda. **A Criança e seus Jogos**. Porto Alegre/Rs: Artmed, 1991.
- ALBERTI, Verena. **O Riso e o Risível: na História do Pensamento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ALVARENGA, Mauro Celso Mendonça. **O Jogo do Ganso ou Jogo da Glória**, 2001. Disponível em: <http: www.jogos.antigos.nom.br>. Acesso em: 02 de novembro de 2003.
- _____. **A origem dos brinquedos**, 2003 Disponível em: <http: www.jogos.antigos.nom.br>. Acesso em: 02 de novembro de 2003.
- ANDERSON, Perry. **Passagens da Antiguidade ao Feudalismo**. Porto: Afrontamento, 1982.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. (orgs). **História da Vida Privada: Da Europa Feudal à Renascença**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- _____. **História da Vida Privada - da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ARNAUT DE TOLEDO, Cezar de Alencar. **Instituição da Subjetividade Moderna: A Contribuição de Inácio de Loyola e Martinho Lutero**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 1996.
- BANDET, J. e SARAZANAS, R. **L'enfant et les jouets**. Tournai/Bélgica: Casterman, 1972.
- BATAILLON, Marcel. **Erasme et L'Espagne**. Tome I. Genève: Librairie Droz, 1991.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a Criança, o Brinquedo, a Educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. História Cultural do Brinquedo. In: **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOTO, Carlota. **O Desencantamento da Criança: entre a Renascença e o Século das Luzes**. In: Os Intelectuais na História da Infância. São Paulo: Cortez, 2002.

BROUGÉRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

_____. A Criança e a Cultura Lúdica. In: **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998b.

BRUHNS, Heloisa Turini. **O Jogo nos Diferentes Perspectivas Teóricas**. Revista Motrivivência. Campinas: UNICAMP, 1996.

_____. **O Corpo Parceiro e o Corpo Adversário**. Campinas: Papyrus, 1993.

BURKE, Peter. **O Renascimento Italiano – Cultura e Sociedade na Itália**. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

BURKE, Peter. **O Cortesão**. In: O Homem Renascentista. Lisboa: Presença, 1991.

BURKE, Peter. et al. **O Homem Renascentista**. Lisboa: Presença, 1991.

CALLOIS, R. **Os Jogos e os Homens: a Máscara e a Vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANTOS, Jorge. **Um Homem para todas as Estações ou a Proposta Educacional de Erasmo**. Dissertação de Mestrado. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1997.

CHÂTEAU, Jean. **O Jogo e a Criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CHAVES, Ernani. **Sexo e Morte na Infância Berlimense, de Walter Benjamin**. In: As Luzes da Arte. Colóquio Internacional de Filosofia Estética. Belo Horizonte: FAFICH – UFMG; Opera Prima, 1999.

CHOMARAT, Jacques. **Grammaire et Rhetorique Chez Erasme**. Paris: Le Belles Lettres, 1981.

CONTE, Giuliano. **Da Crise do Feudalismo ao Nascimento do Capitalismo**. Lisboa: Presença, 1976.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação – Era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, Ricardo da. Reordenando o Conhecimento: a Educação na Idade Média e o Conceito de Ciência Expresso na obra Doutrina para Crianças de Ramon Llull. In: II JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS – TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO, **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2002.

DANTAS, Heloysa. Brincar e Trabalhar. In: **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

DOBB, Maurice. Uma Réplica. In: **A Transição do Feudalismo para o Capitalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

DUBY, Georges. **Idade Média, Idade dos Homens: do Amor e outros Ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: uma História dos Costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ÉRASME. Prononciation Correcte du Latin et du Grec. In: **Oeuvres choisies**. Collection dirigée par Michel Simonin. Paris: Librairie Générale Française, Le Livre de Poche, classique, 1991a.

_____. Il Faut Former les Enfants. In: **Oeuvres choisies**. Collection dirigée par Michel Simonin. Paris: Librairie Générale Française, Le Livre de Poche, classique, 1991b.

ERASMO, Desidérius. **Colloques**. Paris: Editions du Cerf. Fr, 1998c.

_____. **Principis Christiani de Institutio**. Nova York: Octagon Livro, 1965.

ERASMO, de Rotterdam. L'essai Sur Le Libre Arbitre. In: **La Philosophie Chrétienne**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1970.

_____. **Correspondance d'Érasme - Tome I: 1484-1514**. Paris: Gallimard, 1967.

_____. The Treatise of Erasmus. **Ratione Studii: upon the right method of intruction**, 2003. Disponível em: <http: www.holyucross.edu/departments/classics>. Acesso em 10 de dezembro de 2004.

FERACINE, L. Erasmo: A Filosofia da Educação em A Civilidade Pueril. **Revista Intermeio**. Campo Grande, n. 2, Encarte Especial, 1998.

FIGUEIRA, F. G. Erasmo: A Civilidade Pueril. **Revista Intermeio**. Campo Grande, n. 2, Encarte Especial, 1998.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moisés, (orgs). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FURLAN, Marta Regina. **A Construção do "Ser" Criança na Sociedade Capitalista**. Dissertação (Mestrado em Educação). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2003.

GÉLIS, Jacques. A Individualização da Criança. In: **História da Vida Privada: Da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Subjetividade, Infância e Filosofia da Educação. In: **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Universidade Estadual do Paraná, 1997.

GILES, Thomas Ranson. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GILSON, Etienne. **A Filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GODOY, Gislaine Aparecida Valadares de. **Chaucer: Educação e Literatura (Século XIV)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2001.

GUEDES, Claudia Maria. **Corpo: Tradição, Valores, Possibilidades do Desvelar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: UNICAMP, 1995.

GUIZOT, F. **Sétima Lição. Histoire Générale de la civilisation em Europe**. Trad. Claudinei Magno M. Mendes. Assis, São Paulo: 1998.

HALE, J. R. **A Europa Durante o Renascimento: 1480-1520**. Lisboa: Presença, 1971.

HANSEN, João Adolfo. Educando Príncipes no Espelho. In: **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

HOBBSAWM, Eric. Do Feudalismo para o Capitalismo. In: **A Transição do Feudalismo para o Capitalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **El Otoño de la Edad Média**. Madri: Occidente, 1967.

JOLIBERT, B. Um Estudo Sobre a Obra De Pueris: A Educação das Crianças. **Revista Intermeio**. Campo Grande, nº 2, Encarte Especial, 1998.

KING, Margaret. L. A Mulher Renascentista. In: **O Homem Renascentista**. Lisboa: Presença, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a Brincadeira. In: **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O Martelo das Feiticeiras (Malleus Maleficarum)**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

KRAMER, Sonia. Pesquisando Infância e Educação: um Encontro com Walter Benjamin. In: **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (orgs). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LADURIE, Emmanuel Le Roy. **O Estado Monárquico: França 1460-1610**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LARA, Tiago Adão. A que veio o humanismo. **Revista Educação e Filosofia**. V.13, nº 25. Jan-Jun. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

LAW, John. **O Príncipe do Renascimento**. In: O Homem Renascentista. Lisboa: Presença, 1991.

LE GOFF, Jacques. **Mercadores e Banqueiros da Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Os Intelectuais na Idade Média**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **A Bolsa e a Vida – a usura na Idade Média**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LEIF, Joseph; BRUNELLE, Lucien. **O jogo pelo jogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LORENZ, Konrad. **A Demolição do homem – Crítica a Falsa Religião do Progresso**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MAGNO, Ana Beatriz. Pieter Brueghel: jogos e brincadeiras infantis. Disponível em: <<http://www.correioweb.com.br>>. Acesso em 10 de dezembro de 2003.

MARGOLIN, Jean-Cloude. **Érasme par lui-même**. Paris: du Seuil, 1965. Col. Écrivains de Toujours.

MARX, Karl. **O Capital** – crítica da economia política. Livro primeiro, v II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. **O Capital**. Edição resumida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. **O Capital**. I. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.

_____. **O Capital**. III. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.

MATOS, Manuel C. de. **Erasmus: da sua Modernidade**. Braga, Portugal: 1987.

MESNARD, Pierre. (Org). **Erasmus: La Philosophie Chrétienne**. Du même Auteur. Sorbonne, França: Librairie Philosophique, 1970.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O Símbolo e o Brinquedo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PARAGUASSÚ, Lisandra. **Pequena Infância**, 2003. Correio Web. Disponível em: <<http://www.correioweb.com.br>>. Acesso em 10 de abril de 2003.

PEREIRA, Ana Maria. **Concepção de Corpo: A Realidade dos Professores de Ginástica das Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Piracicaba: UNIMEP, 1998.

PESSANHA, José Américo M. Erasmo: Vida e Obra. In: **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na criança. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIRENNE, Henri. **História Econômica e Social da Idade Média**. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

PLATÃO. **The Laws**. London: Penguin Books, 1975.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RABELAIS, François. **Gargântua e Pantagruel**. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Villa Rica, 1991.

_____. **O Gigante Gargântua**. São Paulo: Clube do Livro, 1961.

REVEL, Jacques. Os Usos da Civilidade. In: **História da Vida Privada - da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

RIBARD, André. **História do Povo Francês**. São Paulo: Brasiliense, 1952.

RIBEIRO, Renato Janine. **A Etiqueta no Antigo Regime: do Sangue a Doce Vida**. Coleção Tudo é História. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SABINE, George H. **História das Teorias Políticas**. Portugal: Fundo da Cultura, 1961.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. (org). **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTIAGO, Theo Araújo. (org). **Capitalismo: Transição**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1975.

SANTOS, Gisele Franco de Lima. Formação Moral em Tomás de Aquino: Considerações sobre o Jogo e a Brincadeira. In: II JORNADA DE ESTUDOS ANTIGOS E MEDIEVAIS – TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO, **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2002.

_____. Os Jogos e as Brincadeiras na Educação Medieval. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais...** Cianorte: UEM, 2001, p.2388-2391.

SCHORRO, Cleumir Aparecida. **Brinquedo e Desenvolvimento Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Maringá/Pr: Universidade Estadual de Maringá, 2002.

SENNET, Richard. **Carne e Pedra: O Corpo e a cidade na Civilização Ocidental**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

SILVA, João Carlos. **O Tema da Educação nas Utopias Renascentistas: More, Campanella e Bacon**. Dissertação (Mestrado em Educação). Maringá: UEM, 1999.

SISTO, Fermino Feranandes. (org). **O Cognitivo, o Social e o Afetivo no cotidiano escolar**. Campinas,SP: Papirus, 1999.

SWEEZY, Paul. Uma Crítica. In: **A Transição do Feudalismo para o Capitalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

TAKAHASHI, Kohachiro. Uma Contribuição para o Debate. In: **A Transição do Feudalismo para o Capitalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

TENENTI, Alberto. O Mercador e O Banqueiro. In: **O Homem Renascentista**. Lisboa: Presença, 1991.

VERGER, Jacques. **Homens e Saber na Idade Média**. São Paulo: Edunac, 1999.

VILAR, Pierre. A Transição do Feudalismo ao Capitalismo. In: **Capitalismo: Transição**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1975.

WINNICOTT. D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

ZWEIG, S. **Erasmus de Rotterdam**. Porto Alegre: Novo Brasil, 1982.