

APRESENTAÇÃO

UM LÚDICO PARA JOGADORES

Se ainda precisamos de uma arte, é para nós convalescentes, outra arte, uma arte zombeteira, leve, fluida, divinamente livre e artificial, tal qual o fluxo da chama clara em meio de céu sem nuvens. E antes de qualquer outra cousa, uma arte para artistas – exclusivamente para artistas (Nietzsche, 1998, p. 13).

Quanto Nietzsche declara que ao mundo contemporâneo só interessa uma arte para artistas, ele rompe com o paradigma estético da arte direcionada aos espectadores. A arte não deve carecer de uma função social, ela precisa encontrar sua verdadeira função libertária quando se dirige a si mesma. Quando zombeteiramente rompe com as regras estabelecidas e gera um ambiente de pares, no qual não existe reverência, mas cumplicidade. Este é o ambiente ao mesmo tempo leve e crítico que acreditamos poder ser possibilitado no uso do lúdico nas escolas, contanto que seja um lúdico para jogadores, exclusivamente para jogadores.

Visando a compreensão deste lúdico para jogadores foi desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisa “Educação: Subjetividade e Sociedade” da Universidade do Estado de Minas Gerais a pesquisa “O Lúdico e a Educação I, 1: Construção de um novo estatuto do lúdico na educação” com financiamento do Edital Universal da FAPEMIG entre 2010 e 2013. Ao longo de seu desenvolvimento os pesquisadores envolvidos levaram em consideração que a educação precisa ser pensada como fruto de uma perspectiva humanista, compreendendo aqui humanismo em seu pleno significado de formação de um sujeito consciente e atuante na sociedade, garantias mínimas para que ele possa reivindicar a pertença à humanidade.

Compreende-se, portanto, que toda atividade em educação é uma ação em humanidades e não pode atuar senão de forma libertária e formativa. Libertária em seu papel de apresentar a multiplicidade de pensamentos sem que na diversidade um ponto de vista tenha

que ser assumido rigorosamente como único aceitável, favorecendo o embate de argumentos e o respeito ao pensamento oposto. É com esta base libertária que se pretende formar o cidadão consciente, que será um professor consciente destinado a formar alunos conscientes os quais retomarão o círculo virtuoso. Formativa em seu papel de instruir sem deformar aquele a quem se instrui, fazendo uso do debate como método de integração entre o conhecimento científico e a sabedoria do senso-comum. É com esta base formativa que se pretende favorecer a atuação deste aluno na sociedade, sem criar uma ruptura entre o saber da sociedade e o da academia, mas criando entre eles uma parceria visando não à preponderância de uma parte sobre a outra, mas a construção de uma realidade melhor.

Esta educação libertária e formativa é o espaço próprio para pensar o ser humano como um animal jogador. Mas nos limites deste jogo humano cada jogador precisa se libertar das amarras dos jogadores mais poderosos, aqueles que pretendem que os demais sejam somente espectadores. Todos somos igualmente jogadores, mas alguns querem nos fazer pensar que eles devem jogar enquanto aos demais cabe apenas assistir. Na educação muitas vezes o jogo que é jogado fica restrito aos gestores, professores e pedagogos, como se os alunos e os membros da comunidade devessem aplaudir de pé ao espetáculo educacional. Mesmo quando as propostas envolvem o uso do lúdico ele é direcionado para a confirmação dos conceitos previamente estipulados. Uma educação que não reconhece que todos somos igualmente jogadores não pode ser nem libertária nem formativa. Para garantir esse intuito humanista da educação a universidade pública é um espaço privilegiado, sobretudo pela valorização presente neste ambiente da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela exigência da flexibilização na formação discente. A indissociabilidade obriga a que o ensino aconteça como uma reverberação da pesquisa e da extensão, que a pesquisa seja revigorada pelo ensino e pela extensão e que a extensão seja resultado e motor ativo do ensino e da pesquisa. Todos jogando juntos, professor, alunos, comunidade devem fazer parte de um mesmo jogo que não é conduzido por um, mas vivido igualmente por todos.

A extensão é demarcada pelo contato proativo entre a universidade e a comunidade, ou seja, o contato com a comunidade não é uma possibilidade, mas o principal motor das atividades acadêmicas. E não se trata de um contato para simplesmente levar o conhecimento científico resultado da pesquisa e do ensino aos menos favorecidos, mas a possibilidade de repensar o próprio conhecimento científico e a formação acadêmica a partir de sua atuação. A extensão é base de uma troca entre a comunidade e a academia que modifica as duas, sem ela o ensino não poderia ser de fato formador de um aluno atuante na sociedade e a pesquisa não conseguiria ser libertária.

A pesquisa deve produzir o conhecimento científico a respeito dos mais variados assuntos, sua atuação deve levar em consideração o rigor acadêmico, porém este rigor não significa abandono da sabedoria popular, pelo contrário, significa uma validação daquilo que se pode validar e um clarear das motivações daquilo que não se pode. O respeito é fundamento de toda pesquisa que se pretenda humanista, pois humanos somos todos e não apenas os cientistas. Revigorada pela extensão e pelo ensino a pesquisa pode oferecer subsídios para o contato extensionista com a comunidade e legitimar o debate do ensino.

O ensino se apresenta como atividade primária das licenciaturas, é nele que a formação dos sujeitos atuantes é mais incisiva, pois se forma o grupo de reprodução que torna ilimitado os resultados parciais da pesquisa e da extensão. Entretanto, ele não deve ser assumido como atividade fim, precisa ser pensado como um meio sempre ativo capaz de se adaptar às motivações da classe, aos anseios da sociedade e às propostas da pesquisa. Um ensino que se flexibiliza na medida em que reflete a indissociabilidade e que forma mais libertariamente na medida em que se flexibiliza.

Visando a manutenção atenta deste pressuposto e consciente de que durante o desenvolvimento desta pesquisa a equipe se fortaleceu interna e externamente com a composição de novos membros o grupo resolveu que o objetivo geral de “constituir um estatuto para o uso do lúdico na educação” só poderia ser efetivado se as reuniões internas da equipe pudessem ser partilhadas com a comunidade acadêmica, e recebesse desta uma reflexão sobre a atualidade da proposta. Com este objetivo foi

proposto um curso com reuniões mensais coordenadas pelos membros da equipe o que flexibilizou e conduziu os trabalhos posteriores. O curso “A ludicidade como resgate do humanismo na educação” teve 28 inscritos entre os professores da rede pública, alunos e professores da UEMG.

A hipótese apresentada no projeto de 2010 pressupunha que a educação fazia um uso utilitarista do lúdico, o que foi se comprovando nos primeiros contatos com a comunidade, sobretudo com os professores atuantes nas séries iniciais. À medida que os apresentadores iam alternando seus argumentos o sentimento da comunidade acadêmica era de um espanto filosoficamente produtivo, tanto porque demonstrava interesse pela proposta apresentada quanto pelo desejo de ver a mudança na prática. Por se tratar de um grupo resumido, e por serem os envolvidos interessados *a priori* na proposta, estas considerações não poderiam representar dados para a pesquisa, porém representam o primeiro impulso que os pesquisadores precisavam para insuflar suas propostas individuais de pesquisa.

O primeiro objetivo específico: “Analisar, através das teses e dissertações defendidas na última década na área educacional, como a educação está definindo a utilização do lúdico em seus ambientes”, representou a quantificação que aquele primeiro contato com a comunidade carecia para definir que a hipótese realmente correspondia à realidade. Com um grupo total de 7 teses e 66 dissertações levantadas através de uma busca no site governamental Domínio Público, e delimitadas pelas palavras chave: Brincadeira, Brinquedo, Lúdico, Jogo e educação infantil, conseguimos constatar de imediato os dados que se seguem:

1) Os únicos autores que são apresentados nos títulos são Piaget por duas vezes e Gadamer. Entre as palavras chave se repete o termo Piaget e suas variantes por 13 ocasiões, além dele são citados apenas outros quatro autores: Turiel, Vygotsky, Wallon e Gadamer e todos estes em apenas uma ocasião. A repetição de Piaget como elemento fundamental do desenvolvimento das pesquisas demarca uma intenção em valorizar o desenvolvimento cognitivo das crianças, tratando o lúdico como um método para alcançar este objetivo. Nestes

casos o lúdico é despossuído de seu caráter livre e transformado em um recurso pedagógico para a aprendizagem, um uso que serve mais à manutenção da força do dispositivo que a sua ruptura. O que pode ser observado nesta análise sintética das palavras chave acaba sendo comprovado no trabalho dos bolsistas de resenhar e comparar os textos, sendo que nesta leitura destacam-se ainda a utilização de Vygotsky como literatura básica e de Huizinga como literatura de apoio. Nos dois últimos casos, assim como em Piaget, o pensamento geral é de um lúdico usado para desenvolvimento de aspectos gerais da criança e, raramente se apresenta um brincar livre. Ainda que o brincar se apresente com liberdade, na prática os objetivos pedagógicos são apresentados como superiores ao benefício que poderia ser alcançado sem a mediação atuante do professor.

2) Quanto à divisão de áreas observa-se que 11 textos filiam-se no título à área de matemática, e 4 à educação física, enquanto as demais áreas não passam de dois textos. Isto indica uma primazia do uso do jogo com objetivos específicos, na matemática a ideia de ludicidade está, geralmente associada a um jogo com regras claras e objetivos bem delimitados, a intenção não é permitir que a criança aprenda no jogar, mas que o jogar conduza á aprendizagem. Um jogo de xadrez, com todos seus aspectos lógico-matemáticos, acaba sendo menos valorizado que um dominó, porque neste último os números estão claramente anunciados. Não existe a intenção de permitir o jogar pelo jogar, o objetivo é que através do jogar se aprenda imediatamente aquilo que lhe foi predeterminado. Da mesma forma os jogos são apresentados na educação física como uma forma de desenvolvimento motor e não pelo simples jogar. Além das especificidades destas áreas existe o tratamento mais genérico do lúdico na educação infantil como um todo, porém, nada muito mais animador do que aquilo que apresentamos nas áreas específicas.

3) Quanto aos programas, fora os mestrados de educação geral, as outras áreas em que estes termos aparecem são as de ciências por quatro vezes, de psicologia por três, além de educação matemática, profissionalizante em meio ambiente e sustentabilidade e língua e

literatura francesa, estas últimas por uma vez. A área geral de educação é a mais procurada para trabalhos com o lúdico, até porque nos programas de educação são possíveis trabalhos em áreas específicas. Por outro lado é necessário indicar que a escolha das áreas específicas listadas aqui não representa alteração substancial de enfoque, ainda que o mestrado se desenvolva em ciências ou psicologia o objetivo continua sendo pragmático e ao lúdico é dada pouca liberdade de ação.

4) A palavra chave mais repetida depois de Piaget, após descontar as usadas para a pesquisa, é “desenvolvimento” que aparece por seis vezes. Não necessariamente relacionada a uma perspectiva piagetiana o termo indica a noção estratégica do lúdico como instrumento de desenvolvimento e não como um desenvolvimento em si.

Estes tópicos observados nas teses levaram á análise mais profunda por parte do grupo do significado de um lúdico para jogadores e de qual a sua relação com as regras propostas para o jogo. O lúdico vive na regra, mas não se submete totalmente a ela, pois sempre é possível fazer dela um uso novo.

Só quem conhece as regras do jogo está em condições de trapacear. O segredo da vitória é a insinceridade. O homem que representa todos seus papéis com sinceridade, no sentido de resposta irrefletida a uma expectativa não analisada, é incapaz de “êxtase” – e, pelo mesmo motivo, inteiramente seguro do ponto de vista daqueles interessados em proteger as regras (BERGER, 2002, p. 168).

O sujeito não trapaceiro é apenas um corpo dócil que se submete ao jogo sem capacidade de analisar seus próprios atos, posto que passa a ser usado pelo próprio jogo como um espectador dócil. É assujeitado por regras que inviabilizam o gozo prometido e o “êxtase” desejado. Mas quando ele consegue perverter as regras, profanar o próprio jogo que o assujeita, aí começa outro processo de subjetivação. A subjetivação presente no ato lúdico de jogar é diferente daquela proposta pela alienação de um jogo para espectadores, lá se faz um assujeitamento porque as regras precisam se sobrepor aos sujeitos,

aqui a subjetivação segue o ritmo próprio da relação entre o jogo e os jogadores, inclusive prevendo a trapaça. Mesmo desejando a trapaça como ápice da ludicidade do jogo, ápice da subjetividade que se impõem sobre o próprio jogo.

Esta outra subjetivação é fruto da completa integração entre o jogador, o jogo e o produto final desta relação.

Quando, em correlação com a experiência da arte, falamos de jogo, jogo não significa aqui o comportamento ou muito menos o estado de ânimo daquele que cria ou daquele que usufrui e, sobretudo, não significa a liberdade de uma subjetividade que atua no jogo, mas o próprio modo de ser da obra de arte (GADAMER, 1997, p. 174).

Diferentemente do jogo para espectadores que gera a subjetividade para seu próprio uso, o lúdico para jogadores forma a subjetividade em sintonia com as partes envolvidas, o que permite um uso que não se limita ao utilitarismo. Um uso que se confunde com o próprio modo de ser da obra de arte, que gera a partir deste ponto uma constante interação entre as partes, interação que se revalida a cada novo jogo, a cada nova inserção, a cada novo olhar. Nesta proposta de uma educação lúdica não se assujeita o outro para torna-lo um homem de gosto capaz de apreciar a arte, mas cria-se um ambiente propício para uma subjetivação capaz de permitir a este sujeito interagir com a obra, retirando dela elementos que irão se transformar em componentes seus. Nem sujeito nem obra saem intactos deste contato lúdico. E a educação realiza seu papel de formadora ao mudar o sujeito sem molda-lo, e transformar a arte sem exercer sobre ela uma catalogação definitiva.

Esta nova interação profana o dispositivo ao elevar o ambiente mutável do lúdico à condição de espaço privilegiado para a produção de subjetividade.

O artista é a origem da obra. A obra é a origem do artista. Nenhum é sem o outro. E, todavia,

nenhum dos dois se sustenta isoladamente. Artista e obra são, em si mesmos, e na sua relação recíproca, graças a um terceiro, que é o primeiro, a saber, graças àquilo a que o artista e a obra de arte vão buscar o seu nome, graças à arte (HEIDEGGER, 1989, p. 11).

A interação entre artista e obra não pode existir sem a primazia da arte. A relação entre sujeito e educação formadora não pode acontecer sem o lúdico exclusivamente para jogadores como espaço da formação plena, posto que inteiramente aberto. Existe aqui uma noção de um espaço mais elevado, quase sagrado, mas que não se confunde com o jogo para espectadores que precisava ser profanado, porque neste espaço já se instaurou o novo uso. “Isso significa que o jogo libera e desvia a humanidade da esfera do sagrado, mas sem a abolir simplesmente. O uso a que o sagrado é devolvido é um uso especial, que não coincide com o consumo utilitarista” (AGAMBEN, 2008, p. 67). A arte, o jogo, o lúdico, como ambientes especiais criam este espaço em que o uso não pode ser confundido com um consumo utilitarista, mas deve significar uma experiência de produção da subjetividade em que nada retorna ao ponto original depois do contato travado.

Esta experiência transformadora é a experiência do próprio modo de ser da arte, do modo de ser do lúdico, que retoma a necessidade de um contato com os fundamentos. Retoma a necessidade de se relacionar com o Ser para que o ente tenha força e sentido. Uma experiência que não procura satisfazer o desejo alienado de ser apenas o ente enquanto ente, mas que quer preencher o ente com o Ser. O lúdico joga o ente no seio do Ser e a experiência travada ali é a de uma subjetivação originária, na qual a construção da subjetividade não está nem guiada pelo jogo, nem pelo jogador, mas se faz no conjunto, em plena jogabilidade.

Para quem joga, o jogo não é uma questão séria, e que é por isso mesmo que se joga. Podemos, a partir disso, procurar determinar o conceito de jogo. O

mero jogo não é sério. (...) O que é importante é que se coloque no próprio jogo uma seriedade própria, até mesmo sagrada. E, não obstante, não desaparecem simplesmente no comportamento lúdico todas as relações-fins, que determinam a existência (*Dasein*) atuante e cuidadosa, mas, de uma forma muito peculiar, permanecem em suspenso (GADAMER, 1997, p. 174).

As relações utilitaristas estão em suspenso no jogo porque neste momento está em ato uma produção muito mais forte. Uma produção que se se perder em meio aos utilitarismos cotidianos retoma a função de jogo para espectador, mas enquanto as mantém suspensas permite a subjetivação no Ser, algo que pode ser compreendido como mais sagrado que aquele sagrado que é preciso profanar.

Ao se subjetivar no Ser como só a experiência lúdica permite, o sujeito se transforma naquilo que mais propriamente ele é, ou seja, ele se livra das amarras impostas pelo dispositivo para encontrar sua verdadeira *persona*. “A obra de arte tem, antes, o seu verdadeiro ser em se tornar uma experiência que irá transformar aquele que a experimenta. O “sujeito” da experiência da arte, o que fica e persevera, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte” (GADAMER, 1997, p. 175). Ao se apoderar do sujeito é o próprio lúdico quem resulta do processo, e o homem passa a ser menos um ser limitado por sua vontade de saber e se torna um *homo ludens*. “Por isso, é preciso lembrar que a profanação não restaura simplesmente algo parecido com um uso natural, que preexistia à sua separação na esfera religiosa, econômica ou jurídica” (AGAMBEN, 2008, p. 74). Esse novo espaço transformado é o que almejamos com a atuação lúdica na educação e com o resgate de uma subjetividade que seja legítima e não artificial. Um lúdico que se manifesta diferente daquele que observamos no cenário educacional brasileiro, um lúdico para jogadores conforme pretendemos apresentar nos textos que se seguem.