O "LUDISMO" COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADE DE SE TRABALHAR COM JORNAL ESCOLAR

O "LUDISMO" COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADE DE SE TRABALHAR COM JORNAL ESCOLAR

Taciane Marcelle Marques
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
tacimarcelle@hotmail.com

Wagner Ferreira Lima (Orientador)
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
wflima@uel.br

RESUMO

Esse texto pretende elucidar a diferença entre "Ludismo" e Brincadeiras, a fim de demonstrar a necessidade de se trabalhar aquele na prática pedagógica. Observa-se que o "Ludismo" sugere um desdobramento evolutivo da capacidade de brincar. Portanto, a primeira hipótese dessa pesquisa é que, em virtude do desenvolvimento da mente humana, a habilidade de brincar expandiu seu alcance. Então, o aspecto decisivo da característica do "Ludismo" é a capacidade que o indivíduo tem de simbolizar e criar com responsabilidade. As propriedades são relevantes nos contextos de ensino, pois permitem o exercício da criatividade e da ousadia com metas bem definidas a cumprir. Para a elucidação dessa pesquisa, simulou-se uma proposta pedagógica lúdica em contexto escolar. Mais especificamente, enfatizou-se a proposta de um "jornal escolar". Essa pesquisa apostou nessa atividade por acreditar que a execução do jornal reúne as condições necessárias e suficientes para a manifestação das dimensões simbólica, criativa e teleológica. A partir dessa tarefa escolar, pode-se observar que a teoria se torna prática e os significados, ações. Em termos didáticos, isso representa uma importante vantagem pedagógica em comparação com os métodos convencionais, já que permite o aprendizado pela vivência direta das coisas. O "jornal escolar" abre a possibilidade de, em virtude de proporcionar situações reais de uso da língua, esse conhecimento ser vivenciado. Com a produção do jornal, ressalta-se que é crucial aos educadores conhecer os mecanismos por de trás dos conceitos de "brincadeira" e de "ludismo". Tal conhecimento fornece-lhes o instrumento teórico e operacional para propor e sustentar atividades lúdicas em situação de ensino. Isso reduz o risco de a pedagogia proposta pelo professor se desvirtuar em brincadeiras, ou seja, um conjunto de atividades desconexas sem função didática.

Palavras-Chave: "Ludismo", brincadeiras, "jornal escolar".

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que os educadores em geral têm-se utilizado de brincadeiras em favor da aprendizagem. De fato, o recurso lúdico é comprovadamente um instrumento eficiente de ensino, graças ao seu caráter descontraído e prazeroso. Por isso mesmo, alguns cuidados devem ser tomados, pois a linha que separa o "brincar descompromissado" do "brincar com responsabilidade" é tênue. Se os conceitos que embasam essas duas formas de ludicidade não forem claros, uma proposta de ensino lúdico pode muito bem virar brincadeiras de sala de aula.

O que se segue é uma tentativa de esclarecer esses dois conceitos. Adotamos o termo "ludismo" para nos referirmos à forma de ludicidade que conduz ao aprendizado formal e à formação do cidadão; e reservamos o termo "brincadeira" para o conjunto de atividades lúdicas que não apresenta esse caráter. Portanto, nossas definições são um pouco diferentes das formulações encontradas em outras abordagens teóricas que tratam desse tema.

Nossa hipótese de base é que, em virtude do desenvolvimento da mente humana, a habilidade de brincar expandiu seu alcance, chegando ao nível do vimos denominando de "ludismo". O aspecto central desse conceito é a nossa capacidade de "simbolizar e criar com responsabilidade". Essa característica é relevante nos contextos de ensino, pois permite o exercício da criatividade e da ousadia com metas bem definidas a cumprir.

Numa época em que se encontram inúmeras condições escolares que conduzem à defasagem do ensino, como pudemos verificar em nossas observações de duas turmas de alunos (uma de oitava série do Ensino Fundamental e outra de terceiro ano do Ensino Médio, ambas de uma escola pública da cidade de Londrina), saber como trabalhar as atividades lúdicas com responsabilidade é fundamental. Pois, do contrário, essa pedagogia é facilmente distorcida pelos alunos, transformando-se numa simples forma de divertimento.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: O "LUDISMO"

O comportamento de brincar e outros relacionados com ele, como as manifestações artísticas e culturais em geral, são adaptações evolutivas da espécie. São habilidades lúdicas herdáveis com designs funcionais específicos. A brincadeira é o

aspecto mais evidente dessas habilidades e, durante a infância, sobretudo, é determinante para o desenvolvimento cognitivo e social do ser humano.

Por outro lado, temos uma forma de comportamento que, à primeira vista, lembra a brincadeira, porém é, em seus efeitos, bem diferente desta. Trata-se do que aqui chamamos de "ludismo". Em termos filogenéticos, este parece ser um desdobramento tardio da função de brincar, basta notarmos que, de um lado, outros mamíferos também brincam, mas eles não produzem artefatos artísticos e culturais como nós; e, de outro, a brincadeira é, em termos ontogenéticos, primaz enquanto o ludismo emerge tardiamente, como uma habilidade de criar com fins estéticos e simbólicos, inerente à vida adulta (LIMA; MARQUES, 2010).

Não obstante as diferenças quanto ao lugar dessas práticas na vida do homem, cremos que, devido à sua origem na brincadeira, como vimos supondo aqui, o ludismo encerra muitas características desta. Por isso, o limite entre um e outro tipo de comportamentos é muito tênue e, dessa forma, a manipulação desses conceitos requer uma atenção redobrada, especialmente em contextos de educação formal. Saber distinguir um do outro é fundamental nas práticas pedagógicas de natureza lúdica, pois evita o constrangimento de se pregar o ludismo e terminar na brincadeira.

Especialmente quando o assunto é o ensino de jovens, a proposição de uma pedagogia lúdica corre o risco de se converter em brincadeira. Nossas observações de algumas turmas de adolescentes sugerem que a necessidade de sociabilidade, as influências culturais e o descaso pelo conhecimento formal são condições que favorecem a precipitação da brincadeira. Vejamos, então, em que repousa o comportamento do ludismo.

Design funcional específico

Apesar de, em muitos aspectos, se assemelhar a outras formas de atividades e, em termos funcionais, à brincadeira, o ludismo supõe uma estrutura específica. Como outras classes de atividades, ludismo representa o que Tannen (1979) chamou de "estruturas de expectativa". Uma estrutura de expectativa é qualquer conhecimento mais ou menos estereotipado de situações e tópicos comunicativos (TANNEN; WALLAT, 1998, p. 123). Assim, as atividades lúdicas se constituem pela coordenação específica entre certos tipos de ações e determinadas formas de cenários, ou contextos. Em síntese, o ludismo é uma espécie desse gênero de estrutura de expectativas.

O individuo sabe que está envolvido em uma atividade e não em outra graças à sua capacidade de interpretar os sinais que se mostram durante o desenrolar dos acontecimentos. Tais sinais, ou marcadores, indicam o tipo de evento em que se está engajado e as formas que ele assume a cada momento.

Goffman (1998, p. 74) os chamam de *footing* e defende que tais marcadores indicam os "posicionamentos" ou "alinhamentos" dos interlocutores durante a interação verbal, informando-lhes o tipo de evento comunicativo, ou enquadre de interação, em que se encontram inseridos.

Independentemente do modo como funcionam, que não é objeto da presente discussão, o fato é que tais sinalizadores indicam os três aspectos gerais que definem o conceito de ludismo: o simbólico, o criativo e o teleológico. São, na verdade, as três dimensões do design funcional das atividades lúdicas (LIMA; MARQUES, 2010).

O caráter simbólico é, sem dúvida, o traço mais evidente dos marcadores lúdicos. Caracteriza-se pela percepção da relação "mapa-território" e pela projeção de sentidos afetivos. O homem, e também algumas espécies, possui a capacidade de perceber o aspecto arbitrário dos sinais comunicativos, a que Korzybsky (1941) chama de "relação mapa-território".

No dizer de Korzybsky (1941 *apud* BATESON, 1998), "a língua possui uma relação com os objetos que denota comparável com aquela que um mapa tem com um território" (p. 60). A percepção dessa relação permite reconhecer que uma mensagem, qualquer que seja seu tipo, não consiste nos objetos por ela denotados. Essa capacidade supõe níveis distintos de percepção, conforme a natureza da mensagem.

A mensagem verbal encontra-se no nível mais básico, pois seu aspecto representativo é primário. Já outras formas de representação, como os modelos em escala, as imagens, as artes etc., requerem um nível de percepção mais aguçado; o qual depende do desenvolvimento cognitivo.

Pesquisas sobre como as crianças percebem essa relação evidenciam que a capacidade de discriminar entre representação e representado surge a partir dos 18 meses de vida. Antes disso, os bebês não conseguem reconhecer, por exemplo, que uma figura apenas representa algo real (DeLOACHE, 2007, p. 72). O aparecimento dessa habilidade está relacionado, segundo essas pesquisas, com as mudanças no córtex frontal. Isso porque essa parte do cérebro se encarrega do controle dos impulsos. Assim, tais mudanças ajudam as crianças a conter o ímpeto de interagir diretamente

com as representações, como se estas fossem as próprias coisas que representam; e lhes permitem adentrar a fase de reconhecimento de símbolos.

Esse nível mais aguçado da dicotomia "mapa-território" relaciona-se intrinsecamente com a capacidade simbólica do homem. Do ponto de vista filogenético, a capacidade de simbolizar constitui a última grande conquista da mente humana. Acredita-se que se trata de uma solução evolutiva para o problema de realizar ideais, anseios e desejos que de outro modo seriam impossíveis, seja por limitações ambientais ou sociais.

Devido à duplicidade de sua estrutura, as mensagens simbólicas propiciam uma espécie de "realidade paralela", marcada por experiências ambíguas e paradoxais: "realização" *e* "não-realização"; "satisfação" *e* "não-satisfação"; "sonho" *e* "realidade"; "verdade" *e* "falsidade" etc.

Ao teorizar sobre a brincadeira e a fantasia, G. Bateson (1998) afirma o caráter paradoxal dos eventos lúdicos. A asserção metacomunicativa: "Isto é uma brincadeira", feita pelos participantes da brincadeira, seria outra forma de dizer: "Estas ações nas quais estamos presentemente engajados não denotam o que aquelas ações *que elas representam* denotariam." (BATESON, 1998, p. 60. *Grifo do autor*)

Acrescenta, além disso, que a informação dúbia dessa mensagem gera uma relação ambígua com o objeto dessa atividade. De um lado, permite o envolvimento e a identificação dos participantes com a atividade, como acontece durante a contemplação de um filme ou de uma obra de arte que nos fascina. De outro, o afastamento emocional e a análise lógica dos fatos, trazendo-nos de volta para a realidade.

Daí uma diferença crucial entre os marcadores de brincadeira e os de "ludismo". Quando se encontram envolvidos em brincadeiras, os participantes normalmente não separam suas ações do que é representado por elas. Ou seja, o símbolo é tomado como a própria coisa que ele significa, pois o reconhecimento da relação "mapa-território" limita-se ao nível básico.

É por isso que, quando estão brincando, as crianças vivenciam suas fantasias. Já em estruturas de expectativa relacionadas ao "ludismo", ocorre a simbolização dos marcadores.

Outra dimensão do design funcional do "ludismo" é a criatividade. Pode dizer que *grosso modo* a criatividade é a capacidade que temos de "dar forma sensível e inteligível" às nossas intuições com o mínimo de esforço cognitivo. Além da necessidade de expressão das sensações amórficas, essa capacidade se guia por

sentidos estéticos, como simetria, justeza, economia, elegância, harmonia e ineditismo. Em suma, a criatividade consiste na habilidade de inventar, imaginar e fazer coisas com fins diversos, porém respeitando critérios estéticos (LIMA; MARQUES, 2010).

Nas brincadeiras, a criatividade em questão quase nunca se orienta por sentidos estéticos. O que está em jogo aí não é a criatividade estética, mas sim o poder inventivo geral das pessoas. Esse poder atende à necessidade biológica de expressar e elaborar anseios, fantasias e emoções e, na vida adulta, representa o desdobramento dessa etapa precoce do desenvolvimento infantil.

Assim, durante a brincadeira, simulam-se cenários em jogos de faz-de-conta, produzem-se desenhos e rabiscos coloridos, proferem-se parlendas e outras cantigas. Em suma, realizam-se coisas que propiciam a vivência de sentidos abstratos e vagos e a experiência de situações sociais. Nessas atividades, o senso estético não se faz necessariamente presente.

Isso acontece porque na brincadeira a percepção da relação "mapa-território" se dá no nível básico. A brincadeira funciona como uma expressão quase totalmente livre da impulsividade, o que produz a identidade do símbolo com a coisa; já o "ludismo", que supõe uma maior consciência da arbitrariedade do símbolo, permite uma abordagem mais enfática da materialidade do próprio símbolo. Daí a precipitação das habilidades inventivas comprometidas com o senso estético.

Quando se está em causa a produção de artifícios enganosos, de jogos de faz-de-conta, de brincadeiras e entretenimentos em geral, a criatividade não só aflora como também o faz com mais intensidade. Acreditamos que isso ocorra, porque a associação entre capacidade simbólica e habilidade criativa representa também uma vantagem biológica.

A capacidade de levar às últimas consequências os gestos de ludibriar, fazer-de-conta, mentir convincentemente, jogar com as aparências etc., é um talento selecionado biologicamente. Os indivíduos mais criativos nessas técnicas também são aqueles que conquistam mais sucesso social. Exemplos disso são os artistas em geral, músicos, atores, dramaturgos, romancistas etc.

De acordo com essa dimensão do ludismo, as atividades lúdicas marcam-se pela sua natureza criativa. Isso significa que tais atividades exigem um esforço consciente ou não, de manipulação estética da mensagem que exprimem; o que demanda um cuidado com suas próprias formas de expressão. Nesse sentido, os marcadores lúdicos

são reflexivos, já que se verifica uma preocupação com sua própria maneira de organizar-se.

Por fim, a última dimensão do design funcional do ludismo diz respeito ao fato de este encerrar a capacidade de priorização de metas (LIMA; MARQUES, 2010). Nas brincadeiras, essa qualidade dificilmente está presente, haja vista seu caráter descontraído e irreal. Por exemplo, quando uma pessoa brinca, ela imita algumas situações da realidade, porém suas ações, por serem um faz-de-conta, não suscitam todas as consequências do evento imitado. A "realidade" das sanções fica de fora.

Portanto, ela se encontra protegida das críticas e das penalizações sociais. Livre dessas preocupações, ela pode relaxar-se e divertir-se ao brincar. Coisa muito diferente ocorre nos demais eventos lúdicos, como por exemplo, os desfiles de Carnaval, as coleções de moda, as peças publicitárias etc. Aquilo que distingue essas atividades das brincadeiras é a presença de uma meta a cumprir, cujo sucesso leva à recompensa e o fracasso, à penalização.

Aqui o ludismo encontra-se com a dimensão do "trabalho". Por isso, tais atividades, e muitas outras da mesma natureza, requerem o comprometimento do indivíduo com algum ideal coletivo e/ou pessoal. Nesse sentido, é de se esperar que, em algum momento, tais eventos possam vir a tingir-se pelo estresse e a perder sua atratividade (LIMA; MARQUES, 2010).

Porém, quando se encontrar nessa fase, o evento já deixará de ser lúdico. É preciso, destarte, um equilíbrio entre diversão e trabalho, prazer e obrigação, liberdade e controle. Esse equilíbrio está na base dessa terceira e última dimensão do ludismo.

Em síntese, os marcadores lúdicos mostram também esse sentido de responsabilidade pessoal e comprometimento com resultados. Do modo como tratado aqui, esse sentido está ausente nas brincadeiras em geral. Sua consideração é fundamental para a discriminação entre a brincadeira e outras atividades lúdicas. Sobretudo nos contextos em que as atividades lúdicas têm um caráter pedagógico, como no ensino formal, o cuidado com essa dimensão é indispensável.

Funções específicas

Como supracitado, o "ludismo" representa um desdobramento evolutivo da brincadeira, sendo, portanto, uma exclusividade humana. Seus marcadores cumprem

funções variadas de modo mais eficiente e inusitado que os meios convencionais de agir. Suas funções são, em essência, as mesmas da brincadeira, porém são muito mais elaboradas. Elas são basicamente de três espécies: função epistêmica, função moral e função afetiva (LIMA; MARQUES, 2010).

A função epistêmica compreende a consecução dos processos cognitivos, como a discriminação e a combinação de conceitos. Envolve também a produção do raciocínio dedutivo e indutivo e a generalização de informações, entre outras. A função moral diz respeito ao processamento dos valores e das regras de conduta que regem as relações humanas, como a solidariedade, a cooperação, a liberdade responsável, o respeito mútuo etc. Por fim, a função afetiva concerne à resolução de problemas ligados ao amadurecimento emocional, tais como a formação da autoestima, da personalidade, do controle da impulsividade etc. A princípio, o ludismo nos ajuda a lidar com esses problemas.

As atividades pedagógicas estão entre as que se definem por terem esses problemas como objeto. Trata-se de eventos de interação social mediante os quais os futuros cidadãos aprendem a lidar com questões epistêmicas, morais e afetivas. No ensino formal, usam-se diferentes métodos de aprendizagem, com amplitudes e eficiências variadas.

De nossa parte, defendemos o ludismo como método de abordagem do conhecimento formal, mediante a confecção de um "jornal escolar" ("mural", "impresso" ou "digital"). Todavia, para se evitar que essa atividade seja confundida com brincadeiras, convém empregar adequadamente os marcadores de ludismo.

O primeiro cuidado com os marcadores está em sinalizar a dimensão teleológica dessa atividade. É preciso ficar claro que se trata de uma atividade pedagógica com metas bem definidas e com exigências pessoais e coletivas claras. Essa condição não só tem de ser proposta como também precisa ser sustentada, e até negociada, no decurso da atividade.

Como se faz isso? Obviamente, com marcadores que indiquem e sustentem o caráter real e sério do jornal, como sustentar as seguintes interações: "cobrança do compromisso", "atribuição de responsabilidade", "avaliação das ações discentes", "recapitulação da proposta" etc. Outras atitudes não-verbais complementam esse cuidado, tais como "controlar a entrega de tarefas", "atribuir notas aos exercícios", "vistar as tarefas" etc.

Quando se propõe esse tipo de atividade, em que se divide a responsabilidade, existe uma tendência a subestimar o valor das tarefas. Os alunos podem sentir-se menos controlados e, por isso mesmo, achar que vale tudo. Aí a prática pedagógica pode dar lugar à brincadeira. Aliás, isso é a regra geral, já que o estado natural da sociedade é o das trocas de informações espúrias, como fofocar, rir, zombar etc. (2/3 de nossa comunicação total é dedicada a trocas de informações sociais).

A sustentação desses marcadores teleológicos abre, então, a possibilidade de os aprendizes experienciarem os desafios da vida. Ser responsável e cumprir metas são condutas morais relevantes para o sucesso social.

A dimensão simbólica do "ludismo" assegura também um conjunto de benefícios aos alunos. A ambiguidade dos marcadores lúdicos cria, de um lado, uma "realidade paralela", onde é possível fazer experiências, e, de outro, reforça os princípios do mundo real, onde as ações são regidas pela lógica e pelas sanções sociais. Nessa atividade, as pessoas transitam pelos dois mundos.

O "jornal escolar" permite a expressão dessa dimensão ambígua e paradoxal. Confeccionar um jornal no contexto escolar abre o caminho às experiências do faz-de-conta. O jornalismo é uma prática profissional dos adultos, cujo contexto é, a princípio, a redação das empresas jornalísticas.

Na confecção do "jornal escolar", os conhecimentos específicos sobre a estrutura desse meio de informação figuram como os objetos das aulas. Porém, para cumprirem as funções sociais salientadas, eles precisam ser interpretados como uma atividade lúdica específica.

Entram em cena, portanto, aqueles sinalizadores lúdicos. A produção de uma "matéria jornalística" na escola pode ser o efeito da coordenação lúdica de atitudes comunicativas e não-comunicativas. Trata-se de uma escritura acompanhada, obviamente, por um discurso dito mentalmente. O caráter simbólico desses marcadores aparece em dois aspectos: na escolha do tema e em sua abordagem.

No primeiro caso, a seleção de temas relevantes para os adolescentes desperta o interesse pelo assunto, haja vista que se trata de uma realidade que eles estão vivenciando. É possível que o assunto evoque conflitos, angústia e ideais que precisam ser ditos, refletidos e elaborados.

No segundo caso, a abordagem consiste não apenas de uma atividade de informação, mas especialmente um processo de elaboração de problemas afetivos. É de se esperar que, quando estão escrevendo sobre um tema central para sua vida, os

adolescentes estejam, conscientemente ou não, esclarecendo para si mesmo e para os outros, aquilo que se passa com eles.

Por outras palavras, no plano do real, eles estão informando; porém, no plano da "realidade paralela", eles estão sonhando, fantasiando, ou mesmo conferindo um sentido racional a seus sentimentos. Esse trânsito entre a fantasia e o real só é possível graças ao faz-de-conta dos marcadores simbólicos.

A assunção, sustentação e negociação de tais marcadores cumprem também as outras duas modalidades funcionais, a epistêmica e a moral. Ao assumir o papel de "jornalista", o adolescente assume também a possibilidade de ser um "outro" sujeito. Assim, ele pode falar de assuntos que, de outro modo, seria muito difícil.

É como no humor, em que assuntos polêmicos são abordados sem produzir o constrangimento que teriam numa situação séria de interação. Trata-se, portanto, de falar de algo de uma forma alternativa, eliminando os efeitos indesejáveis e criando, naturalmente, outros significados socialmente mais aceitáveis.

Dessa maneira, o jornal escolar oportunizaria a verbalização e a discriminação de um assunto percebido como confuso pelos alunos, como temas relacionados a "sexo", "drogas", "gravidez precoce" etc. Esse jornal representaria uma prática de reflexão crítica e de conscientização dos problemas da puberdade. Por outro lado, a sua confecção é um trabalho que exige um esforço coletivo. Nesse sentido, figura também como uma dinâmica de grupo, cujo objetivo é fazer os alunos experienciar os valores morais que lhes serão úteis na vida adulta, como a "cooperação" e o "respeito mútuo".

Por fim, uma última vantagem das atividades lúdicas tem a ver com sua dimensão criativa. Como a criatividade pressupõe a imaginação e a inventividade, é fundamental que se disponibilizem os recursos necessários e suficientes para que as atividades lúdicas se realizem a contento. E, sobretudo, que se criem as condições para que as informações e materiais disponíveis se transformem em conhecimento e arte.

A criatividade esperada nesse tipo de atividade pressupõe, portanto, a conjunção de dois fatores: um contexto provedor e a coordenação dos recursos providos. Quanto ao primeiro fator, requer-se o fornecimento de suporte técnico, teórico e logístico para a consecução das tarefas. De acordo com essa condição, o docente precisa funcionar como um tutor, capaz de se colocar ao lado dos aprendizes, não acima deles, e de lhes fornecer os recursos dos quais carecem para a confecção do jornal. Esses recursos podem ser informações tanto quanto materiais e instrumentos.

Quanto ao segundo fator, a coordenação dos recursos, a simples presença de destes é necessária mas não é suficiente para a precipitação da criatividade. Com efeito, esta só se manifesta quando os aprendizes começam a interagir com os recursos disponíveis: "computadores", "gravadores de áudio", "câmeras fotográficas" etc.

O "jornal escolar" é um espaço de experimentação e de vivência de possibilidades. Isso significa duas coisas: primeiro, o manuseio dos recursos à disposição se orienta por sentidos estéticos; segundo, os conceitos teóricos abordados são inevitavelmente vivenciados, sentidos, corporificados.

A criatividade emerge não apenas em virtude das funções ligadas ao desenvolvimento do indivíduo (funções epistêmicas, morais e afetivas), mas também em razão da influência de fatores estéticos (economia, elegância, harmonia etc.).

Como o "jornal" possui sua identidade visual, ocorre naturalmente um investimento de tempo e esforço nas características estéticas dessa atividade. O caráter simbólico e criativo desse trabalho é evidente *per se*.

Por outro lado, nas atividades lúdicas a teoria se torna prática e os significados, ações. Em termos didáticos, isso representa uma importante vantagem pedagógica em comparação com os métodos convencionais, já que permite o aprendizado pela vivência direta das coisas.

O domínio das técnicas de redação, por exemplo, depende basicamente do uso insistente da norma culta na escrita, e não do fato de esta ser compreendida teoricamente. O "jornal escolar" abre a possibilidade de esse conhecimento ser vivenciado, em virtude de proporcionar situações reais de uso da língua.

Acreditamos que a execução dessa tarefa reúne as condições necessárias e suficientes para a manifestação das dimensões simbólica, criativa e teleológica. Contudo, a principal dificuldade em concluir esse tipo de atividade repousa na circunstância de ela vir a ser interpretada como uma modalidade de brincadeira.

3. ANÁLISE DA PROPOSTA DO "JORNAL ESCOLAR"

Propomos a produção de um "jornal mural" em uma oitava série, de um colégio público da cidade de Londrina - PR. O objetivo era oportunizar a prática de reflexão crítica e de conscientização dos problemas da puberdade, tais como sexo, droga, futebol, ídolos etc., mediante a verbalização e a produção escrita dessas questões.

O "jornal mural" se caracteriza como um trabalho coletivo. Envolve uma dinâmica de grupo, cujo objetivo é fazer com que os alunos conquistem habilidades afetivas, morais e epistêmicas. Trata-se, dessa forma, de uma atividade pedagógica com metas a serem seguidas e, durante a prática, sustentadas e negociadas.

Após dividir a turma de 36 alunos em 4 grupos de 9 indivíduos, passamos as instruções sobre a confecção de um jornalzinho. Primeiramente, fizemos um estudo sobre as características da linguagem jornalística, falando das partes de um jornal, isto é, seus cadernos; da linha editorial, com sua ideologia específica; e, por fim, de sua linguagem, que deveria seguir a norma culta do português. Neste último caso, fizemos junto com eles uma atividade de análise discursiva de algumas matérias.

Desenvolveram-se, assim, aulas expositivas, em que os alunos analisavam o que lhes era pedido individualmente e/ou em grupo; aulas para produção individual e/ou em grupo; e aulas para a confecção do jornal apenas em grupo.

Na primeira versão das matérias do jornal, sem as instruções sobre os procedimentos de confecção, observamos os seguintes aspectos: a) textos que não passavam de cópias das fontes consultadas, nesse caso sites e jornais; b) textos de críticas, sem incluir a matéria objeto de reflexão; e c) textos que, apesar de não terem sido copiados, apresentavam problema de organização.

Já na penúltima versão, após o desenvolvimento da metodologia desse trabalho, notamos uma pouco mais de dedicação dos alunos com os aspectos estruturais e visuais do jornal. Havia referências a fontes, mas alteradas e adaptadas, contendo trechos escritos pelos próprios alunos. (Apesar disso, havia também cópias desnecessárias, feitas apenas para preencher espaços no jornal). As críticas feitas, por sua vez, já eram pertinentes e relevantes, pois eram dirigidas ao cotidiano dos aprendizes, como questões públicas sobre a cidade.

Em seguida, houve um momento para que os grupos reorganizassem seus trabalhos para os jornais, reestruturando e adaptando os textos como haviam observado nos exercícios de análise discursiva de outros jornais. Essa prática propiciou aos alunos uma aproximação da linguagem culta do português que demonstrou como esses já estavam familiarizados com determinado estilo de escrita, visto que eles vivenciaram a produção de seus jornais.

Finalmente, na última versão, quando tiveram de entregar o material para afixação no mural da escola, os textos já estavam mais próximos de um jornal de verdade. A diagramação mudou conforme o estilo e a linha editorial assumidos pelos

grupos. As matérias estavam corrigidas e apresentavam uma linguagem mais clara e elegante. Em suma, a princípio, sem uma análise mais contundente, os aprendizes cumpriram a meta que lhes fora colocada.

Os resultados dessa atividade lúdica evidenciaram alguns aspectos pedagógicos que, talvez, de outro modo, mediante uma prática convencional, não se mostrariam. Dividimo-los em positivos e negativos. Comecemos pelos últimos. Em alguns momentos, evidenciou-se que a maioria dos alunos fez o jornal apenas para obter nota (aliás, esta é a principal preocupação dos alunos em geral). Ademais, ficou claro também, nas "reclamações" de alguns alunos, que não houve cooperação num nível satisfatório. Nem todos os membros colaboraram para o sucesso do jornal, o que, no final das contas, acabou tirando a atratividade desse trabalho.

Nesse aspecto, reconhecemos que a organização dos grupos não foi adequada. Estes precisam ser menores para funcionarem bem. Além disso, cada membro tem de saber qual é sua função no grupo, para se sentir responsável por algo; o que tampouco aconteceu nessa atividade. A delegação prévia de funções é crucial para se trabalhar de forma ordenada. Outra medida é eleger um líder, capaz de cobrar resultados, participação, enfim, responsabilidade dos membros.

Quanto aos aspectos positivos, salientamos os seguintes: a) a própria produção do jornal. Dos quatro grupos, três produziram o jornal. Eles tinham uma relativa liberdade para escolher fazer esse trabalho; b) a escolha dos assuntos. Eles optaram por matérias e cadernos ligados à realidade deles; c) a apropriação da identidade de um redator ou jornalista. Durante essas produções, notaram-se um envolvimento e uma seriedade na realização do jornal, tomando os já existentes como modelo; d) autonomia intelectual. Eles tiveram liberdade para produzir seus textos como preferissem e os fizeram da melhor forma possível, respeitando, é claro, suas limitações.

Apesar de tudo, esses dados sugerem um bom envolvimento dos alunos. É possível dizer que, em certo sentido, as funções epistêmicas, morais e afetivas se cumpriram. A consecução do jornal só se tornou realidade porquanto os aprendizes fizerem uso da língua portuguesa para se expressarem. Obviamente, não empregaram toda a gama de normas do português culto, mas sim aquilo que estava ao alcance deles. Na verdade, conquanto reconheçam os valores sociais embutidos na variedade culta da língua, os alunos normalmente usam o vernáculo de forma irreflexiva. Essa atitude representa um mau hábito que nossa proposta procurou mudar; embora, por

enquanto, sem sucesso. Algumas regras formais, eles aprendem; outras, eles relutam em aprender.

A função afetiva se cumpriu também, porém não no nível que esperávamos. A construção de um jornal mural requer uma dose grande de criatividade e, inevitavelmente, expõe os valores e crenças dos adolescentes. Quanto ao quesito criatividade, os grupos que fizeram essa atividade exerceram suas habilidades de criação. Em termos estéticos, os jornais estavam bem diagramados, coloridos e com estilos variados; o que indica o investimento de esforços dos aprendizes.

No tocante ao item visão de mundo, esse trabalho revelou, indiretamente, os gostos e as ideias dos alunos. Por exemplo, um grupo mostrou os fatos num tom de entretenimento, abordando, principalmente, o mundo das celebridades; já outro enfatizou as notícias da cidade, especialmente a política local etc. Logo, se eles simbolizaram, isso aconteceu na medida em que assumiram o papel fictício de "jornalista"; e não mediante a elaboração verbal dos conflitos juvenis próprios da idade, como era de se esperar.

Finalmente, quanto à função moral, esse trabalho oportunizou trabalhar a cooperação e o respeito mútuo. Isso também aconteceu de modo parcial. Em um grupo percebemos um trabalho em equipe, pois os membros dividiram as tarefas e fizeram o jornal graças à soma de esforços de todos. Mas, por outro lado, também notamos que, em outros grupos, alguns indivíduos se perderam pelo percurso e sobraram. Nesse caso, como já dissemos, alguns membros arcaram com o ônus e fizeram tudo sozinhos.

Em síntese, avaliando os prós e os contra, pudemos concluir que essa experiência foi profícua e que teve mais pontos positivos do que negativos. Nesse sentido, é fundamental trabalhar com os aspectos positivos do trabalho e refletir sobre os negativos, a fim de evitá-los nas próximas atividades coletivas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, pudemos notar as diferenças básicas entre a brincadeira e o "ludismo". Apesar de haver pontos em comum entre essas duas formas de comportamento, o "ludismo" tem profundas implicações para a formação e desenvolvimento humanos. Por isso, essa distinção merece ser atentada pelos educadores em geral e, mais especificamente, por aqueles que usam o lúdico como método de ensino.

O risco que se corre ao empregar métodos lúdicos na pedagogia é estes serem mal interpretados e se tornarem brincadeiras. Obviamente, as brincadeiras têm seu valor adaptativo. Porém isso é mais urgente durante a infância, já que supre a necessidade de aprendizado e conhecimento das crianças. Contudo, na fase da adolescência e adulta, as brincadeiras se esvaziam de suas funções cognitivas e sociais primárias.

Sendo assim, é crucial que os educadores conheçam os mecanismos por trás dos conceitos de "brincadeira" e de "ludismo". Tal conhecimento fornece-lhes o instrumento teórico e operacional para propor e sustentar atividades lúdicas em situação de ensino. Reduz-se, dessa maneira, o risco de a pedagogia proposta se desvirtuar e se transformar num conjunto de atividades desconexas sem sentido didático. Espera-se, sobretudo, que esta discussão tenha esclarecido tal diferença e que venha a balizar a prática docente.

REFERÊNCIAS

BATESON, G. Uma teoria sobre a brincadeira e fantasia. Trad. Lúcia Quental. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs). **Sociolingüística interacional:** antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 57-69.

DeLOACHE, J. Mente simbólica. In: **Mente e cérebro.** Como o cérebro aprende, São Paulo, n. 8, Ed. Esp., p. 68-73.

GOFFMAN, E. Footing. Trad. Beatriz Fontana. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs). **Sociolingüística interacional:** antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 70-97.

LIMA, W. F.; MARQUES, T. M. Ludismo e brincadeiras: algumas implicações para a prática pedagógica. In: CONGRESSO DE PSICOLOGIA E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO. Diversidade, Integração e Sustentabilidade (CPAC). 1.; 2010, Londrina. Comunicação oral.

TANNEN, D.; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação; exemplos de um exame/consulta médica. Trad. Parmênio C. Citó. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs). **Sociolingüística interacional:** antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 120-141.