

ENTREVISTA

DESIGN DE LUDICIDADE Uma entrevista com Conceição Lopes

Maria da Conceição Oliveira Lopes, professora Associada com Agregação, da Universidade de Aveiro. Doutorada em Ciências e Tecnologias da Comunicação, mestrado em ciências da comunicação e licenciatura em comunicação social. Autora dos conceitos de Ludicidade (1998) e design de ludicidade (2004)¹. Quarenta anos depois da publicação da Pragmática da Comunicação Humana de Paul Watzlawick et al. (1967) acrescenta a esta teoria o axioma medium-mensagem. É investigadora do ID+ nas áreas do design institucional e media e cultura. Autora e coordenadora de vários projetos de investigação-acção. A entrevista aqui publicada foi gentilmente concedida a professora Cristina Maria d'Ávila (Universidade Federal da Bahia), bem como a contribuição da Professora Marilete Calegari Cardoso (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), em 15 de Maio de 2015.

¹ LOPES, M. C. *Comunicação e ludicidade na formação do cidadão pré-escolar*. 1998. Tese (Doutorado em Ciências e Tecnologias da Comunicação) – Universidade de Aveiro, 1998; _____. *Ludicidade humana: contributos para a busca dos sentidos do humano*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

Conte-nos um pouco de sua trajetória e como chegou à investigação do tema da ludicidade? O que a motivou?

Nasci em Setúbal, no final de 1950, a oitava filha a contar de cima e a quarta a contar de baixo. A sétima rapariga, entre quatro rapazes. Uma família grande, meu pai João, minha mãe Tereza, meu Avô Inácio, 10 irmãos e duas tias a Juju e a Maria. Nasci em casa, conta a minha mãe, frente ao Rio Sado, nas Fontainhas. Ali cheirava a maresia e a redes. Da nossa casa viam-se os barcos, os montes de sal nas docas, os paus, as linhas, os bancos de encostar o pé no vai e vem do remendar das redes, as agulhas em descanso atrás das orelhas, os bonés salgados de sol e mar, o estendal das artes do mar e da roupa a secar, as vozes dos pescadores, de pés e mãos entrelaçados nas redes. A canalha, assim designavam as crianças pequenas, partilhava dos restos das artes que já não tinham concerto, com eles fazíamos, barcos de pesca com vela, remos e figuras humanas. Mas, também, bonecas de trapo cerzidas com os trapinhos que nos dava a Ti Clara costureira. A serra da Arrábida e a península de Tróia, a praia, estavam sempre ali, abreijando a cidade, do acordar ao dormir, acompanhando o seu movimento saltitante, qual sardinha fresca e bem viva. As sirenes das fábricas surpreendiam o dia, alertando as operárias, de lenço branco, conserveiras, “há peixe” e, assim, trabalho. Em passo corrido respondiam à chamada e ala para a fábrica que se faz tarde e o peixe não espera. Subindo a ladeira das Fontainhas, o convento de São Domingos. Bem no alto da colina, na rua Edmond Bartissol, a mesma rua da casa onde Bocage nasceu. Um aglomerado de ruas pequeninas, labirínticas, largos pequeninos, muros compridos, o miradouro, a mercearia e a loja de fazendas, próximo da porta que separa o burgo medieval, da construção do bairro da minha infância, as Fontainhas fora de porta. Meu era o Pai guardião do convento, já havia 11 anos. Aí, ainda hoje, é a sede da paróquia de S. Sebastião. Militante católico, no espírito dos primeiros cristãos, meu pai foi o dinamizador fraterno, brincalhão e um empreendedor, não apenas na cidade que o viu nascer, em 1914 e que em 1999 o homenageia inscrevendo seu nome numa rua, Rua João Maria Afonso Lopes. Mas,

também, no mar, na paróquia, e em casa, onde como dizia, o desejo se repensa, conversa e se desenha. Meu pai na igreja, minha mãe, às vezes, muitas vezes, na Fábrica do peixe. Os sábados e os domingos era dias de pai e de mãe, nos outros dias da semana, nem tanto. Depois do almoço, tarefas feitas, a festa acontecia com o que de mais engraçado acontecera durante a semana. A pedido ou espontaneamente cada um entrava em cena. Às vezes não apetecia nada, sobretudo quando havia visitas. A brincadeira assim, não era a mesma coisa, como naquele dia de verão em que eu e a Lourdes nos escondemos no tanque de lavar a roupa e nos tapamos com a placa de madeira e ali ficamos escondidas até a visita ir embora e reaquecermos no gargalhar com a cumplicidade da mãe.

Durante a semana, o tempo de pai e de mãe era ao serão. O dia todo, era tempo de avô Inácio. Mais tarde, combinado com o tempo do jardim de infância e da escola dos salesianos. Aos serões meu pai contava histórias, todas de encantar, as que vinham dos livros e as que lhe viam da alma ou do dia. Cantávamos, jogávamos, brincávamos, rezávamos, conversávamos, ouvíamos música. Porém, cada filho ou filha, qualquer que fosse a idade, tinha que animar um momento do serão, fosse com o que fosse: uma piada, uma história inventada ou não, fazer improvisações quase teatrais, malabarismos, danças, duetos cantados. Fosse com o que fosse, fosse como fosse, o serão era o tempo nosso. À medida que crescíamos, cada filho via aumentado o grau de responsabilidade na organização e animação do serão. Surpreender, pela alegria, partilhar rir, expor-se à família, aguentar a crítica e os seu efeitos, alegria e tristeza, tudo fazia sentido.

Depois da casa das Fontainhas, e antes da casa que construímos, no bairro de São Nicolau, moramos na casa anexa à igreja de São Sebastião, parte do convento de São Domingos. Da torre víamos a cidade inteira, o mesmo rio sado, os barcos, o cais, os montes de sal de escorrega, o mar a linguajar com a serra da arrábida, o castelo de São Felipe, o casario rente ao rio e Tróia, na outra margem. A Tróia das férias do verão, com todo o tempo de mãe, e das aventuras marinhas. O mar é a minha terra de eleição, o lugar de muitas brincadeiras, descobertas e lugar de medo. O medo enfrenta-se com o medo dizia-nos alegre nosso pai, incentivando-nos a não desistir e a continuar a aventura.

A igreja de São Sebastião, classificada pelo Governo, em 1990, como monumento nacional, é um lugar conventual de grande beleza. A partir do século XVIII passou a sede da Paróquia, onde meu pai trabalhou de seguida, durante 31 anos, fazendo a escrita da paróquia, assegurando o acompanhamento de todos os rituais litúrgicos, sagrados e profanos. Esta igreja foi um lugar, à porta fechada, de muitas brincadeiras. Os santos os anjos eram amigos que viviam no céu, onde também se brincava, e estavam ali cúmplices das nossas brincadeiras, sempre a olhar para nós, qualquer que fosse o lugar em que estivéssemos. A Nossa Senhora da Conceição lá, bem no cimo, com a coroa a apoiada pelo Jesus e por Deus, o pai dele a sorrir, acompanhada de anjos com asas enormes. Mais a cima, a pombinha. Era o Divino Espírito Santo aquele que, dizia meu pai, nos ajudava a desembrulhar as ideias. A pintura central do altar tinha uma cena cheia de crianças a rir. O Santo Sebastião, homem bonito, novinho, trespassado de setas a sangrar de martírio, estava logo a baixo, o que ele deve ter sofrido. O São Francisco, o que vivia em comunhão com a natureza, vivendo com pouco, fazendo muito, estava à esquerda e o São Domingos o santo dos livros, à direita. Já no meio dos bancos de madeira, onde jogávamos à apanhada, estava o Sagrado Coração de Jesus, de coração de fora, cheio de raios a abanar. Mas, também, o menino Jesus, a Senhora da Esperança a quem meu pai dedicou o seu pedido de casamento a minha mãe. A via sacra, o Jesus feito homem a caminho do calvário, o Pilatos a lavar as mãos, a crucificação, a Madalena e Maria abraçadas e o São Pedro com as chaves. Ali, brincávamos às missas, aos sermões, às procissões, só nós é que o sabíamos, vestíamos paramentos que arrastávamos igreja fora e de tão pesados nos faziam cair. A missa num latim reinventado de faz de conta, cantado, orações e homilias declamadas em vozes muito altas do púlpito para baixo. Histórias da bíblia contadas ao serão eram recontadas ali, ao nosso jeito. Jesus saía da cruz e gargalhava com a gente. A ordem das coisas era a que criávamos na situação, e nós a antevíamos. Não sei como, mas conseguíamos arrastar os bancos de pau e uma vez derrubamos sem crer um monte deles, tantos que o barulho e a nossa demora trouxeram o meu pai à igreja e acabou-se a brincadeira. Gritou, ralhou, zangou-se, foi

duro, era falta de respeito e isso era pecado, dizia o meu pai, não percebi o porquê. Eu, a Lourdes e o António Alberto ficamos a chorar e, de castigo, fomos mais cedo para a cama. O nosso quarto tinha ligação para a torre dos três sinos. Nosso pai nos ensinou a tocá-los, o treze de maio, os repiques para os casamentos e para os batizados e o toque de finados para quando morria alguém. Ao domingo, depois da missa do meio dia, os três à coca do aviso do pai e velozes na partida e determinados nos arranhões e beliscões que dávamos uns aos outros para chegar lá primeiro, para repicar. Os primeiros escudos foram ganhos assim na brincadeira.

Tivemos a possibilidade de frequentar o jardim de infância dos salesianos, tinha uma quinta. A minha educadora, a irmã Conceição, lembro dela, muito novinha, levava-nos para a quinta. Um lugar, também, feliz cheio de amigos, que ainda hoje conservo, a Amelinha do nosso tempo. A relação com a natureza, a construção de bonecas com as flores, colares, correr, jogar, brincar fazia parte do nosso dia a dia. O brincar e o jogar, no colégio estava confinado ao recreio da manhã, da tarde e do fim do dia, era o que gostava mais da escola primária, hoje 1º ciclo do ensino básico. A diretora do colégio A irmã Gina Magagnoti era italiana, tinha fugido da Itália nazifascista de Mussolini. O jogo fazia parte da educação. Os recreios eram para o que quiséssemos fazer, era preciso aliviar das tensões das atividades ditas sérias e recuperar energias para nelas continuar. Nos dias de chuva, estávamos condicionados. Eram dias que ela dirigia o jogo do loto, ouvir histórias da tortura dos fascistas e da leitura coletiva sobre a vida de heróis e mártires que nos fazia chorar, mas que sempre pedíamos para ela repetir. E, ela repetia e chorávamos mais.

A motivação, a coparticipação e a responsabilização, no trabalho e na brincadeira foram princípios da educação dos nossos pais.

Cresci nestes lugares, a minha família foi o polo das bases da minha socialização, como acontece com outras crianças. Porém, outros lugares e mundos de vida me estruturaram, como a escola que foi ganhando importância na nossa vida. Mais tarde, adolescente, no ensino secundário o desporto e o escutismo foram a novidade e reforçaram os valores da apreendidos na família. Depois de ter trabalhado alguns anos, deixei a

casa dos meus pais e aos 20 anos fui estudar para Lisboa, no curso em Educação de Infância e adolescentes. Três anos de estudo e de intervenção, em diversos contextos: de jardins de infância em bairros degradados, em internatos, em colégios privados para crianças de famílias de elevado poder econômico, em centros de férias realizados de norte a sul do Portugal. A minha primeira consciência com a realidade de vida dos filhos dos presos antifascistas deu-se quando me convidaram para organizar a colônia de férias, foram “férias rigorosamente vigiadas” promovida pela Anistia Internacional. A brincadeira, na invenção dos dias eram o eixo da vida quotidiana naqueles dias.

A minha intervenção ganhara com a formação em educação. Os autores que muito, e influenciaram foram, o modo de pensar a criança e de comunicar com ela, com o pedopsiquiatra João dos Santos. O valor das emoções e afetos, em Wallon. O desenvolvimento cognitivo e as etapas do desenvolvimento do “jogo”, em Piaget. A construção social da mente, da linguagem e da importância do brincar, em Vygotsky. Os dias mágicos em Bettelheim. Erickson e a desconstrução simbólica do que sentimos, pensamos e dizemos. Paulo Freire, a problematização e a pedagogia do oprimido. Huizinga e Caillois o pensar sobre o jogo. Rogers e o tornar-se pessoa. Dewey a dinâmica dos grupos e a valorização da experiência. Rousseau, na bondade e a visão da espontaneidade da criança selvagem. Read e a educação pela arte. Freinet, a escola cooperativa, o valor do trabalho e a construção do texto livre. Marx e dialética do pensamento. Nietzsche e Mário de Oliveira o questionamento sobre a religião. A arte, o jogo, a psicopedagogia da infância e da adolescência, a filosofia da educação, a sociologia da educação influenciaram as decisões tomadas, nos anos seguintes.

Terminei o curso de educadora logo a seguir à revolução, 25 de Abril de 1974. Tive o privilégio, outro, de viver o 25 de Abril de 1974. Um país novo, em festa. A liberdade, a libertação dos presos políticos, o fim da guerra colonial, o fim do medo das falas em voz baixa. Direitos para todos e para todos o no mesmo pé de igualdade, foi a senha do movimento dos capitães apoiados pelos resistentes antifascistas e pelo povo farto e

cansado da guerra e da tristeza. A festa andou nas ruas. Nesse ano, em participei num painel sobre o tema da condição das crianças em Portugal no final, recebi o convite para fazer um programa de segunda a sexta, na emissora nacional de radiodifusão portuguesa. Foi até ao 11 de Março de 1975. Dar vez e voz às crianças, recolher o que pensavam e diziam escreve histórias, dar notícia, explicar os acontecimentos do Portugal de Abril. As cartas que recebi davam-me o feedback dos ouvintes e foram um incentivo. Compreendi o poder da rádio e da voz e da sua importância na escuta ativa.

Depois de muitas outros acontecimentos eis me a trabalhar, no final de 1975, na Companhia Vidreira Nacional, uma empresa nacionalizada. Em 18 de janeiro de 1976, no dia do vidro, o jardim de infância e a Creche estavam de portas abertas, concretizando-se a decisão dos trabalhadores. A maior preocupação foi a discussão com os pais e a explicação de que não era suficiente terem os filhos em segurança, comer e dormir e antecipar a aprendizagem dos 3 erres, ler, escrever e contar. Havia mais mundo a descobrir para além disso. O mundo aprendia-se, agigantava-se com outros meios, a convivência com a natureza, nas hortas e com os animais, os cães, mas também com a água, na piscina a que nos deslocávamos para o Instituto Superior Técnico em Lisboa, a praia, Costa da Caparica no verão, mas também com as vivências quotidianas de expressões artísticas plástica, música, teatro e muita, muita, brincadeira. Não fora ter sido selecionada em primeiro lugar do concurso, ainda hoje não sei se as discussões teriam ocorrido e o programa da creche com a participação das mães, pais e dos avós, operários, engenheiros, administrativos, administradores não arredavam das reuniões. Os equipamentos foram desenhados e construídos por eles nas oficinas fora de horas de trabalho, assim como os brinquedos e os jogos. A cultura, a linguagens, o trabalho, a saúde, a nutrição, as atividades lúdica, assim se designavam na época para falar de jogos, brinquedos, jogar e brincar e a artística eram as matrizes do projeto educativo da Creche e do jardim de infância da Covina elaborado com a participação dos trabalhadores.

Da ação educativa veio a motivação para estudar a comunicação e matriculei-me na licenciatura em ciências da Comunicação, da Universidade

Nova de Lisboa, onde entrei em 1979. Trabalhar, estudar, conviver, proteger a minha família, educar a minha filha, que de casa logo cedo, saía comigo e comigo a ela regressava, depois do trabalho, na chefia dos serviços educativos da Covina, da frequência das aulas. No início de 1980 apresentei uma proposta de programa para crianças, ao canal de televisão pública, a RTP, fiz provas e comecei a gravar “histórias contadas”, ao fim do dia que escrevia e apresentava. Ao domingo de manhã às 11 horas, a série de programas “brincadeiras”. A audiência era elevada e as críticas do Mário Castrim, favoráveis, um incentivo a continuar a estudar, criar e produzir. A investigação entrou na minha vida em 1982, quando o Prof. Doutor Bártole da Paiva Campos me convidou para integrar a equipa do Projeto de investigação-ação “desenvolvimento da criança em comunidade rural”, do Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian e da Fundação Bernard Van Leer. Durante três anos fui bolsista de investigação-ação. Os padrões da cultura popular e da educação, do interior agrícola, do distrito de Setúbal prenderam a minha atenção. Deu-se o inevitável confronto com as vivências da infância e do projeto educativo implementado na fábrica da Covina, a que me mantive ligada. Os valores, como princípios orientadores para pensar e intervir em comunidades tão diversas, e a metodologia de coparticipação continuaram a ser as pedras basilares. Terminei a investigação e a licenciatura em 1985 e voltei à creche-Jardim de Infância da Covina. Da licenciatura trouxe o paradigma de análise do processo da comunicação interpessoal do Grupo da Escola de Pensamento, de Palo Alto, Bateson, Watzlawick, Jackson, Beavin. Grupo que utiliza a metáfora da orquestra para explicar o conceito de comunicação humana. Tal como na orquestra musical na orquestra comunicacional há músicos, instrumentistas, espaço e tempo onde atuam. Contudo, contrariamente à orquestra musical que tem um maestro que regula e dirige a orquestra, na orquestra comunicacional não há um maestro, há maestros, uma vez que cada um dos protagonistas da situação é maestro que busca a harmonização – a intercompreensão – na interação com todos os outros e, todos os outros, ao jeito de cada um, consigo próprio. Visão que continuo a estudar, assim como outras obras das quais destaco o Professor doutor Adriano Duarte Rodrigues.

A universidade foi a escolha feita, em 1987 para me dedicar à investigação, à formação de educadores e de professores. Integrei a equipa que lançou os primeiros cursos na Universidade de Aveiro, de que destaco a Professora Doutora Isabel Alarcão, no Centro Integrado de Formação de professores. Depois o lançamento das bases do futuro departamento de comunicação e arte com os primeiros cursos em música , em novas tecnologias da comunicação e de seguida envolvi-me no meu projeto de investigação da tese de doutoramento. O tema comunicação e ludicidade foi o foco. Neste contexto inventei a palavra ludicidade, defini o seu conceito, as bases da teoria e a distinção entre as várias manifestações interessando-me, sobretudo pelo brincar social espontâneo das crianças e pelas festas populares.

Todos sabemos como poderíamos ser diferentes se tivéssemos nascido, noutra data, ter tido outra família, crescido noutros lugares. As festas, as brincadeiras, os jogos, o teatro, o humor, a dança popular, o declamar poesia, o recrear, o lazer, o construir brinquedos sempre habitaram e habitam o meu quotidiano. Foi nos contextos que referi, cheios de mundos e de pessoas significantes, que a ludicidade, a comunicação e a educação tomaram conta do meu destino.

Durante as suas pesquisas, você propôs alguns conceitos acerca do Design de ludicidade, como um fenômeno humano e social. Fale para nós um pouco desses conceitos e como é que poderíamos pensar, então, sua prática na educação?

Gostaria de clarificar que o design de ludicidade não é um fenômeno humano. A ludicidade e a comunicação é que sim. A palavra inglesa ‘design’, etimologicamente, tem a sua raiz na palavra latina signo. Enquanto substantivo significa, ‘intenção, propósito, plano, intento, estrutura de base, padrão’ . Enquanto verbo, “to design” significa arquitetar algo, conceber, organizar. O design de ludicidade é uma estrutura holística, sistêmica, na qual tudo se religa. Digamos que é um modo de pensar e de interagir, é a estrutura que organiza o pensar e o interagir. A conexão da

ludicidade com o conceito de design sublinha, por um lado, a perspectiva projetual da intervenção-formação-investigação-divulgação, coexistente nesta concetualização e, mais ainda, a responsabilidade e o compromisso dos profissionais de educação e de ensino, na missão de educar e de ensinar e promover e desenvolver níveis elevados de aquisição da literacia, compreensão, análise e dizer o mundo, com as crianças e, por outro lado, destaca o lugar que as crianças, por direito, ocupam no mesmo processo. Num artigo que publiquei recentemente acrescentei à designação design de ludicidade, o adjetivo “coparticipativo com crianças” clarificando e reforçando o que lhe está subjacente a cooperação entre todos, no mesmo processo experiencial.

Como defino ludicidade? A palavra e o conceito ludicidade foram construídos em 1998, no âmbito da minha tese de doutoramento. Nesta construção segui três caminhos. A primeira via dessa construção é de natureza taxionômica e resultou da minha investigação sobre conceitos elaborados por diversos autores situados no campo da pragmática da comunicação, com destaque para a Teoria Orquestral da Escola de Pensamento de Palo Alto, desenvolvido por Paul Watzlawick, Donald Jackson e Janet Beavin em 1967, mas também, foram considerados outros conceitos associados a vários autores e teorias do século XX, de diversos campos do conhecimento, nomeadamente, sociologia, psicologia e pedagogia, que aludem ao fenómeno da ludicidade, nomeadamente as que se referem ao jogar, jogo, brincar, brinquedo, lazer, recrear, agrupando essas mesmas teorias numa perspectiva de evolução histórica. A segunda via de natureza ontológica de inspiração heideggeriana, que possibilitou a indagação sobre a condição de consequencialidade Cronen (1995), conceito fundamental na construção do conceito de ludicidade e ponto de partida para estabelecer a conexão entre comunicação e ludicidade (Lopes, 1998). E, a terceira via, etimológica, que mantém a mesma inspiração heideggeriana (1927) constituída pelos sentidos das falas que, na língua portuguesa, aludem ao fenómeno da ludicidade humana, seja nas semelhanças, seja nas diferenças existentes entre as palavras brincar, jogar, recrear, lazer, festa e construir artefatos lúdicos e artefatos de

ludicidade. Assim o conceito de ludicidade é definido como um fenômeno de natureza consequencial à espécie humana, indica uma qualidade e um estado, não apenas característicos da infância, mas partilhados por todas as faixas etárias, gêneros, línguas, culturas e sociedades. Desta afirmação deriva a consideração da natureza consequencial da ludicidade. Neste sentido e tal como a comunicação, ambas são condições de Ser do humano, sendo ambas consequenciais. A conexão estabelecida entre comunicação e ludicidade colocam em evidência a essência comum de ambos os fenômenos, sendo ambos, necessariamente consequenciais entre si. Nesta perspectiva, há três dimensões de compreensão e análise da ludicidade. Dimensão um: a ludicidade é uma condição humana. Esta condição precede toda e qualquer uma das suas manifestações e efeitos. Dimensão dois: manifestações da ludicidade. Estas resultam da condição de ludicidade do ser Humano. A variedade e multiplicidade destas manifestações são, geralmente, classificadas como brincar, jogar, recrear, lazer, festejar, construir artefatos de ludicidade, fazer humor, etc. Dimensão três: efeitos da ludicidade. Estes emergem da diversidade e multiplicidade das manifestações da ludicidade e distinguem-se pelo tipo de manifestação que a ludicidade instaura. Porém, a identidade do binômio ludicidade-comunicação é tecida pelas pessoas, a partir de pactos enunciados de modo explícito ou implícitos, em contextos situacionais diversos que, no desenvolvimento da situação, subjugam os protagonistas ao registro da interação da ludicidade pré-definida “isto é a brincar”, “isto é jogar” isto é festa, isto é recrear, isto é lazer, isto é humor, isto é construir artefatos de ludicidade, isto é construir artefatos lúdicos. E, assim, de acordo com o sentido de cada uma das manifestações da ludicidade referidas, os protagonistas em coerência com esses pactos, atribuem significações diversas, aos seus comportamentos habituais, pelos imperativos do contexto situacional em questão. Com a teorização da ludicidade é possível identificar a multiplicidade e diversidade das manifestações desta condição humana e social e enquadrar as teorias e perspectivas teóricas que consideram jogar, brincar, lazer e recrear como sinônimos o que não é exato, pois o processo de comunicação

vivenciado, em cada uma destas manifestações é regulado por regras de interação próprias, por componentes universais próprias, cujos efeitos são também diversos. Penso que este é um contributo que nos aproxima da compreensão do fenómeno da ludicidade, cuja realidade total, nos escapa. A essência da ludicidade situa-se mais no conjunto de processos dinâmicos interrelacionais e interacionais e, menos, nos efeitos finais dos mesmos. A ludicidade destaca a totalidade ontológica e mundividente de cada pessoa.

O design de ludicidade emerge da teoria da ludicidade e compartilha conceitos estruturantes com a teoria da ludicidade e outros oriundos da teoria da experiência de Adriano Duarte Rodrigues (1997, 2005); na teoria dos efeitos dos media de James Potter (2013); na noção de humana subjacente à Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e na noção de criança subjacente à Convenção Internacional dos Direitos da Criança (ONU, 1989) atualizada com o direito ao brincar e ao jogo (manifestações da ludicidade humana). O paradigma da criança coparticipativa, os conceitos de literacia e cidadania, a interação conversacional e a metodologia design de ludicidade coparticipativo estrutura o design de ludicidade.

O paradigma da criança coparticipativa – é um paradigma que não tem outra condição que não seja a reafirmação da criança como sujeito de direitos e deveres, protagonista do processo de coconstrução social do seu projeto de ser-existir-no-mundo. Este paradigma sublinha a interação conversacional, dialógica e de permanente negociação, ativamente compartilhadas entre crianças e entre estas e adultos na praxis quotidiana. Mais, distingue-se da perspetiva protecionista, do “paradigma da criança dependente”, onde a criança é considerada como objeto de intervenção. E, da perspetiva liberalista, do “paradigma da criança emancipada” onde a criança é considerada como oprimida, sujeita ao livre arbítrio da autoridade do adulto (Lowden, 2002). Quer num caso quer no outro não lhes é reconhecida a cidadania, sendo-lhes negado a proatividade corresponsável do sujeito de direitos e deveres (Lansdown, 1995). A interação conversacional comunicativa envolve um tipo de

interação de seu nome comunicativa pois é esta que gera a probabilidade da intercompreensão, a compreensão recíproca de coconstrução de um mundo comum, que se distingue da interação sumária, neste caso é o aspeto competitivo dos interlocutores e a transmissão da informação que domina. Há uma unidade indivisível no paradigma da criança coparticipativa com a conversa. A conversa representa o vivo, a língua a instituição e a linguagem verbal, o ser que nela mora. Conversarmos para nos encontrarmos e para através da fala dos outros nos descobriremos. A literacia tal como a cidadania estão vinculadas ao conceito de humanidade, pertencem ao estado natural do ser humano, nascem com ele e revelam-se através dos seus mundos de experiência, com destaque para o mundo da experiência da linguagem. A literacia é um conceito compósito multidimensional, em que os conteúdos e a diversificação da relação das modalidades discursivas da comunicação e da experiência estão no centro. Mais do que capacidade, a literacia é um processo de manifestação de competências, que cada pessoa, independentemente da idade, possui em determinado grau, o que lhe permite interpretar os significados das mensagens que lhe são ou não dirigidas, reconstruir, questionar, problematizar, assimilar, rejeitar, discordar e que fazem parte do seu património existencial. A nossa orientação sobre literacia e cidadania é de natureza ontológica e emerge da consideração da natureza consequencial da comunicação.

O papel dos adultos, em particular, dos profissionais de educação e ensino em particular, é fulcral na dinamização da motivação e da mobilização das crianças para a causa social da coconstrução da literacia. Esta é um processo comunicativo. A aquisição da literacia individual, dinamizada pela conversa e pelo debate torna-se numa questão coletiva, uma questão de todos.

Qual a relação da tríade do design de ludicidade com a compreensão da realidade da ludicidade interpessoal? A ludicidade em cada pessoa, individualmente considerada, manifesta-se a partir do desejo de interagir, neste registro humano, e é entendido enquanto manifestação espontânea de uma motivação autointrínseca ou de resposta a uma motivação extrínseca à pessoa. O desígnio traduz a passagem do desejo à vontade

decorre de um processos de decisão tomada deliberadamente ou não. Ela é fruto de um querer que conduz a pessoa a identificar e a ultrapassa os constrangimentos do desejo em ação. O desenho é o programa com a previsão dos resultados esperados os objetivos para os atingir, os recursos necessários, os métodos a utilizar que melhor se adequam à intervenção-dinamização da coparticipação. A competência técnica do adulto (domínio de conhecimentos e sua operacionalização), a capacidade (saber-fazer) e a atitude (comportamento orientado e subordinado a princípios éticos e morais de cooperação) são exigências do design de ludicidade coparticipativo, dado que visam a dinamização a comunicação e da ludicidade dos protagonista envolvidos e a coconstrução coletiva de narrativas de vida que escolheram protagonizar. A realidade é uma coconstrução que emerge do processo da comunicação e a ludicidade, nas suas manifestações brincar, jogar e humor, potencia a comunicação interpessoal com as crianças.

O design de ludicidade coparticipativo é uma metodologia, ou seja é um caminho a ser seguido, em coerência com a perspectiva teórica de onde emerge, com os seus métodos de intervenção, de coprodução de conhecimento e de compreensão e análise de um objeto de estudo focalizado na intervenção com pessoas quaisquer que sejam as suas idades. Tendo sido utilizada na intervenção com educadores de infância, professores de diversos graus de ensino e com crianças. A sua abordagem à realidade é sistémica, construtivista, de investigação-ação (Barbier, 1985), de inspiração etnográfica (Malinowski, 1922), organiza o processo de controle rigoroso sobre as observações, operacionalização das orientações conceituais referidas e os níveis de subjetividade do dinamizador-mediador. O percurso de investigação é um processo hermenêutico, dialético e busca a compreensão do sentido coproduzido pelos protagonistas da situação (interpretando as falas dos protagonistas, nos seus contextos de enunciação, numa perspectiva pragmática e sistémica). É interativa, no sentido que lhe atribui Gregory Bateson (1977), em que tudo está religado, onde as partes só fazem sentido quando compreendidas numa dinâmica de totalidade. Esta metodologia envolve vários métodos, nomeadamente, os seguintes:

intermediações (Lopes, 1985, 2003, 2015); focus grupo (Mucchielli, 1977); grupo de discussão (Lewin, 1946); octógono transacional coparticipativo (Lopes, 1985, 2003, 2015); constelação de atributos (Moles, 1960); entrevista (Patton, 1980); diferencial semântico (1957) integram a metodologia do DLC, o que possibilita, por um lado, dinamizar o grupo, focalizar a interação conversacional no tema alvo e no feedback rápido e permanente e, por outro lado, dar conta da dinâmicas de ludicidade e de comunicação que ocorrem em cada situação e os seus efeitos.

Os desafios enfrentados e colocados pelas crianças e pelos adultos, ao longo de quatro décadas de intervenção-formação-investigação em diversos contextos institucionais e organizacionais, possibilitaram o afinamento progressivo da metodologia e o reconhecimento da sua aplicabilidade a diversos objetos de estudo, em contextos de vida real. A abertura aos diversos contextos dos mundos de vida dos protagonistas, a flexibilidade e a adaptação fazem desta metodologia um caminho aberto de liberdade, compromisso e responsabilidade, na coconstrução da aprendizagem e da mudança.

Em suas falas, escritas num outro momento, encontramos a “ludicidade – conceito, contrapõe-se à clássica oposição trabalho *versus* divertimento, definindo-se como uma condição de ser humano que se manifesta diversamente, nomeadamente, nas experiências do humor, brincar, jogar, lazer, jogos e brinquedos analógicos ou digitais. A condição humana da ludicidade não está subjugada a calendários ou imposições institucionais surgindo a qualquer contexto situacional”. Como é que nós poderíamos pensar a Educação em fase dessa mudança, nessa passagem do valor trabalho à criatividade, à criação, à imaginação?

A condição humana de ser comunicante, de ser de ludicidade, de ser laborans manifesta o contínuum de sermos permanentemente aprendizes e mutantes. A perspectiva da ecologia do espírito humano de Gregory Bateson (1977) demonstra como tudo está religado, no sistema pessoa.

Ao reconhecermos que a legitimidade da educação de infância reside no fato da criança estar impossibilitada de poder sobreviver fora da dependência dos adultos e de que a escola é o lugar privilegiado da aquisição de elevados níveis de literacia, reconhecemos, por sua vez, a existência da existência de uma relação de subordinação ativa das crianças, face às escolhas educativas dos profissionais de educação e de ensino e aos efeitos dessas escolhas, nomeadamente, na construção social da sua identidade pessoal. Ora, isto sublinha a responsabilidade e o compromisso ético-moral e social das orientações de cada adulto. Quanto melhor o educador e o professor se conhecer a si próprio, maiores são as possibilidades de controlo, atualização, reflexão crítica e retificação das suas orientações. Quer se tenha ou não consciência das orientações que determinam as escolhas da práxis, elas são linguagens silenciosas que condicionam positiva ou negativamente a comunicação com as crianças e com as famílias.

A partir da compreensão de Domenico DeMasi sobre o ócio criativo construí este esquema que, pode responder à questão colocada e demonstrar a completude da nossa condição humana:



- 1 – trabalho executivo.
- 2 – trabalho cognitivo.
- 3 – ludicidade

- 4 – trabalho com dimensão lúdica
- 5 – trabalho que desemboca no estudo
- 6 – ludicidade com finalidade de aprendizagem
- 7 – realização da plenitude Humana

O brinquedo é considerado um elemento fundamental para a manifestação da ludicidade, um instrumento ao serviço do brincar, do recrear, do lazer e do jogo. Como as escolas, em Portugal, vem colocando em prática o uso do brinquedo e da brincadeira na sala de aula?

Concordo com a sua afirmação. O brinquedo é um artefato de ludicidade está direcionado para a manifestação e o brincar. O conceito artefato de ludicidade – brinquedo – tanto pode aludir ao objeto, deliberadamente construído, pelos adultos, para a ação de brincar, e produzido através de processos, artesanal, industrial ou por dispositivos digitais, como pode aludir ao objetos que crianças ou adultos, ou de uns com os outros, constroem no processo das suas brincadeiras, neste caso, tanto podem construir artefato jogo como um artefato brinquedo. Relativamente ao artefato jogo, este distingue-se do artefato de ludicidade. Ele é um artefato lúdico, dado que, deliberadamente, ele é construído para a ação de jogar. A ação e jogar é uma manifestação a ludicidade que se distingue do brincar pela lógica da interação. Neste caso as regras estão pré-definidas e inscritas no jogo. E, a lógica é o que tu ganhas eu perco, o que tu perdes eu ganho. Contrariamente no brincar em que todos ganham e as regras vão-se coconstruindo pelos brincantes, a par e passo com o desenrolar da situação da brincadeira. Para mim quer o brinquedo quer o jogo partilham algo em comum, são ambos media de ludicidade, mas ficam as devidas distinções existentes entre cada um deles. Tal como no Brasil e em outros países, as potencialidades da dinamização da condição humana de ludicidade têm vindo a ser exploradas em todo o mundo, no contexto formalmente educativo e didático da escola, seja nos contextos informais. Contudo, verifico que alguns profissionais de educação, por falta de oportunidade de estudo e aquisição de competências sobre ludicidade confundem as suas manifestações e a sua dinamização no contexto formal do ensino. A escola é uma instituição de comunicação cuja missão é ensinar. Uma das questões, a meu ver, pertinente é o pensar sobre quem é a criança que nasceu no século XXI? Qual o seu estatuto social? Como

são os seus mundos de vida e de experiência? O que deve aprender? Qual a justificação desse dever aprender? Como vai o professor ensinar o que esta criança necessita de aprender? O design de ludicidade coparticipativo aponta um caminho de compreensão e fundamentação.

Muitas vezes o brinquedo é utilizado na escola como um artefato dirigido e interpretado em função de uma orientação pedagógica, esquematizada pela racionalidade técnica. Na sua opinião, de que maneira a escola pode fazer uso do brinquedo sem que perca as características de ser um objeto do brincar livre e espontâneo?

O brincar livre e espontâneo define-se pela brincadeira realizada entre crianças sem a intervenção dos adultos. Não sei como na sala de aula isto pode acontecer. No recreio, a lógica é a do tempo de intervalo do trabalho que potencia o relaxamento das tensões acumuladas na sala de aula e a recuperação da energia gasta, para continuar o trabalho. O recreio tem valor para o trabalho e o brincar social espontâneo é uma das manifestações que pode ocorrer durante esse intervalo. não tenho dúvidas. O brinquedo pode ser, tal como o jogo é um mediador de aprendizagens. Bem mas isto é outra coisa. O design de ludicidade coparticipativo com crianças é uma orientação pedagógica para a sala de aula.

Com a revolução científica e revolução tecnológica, como vê o lúdico nas relações sociais na sociedade contemporânea? Como tem se manifestado? Que lugar ocupam os games e a linguagem digital nessa lógica lúdica que defende?

A falas que escutamos e lemos sobre os games, nem sempre são claras. Há falas que aludem a games – artefatos lúdicos , que são os jogos e afinal aludem a uma outra realidade, aos brinquedos – que são artefatos de ludicidade. Primeiro há que os identificar se são uma coisa ou outra. Quer uns quer outros fazem parte dos mundos de vida de muitas crianças. Deste

modo há que observar o que acontece quando as crianças espontaneamente os usam. Há que os estudar, explorar e descobrir as suas potencialidades.

Os artefatos digitais ampliam o que fazemos, imitando, os nossos dispositivos naturais de comunicação e de ludicidade. As indústrias dos artefatos digitais sabem-no bem e o resultado disso é o elevado volume de negócios e de produção de riqueza que geram. Estes dispositivos artificiais são fascinantes, dependendo do uso que lhe é dado, do tempo e do tipo de estados de exposição a que as crianças a eles estão sujeitas. Porém, por melhores e fascinantes que sejam, em nenhum dos casos, eles substituem a interação social de ludicidade protagonizada na interação face-a-face. Eles podem enriquecer o mundo de experiência da criança. O design de ludicidade coparticipativo com crianças é uma metodologia que nos contextos situacionais mediados por artefatos de ludicidade e artefatos lúdicos contribuem para a aquisição e desenvolvimento de uma competência de literacia fundamental no século XXI, a literacia mediática e esta é uma aprendizagem não apenas das crianças, mas também dos adultos. Porque não pedir às crianças que os sabem utilizar que ensinem os adultos. As crianças gostam muito de ensinar os adultos.

Relativamente à utilização de artefatos de ludicidade (brinquedos) e os lúdicos (os jogos) na educação, sejam eles de natureza técnica, artesanal, industrial ou logotécnica (digital), sim, defendo a sua utilização. As crianças, de um modo geral, pensam as tecnologias, como meios de descoberta, de acesso a conhecimentos do mundo, não apenas como medium e poderem manifestar a sua ludicidade. Para os educadores e os professores, de qualquer nível de ensino, os jogos e os brinquedos podem ser media de comunicação didáticos. Mas, também, podem ser media de experiência de aprendizagens. Depende dos conteúdos que estão inscritos nestes media e como são utilizados. Voltamos à questão do compromisso dos adultos com as escolhas que fazem.

As escolas são lugares de crescimento, por isso, são reconhecidas como instituições e organizações de comunicação. São lugares potenciadores de crescimento comum, professores, educadores, crianças e jovens. A questão da ludicidade é uma questão a pensar entre muitas outras.

Para finalizar proponho-lhe um desafio, se aceitar, precisa de 30 minutos, do seu tempo de “tantosquefazeremuitos”, de um lápis e de uma folha branca para escrever: - Como pensa a escola, a aprendizagem, o desenvolvimento, a comunicação e a ludicidade? Como construiu desde modo de pensar? Quais as suas maiores influências, autores, livros, pessoas significantes do seu mundo de vida com os quais construiu os significados que tem para si mesmo, do que é ensinar, educar, aprender. E, depois confronte o que pensa com a realidade de como convive em sua sala de aula. E escolha, uma pequena coisa, algo que deseje, que quer mudar, e programe. Bem haja. Boas festas ☺

15 de Maio de 2015

Conceição Lopes