

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

GISELE FRANCO DE LIMA SANTOS

O PROCESSO DE CIVILIZAÇÃO DO JOGO

MARÍLIA/SP
2012

GISELE FRANCO DE LIMA SANTOS

O PROCESSO DE CIVILIZAÇÃO DO JOGO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação no Brasil.

Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

MARÍLIA/SP
2012

GISELE FRANCO DE LIMA SANTOS

O PROCESSO DE CIVILIZAÇÃO DO JOGO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovação em ___/___/___

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão (orientador)
Departamento de Educação – UNESP/Assis

Profª Drª. Ângela Pereira T. Victória Palma
Departamento de Estudos do Movimento Humano – UEL

Prof. Dr. Fernando R. Cavichioli
Departamento de Educação Física – UFPR

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
Departamento de Educação – UNESP/Assis

Profª. Drª. Graziela Zambão Abdian Maia
Departamento de Administração e Supervisão Escolar – UNESP/Marília

Marília
2012

A Deus...

Que é como o vento que assopra; vai onde quer; não sabemos de onde vem e nem para onde vai; apenas sentimos e "ouvimos" sua presença!

(Adaptado de João 3:8)

A Ele todo som e toda voz...

AGRADECIMENTOS

Que momento gratificante, pois agradecer é melhor que pedir! Então vamos à prazerosa tarefa de ser grato a todos que colaboraram direta e indiretamente com esta pesquisa.

- Agradeço a Deus pela “inspiração e transpiração”; pelas pessoas colocadas ao meu lado e “acima” de mim, quando precisei de uma mão estendida para continuar a escalada;
- Ao meu marido, amigo e companheiro de todas as horas, boas ou difíceis... a você Sandro, pois chegamos juntos ao fim desta caminhada tão difícil!!! Vamos usufruir, como um só, os frutos de tantos anos de luta, te amo demais!
- Para meus presentes de Deus. Meninas dos meus olhos e donas do meu coração: Ana Vitória (12) e Ana Clara (6). Pela ausência, mesmo quando presente; pelo abraço e o colo oferecido na frente do computador. Amo vocês!!!
- A meus pais, José Pedro e Antonieta, pelo apoio incondicional e pelo amor e carinho constante. Louvo a Deus por vocês dois fazerem parte das nossas vidas! Obrigada é pouco...
- Aos meus irmãos, Carlos e Jane, razão de orgulho pela perseverança, coragem e ousadia. Meu cunhado, Flávio, por toda sua caminhada e ao meu sobrinho, Vinicius (8), ao qual ofereço meu amor e meu colo até eu conseguir carregá-lo;
- À “Grande Família”, não de sangue mas de coração. Pessoas que sempre entenderam que a “tia estava trabalhando” no cantinho da área, no meio dos inúmeros churrascos! A Dona Maria, meu respeito e amor!
- À Ânge e ao Palma que, no passado, com sua disposição em ensinar e aprender, viram que eu poderia “voar”!!! Do passado ao presente, que bom ter vocês comigo!
- Ao Professor Doutor Carlos da Fonseca Brandão, por ter confiado em meu potencial e acreditado que era possível. Valeu mesmo!!!
- Aos professores Alonso, Fernando e Graziela, o meu muito obrigada pela participação neste processo e pelas contribuições que com certeza irão enriquecer esta pesquisa.
- A Universidade Estadual de Londrina e meus colegas tão especiais do Departamento de Estudos do Movimento Humano. Obrigada pelas “mãos no arado” para me auxiliar na licença. Sou grata pela confiança e apoio.
- À CAPES, pelo apoio financeiro!
- À UNESP/Marília e aos docentes do Programa de Pós-graduação em Educação, que mesmo diante das dificuldades do país, continuam perseverando.
- A todos que “passaram” por minha vida e deixaram suas marcas... mais que amigos, se fizeram irmãos! Àqueles irmãos especiais que ainda estão conosco!

RESUMO

É muito comum que as pessoas, de uma forma geral, acreditem que o jogo da maneira que é concebido hoje seja fruto das relações produzidas em um curto espaço de tempo ou um privilégio das gerações mais recentes cujos conhecimentos científicos e tecnológicos são considerados, pela falta de conhecimento sobre o processo histórico ao qual pertencemos, como originais e inovadores. Outro aspecto sobre o jogo se refere a conotação que normalmente lhe é dada, no senso comum: o jogo é fútil e não sério; o jogo é coisa de criança. Após anos de experiência com o jogo, tanto na Educação Básica, quanto na formação inicial, nos deparamos com algumas questões que nos inquietavam: em que períodos da história, os jogos tradicionais que conhecemos já existiam? Qual era função do jogo em cada período? Quais mudanças ocorreram no jogo em si ou na forma de jogar? Por que estas mudanças aconteceram? Como a transformação do jogo refletiu o processo de civilização. Nesse sentido, objetivamos com este estudo, analisar a transformação do jogo, em grandes períodos de tempo, sob a ótica da teoria dos processos de civilização proposta por Norbert Elias (1897-1990). Nesta teoria, o processo social é dinâmico e está em constante movimento e mesmo em longo prazo, apresenta regularidades passíveis de observação. Para alcançar os objetivos propostos neste estudo levantamos os aspectos essenciais para o entendimento da teoria dos processos de civilização como cultura e civilização, estrutura e processo social, figuração e interdependência, o habitus e o processo de longa duração. Optamos por uma questão meramente didática, em analisar o processo de civilização em diferentes períodos históricos, dentre eles evidenciamos as relações sociais, os valores e os costumes da antiguidade egípcia, Grega e romana, do período medieval, do período da modernidade e do momento histórico a partir do século XIX até os dias atuais. Destacamos as características do jogo sob a ótica do processo civilizatório, propondo três categorias para a análise das mesmas, sendo elas: características relacionadas à cultura; características relacionadas à interdependência entre os indivíduos; características relacionadas à estrutura do próprio indivíduo. Completando nosso subsídio teórico, ressaltamos o processo de civilização e o jogo em cada período histórico destacado, enfatizando o significado do mesmo em determinada sociedade, a partir do pensamento dos principais pensadores de cada época. Vimos que tanto no Egito Antigo, quanto na Grécia e Roma antiga, o jogo teve um lugar de honra e era considerado sagrado, por isso estava vinculado a dogmas, crenças e valores considerados inquestionáveis. Utilizava-se o jogo tanto para ensinar sobre os deuses, quanto para ser usado na vida pós-morte. Na Idade Média, alguns jogos passaram a ser negados devido a transição do paganismo para o cristianismo, enquanto que na modernidade, o jogo passa a conter valores voltados para o humanismo. Nos dias atuais, o jogo praticado nas ruas, calçadas ou praças foi diminuindo, em contra partida os jogos eletrônicos estão cada vez mais presente no cotidiano infantil e adulto. Assim, ao observarmos as transformações no jogo em longo prazo, nos deparamos com as mudanças tanto na estrutura da personalidade de cada indivíduo, quanto na estrutura de cada sociedade, que acaba por caracterizar o processo de civilização.

Palavras-chave: Jogo; Teoria dos Processos de Civilização; Norbert Elias.

ABSTRACT

It has become very common nowadays, in the educational environment, to hear “enthusiastic” speeches about the importance of games in the teaching process and their potential in motivating people’s learning processes. However, in most cases, people’s concern in talking about the relationship between games and education and the civilizing process, is to think of it as a pleasurable activity that contributes to the motivation of those who play, without having idea of the origins, why and what the game was used for during the civilizing history of mankind. Based on the postulates of Norbert Elias, in which the Theory of Civilizing Process is linked to a "web" of interdependence between individual and society, in a constant and mobile reciprocal relationship, we ask ourselves how games can reflect the civilizing process of some given societies. Therefore, we have analyzed the transformation of the game, over long periods of time, from the perspective of the theory of the civilizing process. Before being emphasized by scientific thought, games were embedded in everyday social life of both children and adults in various historical contexts. In ancient Egypt, as in ancient Greece and Rome, games were deemed sacred. By playing the individuals reinforced the unquestionable and immutable dogmas, through which the standards of conduct of those people were outlined. Games had a direct relationship with mythology and the spread of belief in gods. Particularly in ancient Egypt, games were an important tool so that people could take a trip in the afterlife according to the will of the gods. Games also spread in Roman society as were related to the idea of pleasure, fun and relaxation. It was precisely this factor which made games to be considered sinful by the medieval society. In the transition from the Middle Age to the Modern Age, games become essential activities to rouse the new ideal of man in children based on humanistic principles. In the modern era, with the advancement in the process of industrialization, some games began to be manufactured on a large scale, making them more accessible to different social classes. From the nineteenth century on, games started being valued as a teaching resource in formal education, although it started falling in disuse in the twentieth century, losing ground in people's daily lives, including children, who most of the time did not know and did not play certain games played by their own parents. In a short period of time, the games involving a greater bodily activity and held outdoors lost ground to video games as well. Thus we have noticed that games have always had a direct relationship with real life, with the everyday life of some given social reality. Nevertheless, such a feature makes them represent a changing and dynamic outline, though they may often reflect a provisional combination of the relations that guide them.

Keywords: Game; The Process Theory Civilization; Norbert Elias.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....	30
Quadro 2.....	124
Quadro 3.....	125
Quadro 4.....	130
Quadro 5.....	159
Quadro 6.....	208

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	170
Figura 2	171
Figura 3	173
Figura 4	178
Figura 5	186
Figura 6	187
Figura 7	191
Figura 8	199
Figura 9	201

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	15
1 A SOCIEDADE E A TEORIA DOS PROCESSOS DE CIVILIZAÇÃO	15
1.1 Uma breve explanação sobre Norbert Elias	17
1.2 Significados de cultura e civilização	22
1.2.1 Caracterização do termo cultura	23
1.2.2 Caracterização do termo civilização	28
1.3 Teoria dos processos de civilização	32
1.3.1 Noções de estrutura e processo social	33
1.3.2 A figuração e a interdependência	37
1.3.3 O <i>habitus</i>	46
1.3.4 O processo de longa duração	49
CAPÍTULO II	52
2 O PROCESSO DE CIVILIZAÇÃO EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS.....	52
2.1 Antiguidade Egípcia	54
2.2 Antiguidade Greco-Romana	63
2.2.1 Grécia Antiga	64
2.2.2 Roma Antiga	76
2.3 Período Medieval	84
2.4 Período da Modernidade	95

2.5 Contemporaneidade: do Século XIX aos Dias Atuais	107
CAPÍTULO III.....	121
3 CARACTERÍSTICAS DO JOGO SOB A ÓTICA DO PROCESSO CIVILIZATÓRIO	121
3.1 Características Relacionadas à Cultura	125
3.1.1 A Tradição	126
3.1.2 Os valores morais	127
3.1.3 Flexibilização das regras	128
3.2 Características Relacionadas à Interdependência Entre os Indivíduos.....	129
3.2.1 A auto organização	131
3.2.2 As relações de poder.....	136
3.2.3 O caráter educativo	153
3.3 Características Relacionadas à Estrutura do Próprio Indivíduo	158
3.3.1 O comportamento.....	159
3.3.2 Desafio constante.....	163
CAPÍTULO IV.....	167
4 O PROCESSO DE CIVILIZAÇÃO E O JOGO.....	167
4.1 Significado do Jogo no Egito Antigo	168
4.2 O Jogo na Grécia e Roma Antiga.....	174
4.3 O Jogo no Período Medieval	182
4.4 Perspectivas Modernas do Jogo	188
4.5 O Jogo na Contemporaneidade: do Século XIX aos Dias Atuais	195

CONSIDERAÇÕES FINAIS	216
REFERÊNCIAS.....	223

INTRODUÇÃO

Nossas experiências pedagógicas e reflexões sobre a educação, ao longo de dezenove anos de intervenção na Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e dez anos na formação inicial de professores, nos levou à necessidade de compreender as matrizes teóricas da Educação, bem como compreender o fenômeno jogo e seu papel no âmbito da educação escolarizada, não só o que tange às aulas de Educação Física, mas também aos demais componentes curriculares.

No mestrado em Educação, tivemos a oportunidade de investigar a influência do jogo (no qual chamamos hoje de jogo tradicional) na educação da criança no início dos tempos modernos, contudo ao nos aprofundarmos nos estudos referentes à temática jogo, vimos que seria necessário “voltar” ainda mais no tempo, era preciso “viajar” pelo menos até o Antigo Egito.

Outro aspecto que consideramos importante ressaltar é a respeito da opção pela teoria do processo civilizatório de Norbert Elias. Foi também no processo de formação do mestrado que tivemos o primeiro contato com Elias, ao adentrarmos na História dos Costumes. Consideramos muito interessante, naquele momento, conhecer um pouco dos costumes e hábitos da Idade Média. Este contexto gerou certa curiosidade em entender como as sociedades do passado, em um longo período de tempo, pensavam e se comportavam, ao mesmo tempo em que gostaríamos de saber como estas sociedades influenciaram as demais que as sucederam.

A partir destas perspectivas é que chegamos ao doutorado com a intenção de pesquisar sobre a relação do jogo com o processo de civilização. Assim, limitamos nossa problemática à seguinte questão central: como a transformação do jogo refletiu o processo de civilização? Dessa forma, objetivamos, nesta pesquisa, analisar a transformação do jogo, em grandes períodos de tempo, sob a ótica da teoria do processo de civilização. Para alcançar esse objetivo buscamos entender como se deu a relação entre a mudança na estrutura da personalidade dos indivíduos e a mudança na forma de se conceber a sociedade. Para tanto percorremos a obra de Elias que nos

[...] permite descortinar um pensamento original, ancorado em instrumentos conceituais e pressupostos teóricos próprios, que ajusta contas com toda uma tradição gnoseológica ao mesmo tempo em que lança ao debate uma interpretação particular da história humana. Não seria abusivo dizer que a espinha dorsal do modelo interpretativo dinâmico de Elias constitui-se na percepção das configurações sociais complexas a que chamamos “sociedades” e das personalidades dos “indivíduos” como duas faces de um mesmo e único processo, o que implica a ideia de evolução, de desenvolvimento social, não bastasse o próprio nome de sua teoria e principal obra explicitá-lo (MALERBA, 2011, p.188).

Com Elias podemos nos deparar com uma análise que não separa o indivíduo (seu pensamento, sua ação, seu comportamento) que produz conhecimento, da realidade pela qual esse conhecimento é construído. Dessa forma, a formação do sujeito tem ligação direta com as interações sociais. Estas mudanças ocorridas na estrutura da personalidade e na própria sociedade podem ser observadas em períodos de longa duração da história. Enquanto Norbert Elias fez a opção por observar o processo de civilização na mudança do comportamento humano, procuramos analisar este processo na transformação do jogo.

O jogo no qual destacamos aqui, não se refere culturalmente ao esporte, a questões políticas ou a um jogo de palavras metafóricas, mas sim, aos jogos de tabuleiros, jogos com brinquedos como io-io, pião, corda, dentre outros. Tratamos também daqueles jogos, atualmente denominados de tradicionais, que inclusive fizeram parte da grande maioria dos adultos, tal como a amarelinha, por exemplo.

Para atender à expectativa deste estudo, optamos em estruturar a tese em quatro capítulos. Em todos estes capítulos, ao escrevermos, levamos em consideração um possível leitor que desconhece os elementos essenciais da Teoria dos Processos de Civilização, que apresenta certa fragilidade no conhecimento historiográfico e que necessita de um maior aprofundamento sobre as questões teóricas do jogo, enquanto “produto” e “produtor” de cultura. Gostaríamos que a pessoa que realiza esta leitura, conseguisse, sem muita dificuldade, compreender, sob determinada ótica, como a humanidade se desenvolveu e se civilizou, sem que isso signifique progresso e evolução. Para Elias (1994a), não podemos tratar os fatos humanos, sociais ou psicológicos como antagônicos e naturais. Aspectos como

“natureza” e “cultura”, “indivíduo” e “sociedade”, “matéria e espírito” não podem ser concebidos como estáticos e independentes, mas como elementos que compõem uma “teia” de interdependência.

No primeiro capítulo abordamos os aspectos relativos à compreensão sobre a Teoria dos Processos de Civilização, inclusive com uma breve explanação sobre a biografia de Norbert Elias. Tratamos os significados de cultura e de civilização, bem como as noções de estrutura e processo social. Neste capítulo relacionamos alguns termos-chave para entendermos a teoria: a figuração (configuração), a interdependência e o *habitus*. Fechando o primeiro capítulo, não poderíamos deixar de apresentar os aspectos que permeiam a perspectiva da longa duração, que aponta a temporalidade em longo prazo a qual nos dedicamos a investigar.

No segundo capítulo, nos dedicamos a apresentar o processo de civilização, por meio de uma divisão (por mera opção didática) em períodos históricos, nos quais ficaram elencados da seguinte forma: Antiguidade Egípcia; Antiguidade Grega e Romana; Idade Média; Idade Moderna; e a Contemporaneidade a partir do século XIX, até os dias de hoje. Neste capítulo procuramos destacar os costumes, valores e tradições, a partir de perspectivas sociais e culturais de diferentes sociedades e tempos históricos, sem estabelecermos datas ou vincularmos a linha histórica a fatos políticos ou econômicos. Procuramos compreender o processo de civilização na história por meio de aspectos processuais e não pontuais.

As características do jogo, sob a ótica social e cultural, são apresentadas como os conteúdos que contemplam o terceiro capítulo. Neste, destacamos as características do jogo em três categorias: relacionadas à cultura; relacionadas à interdependência entre os indivíduos; relacionadas à estrutura do próprio indivíduo. São abordadas questões relativas à tradição, os valores morais e à flexibilização das regras; a relação do poder e o caráter educativo do jogo; e por último o entendimento sobre o comportamento e o desafio constante que o jogo proporciona.

No quarto e último capítulo, apontamos para a relação entre o processo de civilização e jogo. Em nosso entender, cada tempo histórico possui uma

concepção de jogo que está subjacente aos valores, costumes e comportamento dos indivíduos, ao mesmo tempo em que é submetida à estrutura social que a representa. Em diferentes sociedades e períodos históricos encontramos a presença do jogo. Alguns aspectos se assemelham, outros se diferenciam de acordo com a realidade em que o jogo é realizado. Procuramos destacar a relação do jogo com os indivíduos e com a própria coletividade dos períodos históricos que ressaltamos no segundo capítulo (Antigo Egito, Grécia e Roma antigas, Idade Média, Idade Moderna e Contemporaneidade). Essa “divisão” nos permite compreender como o jogo era concebido em determinada sociedade e na vida de cada indivíduo em decorrência da visão de homem e de mundo que cada realidade e época possuíam.

Assim, esperamos que nosso leitor possa compreender que a configuração social influencia o jogador, ao mesmo tempo em que o jogador influencia a estrutura social em que está inserido. O padrão comportamental, os pensamentos e as relações com outras pessoas mostram-se como reflexos da realidade de certo contexto histórico. Observar as transformações ocorridas no jogo, simultaneamente com as mudanças na estrutura da personalidade dos indivíduos e na estrutura da sociedade, nos revela que no jogo são inculcados os valores morais e o código de conduta necessários ao sujeito para inserir-se em dada realidade e estabelecer um bom nível de convivência em sociedade.

CAPÍTULO I

“O processo universal de civilização individual pertence tanto às condições da individualização do ser humano singular como às condições da vida social em comum dos seres humanos.”

(Norbert Elias)

1. A SOCIEDADE E A TEORIA DOS PROCESSOS DE CIVILIZAÇÃO

Expressões como sociedade, cultura e civilização têm sido utilizadas com uma frequência cada vez maior no âmbito da ciência. Contudo, muitas vezes estes termos são verbalizados sem que se tenha compreensão das relações sociais e históricas que os envolvem.

Todos sabem o que se pretende dizer quando se usa a palavra "sociedade", ou pelo menos todos pensam saber. A palavra é passada de uma geração a outra como uma moeda cujo valor fosse conhecido e cujo conteúdo já não precisasse ser testado. Quando uma pessoa diz "sociedade" e outra a escuta, elas se entendem sem dificuldade. Mas será que realmente nos entendemos? (ELIAS, 1994c, p.63).

O que o autor nos chama a atenção é para o fato de que apesar de o termo sociedade representar um grande número de pessoas reunidas e organizadas em uma dada realidade, não podemos pensar que as sociedades são as mesmas em diferentes tempos e espaços. As sociedades estabelecidas nos diferentes séculos foram se transformando e a forma do ser humano pensar, agir e se relacionar com os outros também mudou. Essa mudança, segundo o autor não foi planejada, deliberadamente, para resultar nas sociedades que foram sendo construídas.

Pelo menos, é impossível constatar que qualquer pessoa dos séculos XII ou mesmo XVI tenha trabalhado deliberadamente pelas sociedades de nossos dias, que assumem a forma de Estados nacionais altamente industrializados. Que tipo de formação é essa, esta "sociedade" que compomos juntamente, mas que não foi

pretendida ou planejada, tal como agora se apresenta, por nenhum de nós, nem tampouco por todos nós juntos, que só existe quando existe um grande número de pessoas, só continua a funcionar quando muitas pessoas, tomadas isoladamente, querem e fazem certas coisas, mas cuja estrutura e grandes transformações históricas claramente independem das intenções de qualquer pessoa em particular? (ELIAS, 1994c, p.63).

Essa condição pode levar a uma banalização do fato de que diferentes sociedades e épocas possuem uma lógica que determina conceitos, significados e a própria forma de conceber a vida. De forma análoga, pode levar os indivíduos a viver em sociedade e manter suas relações sociais como se tudo fosse natural, ou seja, pode-se imaginar que a forma de pensar e de agir é resultado da natureza humana e não produto de um processo de ensino e de aprendizagem social.

Nas obras de muitos pensadores como Comte, Marx, Spencer, Durkheim, Weber¹, dentre outros, podemos nos deparar com o aprofundamento e reflexão de pontos complexos que envolvem as ciências humanas, como estes aspectos que destacamos neste capítulo, mas optamos em evidenciar o pensamento de Norbert Elias, principalmente no que tange à teoria dos processos de civilização, por se tratar de um dos principais estudiosos que nortearam o pensamento contemporâneo sobre o processo de desenvolvimento da civilização.

Elias procurou desenvolver e aprofundar uma abordagem sociológica que destacava a relação existente entre o indivíduo e a sociedade e a sociedade e o indivíduo, em uma realidade de reciprocidade. Dessa forma, a estrutura da personalidade dos indivíduos é influenciada pela estrutura social, ao mesmo tempo em que esse indivíduo influencia o processo social ao qual pertence. Ao destacar as noções sociológicas de estrutura e processo social, apresentou importantes aspectos que envolvem a configuração e a interdependência, na qual se apresentam como categorias essenciais para o entendimento sobre a teoria dos processos de civilização.

¹ Auguste Comte (1798-1857); Karl Marx (1818-1883); Herbert Spencer (1820-1903); Émile Durkheim (1858-1917), Max Weber (1864-1920).

É justamente nestes aspectos que este primeiro capítulo foi desenvolvido. Para tanto, iniciamos com uma explanação sobre a biografia de Norbert Elias, para que o leitor possa entender um pouco desse sociólogo que tem se destacado cada vez mais no Brasil e em vários outros países, tanto europeus, quanto latinos. Na proposta que se segue destacamos os aspectos que envolvem a teoria do processo de civilização, tais como: a cultura, a civilização, a estrutura e o processo social, a figuração e a interdependência e a questão do habitus. Estas categorias foram elencadas, a partir de nossa perspectiva sobre os aspectos elementares para se entender a teoria dos processos de civilização.

1.1 Uma Breve Explanação sobre Norbert Elias

É quase inevitável que ao tratar dos aspectos que envolvem a expressão “processo de civilização”, o nome de Norbert Elias seja relacionado, pois por meio de suas obras podemos realizar reflexões e discussões sobre a relação do processo civilizatório e a educação dos indivíduos para viver e conviver em sociedade. Portanto, é bastante plausível pensar em Norbert Elias como um dos mais importantes pensadores do século XX.

Suas obras nos levam a pensar sobre a importância de não analisarmos as transformações na sociedade e no indivíduo como fatores separados ou antagônicos. Seus estudos:

[...] consistem numa abordagem global dos seres humanos e não apenas de aspectos particulares de suas vidas como ideias, valores, normas, modos de produção, instintos, sentimentos e sublimações. Entendia que a sociedade não é independente e separada por mulheres e homens individuais que a constituem (ZIMMERMANN, 2008, p. 2).

Para entendermos o processo que nos leva a compreender a vida como a concebemos, precisamos investigar como se deu a transformação do processo social e civilizatório no âmbito das sociedades, em grandes períodos de tempos. E é nesse sentido que Norbert Elias nos possibilita entendermos as

construções históricas que nos influenciaram a pensarmos e agirmos como o fazemos. Mas, afinal, quem foi Elias?

Norbert Elias foi um sociólogo alemão de origem judaica (filósofo de formação), que nasceu em Breslau em 1897 e morreu em Amsterdã em 1990. Era filho único e superprotegido de uma família abastada, que se encontrava nas mesmas condições que grande parte das famílias burguesas alemãs. Neste momento, “[...] a Alemanha vivia um período de tranquilidade após a unificação da nação em 1871.” (RIBEIRO, 2010, p.28). Neste período, judeus, assim como não judeus, tinham seus direitos garantidos, contexto muito distinto do período posterior.

Para Elias (2001), a Primeira Guerra Mundial foi um divisor de águas. Neste período, ele serviu à Alemanha na telegrafia e a vivência na guerra lhe trouxe várias experiências, algumas traumáticas. Mas para ele, tudo que viveu naquela tragédia deu-lhe a convicção de que só os homens poderiam ajudar outros homens e somente ele poderia ajudar a si mesmo. “Em 1918 inicia seus estudos em filosofia e medicina na Universidade de Breslau. [...] Elias não se decidiu pela medicina por imposição paterna, antes, por admiração e afeição ao pai.” O curso de filosofia foi uma opção diante de suas expectativas intelectuais, gosto pela erudição e por desafios (RIBEIRO, 2010, p.32).

As décadas de 1920 e 1930 foram marcadas por profundas mudanças na Europa, principalmente, na Alemanha. Finda a Primeira Grande Guerra, a configuração política alemã muda radicalmente. Após a derrota da Alemanha, o Imperador Wilhelm II perde o trono com a Revolução de Novembro de 1918; e é instituída a República, que ficou conhecida como a República de Weimar, a qual duraria até 1933 (RIBEIRO, 2010, p.45).

Segundo Brandão (2003), em 1930, Elias foi convidado a trabalhar como professor assistente de Karl Mannheim no departamento de sociologia na Universidade de Frankfurt. Em 1933, a República de Weimar com sua instabilidade política e social e diante de um quadro de crise econômica, vê Adolf Hitler ser nomeado chanceler da Alemanha. Aos poucos, o regime parlamentar de Weimar foi sendo desintegrado e o poder de Hitler tornou-se cada vez maior na Alemanha. Esse fato fez com que Elias fosse perseguido pelo próprio estado alemão (quando dominado pelos nazistas) até fugir para o exílio para a França, em 1933.

Tendo se estabelecido primeiramente em Paris, Elias, junto com dois outros amigos refugiados, tentou abrir um pequeno negócio de fabricação e venda de brinquedos, mas o empreendimento não deu certo, e Elias perdeu o pouco dinheiro que tinha. [...] Elias seguiu então para a Inglaterra. Em outubro de 1935, escreve seu primeiro artigo como exilado, que é publicado em um jornal de Paris, editado em língua alemã por refugiados alemães (BRANDÃO, 2003, p.43).

Depois da França, foi para a Inglaterra, onde se naturalizou. Foi nessa fase que se dedicou a elaboração de sua obra mais conhecida “O Processo civilizador”, publicado no Brasil apenas em 1990. De acordo com Brandão (2003, p.44), os estudos realizados para a elaboração desta obra foram oportunidades de pesquisar em livros antigos que tratavam dos “[...] costumes em diferentes épocas – como fontes empíricas de evidências – para provar a existência de trocas nas formas de conduta e nos sentimentos humanos, dentro de uma perspectiva de longa duração [...]”. Nos apontamentos de Elias podemos observar os desafios lançados a ele em uma época de guerra, bastante conturbada para a ciência.

Comecei então meu livro intitulado *O processo civilizador* tendo perfeita consciência de que constituía um ataque implícito contra a onda de estudos acerca das mentalidades e dos comportamentos feitos pelos psicólogos da época. Pois os psicólogos acadêmicos – e não os freudianos – acreditavam firmemente que devia existir uma pessoa diante de si, aqui e agora, cuja mentalidade era preciso avaliar através de formulários ou outros métodos quantitativos para ser capaz de dizer algo de incontestável. Utilizando esse método, e claro que é absolutamente impossível perceber as normas atuais como resultado de um dever. Eles faziam sempre como se fossem capazes, graças aos resultados dos testes aplicados em pessoas de hoje, de tirar conclusões sobre os homens em geral. Para mim, estava claro que aquilo era falso, que era simplesmente uma tentativa de aplicar procedimentos físicos ou biológicos a seres humanos. Excluía-se assim todo um processo do desenvolvimento humano (ELIAS, 2001a, p.63-64).

Elias procurava discutir questões pertinentes a relação indivíduo, produção de conhecimento e realidade social. Mas o contexto da guerra ainda era um limitador para seu campo profissional. Em 1939, quando a Inglaterra declara guerra à Alemanha, Norbert Elias mudou-se de Londres para Cambridge e em 1940 é mandado para as proximidades de Liverpool como “inimigo estrangeiro”. Em 1945,

retorna a Londres e mesmo com o término da guerra não teve apoio para desenvolver sua carreira acadêmica (BRANDÃO, 2003). Já em 1954, depois de alguns anos trabalhando com a formação de adultos, recebeu duas propostas para atuar com a sociologia: em Leicester e Leeds. Estes convites causaram surpresa em Elias, como podemos ver na passagem que se segue:

É bastante característico, a esse respeito, que ambas as propostas tenham emanado de pessoas, elas próprias refugiadas, porém mais jovens que eu, e que por isso haviam feito seus estudos numa universidade inglesa (ELIAS, 2001a, p.74).

Elias faz a opção de ir para Leicester, onde contribuiu para desenvolver um dos mais recentes departamentos de sociologia da Inglaterra. “Seis anos mais tarde, em 1960, foi promovido a professor-adjunto, cargo no qual se manteve até se aposentar, em 1962. Durante esses anos, seu Departamento tornou-se um dos mais importantes da Inglaterra” (BRANDÃO, 2003, p. 48). Com o passar do tempo, Elias foi se afastando da Inglaterra e voltando a conviver novamente com a sociedade alemã.

Eu era um *outsider*, e isso só mudou depois que deixei a Inglaterra. Aliás, eu tampouco havia previsto essa partida – não decidi um belo dia deixar a Inglaterra; a coisa aconteceu por si só. Fui professor convidado na Holanda, na Alemanha, e foi assim que, pouco a pouco, no espaço de muitos anos comecei a viver mais na Alemanha que na Inglaterra. Finalmente, deixei minha casa de Leicester (ELIAS, 2001a, p.76).

Após 1960, o trabalho de Norbert Elias torna-se cada vez mais notório e suas obras passam a ser reconhecidas e valorizadas. De acordo com Brandão (2003), o reconhecimento de sua contribuição teórica pode ser observado nos diversos convites para proferir conferências na Holanda e na Alemanha. Em 1970, ao retornar à Alemanha, não se adaptou mais “[...] à sua terra natal, partindo, voluntariamente, para mais um exílio, agora na Holanda, onde termina os seus dias” (BRANDÃO, 2003, p.19). Na própria perspectiva de Elias sua missão:

[...] consistia em elaborar uma teoria central da sociologia que fosse empírica, ou seja, verificável e emendável, em vez de fundar as bases de uma teoria sobre as quais as gerações futuras pudessem

construir, ou mesmo rejeitar, corrigir e desenvolver (ELIAS, 2001a, p.145).

Com Elias não temos uma proposta teórica que se limita a modelos estáticos, válidos para todo espaço e tempo, mas sim encontramos modelos de análise flexíveis que nos ajudam a entender campos temáticos idênticos em diferentes configurações.

Ao final de sua longa vida, com 93 anos, Elias conseguiu esboçar, segundo sua própria aspiração, um programa de abordagem sociológica sobre o desenvolvimento social de longo prazo, ao qual ele denominou Teoria de processos e figuração. Essa abordagem teórica propõe modelos de análise calcados em uma perspectiva processual, de longo prazo, na qual se identifiquem as alterações nas estruturas sociais e possa-se assim chegar a visualizar a direção de seu curso (RIBEIRO, 2010, p.08).

O debate sociológico em torno das transformações da estrutura da personalidade e da transformação das estruturas sociais levaram-no a estabelecer uma abordagem que discutia a relação entre o sujeito e a sociedade, sob a ótica que o indivíduo que constrói conhecimento é influenciado pelo meio ao qual esse saber foi gerado, contrariando a visão de sociedade e de homem que era dominante na época.

O que eu queria de fato era levantar o véu das mitologias que mascara nossa visão da sociedade, a fim de que as pessoas pudessem agir melhor e de maneira mais sensata; pois tinha a convicção de que uma visão assim deforma o olhar que se tem sobre as coisas. [...] uma forma mais sistemática a uma intuição que me tomava totalmente, isto é, que tudo o que eu lia e ouvia em minhas discussões estava repleto de quimeras, de expectativas de salvação e de estigmatizações, e que precisávamos de um conhecimento sobre o mundo dos homens que fosse o mais realista possível (ELIAS, 2001a, p. 45).

Elias publicou várias obras que até hoje têm contribuído para a compreensão de como se dá a relação entre os indivíduos e o processo social. Dentre as várias obras e publicações de Norbert Elias, que nos auxiliam a superar os desafios que envolvem o processo de investigação social, podemos destacar: *O Processo Civilizador*; *Introdução à Sociologia*; *Sociedade da Corte*; *Sociedade dos*

Indivíduos; Mozart: a Sociologia de um Gênio; A Condição Humana; Norbert Elias por Ele mesmo; Envolvimento e Distanciamento; Os Alemães; A Busca da Excitação; Os Estabelecidos e os Outsiders; Escritos e Ensaios; Sobre o Tempo; A Solidão dos Moribundos; dentre outras.

Nos apontamentos propostos por Norbert Elias temos a oportunidade de refletir sobre as relações estabelecidas entre poder e o comportamento, entender a complexa relação entre ordem natural e a ordem social, bem como analisar a rede de interdependências entre os indivíduos e suas relações sociais. A partir desta perspectiva, passamos ao entendimento sobre os termos cultura e civilização e a reflexão sobre os aspectos que envolvem a teoria dos Processos de Civilização.

1.2 Significados de Cultura e Civilização

Apesar dos termos cultura e civilização serem uma referência construída na sociedade moderna, podemos refletir sobre diversos aspectos do passado, que podem nos auxiliar a compreender como determinada sociedade era estruturada e como esta estrutura influenciava e era influenciada pelos indivíduos que nela conviviam. Contudo, cada realidade (seja contemporânea ou não) elabora uma concepção que dá significado à cultura e civilização.

A cada período de sua temporalidade, o Espírito ou razão engendra uma Cultura determinada, que exprime o estágio de desenvolvimento espiritual ou racional da humanidade – China, Índia, Egito, Israel, Grécia, Roma, Inglaterra, França, Alemanha seriam fases da vida do Espírito ou da razão, cada qual exprimindo-se com uma Cultura própria e ultrapassada pelas seguintes, num progresso contínuo (CHAUÍ, 1997, p.293).

É preciso cautela ao abordar a cultura e a civilização dos homens e mulheres, pois estes estão permeados tanto por elementos biológicos, quanto por elementos sociais, que dependem da estrutura e do aspecto temporal e geográfico. O que podemos fazer é refletir sobre alguns apontamentos que nos auxiliam a compreender as possibilidades de como a cultura e a civilização influenciam o

processo de formar o ser humano. Apesar de caracterizarmos os termos cultura e civilização didaticamente separados, entendemos que o processo deve ser considerado em sua totalidade. Este fato se dá porque estes fenômenos estão imbricados em uma rede de interdependência, ao qual acontece uma troca de influência e de dependência para manutenção ou transformação de uma determinada forma de “conceber” o ser humano e o mundo que o rodeia. Os aspectos de dependência e interdependência que influenciam os indivíduos e a sociedade, no âmbito cultural e civilizatório, serão discutidos com mais profundidade no decorrer do capítulo.

1.2.1 Caracterização do termo Cultura

Segundo Cuche (2002) depois de ter surgido no século XVIII, a ideia de cultura suscitou acirrados debates, devido a seus múltiplos significados. Assim, pensar em um único conceito de cultura é uma tarefa complexa e limitadora, pois esgotar todos os significados em apenas uma frase ou duas seria uma ação leviana e de visão restrita das inter-relações que o ser humano mantém e desenvolve com o próprio contexto social. Por isso, optamos por caracterizar o termo, procurando apresentar o entendimento que foi sendo construído sobre cultura e possíveis caracterizações que nos conduzem neste estudo.

Cultura, sob uma perspectiva etimológica, é um conceito derivado do entendimento de natureza, pois algumas das palavras de origem estão vinculadas à lavoura e à agricultura.

A palavra, assim, mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo (EAGLETON, 2005, p.10).

A palavra cultura pode significar desde cultivar até habitar e proteger. Com o decorrer do tempo, o termo cultura adquiriu novos sentidos, além de se remeter ao cuidado dispensado ao campo ou ao gado, passa a significar por um lado “habitar”, no que se refere ao tratamento a terra onde estabelece sua

moradia e por outro torna-se a veneração e honra aos deuses, no qual são dispensados cuidados e atenção especiais.

A raiz latina da palavra “cultura” é *colere*, o que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar a adorar e proteger. Seu significado de “habitar” evoluiu do latim *colonus* para o contemporâneo “colonialismo”. [...] Mas *colere* também desemboca, via o latim *cultus*, no termo religioso “culto”, assim como a própria ideia de cultura vem na Idade Moderna a colocar-se no lugar de um sentido desvanecente de divindade e transcendência (EAGLETON, 2005, p.10).

Dessa forma, a partir de um processo não linear, que apesar de lento é extremamente dinâmico, a cultura passou de um significado puramente material, vinculado a vida agrícola, para um significado intelectual e moral, representando aos poucos, os valores e as ideias de uma determinada realidade. Segundo Elias (1994d), os indivíduos são predestinados pela sua natureza a viver em sociedade, inseridos em uma determinada cultura. Para ele, em certas ocasiões a cultura luta contra a natureza e a natureza contra a cultura, porém este processo individual e social é necessário para o desenvolvimento dos seres humanos, que tem por necessidade a convivência de uns com os outros.

Outro aspecto que vincula a cultura à natureza se refere aos resultados da ação do homem sobre a natureza. Isso quer dizer que os produtos culturais diferem dos produtos naturais. Esse fato parte do pensamento de que a cultura, diferente da natureza, não existe como causa necessária e universal. Ou seja, a cultura depende da intenção e da ação dos indivíduos e não pode ser regida pela lei natural das coisas. Sendo assim:

[...] se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz. É uma noção “realista”, no sentido epistemológico, já que implica a existência de uma natureza ou matéria-prima além de nós; mas tem também uma dimensão “construtivista”, já que essa matéria-prima precisa ser elaborada numa forma humanamente significativa (EAGLETON, 2005, p.11).

Neste sentido, a cultura precisa ser entendida a partir da perspectiva que ideias, comportamentos e valores, por exemplo, não são frutos de um processo

de naturalização. Os seres humanos variam pelas condições sociais, econômicas, políticas, históricas em que vivem e não pela ideia de naturalização. Como somos seres culturais, nossa natureza humana não deve ser vista como algo universal, intemporal e existente em si e por si (CHAUÍ, 1997).

Para Elias (1994d), o mundo é composto por dois universos diferentes: a natureza e a cultura. Esse entendimento que o homem é um ser biológico ao mesmo tempo em que é um ser social, ganhou maior destaque na transição do século XIX para o século XX, nesse mesmo período Edward Tylor (1832-1917), a partir do vocábulo inglês *culture*, definiu cultura na perspectiva do papel da natureza e da sociedade na educação dos indivíduos.

Mas o que ele fez foi formalizar uma idéia que vinha crescendo na mente humana. A idéia de cultura, com efeito, estava ganhando consistência talvez mesmo antes de John Locke (1632-1704) que, em 1690, ao escrever Ensaio acerca do entendimento humano, procurou demonstrar que a mente humana é mais do que uma caixa vazia por ocasião do nascimento, dotada apenas da capacidade ilimitada de obter conhecimento [...]. Locke refutou fortemente as idéias correntes da época [...] de princípios ou verdades inatas impressos hereditariamente na mente humana, ao mesmo tempo em que ensaiou os primeiros passos do relativismo cultural ao afirmar que os homens têm princípios práticos opostos [...] (LARAIA, 2001, p.25-26).

No decorrer do século XX, Alfred Kroeber (1876-1960), um antropólogo americano, procurou esclarecer e aprofundar o conceito de cultura e acabou por romper todos os laços entre o cultural e o biológico. Segundo Kroeber (1993), a cultura determina o comportamento do ser humano e justifica suas ações, mais do que a herança genética, ao mesmo tempo em que é o meio para se adaptar às diferentes realidades. Esse fato contribuiu para que o homem transformasse toda a terra em seu hábitat. Nesse sentido, as ações dependem muito mais do aprendizado do que das atitudes geneticamente determinadas. A cultura, nesse momento histórico, é um processo acumulativo, resultado de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Dessa forma, desde o século XX os estudiosos:

[...] vêm elaborando inúmeros conceitos sobre cultura. Apesar da cifra ter ultrapassado 160 definições, ainda não chegaram a um

consenso sobre o significado exato do termo. Para alguns, cultura é comportamento aprendido; para outros, não é comportamento, mas abstração do comportamento; e para um terceiro grupo, a cultura consiste em idéias. Há os que consideram como cultura apenas os objetos imateriais, enquanto que outros, ao contrário, aquilo se refere ao material. Mas também encontram-se estudiosos que entendem por cultura tanto as coisas materiais quanto as não-materiais (LAKATOS E MARCONI, 2010, p.131).

Mesmo depois de tanto tempo transcorrido desde as propostas elaboradas por Kroeber e Tylor, não há uma coerência a respeito do conceito de cultura. Mas de uma forma geral, cultura representa a relação que os indivíduos organizados na sociedade estabelecem com outras pessoas, com a própria natureza, no tempo e no espaço, com o tempo e com o espaço. Esta relação orienta como o comportamento humano, considerado adequado por cada sujeito e pela própria sociedade, será estabelecido em determinada realidade. Sendo assim, a cultura:

[...] pode ser lida em vários níveis. No primeiro deles, compreende características de comportamento que são exclusivas dos seres humanos em relação a outras espécies. Também traz consigo a noção de comportamento aprendido e ensinado, em vez de instintivo. Num segundo nível, refere-se à capacidade humana para gerar comportamentos e especialmente à capacidade da mente humana de gerar uma quase infinita flexibilidade de reações, através de seu potencial simbólico e lingüístico. Por isso, recentes interpretações de cultura enfatizam a fonte cognitiva do comportamento humano (SANTOS, 2005, p. 2).

Vários enfoques podem caracterizar a cultura em sua totalidade: as ideias, as crenças e os valores e o estabelecimento e concretização de padrões de conduta (utilizados como mecanismo de controle); as técnicas, os artefatos e a arte; dentre vários outros aspectos. Estes elementos reforçam a concepção de que a cultura é resultado de uma construção social e torna-se uma expressão importante do contexto que surgiu.

O comportamento do indivíduo é influenciado pelos padrões da cultura em que vive. Embora cada pessoa tenha caráter exclusivo, devido às próprias experiências, os padrões culturais, de diferentes culturas, de diferentes sociedades, produzem tipos distintos de personalidades, característico dos membros dessas sociedades. O padrão se forma pela repetição contínua. Quando muitas pessoas,

em dada sociedade, agem da mesma forma ou modo, durante um largo período de tempo, desenvolve-se um padrão cultural (LAKATOS E MARCONI, 2010, p.139).

Se por um lado temos um padrão cultural, quando um determinado comportamento acontece de forma regular e generalizado, por outro, nos deparamos com a mudança cultural quando novos elementos são incorporados. Alguns elementos são abandonados e substituídos ou são perdidos pela falta de propagação destes elementos entre as gerações. A cultura é difundida quando os novos elementos são apresentados, aceitos e apropriados pelos indivíduos. Quando estes elementos são integrados a realidade à cultura ou parte dela, são difundidos de uma sociedade à outra. Contudo, a difusão cultural não é uniforme e nem contínua, pois os traços ou padrões sofrem diversas alterações. Mesmo diante dessas mudanças, o padrão cultural estabelecido nos leva a “julgar” a conduta alheia a partir da lógica estabelecida.

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isto, discriminamos o comportamento desviante (LARAIA, 2001, p.67).

Assim, a cultura nos permite manter uma tensão entre o ser e o fazer, entre o que é racional e o que é espontâneo, enfim, a cultura agrega certa censura ao comportamento humano, a partir das normas e valores estabelecidos em determinada realidade. Segundo Eagleton (2005), o termo cultura apresenta três sentidos principais a partir da modernidade: o progresso intelectual, espiritual e material; a conduta polida; o comportamento ético.

De acordo com Elias (1995), qualquer avanço de civilização, não importando onde ou em que momento da vida aconteça, representa a tentativa dos seres humanos de se relacionarem uns com os outros. Este fato, segundo o autor, demonstra a busca em pacificar os impulsos naturais por meio de impulsos compensatórios gerados, sublimados ou transformados culturalmente. Neste sentido, a cultura mantém uma relação importante e direta com a civilização. Cultura e civilização contribuem para pensar sobre a unidade da sociedade diante de tanta diversidade, ao mesmo tempo em que nos auxilia a explicar a mudança no

comportamento do indivíduo e a mudança no próprio âmbito social de uma determinada realidade, em um dado tempo e determinada sociedade.

1.2.2 Caracterização do termo Civilização

Observar os modos de vida das pessoas, tanto nos elementos simples como nos complexos, nos possibilita ver como uma dada cultura é manifestada. No século XVIII, por exemplo, o termo cultura passou a ter o mesmo significado de civilização. “Como sinônimo de “civilização”, “cultura” pertencia ao espírito geral do iluminismo, com o seu culto do autodesenvolvimento secular e progressivo.” (EAGLETON, 2005, p.20). Com o passar do tempo:

[...] três coisas sucedem então a essa noção por volta da virada do século XIX. Em primeiro lugar, ela começa a deixar de ser um sinônimo de “civilização” para vir a ser seu antônimo. Essa é uma mudança semântica bastante rara e que captura uma guinada histórica de grande importância (EAGLETON, 2005, p.20).

Ao se desvincular cultura de civilização, a ideia de convívio e de aproximação das relações humanas vai se difundindo cada vez mais. Civilização e cultura vão deixando de ser vistas como possibilidade de distinção social, para serem entendidas como “comportamento controlado”, apropriação de valores, difusão de ideais e costumes e apropriação de valores. Assim, o entendimento de que cultura é a união de esforços para um bem duradouro e comum, se consolida na sociedade ocidental. Torna-se assim, uma força que mantém a unidade orientada e em movimento. Portanto, civilização:

[...] refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes. Pode se referir ao tipo de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos (ELIAS, 1994a, p.23).

Por esses fatos é que não podemos conceituar civilização em poucas palavras. É comum, em um primeiro momento, as pessoas pensarem em civilização como sinônimo de *status*, ou seja, como superioridade social e cultural. Essa foi a perspectiva difundida por muitos anos no mundo ocidental. Sua lógica era de controle do comportamento, no qual ser civilizado estava ligado à obediência às normas de conduta. Assim, civilização se revela como o conjunto de lentas transformações dos padrões sociais que regulam a vida em sociedade, que podem representar avanços ou retrocessos.

Inicialmente, o termo civilizado se apresenta como um fator de distinção social. Para Elias (1994a), os processos sociais e históricos que envolvem a civilização, nem sempre caminham “para frente”, mas muitas vezes, projetam-se em recuos, como as crises políticas, as desintegrações sociais, o aumento da violência, dentre outros. Civilização, independente dos resultados, é fruto da relação de interdependência entre as pessoas.

[...] Planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil. *Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isoladas, podem dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem sui-generis, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem. É essa ordem de impulsos e anelos humanos entrelaçados, essa ordem social, que determina o curso da mudança histórica, e que subjaz ao processo civilizador (ELIAS, 1994b, p.194).*

Outro aspecto que envolve o termo civilização é a possibilidade fortalecer a identidade nacional, por isso a ideia de “desenvolvimento” e “liberdade” foram progressivamente se tornando mais presentes na construção do significado do termo “civilizado”. Era uma busca de ser um modelo de desenvolvimento para as demais sociedades, assim como aconteceu com a França, por exemplo. Aliás, França, Inglaterra e Alemanha são referências para iniciar as discussões de Elias (1994a) a respeito do sentido de civilização.

O autor afirma que entre estes três países podemos considerar algumas questões importantes sobre a temática da civilização. Basicamente temos as expressões *kultur* no contexto alemão e civilização no contexto francês e inglês.

Estas expressões são muito claras em seu emprego interno na sociedade a que pertencem, enquanto que explicá-las a alguém de fora do contexto é uma tarefa bastante complexa. Para elucidar algumas diferenças entre as expressões, optamos por destacá-los em um quadro comparativo, como podemos observar a seguir:

Quadro 01: Comparação conceitual entre as expressões *zivilisation* e *kultur*

Zivilisation (francês e inglês)	Kultur (alemão)
Refere-se a fatos políticos, econômicos, religiosos, técnicos, morais ou sociais	Alude aos fatos intelectuais, artísticos e religiosos
Refere-se a realizações, atitudes e comportamentos (sem se preocupar com a realização de alguma coisa)	Alude aos resultados obtidos, ao valor de determinados produtos humanos e não ao valor intrínseco da pessoa
Minimiza as diferenças nacionais entre os povos	Enfatiza as diferenças nacionais e à identidade particular de grupos
Enfatiza o que “é” ou deveria “ser” comum a todos os seres humanos	Reflete a consciência que a nação tem de si mesma e na busca de sua identidade

Fonte: Adaptado de Elias, 1994a

Elias (1994a) defende o princípio de que o sentido de civilização utilizado pelos franceses é muito mais abrangente, pois se refere a várias dimensões. Esta proposição revela o orgulho que a sociedade francesa tinha (e ainda tem) de sua influência no desenvolvimento do ocidente e, por que não dizer, na própria humanidade.

Mas só depois da Revolução Francesa é que a idéia da aristocracia cortesã alemã indubitavelmente recua, e a idéia da França e das potências ocidentais em geral passa ao primeiro plano no conceito de “civilização” e ideias semelhantes (ELIAS, 1994a, p. 46).

Ao visualizar as diferenças entre *kultur* e *zivilisation*, podemos observar que apesar das transformações que ocorreram durante toda a história, estes elementos surgiram ocasionalmente em determinados grupos e sociedades. Outros elementos foram sendo agregados dando novos significados à expressão civilização e são ensinados desde a infância até que seus significados fossem incorporados no cotidiano dos indivíduos. Muitas vezes,

[...] uma geração os transmite a outra sem estar consciente do processo como um todo, e os conceitos sobrevivem enquanto esta cristalização de experiências passadas e situações retiverem um valor existencial, uma função na existência concreta da sociedade [...] (ELIAS, 1994a, p.26).

Esse contexto se dá devido ao conjunto de transformações históricas e culturais de uma determinada realidade e da própria humanidade como um todo. No período medieval, por exemplo, nos deparamos com uma valorização:

[...] da boa forma, a marca característica de toda “sociedade” autêntica; o controle dos sentimentos individuais pela razão, esta uma necessidade vital pra todos os cortesãos; o comportamento reservado e a eliminação de todas as expressões plebéias, sinal específico de uma fase particular na rota para a “civilização” [...] (ELIAS, 1994a, p.34).

Civilização se relaciona à integração social dos indivíduos. Neste processo estão presentes as mudanças de comportamento, que por meio do constrangimento e da vergonha, do controle e autocontrole da conduta, passam a fazer parte das ações e pensamentos dos sujeitos como se fosse um processo natural e não um aprendizado social. Neste sentido, “a civilização não é apenas um estado, mas um processo que deve prosseguir”, (ELIAS, 1994a, p.62), já que a ideia de que um padrão moral e de costumes está presente em uma sociedade considerada como civilizada.

O processo de civilização do Estado, a Constituição, a educação e, por conseguinte, os segmentos mais numerosos da população, a eliminação de tudo o que era ainda bárbaro ou irracional nas condições vigentes, fossem as penalidades legais, as restrições de classe à burguesia ou as barreiras que impediam o desenvolvimento do comércio – este processo civilizador devia seguir-se ao refinamento de maneiras e à pacificação interna do país pelos reis (ELIAS, 1994a, p.62).

O sentido de pacificação da sociedade surge na civilização quando um povo torna-se pacífico entre seus pares, porém continua com força suficiente para defender seus interesses perante um povo inimigo. Já o refinamento individual diz respeito à suavização das maneiras, segundo o padrão estabelecido pela tradição de dada realidade. Assim, civilização se relaciona nas reivindicações

políticas e econômicas, na posição social (ao estar politicamente ativo como na corte), no controle das próprias emoções e nos comportamentos alheios. Isso porque a apropriação do comportamento padrão desejado conduz o sujeito a uma direção oposta à barbárie e à irracionalidade.

Ao realizar os estudos sobre civilização, Norbert Elias não se orientou pela ideia de que o modo civilizado de comportamento é o mais avançado de todos os outros possíveis, nem tão pouco que é a pior forma de vida decadente.

Tudo o que se pode dizer é que, com a civilização gradual, surge certo número de dificuldades especificamente civilizacionais. Mas não podemos dizer que já compreendemos porque concretamente nos atormentamos desta maneira. Sentimos que nos metemos, através da civilização, em certos emaranhados desconhecidos de povos menos civilizados. Mas sabemos também que esses povos menos civilizados são, por seu lado, atormentados por dificuldades e medos dos quais não mais sofremos, ou pelo menos não sofremos no mesmo grau. Talvez tudo isso possa ser visto com um pouco mais de clareza se for compreendido como realmente operam esses processos civilizadores (ELIAS, 1994a, p. 18-19).

Muitas vezes, não percebemos as mudanças em nossos próprios comportamentos, pois esse processo acontece de “forma natural”, apesar de ser aprendizagem social. Os padrões de conduta ensinados e controlados entre as gerações, não são imutáveis e fixos, e revelam a mudança nos padrões de sensibilidade que foram sendo construídos em longo prazo.

Civilização e cultura, no decorrer de um longo prazo, passam a designar um conjunto próprio de uma sociedade e uma referência para compreender a estrutura da personalidade dos indivíduos. Ser civilizado não é uma condição da natureza humana, mas nós, seres humanos, temos a possibilidade de nos tornarmos “civilizados”, no sentido que aprendemos a nos auto-regularmos, individualmente e coletivamente, controlando nossos sentimentos e impulsos, de tal forma que os comportamentos tidos como naturais se tornem comportamentos que sigam determinada figuração social, a fim de que se possa conviver consigo próprio e com os outros.

1.3 A Teoria dos Processos de Civilização

A Teoria dos Processos de Civilização está vinculada à relação recíproca entre o controle social e a internalização das particularidades estruturais da sociedade pelos indivíduos, pois no processo de civilização nos deparamos com pressões para regular o convívio social. Quanto mais essas pressões se fortalecem, mais civilizada se torna a sociedade.

A questão chave da teoria do processo de civilização é pensarmos que quanto mais o ser humano se torna civilizado, maior é a mudança em seu comportamento e seus sentimentos. Essa mudança ocorre em uma direção específica, porém mesmo sendo norteadas a um determinado rumo, esta mudança não é planejada de forma consciente. Além disso, para entendermos:

[...] a teoria dos processos de civilização de Elias em sua plenitude é necessário que abordemos, primeiramente, dois conceitos basilares para a mesma, quer sejam, os conceitos de figuração e interdependência. Consideramos ser essencial, também, realizarmos uma breve discussão sobre o método de análise histórica adotado por Elias na elaboração de sua teoria (BRANDÃO, 2003, p.57).

Nesta perspectiva, abordamos nesse tópico o significado de figuração e interdependência na Teoria do Processo de Civilização. Contudo, antes de adentrarmos nestas questões, optamos por apresentar noções elementares sobre estrutura e processo social. Esses dois aspectos apresentam-se intimamente ligados a uma ordem que rege toda organização da sociedade e de cada indivíduo. Ou seja, para compreendermos a relação entre a organização e evolução humana e social, precisamos entender o significado de estrutura social e processo social.

1.3.1 Noções de Estrutura e Processo Social

Independente dos estudos realizados sobre a sociedade, precisamos enfatizar certos fatores que evidenciam as mudanças e as interações que se sucedem por determinada conjuntura e em uma dada direção. Pensar no “homem em sociedade” e suas inter-relações nos fenômenos sociais nos possibilita

refletir como os indivíduos e a sociedade como um todo são estabelecidos no curso da história da civilização. Para isso, consideramos as relações gerais, independente das variações individuais apresentadas em determinado contexto. Na busca pela compreensão sobre aspectos relativos à sociedade, devemos considerar uma série de elementos como, por exemplo: a estrutura social e o processo social.

Assim, cada pessoa singular está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grillhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos “sociedade”. Ela representa um tipo especial de esfera. Suas estruturas são o que denominamos “estruturas sociais” (ELIAS, 1994c, p.23).

A estrutura de uma sociedade se refere à organização dos segmentos e elementos que a compõem, apesar de ser constituído de “partes” distintas. É a estrutura que permite que a sociedade seja sustentada e representa como estas “partes” organizadas se relacionam. Os componentes da estrutura se inter-relacionam entre eles e com o todo que a sociedade representa. Para Lakatos e Marconi (2010) o termo estrutura apresenta algumas características:

- diz respeito ao conjunto de relações realmente existentes, em determinado momento e que ligam certos seres humanos;
- envolve a disposição situacional de relações entre grupos sociais;
- refere-se aos diferentes grupos e instituições de uma sociedade;
- envolve vários tipos de sistema (comunicações, econômico, socialização de novas gerações; distribuição de poder, ritual etc.);
- constitui a colocação e posição de indivíduos e de grupos dentro de um sistema de obrigações.

Ao se pensar em estrutura social, não podemos imaginá-la sob uma forma estática, pois as relações entre os indivíduos, independente do grupo ou sociedade que estão inseridos, estão em constantes mudanças. Estas mudanças são graduais e, com algumas exceções (como as guerras), mantêm o equilíbrio do sistema social. Na estrutura social podemos verificar as diferentes posições e funções sociais que organizadas contribuem para manutenção e estabilidade social. Dessa forma:

[...] só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito (ELIAS, 1994c, p.17).

Comumente a estrutura social beneficia alguns grupos à custa de outros, criando assim um conflito potencial entre os componentes oriundos da própria estrutura. Dessa forma, falar de estrutura social é descrever como a organização da sociedade procura manter a ordem e compreender as relações e interações entre os grupos com o decorrer do tempo. Porém, não basta compreender as questões relativas à estrutura social, pois é necessário refletirmos sobre como a sociedade está vinculada ao processo social.

A fim de entender estruturas e processos sociais, nunca é suficiente estudar um único estrato funcional no campo social. Para serem realmente entendidas, essas estruturas e processo exigem um estudo das relações entre os diferentes estratos funcionais que convivem juntos no campo social e que, com a mais rápida ou mais lenta mudança nas relações de poder provocada por uma estrutura específica desse campo, são no curso do tempo reproduzidas sucessivas vezes (ELIAS, 1994c, p.239).

Ao pensarmos em processo social estamos destacando a ideia de que os indivíduos se relacionam entre si e com a sociedade como um todo. A forma como se dá essa relação varia de acordo com a realidade social, com o tempo e o espaço de inserção. Os processos sociais estão presentes em toda a sociedade e se manifestam nas diferentes formas que os indivíduos estabelecem seus relacionamentos uns com os outros. O tipo de processo social que será estabelecido entre as pessoas dependerá da crença, dos valores e costumes de cada sujeito.

As ações humanas enquanto resultado das relações dos indivíduos desenvolvidas a partir dos processos sociais são inseparáveis. As relações de convívio e da busca pela sobrevivência são resultados da inter-relação entre a própria natureza humana e a aprendizagem social.

Se os seres humanos parassem de planejar e de agir, então não haveria mais nenhum processo social. Afinal de contas, essa autonomia relativa dos processos baseia-se na vida em comum de uma pluralidade de seres humanos mais ou menos dependentes uns dos outros e que agem uns com os outros ou uns contra os outros – de seres humanos que estão imersos em uma natureza não-humana. A autonomia relativa dos processos sociais baseia-se, em outras palavras, no contínuo entrelaçamento de sensações, pensamentos e ações de diversos seres humanos singulares e de grupos humanos, assim como no curso da natureza não humana. Dessa interdependência contínua resultam permanentemente transformações de longa duração na convivência social, que nenhum ser humano planejou e que decerto também ninguém antes previu (ELIAS, 2006, p.31).

Neste sentido, o processo social não está sustentado em teorias estáticas e mecanizadas, mas sim em teorias dinâmicas que evidenciam um processo de “mão dupla” entre o comportamento humano e o desenvolvimento social. Assim, podemos analisar a relação entre as “partes” e o “todo”, em uma perspectiva de que este processo está em constante movimento.

Uma das grandes controvérsias de nossa época desenrola-se entre os que afirmam que a sociedade, em suas diferentes manifestações a divisão do trabalho, a organização do Estado ou seja lá o que for, é apenas um “meio”, consistindo o “fim” no bem-estar dos indivíduos, e os que asseveram que o bem-estar dos indivíduos é menos “importante” que a manutenção da unidade social de que o indivíduo faz parte, constituindo esta o “fim” propriamente dito da vida individual. Acaso já não equivaleria a tomarmos partido nesse debate o fato de começarmos a procurar modelos para compreender a relação entre indivíduo e sociedade nas relações entre os tijolos e a casa, as notas e a melodia, a parte e o todo? (ELIAS, 1994c, p.17).

Nesta assertiva de Elias, podemos observar a necessidade de adotarmos modelos conceituais que tratam de uma visão global sobre a relação entre sociedade e o indivíduo. Esta visão constata que a formação da sociedade e a formação do próprio sujeito não são homogêneas, pois precisamos “[...]”

compreender de que modo um grande número de indivíduos compõem entre si algo maior e diferente de uma coleção de indivíduos isolados [...]” (ELIAS, 1994c, p.16).

Desta forma, não há possibilidade de que o indivíduo exista sem a sociedade e que a sociedade exista sem o indivíduo. Os processos subjacentes nestas relações não são determinados pelas ações conscientes dos indivíduos, antes, são consequências imprevisíveis de ações conscientes e inconscientes dos indivíduos vivendo em sociedade. Esta perspectiva:

[...] se evidencia retrospectivamente ao observador – na condição de mudança contínua das relações humanas numa certa direção ao longo dos séculos-, certamente não foi planejada ou pretendida por qualquer pessoa individualmente considerada ou por muitas pessoas juntas. Sem dúvida, todos os instrumentos e instituições sociais específicos que assumem gradativamente contornos mais nítidos, sem serem planejados, no curso desse processo os povoamentos urbanos, as máquinas, ou seja, lá o que for, são aos poucos incorporados de maneira mais consciente, a partir de certo momento, nas metas e projetos de cada pessoa. [...] Mas todos esses instrumentos e instituições, apesar de incorporados aos objetivos de curto prazo de muitas pessoas e grupos isolados, tendem sempre, ao mesmo tempo, quando considerados em longas extensões temporais, para uma direção única que nenhuma pessoa ou grupo, isoladamente, desejou ou planejou (ELIAS, 1994c, p.59).

No processo social evoca-se o movimento contínuo, a fluidez imanente à percepção do tempo, a transformação a qual todas as coisas estão submetidas. Mas apesar das complexas mudanças sociais, os processos apresentam regularidades passíveis de observação. De acordo com Elias (2006), o conceito de processos sociais se refere a transformações amplas, contínuas e de longa duração, em um processo que abrange, em geral, três gerações. Assim, uma análise do processo social deve ser feita considerando o processo histórico e a inter-relação social, ou seja, sob a ótica de uma perspectiva dinâmica em uma dimensão espacial e temporal, onde as estruturas não são prontas e fixas.

1.3.2 A Figuração e a Interdependência

Como citamos anteriormente, duas questões-chaves são necessárias na busca pela compreensão da teoria dos processos de civilização: a figuração (configuração) e a interdependência. Estes dois elementos favorecem a análise das relações sociais estabelecidas e desenvolvidas em determinada sociedade. Para Elias (1970), as pessoas precisam se conscientizar que elas próprias são sociedades e como pessoas conjuntamente formam várias espécies de relações funcionais e configurações em constante mudança.

O desenvolvimento de cadeias de interdependência humana cada vez mais complicadas torna crescentemente óbvio como é inadequado explicar os acontecimentos sociais em termos pré-científicos, singularizando pessoas como se estas fossem a sua causa. As pessoas experimentam a opacidade e a complexidade crescentes das teias de relações humanas. Pensam que diminui obviamente a possibilidade de qualquer indivíduo (por muito poderoso que seja) tomou decisões só por si, independentemente dos outros. São testemunhas das decisões constantes tomadas no decurso de provas de força e de lutas pelo poder entre muitas pessoas e grupos – lutas muitas vezes conduzidas estritamente de acordo com as regras, outras vezes não. Toda esta experiência prática força-as a compreender que são necessários outros modos de pensar mais impessoais se é que quer compreender estes processos sociais opacos (ELIAS, 1970, p.74).

Uma das principais características das relações humanas é a dependência uns dos outros. Como vimos esta dependência se dá pela força e poder, pela necessidade de amarmos e sermos amados e pela conquista dos bens materiais e status social. A figuração ou configuração “[...] refere-se à teia de relações de indivíduos interdependentes que se encontram ligados entre si a vários níveis e de diversas maneiras” (ELIAS, 1985, p.25). Ou seja, as ações de pessoas interdependentes interferem na forma de se estabelecer uma estrutura social complexa que revelam as relações de força, tensão e poder.

A configuração é formada pela conexão de uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Afinal, é a rede de interdependências entre os seres humanos que os mantém interligados. As pessoas são dependentes entre si, primeiro pela ação da natureza e depois pela

aprendizagem social (ELIAS, 1994a). Estas figurações que as pessoas formam entre si são considerados processos, porque estão em fluxo permanente. De acordo com Elias (1998a), os processos presentes nestas figurações não são planejados e nem intencionais. O conceito de figuração:

[...] deve ser entendido sob três aspectos complementares. Primeiro, que os seres humanos são interdependentes e somente podem ser entendidos como tais, já que suas vidas são desenvolvidas dentro de determinadas figurações sociais, sendo significativamente modelados por essas figurações, as quais são construídas por eles e entre eles. Segundo, que essas figurações estão continuamente em fluxo, sofrendo trocas de diferentes ordens, algumas rápidas e efêmeras, outras lentas, porém mais profundas. Terceiro, que esses processos de trocas contínuas, ocorridos nas figurações, possuem dinâmicas próprias, dentro das quais os motivos e as intenções individuais fazem parte, mas as dinâmicas das figurações não podem ser reduzidas a esses motivos e intenções isoladas (BRANDÃO, 2003 apud GOUDSBLOM; MENNELL, 1998, p.130-131).

Nesta perspectiva, a figuração apresenta-se no movimento causado pelas ações individuais e não acontece de forma isolada, mas é decorrente da estrutura social na qual o sujeito está inserido. Os sujeitos são interdependentes e justamente por isso, o processo não pode ser considerado estático e linear. “O produto dessa individualidade crescente, a maior diversidade das pessoas com respeito ao comportamento, à experiência e à diversidade dos organismos humanos” (ELIAS, 1994c, p.103). Proporciona uma necessidade maior de individualização e este processo representa um aspecto importante da transformação social.

O que se é dentro de si, independentemente das outras pessoas, o que se acredita ser seu “eu interior”, está associado ao complexo emocional que cerca a palavra “natureza”. O eu interior é percebido como “natural”, enquanto o trato com as outras pessoas é visto como coisa imposta “de fora”, como máscara ou capa colocada pela “sociedade” sobre o núcleo interno natural. Agora é a “sociedade” que se opõe, como “mundo externo”, ao “eu interno”, incapaz, ao que parece, de tocar o “núcleo interno autêntico”. Numa ligeira variação sobre esse tema, a sociedade é vista como um carcereiro que proíbe o indivíduo de pisar fora de sua cela interna (ELIAS, 1994c, p.107).

A noção de figuração enfatiza as relações entre as mudanças na organização estrutural da sociedade e as mudanças na estrutura da personalidade dos indivíduos, permeado em um processo em constante movimento, com fluxos, continuidades e descontinuidades. Elias (1970) utiliza o exemplo de um jogo de cartas para ilustrar o entendimento de configuração, como podemos observar a seguir:

Se quatro pessoas se sentarem à volta de uma mesa e jogarem cartas, formam uma configuração. As suas ações são interdependentes. Neste caso, ainda é possível curvarmo-nos perante a tradição e falarmos do jogo como se este tivesse uma existência própria. É possível dizer: «O jogo hoje à noite está muito lento!». Porém, apesar de todas as expressões que tendem a objetivá-lo, neste caso o decurso tomado pelo jogo será obviamente o resultado das acções de um grupo e indivíduos interdependentes. Mostramos que o decurso do jogo é relativamente autônomo de cada um dos jogadores individuais, dado que todos os jogadores têm aproximadamente a mesma força. Mas este decurso não tem substância, não tem ser, não tem uma existência independente dos jogadores, como poderia ser sugerido pelo termo «jogo». Nem o jogo é uma idéia ou um «tipo ideal», construído por um observador sociológico através da consideração do comportamento individual de cada um dos jogadores, da abstracção das características particulares que os vários jogadores têm em comum e da dedução que destas se faz de um padrão regular de comportamento individual (ELIAS, 1970, p.141-142).

No exemplo dos jogadores de cartas, Elias nos faz pensar como o sistema de interdependência é complexo e que tanto grandes quanto pequenos grupos apresentam relações sociais complexas. Dessa forma, o jogo representa a dinâmica da vida em sociedade. Por isso, um estudo sobre uma determinada configuração social não pode se limitar ao estudo de um elemento de forma isolada. Assim, não basta compreender os aspectos do comportamento “[...] ou das ações das pessoas, individualmente consideradas, é preciso acenar para a interdependência, para as configurações que as pessoas estabelecem umas com as outras” (GONSALVES, 2010, p.2).

O entrelaçamento contínuo entre as mudanças da estrutura da personalidade humana e na estrutura social acontece de uma forma não previsível, porém algumas regularidades apontam para uma direção ou um rumo específico

para o processo de formação social. A figuração é uma possibilidade de explicar o indivíduo e seu contexto social, mas a prioridade não é entender a forma estrutural da sociedade e sim o fluxo das relações que compõem a estrutura social. “Dessa forma, o que se desenha é uma teoria geral, porém maleável, que respeita e considera as características particulares e gerais, formadas estas na relação de interdependência recíproca entre os indivíduos” (FREY, 2009, p. 6). A análise de processos e figuração não prescinde de uma preocupação com a temática do conhecimento humano por si só, como um fim em si mesmo.

Para Elias, a forma pela qual se chega a conhecer determinado objeto – entendido em sentido amplo, agregado de suas características objetivas e subjetivas – é produto de um processo histórico, bem como a produção de conhecimento surge nas inter-relações sociais (RIBEIRO, 2010, p.118).

Na perspectiva da figuração e da interdependência, o “conhecimento” também tem um papel fundamental na estruturação de uma determinada realidade. A consciência, as ideias, o conhecimento, são primordiais para a estrutura dos grupos pelos quais são produzidas e têm um grande valor para a sobrevivência e superação de outros grupos que estão em competição direta.

As mudanças “figuracionais” dos grupos que são ou que se tornam interdependentes permanecem no centro do modelo requerido para a explicação de suas disputas. Os avanços no conhecimento desempenham um papel relevante nessas lutas pela sobrevivência entre os grupos humanos e podem, não raro, aumentar de maneira considerável e, às vezes, de modo decisivo o potencial da força de um grupo em comparação com seus rivais e oponentes (ELIAS, 2008, p.535).

O desenvolvimento da sociedade e do conhecimento se afigura como uma “corrente” cujos elos são compostos de situações do presente e da própria realidade, que estão entrelaçados por um fio desconhecido e invisível. O conhecimento que as pessoas se apropriam em um dado período é oriundo de um longo processo de aquisição de um conhecimento humano, expandido de forma vagarosa, cumulativa e continuamente em movimento e que acontece em um tempo de longa duração. Devemos estabelecer as conexões entre “[...] o desenvolvimento mais amplo das sociedades e o desenvolvimento do que chamamos de

“consciência”. Em suma, as dinâmicas específicas de longo prazo da “consciência” e de seus vários níveis [...]” não podem ser deixadas de lado (ELIAS, 2008, p.537-538).

Os tipos de conhecimento que, em geral, trazem mais fortemente a marca dos grupos que conhecem do que dos objetos que eles procuram conhecer, o conhecimento que, em outras palavras, tem uma baixa autonomia relativa quanto às variações nos sucessos e nos interesses daqueles que o estão produzindo, não são encontrados apenas em um setor da experiência dos homens (ELIAS, 2008, p.539).

O desenvolvimento do conhecimento deve ser considerado a partir da estrutura social e da estrutura da personalidade. Ou seja, a configuração social, influencia o conhecimento, pois é produzido e adquirido em decorrência de uma rede de elementos interligados. A análise do processo de conhecimento “[...] a partir da crescente interdependência funcional torna-se cada vez mais premente o exame das singularidades dos processos sociais do conhecimento” (RIBEIRO, 2010, p.130).

A elaboração e apropriação de determinado conhecimento deve ser analisado a partir da especificidade figuracional, em dado tempo e espaço. A interdependência funcional no todo e a composição relacional das partes, contribui para que analisemos uma configuração específica. A compreensão sobre as estruturas processuais necessita que analisemos o desenvolvimento do conhecimento humano em uma perspectiva de longa duração, pois um dado saber é na realidade, produto de um emaranhado de vários processos de conhecimento.

Os indivíduos regulam seus comportamentos pelos conhecimentos que se apropriam e estes conhecimentos são construídos a partir da figuração social que os rege. Portanto, a estrutura individual de aquisição do conhecimento é indissolúvel do fato de que o conhecimento humano é construído por meio das relações com outras pessoas. Assim, a figuração tem relação direta com a produção e aquisição do conhecimento.

O conceito de figuração distingue-se de muitos outros conceitos teóricos da sociologia por incluir expressamente os seres humanos em sua formação. Contrasta, portanto, decididamente com um tipo amplamente dominante de formação de conceitos que se desenvolve, sobretudo na investigação de objetos sem vida [...]. Mas

os seres humanos formam figurações uns com os outros. O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos. Às quatro dimensões espaço-temporais indissolivelmente ligadas se soma, no caso dos seres humanos, uma quinta, a dos *símbolos* socialmente aprendidos (ELIAS, 2006, p.25).

Por meio da relação do indivíduo com outras pessoas, ele aprende a se autorregular por meio da relação com os seres humanos. “A *socialização e individualização* de um ser humano são, portanto, nomes diferentes para o mesmo processo. Cada ser humano assemelha-se aos outros e é, ao mesmo tempo, diferente de todos os outros” (ELIAS, 2006, p.26).

Os indivíduos são singulares, mas por estarem inseridos no processo social sofrem transformações, assim como as figurações que se formam uns com os outros. Mas estas transformações “[...] apesar de inseparáveis e entrelaçadas entre si, são transformações em planos diferentes e de tipo diferente.” (ELIAS, 2006, p.27). Elias afirma ainda que um ser humano singular pode ter relativa autonomia em relação a determinadas figurações específicas, mas nunca em relação às figurações em geral que já estão estabelecidas em sua realidade. Isto quer dizer que o indivíduo possui liberdade para desligar-se de determinada figuração e ligar-se a outra, porém não conseguirá se desligar das peculiaridades da figuração geral que o conduz.

De uma forma geral, o ser humano mantém uma posição de subordinação a normas de conduta e valores socialmente construídos, para que seja mantida a coesão social, mesmo que isto contrarie seus desejos pessoais. De acordo com Elias e Scotson (2000), se os indivíduos recém-chegados a uma comunidade, por exemplo, não aceitarem as tradições e os padrões de comportamento do grupo local são considerados como uma ameaça para a identidade e coesão social desta comunidade. Para combater a forma de ser destes indivíduos, faz-se a opção de excluí-los de posições que detenham certo poder social, para que não possam influenciar a figuração que está posta.

Todo homem, numa certa medida, governa-se a si mesmo. Todo homem até certo ponto, está sujeito às coerções geradas pelo convívio com seus semelhantes, pela estrutura e evolução de sua sociedade e, finalmente, por necessidades naturais, ao mesmo tempo individuais e comuns [...]. A margem de decisão dos homens, sua liberdade, repousa no final das contas em sua possibilidade de controlar, de diversas maneiras, o equilíbrio mais ou menos flexível e, aliás, em perpétua evolução entre as diferentes instâncias de onde provêm as restrições (ELIAS, 1998b, p.29).

Quando há superioridade de poder por parte de alguns grupos as vantagens lhes são quase que exclusivas. Dessa forma, o grupo que necessita fazer parte de dada figuração, procura manter uma vinculação direta com os padrões de conduta vigentes. Ao pensar e agir como o grupo “dominante”, aumenta-se as chances de participar ativamente da sociedade. Assim, as tensões e os conflitos resultantes da forma desigual de poder, muitas vezes geram uma “luta” para satisfazer as aspirações humanas que são determinadas pela rede de interdependência social.

Eles se sentem constantemente impelidos pela estrutura social a violentar sua “verdade interior”. Sentem-se incapazes de fazer o que mais se ajusta a suas faculdades ou de se transformar no que realmente queriam vir a ser. A pressão exercida no indivíduo pela rede humana, as restrições que sua estrutura lhe impõe e as tensões e cisões que tudo isso produz nele são tão grandes que um emaranhado de inclinações irrealizáveis e não resolvidas se acumula no indivíduo: essas inclinações raramente se revelam aos olhos de outrem ou sequer à consciência do próprio indivíduo (ELIAS, 1994c, p.33-34).

Nesta perspectiva, podemos observar que a consciência do indivíduo não é inata, mas o potencial para sua formação é ativado por meio da estrutura específica construída por meio das relações entre as pessoas. Por isso, “[...] a consciência individual é específica à sociedade” (ELIAS, 1995, p.66). Neste processo, é a interdependência entre as pessoas que possibilita o agrupamento sob a forma de figurações específicas e variáveis.

Pensar em figuração e interdependência é pensar a imagem do ser humano e da sociedade estabelecendo um vínculo, uma rede de influência em “via de mão dupla”. Assim, podemos evitar o tradicional dilema “[...] “aqui o indivíduo, ali a sociedade”, dilema que se baseia na verdade em um jogo, de tipo extracientífico,

com palavras ou com valores” (ELIAS, 2006, p.27). Figuração e interdependência são pontos chaves no desenvolvimento do processo de civilização que possibilita aos indivíduos conviver em sociedade.

O *processo* de civilização está relacionado à auto-regulação adquirida, imperativa para a sobrevivência do ser humano. Sem ela, as pessoas ficariam irremediavelmente sujeitas aos altos e baixos das próprias pulsões [*urges*], paixões e emoções, que exigiriam satisfação imediata e causariam dor caso não fossem saciadas (ELIAS, 2006, p.37).

Esta auto-regulação e o controle social são imprescindíveis para que as pessoas possam ser capazes de conviver uns com os outros. De acordo com Elias (2006), o modelo de regulação no qual o ser humano se integra e se relaciona é definido e orientado no curso do desenvolvimento da humanidade. É na direção deste processo que o conceito de civilização se refere. Apesar de a direção do processo ser distinguida, não devemos destinar a ela um propósito consciente ou um objetivo pré-estabelecido.

Trata-se, como se disse anteriormente, de um caminhar não-planejado. Numa sociedade qualquer, as mudanças no sentido da civilização ou da descivilização podem se suceder umas às outras de forma variada. Num dado momento, podem se equilibrar; noutra, um desses rumos pode prevalecer (ELIAS, 2006, p.37).

Independente da sociedade, o processo de civilização está ligado a certo nível de “pacificação”, no qual as relações sociais se apresentam mais estabilizadas quando pertencentes a um mesmo grupo social. Mas a sociedade não é composta somente de grupos homogêneos, por isso a estabilidade acaba por exigir uma grande variedade de estratégias que visam a auto regulação e o controle social. A maior diversidade na rede de relações sociais apresenta em suas figurações uma maior rede de interdependências que se apresentam na vida particular do indivíduo e na vida em sociedade.

Ao considerarmos a direção, não-planejada, do processo civilizador, e ao perguntarmos se algo dele pode ser incorporado ao conjunto de objetivos traçados para o futuro, podemos talvez chegar à seguinte conclusão: é essencial, para o conceito de civilização, haver uma regulação progressiva, crescentemente estável e equilibrada,

efetuada por indivíduos em prol de suas vidas sociais, de modo a aumentar as chances de obter prazer e a melhorar a qualidade de vida de todos, de toda a humanidade – e também de cada um dos indivíduos auto-reguladores (ELIAS, 2006, p.39).

Assim, temos os pontos principais da teoria dos processos de civilização ao ressaltar que as transformações ocorridas na estrutura da personalidade dos indivíduos e na estrutura social não podem ser vistas separadamente. Apesar de as alterações influenciarem diretamente as relações sociais, não podem ser consideradas como “planejadas” e apresentam uma direção específica que só é identificada posteriormente. Sendo assim, indivíduo e sociedade não são antagônicos, por isso a ideia de supervalorização da natureza humana ou da influência total do meio social na formação do ser humano apresenta-se como um engano.

Pensar em teoria do processo de civilização é considerar: as estruturas sociais e as relações sociais; as estruturas da personalidade do indivíduo, juntamente com as figurações aos quais ele pertence; a rede de interdependência aos quais as relações são constituídas; as mudanças no comportamento e nos sentimentos humanos; a cultura e as culturas. Estes são alguns dos aspectos que são indissolúveis e estabelecem uma correspondência mútua no que se refere ao processo de civilização.

A teoria do processo de civilização nos permite analisar a sociedade em seu todo ou podemos realizar um exame minucioso em uma determinada realidade, pois a evolução de uma dada estrutura social reflete a evolução da sociedade como um todo.

1.3.3 O Habitus

Outro aspecto que levamos em consideração, ao se falar em processo de civilização diz respeito ao “habitus”. Por meio do *habitus* o indivíduo é incorporado nas figurações cujas estruturas de pessoas são mutuamente orientadas e dependentes.

Segundo Setton (2002), o significado de *habitus* tem uma longa história das ciências humanas. Derivada da tradição escolástica vinculou-se à palavra grega *hexis*, cuja noção foi utilizada por Aristóteles para representar os elementos que envolviam o corpo e alma e eram incorporados por meio de um processo de aprendizagem. Ou seja, *habitus* designa atitudes, modos de expressão, ideias fundamentais sobre os seres humanos na ótica do indivíduo totalmente influenciada pelo meio social.

Émile Durkheim (1850-1917) utilizou a expressão *habitus* para designar um estado geral dos indivíduos e em relação ao seu “estado” interior e profundo, que acabava por orientar suas ações de uma forma durável. Assim, a educação de uma sociedade é organizada para criar um *habitus* de efeito profundo e duradouro em cada membro que a ela pertence, como garantia de sobrevivência e perpetuação social. Ou seja, *habitus* refere-se à capacidade de uma dada estrutura social ser incorporada pelos indivíduos por meio de uma disposição para sentir, pensar e agir de uma determinada forma.

A ancoragem de uma forma autocrática de governo no *habitus* de cada indivíduo continuou criando o forte desejo de uma estrutura social que correspondesse a essa estrutura da personalidade: ou seja, uma hierarquia estável de dominação e subordinação, expressa de maneira bem significativa nos rituais estritamente formalizados de distância social. Para as pessoas com tal estrutura de personalidade, a formalização social de distinções entre aqueles cujo dever era mandar e aqueles cujo dever era obedecer, proporcionou claras orientações para a condução de relações sociais e tornou mais fácil enfrentar os problemas que elas suscitavam. Traçou fronteiras precisas em torno de tomada de decisões de cada indivíduo, ou, em outras palavras, ofereceu a cada pessoa uma base firme para tomar suas próprias decisões, atribuindo-lhe áreas restritas de personalidade. Assim, permitiu um controle relativamente simples sobre tensões pessoais, as quais teriam imediatamente aumentando se essa estrutura social hierárquica enfraquecesse ou começasse até mesmo a desmoronar (ELIAS, 1997, p.73).

Por meio do *habitus* são articuladas as práticas cotidianas dos indivíduos com as condições e a estrutura social de uma dada figuração. Aspectos individuais e sociais fazem parte do *habitus* dos seres humanos, tanto pela natureza humana, quanto pela sua segunda natureza que se refere ao saber social aprendido durante toda a vida. “A questão central é como os destinos de uma nação ao longo

dos séculos vêm a ficar sedimentados no *habitus* de seus membros individuais” (ELIAS, 1997, p.30).

A relação mútua entre indivíduo e sociedade reflete a transformação que o *habitus* sofre com o tempo. Neste processo de continuidade e mudança, é o *habitus* que possibilita o equilíbrio entre continuidade e transformação. Este processo acontece como se fosse uma ordem natural da vida. Nesta perspectiva:

[...] o conceito de *habitus* como um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e subjetividade dos sujeitos. [...] *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente, ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem escolhas (SETTON, 2002, p. 61).

Com o *habitus* temos a possibilidade de estabelecer uma ligação entre a formação do Estado (desenvolvimento macro ou sociogênese) e as mudanças no comportamento dos indivíduos (desenvolvimento micro ou psicogênese). Esta relação é que permite que os indivíduos sejam formados como “seres humanos”, ou seja, por meio das práticas individuais e condições sociais de existência, somos ensinados a nos comportar e pensar a partir da lógica da figuração e da estrutura social ao qual estamos inseridos.

Os sentimentos e a autopercepção do indivíduo, que se apresentam no pensamento e na fala como encapsulação de seu “interior”, retirado do mundo “externo”, das outras coisas e pessoas, estão muito estreitamente ligados a esse crescimento do autocontrole individual no curso de um desenvolvimento social específico. O que nele se expressa é o desvio das tendências espontâneas para longe da descarga direta na ação pela interposição das funções mais rígidas e mais complexas de controle do próprio indivíduo (ELIAS, 1994c, p.99).

As disposições sociais que os indivíduos interiorizam dependem do *habitus* que eles estão submetidos. O *habitus* torna-se uma possível matriz de percepções, de sentimentos e de pensamentos que possibilitam a realização de ações com os fins mais diferenciados. Temos no *habitus* uma orientação para nossos desejos nas diversas situações que exigem uma conduta específica. Essa

especificidade da conduta vai depender do ponto em que a estrutura da personalidade corresponde à estrutura social estabelecida.

No decorrer da história de vida do indivíduo, são incorporadas várias experiências que também compõem o *habitus*. Outro aspecto é que o *habitus*, segundo Elias (1994b), não corresponde a um dado estrutural abrangente, mas é bastante suscetível a mudanças de acordo com a formação social.

Dessa forma, podemos entender que o *habitus* é introjetado no indivíduo a partir de sua inserção em uma determinada figuração social. Em longo período de tempo podemos observar a acumulação e as mudanças do *habitus* na vida das pessoas pertencentes a diferentes grupos de uma mesma figuração social. As relações resultantes deste processo contribuem no desenvolvimento do processo de civilização.

1.3.4 O Processo de Longa Duração

Não só Norbert Elias, mas outros autores como Braudel (2005) e Lévi-Strauss (2003), realizaram seus estudos a partir da ótica da longa duração, contudo é com Elias que temos a oportunidade de estudar não somente as estruturas sociais de longa duração, mas principalmente os processos sociais de longa duração.

Quando pensamos em longa duração não podemos nos referir a uma falta de limite ou até de ausência de duração de tempo. Entendemos longa duração como um tempo que representa a lenta mudança que acontece nos processos sociais. Ao estudar o processo civilizatório sob esta ótica, não identificamos as relações estabelecidas entre os indivíduos e seu contexto social, a partir de limites de tempo ou de eventos históricos.

Destacamos os termos “longa duração” ou “longo prazo”, para designar o tempo de duração na perspectiva de tempo das próprias estruturas (tanto individuais, quanto sociais) de elementos resistentes e, razoavelmente, estáveis que acompanham várias gerações. Buscamos entender como os seres humanos constroem suas relações sociais como forma de garantir sua própria existência em um longo espaço de tempo. Dessa forma:

[...] o recurso a um passado temporal historiográfico que remonta à longa duração passa a ser imprescindível, pois é capaz não somente de evidenciar os princípios internos de cada estrutura, mas seu comportamento. Metodologicamente, isso significa que não há como analisar as possibilidades de ação no presente condizente a uma questão de estudo *x* sem se identificar, antes, os princípios internos da estrutura *y* ao qual pertence – o que é possível somente recorrendo ao passado. Logo, as respostas estão no passado, isto é, na maneira como se deram as determinações (AUED e CAMPANA, 2006, p.6).

Para analisar uma dada realidade, quanto mais longo o período de tempo, mais rica tornamos a reflexão e o diálogo, pois na medida em que mais documentos e conhecimentos são levantados, mais nosso processo de análise se enriquece.

Em um processo de longa duração podemos observar as mudanças das redes de interdependência, inclusive pela questão que envolve a distribuição de poder. Na longa duração temos a oportunidade de “testemunhar” como as mudanças cruciais nos costumes individuais e nos processos sociais consolidaram a formação da civilização ocidental, que se autoproclamaram modelos para outras culturas espalhadas pela humanidade.

Quando investigamos a estrutura social e a estrutura da personalidade, as relações de poder e *habitus* no processo de longa duração, vemos que o processo de civilização acontece por meio de mecanismos de regulação e controle do comportamento. Em longo prazo conseguimos visualizar o crescente autocontrole, enquanto que as coações exteriores vão diminuindo.

Para Waizbort (1998), no registro de longa duração o processo de civilização pode ser considerado como um processo de gestação de diferentes padrões dos modos de comportamento, sensibilidade, sentimentos, consciência, dentre outros.

É possível que a idéia de um processo psíquico que se estenda por gerações pareça arriscada e duvidosa ao pensamento histórico moderno. Mas não é possível concluir, de maneira puramente teórica e especulativa, se as mudanças psíquicas observáveis no curso da história ocidental ocorreram em uma dada ordem e direção (ELIAS, 1994a, p.14).

Elias (1994a, p.17) nos mostra que precisamos nos propor “[...] a revelar a ordem subjacente às mudanças históricas, sua mecânica e mecanismos de concretos [...]”. Os processos de civilização, como transformação social, só podem ser observados quando houver um desenvolvimento que abranja várias gerações (ELIAS, 1970).

Analisar sob a ótica da longa duração, não quer dizer escolher uma temporalidade ou desprezar todas elas, mas sim compreender as mudanças sociais que se realizam lentamente em longos períodos de tempo. Estas mudanças precisam ser vistas como alterações na estrutura das figurações sociais. Nesse sentido, o que temos no fluxo da história são processos não planejados e que influenciam diretamente o processo civilizatório em longo prazo.

Ao pensar nos processos sociais que envolvem a civilização destacamos o desenvolvimento não planejado e de longa duração que produzem as condições para que todo desenvolvimento social e o desenvolvimento de cada indivíduo aconteça. Assim, ao estudar a teoria dos processos de civilização torna-se necessário considerar o problema das mudanças de longa duração das estruturas da sociedade e das estruturas da personalidade do indivíduo.

A perspectiva da longa duração é essencial nos pressupostos teóricos de Elias, pois considera que algumas transformações sociais podem ser observadas no decorrer de várias gerações. Dessa forma, o que define o entendimento sobre a longa duração não é a cronologia da história, mas sim a essência do processo ao qual nos dedicamos a estudar, seja nas transições, transformações ou rupturas no decorrer da história em um longo período de tempo.

CAPÍTULO II

“Cada costume, cada objeto, cada ideia e cada crença exercem uma certa função vital, têm uma certa tarefa a realizar, representam uma parte insubstituível da totalidade orgânica.”

Bronislaw Malinowski

2. PROCESSO DE CIVILIZAÇÃO EM DIFERENTES TEMPOS E ESPAÇOS

A teoria dos processos de civilização proposta por Norbert Elias é nossa opção para compreendermos as relações formadas a partir das mudanças que ocorreram tanto no indivíduo, quanto na sociedade em que está inserido em um processo de longa duração. Ou seja, lançamos mão desta ótica para “enxergar” aquilo que nos propomos. Esta teoria torna-se a “lente” pela qual vemos determinada realidade, em um dado tempo e espaço, já que apesar das transformações no comportamento humano e na sociedade serem variáveis, sabemos que a direção pela qual o processo se desenvolve se torna específica. É essa direção que buscamos compreender para analisar o processo de civilização em longo prazo e em determinadas sociedades. Assim, nossa tarefa é procurar “fragmentos” que nos permitam construir afirmações possíveis do passado, já que não vivenciamos esse processo histórico.

Precisamos analisar a relação indivíduo-sociedade a partir de uma visão processual que conceba a “civilização” no interior de uma longa e complexa trajetória histórica a ser reconstituída. Dessa forma, a história se torna nosso apoio empírico para analisarmos que as formações sociais obtiveram seu desenvolvimento ao longo termo.

E como o conceito de um desenvolvimento da sociedade – que toma necessariamente a direção do progresso rumo a uma ordenação melhor da vida em comum dos homens – faz parte dos símbolos conceituais representativos dessa concepção determinista, a teoria da civilização, desenvolvida em estreito contato com uma série de provas empíricas, ou a teoria, a ela relacionada, da diferenciação

social crescente e da integração de associações estatais relativamente pequenas em associações cada vez maiores, tem sido freqüentemente interpretada nesse sentido. Essas investigações foram, então, subordinadas, como se fosse evidente, à noção de que transformações de longo prazo em uma determinada direção precisam ser compreendidas necessariamente como mudanças para melhor. Isso é um equívoco. Embora se trate de estudos de transformações de longo prazo, as quais podem decerto ser caracterizadas como desenvolvimento da sociedade, não há uma única frase nessas investigações que possa dar a impressão de que se trata de uma renovação anacrônica da metafísica do desenvolvimento e do progresso dos milênios passados (ELIAS, 2006, p.115).

Assim, vemos que o processo pode ser também “descivilizador”, exemplo desse fato é o próprio nazismo. Na perspectiva de longa duração, observamos o poder, os comportamentos e emoções, sendo gradativamente transformados, pois encontramos neste processo uma rede de relações entre os seres humanos, no qual o poder muda constantemente conforme a configuração instalada. Dessa forma, a Teoria do Processo de Civilização pode ser encontrada em qualquer realidade em que esteja presente uma relação de interdependência entre as pessoas. E as relações resultantes deste processo, em longo termo, nos permitem observar o desenvolvimento e as transformações tanto no âmbito da estrutura psíquica do indivíduo, quanto na formação e desenvolvimento das unidades estatais.

Utilizando-nos do método de análise de Elias, iniciamos nossa reflexão no processo de longa duração e apenas por uma questão didática, optamos em periodizar os tempos históricos a partir dos momentos históricos utilizados por Cambi (1999), Blainey (2010) e Manacorda (1996). Para tanto quando ressaltamos neste capítulo os períodos históricos específicos, estamos tratando de um tempo aproximado como apresentamos a seguir:

- Egito Antigo – a partir dos 2.000 a.C
- Grécia e Roma Antiga – a partir dos 1.000 a.C
- Período Medieval – a partir dos 500 d.C
- A Modernidade – a partir dos 1.500 d.C
- Contemporaneidade - a partir dos 1.800 d.C.

Como afirmamos anteriormente, ao destacarmos os períodos históricos, não estamos preocupados em estabelecer datas ou vincular a linha histórica a fatos políticos ou econômicos, mas queremos sim, entender a história por meio dos aspectos processuais e não pontuais. Entender o processo de civilização por meio da mudança na estrutura da personalidade e na estrutura social nos diferentes períodos e sociedades que influenciaram toda a história da humanidade. A seguir apresentamos costumes, valores, tradições, a partir de perspectivas sociais e culturais de diferentes sociedades e tempos históricos.

2.1 Antiguidade Egípcia

Nossa opção em abordar os aspectos referentes ao Antigo Egito deve-se ao fato que é deste contexto que encontramos os testemunhos mais antigos e talvez um dos mais ricos sobre todos os aspectos da civilização da humanidade. Apesar de que as pesquisas arqueológicas descobrem a cada ano sociedades mais antigas ainda. Mas:

[...] para os povos que reconhecem sua origem histórica na antiguidade clássica greco-romana e nas posteriores manifestações cristãs que introduziram nela muitos elementos do Oriente Próximo, o Egito está no início da sua história (MANACORDA, 1996, p. 9).

A civilização egípcia foi, e ainda é, desvendada graças às pesquisas arqueológicas realizadas em tumbas, templos e pirâmides. De acordo com Gomes (2010) no Egito há 149 grandes pirâmides (algumas em completa ruína) e 600 pontos de escavação em atividade, que buscam compreender quatro mil anos de história, portanto, durante muitos anos ainda, estaremos conhecendo muito sobre este povo. A escrita era feita na forma de 6.900 sinais que formam os hieróglifos, cujas figuras e efeito fonético representavam sentimentos, ações, comportamentos e valores que norteavam a vida dos egípcios.

O Egito se situa na África e apesar de se encontrar entre o deserto do Saara e o deserto da Núbia, é cortado pelo grandioso rio Nilo formando duas regiões: o Vale e o Delta.

Se um viajante incansável que vivesse no Oriente Médio em 4000 a.C. tivesse realizado o feito pouco comum – e talvez impossível – de cruzar por terra toda a extensão que vai das margens do Mar Negro ao alto Rio Nilo, não teria encontrado nenhum monumento de grande vulto. Não teria encontrado nenhuma cidade, nenhum templo do conhecimento e nenhum palácio real de enorme luxo. Se, aproximadamente 1,5 mil anos mais tarde, outro viajante seguisse o mesmo caminho, visões deslumbrantes teriam sido relativamente numerosas, principalmente ao longo dos grandes rios da região. [...] tiveram um papel fundamental no despertar da civilização (BLAINEY, 2010, p.47).

Entre áreas desertas, terras aráveis, pastos e pântanos, o Egito se desenvolveu e se manteve como um dos principais legados para a humanidade. De acordo com Egito (2005), o país do rio Nilo com mais de 5.000 anos de história e mais de 400 faraós pertencentes a 31 dinastias distintas, tornou-se a mais duradoura e intrigante civilização da antiguidade. A sociedade egípcia foi muito próspera graças às “ricas” águas do Nilo. Sua grandiosidade deu-se pelo trabalho coletivo na construção de canais e de reservatórios de água. A agricultura antes utilizada apenas para subsistência passou a gerar excedentes que começaram a ser trocados por outros produtos. Além da agricultura, os minérios como basalto, pedra calcária, granito, dentro outros, contribuíram diretamente para o desenvolvimento do Egito. Tanto nas estações secas, quanto nas cheias os grandes rios, principalmente o Nilo, proporcionaram o pleno desenvolvimento da civilização naquela região.

Assim, ali as cidades cresceram mais do que em qualquer outro lugar do mundo naquela época. Em um tempo em que o transporte por terra era primitivo, os rios largos serviam também de estrada, ao longo da qual os barcos podiam transportar a partes longínquas do reino, a baixo custo, grãos e pedras para construção. [...] As margens do Nilo nutriram a civilização do Egito (BLAINEY, 2010, p.47-48).

A sociedade egípcia era organizada de forma piramidal, no qual no topo encontrava-se o faraó, concebido como o soberano, cujo poder lhe destinava o papel de um deus vivo. Segundo Ferreira (1993), nos palácios eram encontrados móveis de cedro, revestidos de ouro e marfim. Os utensílios de uso diário eram de qualidade superior, fato esse que demonstrava a riqueza de quem os possuíam e a habilidade dos artesões que os fabricavam. De acordo com o autor, tudo era feito para tornar confortável a vida diária dos governantes do país, por meio de uma

legião de servidores, criados, músicos, cantores, dançarinas e copeiros. “As caçadas e pescarias frequentes, a prática de jogos diversos contribuía, também, para que fosse agradável o dia a dia dos ‘deuses vivos’ que governavam o Egito e daqueles que com eles conviviam [...]” (FERREIRA, 1993, p.27). Enquanto deus vivo era destinado ao faraó a função de intermediar a relação entre os deuses e os homens, ao mesmo tempo em que sua figura sagrada também era objeto de culto e adoração.

O Egito teve uma longa linhagem de monarcas poderosos, cidades impressionantes, uma vida econômica e religiosa de grande vigor, celeiros abarrotados de grãos nos anos de safras fartas e túmulos reais nos quais grandes tesouros permaneciam na escuridão. Lá viveram generais de exército, burocratas e sacerdotes que apresentavam considerável poder de organização e de manutenção de registros (BLAINEY, 2010, p.49).

O Estado é sinônimo do Faraó e ele por sua vez é dono de toda a terra. Os subordinados controlavam a agricultura, as pedreiras, as minas e as construções para o Estado. Os egípcios ligados à servidão tinham obrigação de sustentar as elites com seu trabalho e com impostos. Encontramos dois grupos distintos que estavam debaixo do poder ilimitado do faraó: dominantes e dominados. Nobres (nomarcas, vizires e generais), sacerdotes e escribas compunham o grupo dominante, enquanto que soldados, artesãos, camponeses (felás) e escravos pertencem ao grupo dominado.

No antigo Egito havia um quadro social muito diversificado (nobres, sacerdotes, escribas, soldados, artesãos, camponeses e escravos) no qual se encontrava uma grande ligação à tradição, normas de conduta e um código de maneiras desenvolvido nas relações entre as pessoas. Estas condições comportamentais servem de testemunho do padrão vigente na sociedade. “Não se pode isolar as maneiras [...]. Elas são um segmento – e bem característico – da totalidade de formas socialmente instaladas de conduta. Seu padrão corresponde a uma estrutura social bem definida” (ELIAS, 1994a, p.81).

Apesar de a civilização egípcia contar com longos períodos de estabilidade, com a continuidade de sua língua e de sua cultura (BLAINEY, 2010), muitos dos costumes foram de uma forma lenta e gradativa, se transformando, se

adaptando e se readequando às novas necessidades históricas e sociais do Egito no decorrer dos séculos. Dos principais costumes egípcios optamos em destacar alguns, tais como: as maneiras à mesa, os cuidados corporais, a arte, a convivência e trato entre as pessoas, os rituais religiosos e funerários.

Em relação aos costumes à mesa, sabemos que os egípcios, no Antigo Império (2635 a 2022 a.C. aproximadamente), comiam sentados numa esteira de junco. “Como não havia talheres, eles comiam com as mãos. Era necessário lavar bem as mãos antes e depois de cada refeição e para isso havia sempre uma jarra de água à disposição” (EGITO, 2005, p.67). Porém, no decorrer do Novo Império (1539 a 660 a.C. aproximadamente), os alimentos de cada refeição eram servidos em mesa baixa para duas pessoas, mas ainda permaneceu o costume de comer com as mãos. Nas famílias mais abastadas, a bebida era servida em taças de cerâmica. As mudanças que ocorreram neste processo se deram principalmente pela influência dos gregos e romanos que foram incorporados no cotidiano, inicialmente dos nobres e bem mais tarde no povo de uma forma em geral.

Nos costumes relacionados aos cuidados corporais a diferenciação entre as classes apareciam na forma de se vestir, no cabelo e nos acessórios que sinalizavam a sofisticação de quem os usava. “Os egípcios cuidavam muito bem dos cabelos: lavavam-nos, perfumavam, encrespavam e trançavam.” (EGITO, 2005, p.68). Enquanto no Antigo Império os cabelos curtos eram símbolo de status, mil anos depois, foram os cabelos longos e os enfeites como fitas, joias e flores, que se tornaram a preferência das mulheres, por ficarem semelhantes à “deusa”. Crianças e sacerdotes tinham as cabeças raspadas, enquanto que os homens eram barbeados e mantinham os cabelos limpos e em alguns momentos festivos usavam peruca de comprimento médio.

Estes recursos revelam a necessidade das classes superiores em se diferenciar dos demais. A forma de se vestir, as perucas e os perfumes eram um sinal de luxo e status social. Tanto homens, quanto mulheres se perfumavam, maquiavam e exibiam joias.

Feitas de ouro, prata, cobre ou cerâmica e incrustadas com pedras preciosas ou pastas de vidro colorido, as jóias do antigo Egito eram

resultado do perfeito domínio das técnicas da ourivesaria. [...] Geralmente, as jóias não eram usadas apenas como decoração, mas também como amuletos. Seus hieróglifos ou representações divinas as transformavam em proteção contra azar, animais perigosos e divindades maldosas (EGITO, 2005, p.71).

Os diversos tipos de joias enfeitavam tanto mulheres da alta classe, quanto seus maridos e a preocupação com a higiene e com a beleza era crescente. Os egípcios, mesmo de classe menos abastadas, utilizavam óleos cheirosos de origem animal, mineral e vegetal. Segundo Egito (2005), as belas moças que frequentavam a “corte” tinham que ter muitos cuidados com o corpo. Depilavam com pequenas pinças, massageavam o rosto e os braços com uma pomada de mirra, sobre as pálpebras dos olhos colocavam um pouco de creme verde à base de malaquita (mineral da família do cobre) e desenhavam uma linha preta alongada no contorno dos olhos com Khol preto que era feito de pedras e ervas (utilizado até hoje nos países orientais). Para finalizar passavam um pouco de pó de ocre nas bochechas e lábios.

Contudo, a preocupação do povo egípcio não estava voltada apenas para a aparência corporal, a aparência externa, havia também uma grande preocupação com a consciência individual voltada para a convivência e as relações interpessoais. Desde o Antigo Império vários papiros, descobertos pela arqueologia, apresentavam ensinamentos sobre a vida e o comportamento das classes mais abastadas. “Eles contêm preceitos morais e comportamentais rigorosamente harmonizados com as estruturas e as conveniências sociais ou, mais diretamente, com o modo de viver próprio das castas dominantes” (MANACORDA, 1996, p.11).

Quanto aos conteúdos, eles nos apresentam como modalidade peculiar uma casuística de comportamentos, semelhante na sua estrutura lógica àquela própria dos antigos textos legislativos, não só dos egípcios, mas também de outros povos. Não existem aí preceitos gerais, mas somente preceitos comportamentais visando uma infinidade de casos particulares: o “se” e o “quando” são os recursos estilísticos típicos destas variações de um comportamento substancialmente uniforme (MANACORDA, 1996, p.12).

As propostas educacionais presentes nos registros egípcios são vistos como conselhos práticos que são variáveis conforme as situações do

cotidiano. Assim, a forma de se orientar a relações entre as pessoas visa que os indivíduos aprendam a controlar a si mesmos, apropriando-se das normas comportamentais e do padrão de conduta que rege a estrutura social daquele momento. “[...] o emendar-se perante os próprios olhos parece subordinado à oportunidade de não ser corrigido por outro” (MANACORDA, 1996, p.13).

As pressões para regular o convívio social se davam, principalmente em três aspectos: a linguagem verbal, a obediência e a aprendizagem social sobrepondo a natureza individual. Estas condições revelam a ideia de que o padrão de comportamento poderia possibilitar que a formação da personalidade do indivíduo fosse conduzida na direção das expectativas do faraó e da vontade dos deuses.

Em relação à linguagem verbal, havia uma grande preocupação com o falar bem (não o escrever bem, pois era função de “funcionários” do faraó). Segundo Manacorda (1996), o falar se identifica com a arte do governo, com a política do comando, com a educação do homem político. Na passagem a seguir, temos expresso um ensinamento de um vizir escrito entre 2654 e 2600 a.C. sobre a importância de educar os filhos para falar bem.

Se a sua boca procede com palavras indignas, tu deves domá-lo em sua, boca, inteiramente ... A palavra é mais difícil do que qualquer trabalho, e seu conhecedor é aquele que sabe usá-la a propósito. São artistas aqueles que falam no conselho... Reparem todos que são eles que aplacam a multidão, e que sem eles não se consegue nenhuma riqueza [...] (MANACORDA, 1996, p.14, *apud* BRESCIANI, 1968, p. 37-46).

Tais ensinamentos eram voltados para a formação dos indivíduos, principalmente homens que viviam ou viveriam no palácio do faraó. A linguagem verbal contribuía para que as classes dominantes pudessem sustentar suas riquezas e perpetuar o padrão de conduta, os valores morais e religiosos do povo egípcio. Contudo, a arte do falar estava vinculada diretamente ao comando e o comando tem ligação direta com a obediência.

Obedecer e comandar são palavras muito comuns no contexto social do Egito antigo, tornando-se muitas vezes indissolúveis. Subordinação é condição

essencial para que não haja oposição àqueles que são superiores; neste contexto social é primordial que se ensine ao ser humano ser obediente.

Nos textos que falam sobre educação é ressaltada a questão sobre a importância da obediência, como podemos ver no exemplo a seguir: “se és um homem de qualidade, forma um filho que seja sempre a favor do rei... Curva as costas perante o teu superior, o teu superintendente no palácio real... É prejudicial para quem se opõe ao seu superior.” (MANACORDA, 1996, apud BRESCIANI, 1968, p.37).

Um dos vizires do Antigo Império conhecido como Ptahhotep, ressaltava em seus ensinamentos que apesar das mudanças no comportamento das pessoas, o domínio do “próprio coração” e das “paixões” deveria ser uma constante. Para tratar destas questões, ele destacava como o homem deveria proceder com um interlocutor no seu momento de cólera, apresentando tipos que devem ser analisados: aquele que dirige seu coração como um mais valente do que tu; aquele que é teu semelhante e vale tanto quanto tu; aquele que é homem de pouco valor e não é igual a tu (MANACORDA, 1996). Nesta perspectiva, um homem político aprende a diferenciar as pessoas uma das outras de acordo com sua distinção social. Além de dominar a palavra que convence, deve aprender a obediência e o comando e, acima de tudo, aprender a ter controle sobre si mesmo e a se comportar diante dos outros.

Outro aspecto que serve como regulador do convívio social é a aprendizagem social sobrepondo a natureza humana. Neste aspecto o conhecimento é primordial para a estruturação e o desenvolvimento do processo social egípcio. Quanto mais os homens dominavam os conhecimentos e a própria natureza, mais racional eles se tornavam. Quanto mais suas ações podiam ser conscientes, maior a possibilidade de se controlarem emocionalmente e socialmente.

Nesta perspectiva, podemos destacar o conhecimento dos egípcios ligados ao mundo dos mortos, principalmente em relação as pirâmides e a mumificação. Os conhecimentos sobre as pirâmides e o processo de mumificação foram construídos a partir da figuração social que regia o Egito antigo. As pirâmides

eram túmulos construídos para preservar o corpo do morto e considerado um local onde toda necessidade material do morto pudesse ser suprida ao longo dos anos.

Antes das pirâmides, os túmulos eram feitos nas mastabas (banco em árabe), construídos com tijolos de argila e recobertos por argamassa de terra. Quando a ideia de que os nobres e os reis não poderiam mais ser enterrados em uma estrutura baixa, começaram a ser construídas as pirâmides, tendo em vista a necessidade de que o faraó pudesse subir mais facilmente ao céu e se reunir com os deuses. De acordo com Egito (2005), as pirâmides mais conhecidas medem mais de 136 metros (Pirâmide de Quéops, por exemplo, mede 232 metros de lado por 142 de altura) e são feitas de pedra calcária. Possuem normalmente três câmaras internas, para que o corpo fosse preservado e seus bens mais importantes fossem guardados juntos a ele. As pirâmides eram os túmulos dos faraós e as mastabas eram túmulos dos altos funcionários, enquanto que os grupos de dominados socialmente tinham seu túmulo escavado em rocha (hipogeu).

A pirâmide era o castelo do faraó que deveria durar para sempre, pois a sobrevivência na vida eterna dependia totalmente da conservação do seu corpo físico. “Para os egípcios, a morte era uma segunda vida, parecida com a primeira, porém eterna. Daí a importância de o corpo ser conservado.” (EGITO, 2005, p.60). A pirâmide era a moradia para a eternidade, mas era necessário que o corpo fosse preservado da degradação. Assim, temos outro conhecimento importante relacionado ao mundo dos mortos e que destacou a sociedade egípcia na história da humanidade: o processo de mumificação. De acordo com Blainey (2010) o conhecimento, a mágica e a fé se mesclavam em relação a preparação dos mortos para a vida após a morte. Justamente neste processo de preparação do corpo para a mumificação é que se teve o maior conhecimento relacionado ao corpo humano. O processo de mumificação acontecia da seguinte forma:

O corpo do morto era levado a uma oficina (“lugar de purificação”) onde embalsamadores preparavam o corpo sob a direção de um sacerdote vestindo a máscara do cão preto de Anúbis, o deus da mumificação. Primeiro, os embalsamadores retiravam os intestinos. Depois, puxavam o cérebro para fora do crânio usando um pequeno gancho introduzido pela narina. Por fim, esvaziavam o tórax fazendo um corte no flanco esquerdo, deixando no lugar apenas o coração, que era considerado a sede da alma. Depois de esvaziado, o corpo

era colocado sobre uma mesa onde permanecia por quarenta dias, coberto de natrão, um tipo de sal, que servia para retirar umidade (EGITO, 2005, p.60).

Ao observarmos esta descrição, podemos nos questionar se estas ações podem ser consideradas como civilizadas. Civilização não deve ser analisada a partir de nossa ótica atual, mas deve ser considerada a partir de um contexto mais amplo que abranja a estrutura social e histórica da época. Precisamos saber que antes deste processo citado, que mantinha uma ligação direta com a anatomia, a mumificação era feita pelo processo natural, ou seja, os corpos eram envolvidos por peles de animais e enterrados no deserto seco e quente.

Assim, vemos que o processo de mumificação foi gradativamente mudando, até que os cuidados dispensados ao morto foram voltados para uma forma mais “requintada” de preparação para a vida após a morte. Essa mudança nos mostra que, apesar do movimento muito lento no código de conduta dos egípcios, o processo de mumificação passou de uma preparação natural, para uma preparação que envolvia conhecimentos mais profundos em dissecação, técnicas de embalsamento, ritos funerários que visavam apresentar à sociedade o poder e o status que o morto tinha e demonstrar que o zelo em seu funeral expressava a ótima vida que teria no mundo do além.

Quanto mais a família pudesse pagar, melhor seria seu funeral e, conseqüentemente, sua vida no reino de Osíris (deus da mitologia egípcia). Desse modo, a mumificação era um privilégio para o morto e sua família, mas não era mumificado apenas o corpo do morto, mas também animais domésticos que representavam o sagrado ou faziam parte do cotidiano das classes dominantes. Não ter um funeral adequado, conforme os valores e costumes da época, causava indignação e temor pela reação dos deuses.

Esta indignação e este temor são expressões da transformação gradual de comportamento e de emoções, pois com o passar do tempo o que é considerado apropriado ou impróprio nas relações humanas vai mudando, “ [...] mas a ruptura não foi marcada por uma súbita exigência de novos estilos de comportamento, opostos aos antigos” (ELIAS, 1994a, p.90). Por isso, a tradição se

mantém em muitos aspectos pela sociedade, indicando ainda um “bom” comportamento social.

O que hoje consideramos desconfortável, embaraçoso ou repugnante, na sociedade do antigo Egito era um padrão de vida, uma condição tradicional de convivência em sociedade. Gradativamente, os costumes egípcios foram sendo influenciados pelo império persa e posteriormente, pelo império romano.

No decorrer de toda a história do povo egípcio, as transformações ocorridas nas diferentes estruturas sociais, que formaram a forma de governo egípcio e as transformações no comportamento do indivíduo se apresentaram na forma do comportamento de cada sujeito e da própria coletividade. Este processo que impulsiona o desenvolvimento do Egito antigo não nos mostra um ponto inicial, um marco de origem, mas nos ajuda a compreender as transformações significativas e relevantes no processo de civilização.

2.2 Antiguidade Greco-Romana

Nesse tópico procuramos conhecer mais sobre a sociedade grega e romana antiga. Para tanto, explanamos inicialmente os aspectos relativos ao processo de civilização dos gregos e as relações estabelecidas a partir das mudanças tanto no comportamento e nos sentimentos dos indivíduos, quanto nas mudanças na própria estrutura social deste contexto. As fontes históricas que contribuem para que o mundo compreendesse a antiguidade grega e romana foram tanto os documentos históricos quanto as descobertas arqueológicas.

Ao “adentrarmos” na história grega e romana, nos deparamos com uma concepção de jogo no qual apresenta muitas similaridades com o jogo na forma que conhecemos atualmente. Estes dois povos exerceram grande influência em todas as gerações que os sucederam e deixaram “marcas” culturais em toda a história da humanidade.

2.2.1 Grécia Antiga

O povo grego nos deixou uma importante herança cultural, podendo ser considerada, segundo Vernant (2002b), um dos principais pontos de partida para a compreensão da filosofia e da ciência, bem como a origem da política e da própria democracia. Por isso, para nos situar na história da civilização, precisamos entender as relações sociais e culturais estabelecidas a partir da sociedade grega.

O território grego era bastante fragmentado devido a presença marcante do mar e das montanhas. A Grécia antiga era localizada no sul península dos Bálcãs, ilhas do Mar Egeu, Mar Jônio e o litoral da Ásia menor. (CARDOSO, 1987). Surgiu a partir de uma onda migratória de povos primitivos por volta de 2000 a.C. Dentre estes povos podemos destacar os aqueus (que conquistaram os cretenses), jônios (fundaram Atenas), Eólios (fundaram Tebas) e Dórios (fundaram Esparta). As sucessivas migrações para outras regiões e entre estes povos proporcionaram uma grande miscigenação cultural e conhecimentos sobre diferentes formas de organizações sociais, que foram a base para o desenvolvimento da civilização grega.

A chegada à Grécia Continental e às ilhas do Mar Egeu de migrantes de língua indo-européia, ponto de partida da história helênica, parece ter ocorrido por volta de 2200-2100 a.C. [...]. Os novos povoadores sofreram o impacto das culturas que encontraram na região [...] e foi no contexto de tal contato cultural que se iniciou a civilização grega (CARDOSO, 1987, p.16).

No território formado por inúmeras ilhas, foi a ilha de Creta que mais se desenvolveu e obteve grande destaque, tanto pela ausência de guerras já aconteciam no continente, quanto pelo seu solo fértil. Estas condições proporcionaram um desenvolvimento político, econômico, social e religioso diferentes de outras localidades da época. Assim, a cultura cretense progrediu mais do que outras sociedades vizinhas, constituindo-se como uma civilização próspera e de um gosto artístico apurado (AUBRETON, 1968). Com o decorrer do tempo, Creta tornou-se a civilização mais avançada do Ocidente.

De acordo com Brandão (1997), os aqueus dominaram Creta que era a grande potência política e econômica da época. Os cretenses (antigo povo

jônio), já tinham uma organização social, cultural e política. Segundo Page (1965), a fusão da cultura dos antigos habitantes de Creta e dos invasores resultou em um dos mais importantes períodos de toda a história da Grécia. Os aqueus aprimoraram as técnicas existentes naquela sociedade, tanto no aspecto da arte, quanto na agricultura e na navegação.

Nesse sentido, para Bonnard (1980) foi o domínio de técnicas marítimas que possibilitaram primeiramente saques a outros navios e posteriormente relações comerciais expressivas. As relações culturais desenvolvidas a partir desta invasão proporcionaram o surgimento das primeiras obras de literatura do mundo: os poemas. Conforme Nagel (2006), os poetas desenvolveram o registro, documentação e transmissão da história e da construção mitológica grega e contribuíram para que pudéssemos observar o cenário que compunha a formação humana nos diferentes momentos históricos da antiguidade grega.

Dentre estes poemas temos a *Ilíada* e a *Odisséia*, escritas por Homero (século VIII a.C). Estas obras apresentavam o cenário de conflito e contradição que o período heroico grego representava em suas lutas e na busca da honra. Retratam a vida, os costumes, os comportamentos e a forma de organizar a vida na civilização grega. Ou seja, o herói grego e sua história não podem ser compreendidos apenas como um desejo e uma expectativa individual, mas sim a partir das necessidades coletivas e sociais daquele momento histórico.

Para Jaeger (1986), a *Ilíada* representa um tempo cujos valores eram centralizados na coragem e na honra, no qual a força bruta era sempre uma constante e os sentimentos estavam aparentes e o impulso e as emoções eram o guia das ações humanas. Já a *Odisseia* representa um tempo de paz, no qual o herói, na figura de Ulisses, precisa voltar a seu país e reassumir seu papel na família (de pai e esposo) e na sociedade (rei). Neste contexto, o homem está desenvolvendo sua razão, cada vez mais e o controle de suas atitudes impulsivas, diretamente ligadas à prudência, sabedoria e a sensibilidade estão mais aparentes e introjetadas na vida do indivíduo.

Assim, na *Ilíada* o comportamento do homem não está voltado para a convivência em sociedade, mas sim, para viver a guerra. Na *Odisseia* temos um homem que apresenta um maior refinamento e a centralização na guerra já não é

mais uma constante. Agora, a figura do herói está centrada em sua casa e na propagação e apropriação de cada membro que constitui a sociedade e a sociedade como um todo, tanto pelas leis, quanto pelas regras e valores morais preconizados.

A nobreza da Odisséia é uma classe fechada, com intensa consciência dos seus privilégios, do seu domínio e dos seus costumes e modos de vida refinados. Em vez das grandiosas paixões das figuras sobre-humanas e dos trágicos destinos da Ilíada, deparamos no novo poema com grande número de figuras de estatura mais humana (JAEGER, 1986, p.43).

Por meio destes poemas, podemos observar que os gregos tinham uma preocupação em formar o ser humano para ser ativo socialmente e individualmente aprender a ser modelo de virtude e de comportamento. Os poetas representam a elevação dos costumes e da cultura da época de forma detalhada. Segundo Jaeger (1986, p. 45), a contínua exaltação das qualidades do herói expressa a intenção educativa como preocupação social. “A posição e o domínio preeminente dos nobres acarretam a obrigação de estruturar os seus membros desde a mais tenra idade segundo os ideais válidos dentro de seu círculo.” Assim, a educação visa a formação e “modelagem” do homem de acordo com o contexto da época. Não em uma perspectiva organizacional e metodologicamente específica, mas sim eram voltados para o desenvolvimento da estrutura da personalidade e da estrutura social a partir da lógica que estava sendo construída.

Para Marrou (1998), a educação grega inicialmente era privilégio de uma aristocracia de guerreiros, por isso a ênfase era com o desenvolvimento da personalidade do jovem, cujo processo educativo visava não somente as aptidões físicas, mas também a formação espiritual e cultural. Assim, o fundamento dos poemas homéricos está no valor de cada homem, suas virtudes e qualidades que expressavam a excelência moral, que servia de indicador para estabelecer o nível de superioridade tanto intelectual, quanto pelos aspectos bélicos.

Na Ilíada e na Odisséia vemos o herói procurando honrar seus antepassados, procurando reproduzir seus valores e comportamentos considerados exemplares ou ainda, conquistando além do que seus antepassados conquistaram. A linhagem descrita nestas obras demonstra que o herói procurava mostrar que era superior, nobre, honrado e digno de suas conquistas. O que se esperava do ser

humano neste período, era que o homem fosse excelente em tudo que fizesse, pensasse e desejasse. Objetivava-se o ser humano em sua totalidade, apto a viver e conviver em sociedade, acompanhando as transformações individuais e sociais que ocorreram e que ainda ocorreriam, mesmo que sem consciência deste fato.

A Grécia da antiguidade não era um país e sim um conjunto de cidades-estado. Este termo se refere à condição de independência e autogoverno e autonomia de cada cidade. Segundo Cardoso (1987), as cidades-estado (polis) surgiram em decorrência do aumento demográfico juntamente com a retomada do progresso tecnológico, artesanal e comercial.

Nas *polis*, todos os homens, mulheres e crianças, independente da classe tinham direitos políticos. Assim, as polis representavam a garantia de uma existência comum a todos. Apesar da autonomia entre as cidades-estado, a mesma língua, religião e proximidade geográfica possibilitaram a união entre as diversas cidades gregas. Estas condições possibilitavam um sentimento comum de que os gregos eram diferentes dos bárbaros ou daqueles que não falavam a língua grega.

Para Cardoso (1987), a antiga forma de estrutura social a partir dos laços de parentescos foi sendo substituída, gradativamente, pela divisão em classes sociais como os nobres, artesãos e camponeses. Das cidades-estado foram Atenas e Esparta umas das que mais se destacaram. Enquanto Esparta destacou-se pela sua combatividade, Atenas foi evidenciada pela sua democracia.

Os espartanos se orgulhavam muito de sua coragem, dizendo que a vantagem que a natureza deu a eles os outros não poderiam conseguir pelo aprendizado, enquanto eles, pela prática, poderiam adquirir o conhecimento dos outros. Já os atenienses creditavam sua superioridade na bravura de seus cidadãos no momento de agir [...] (MACHADO, 2010, p.67).

Enquanto Atenas apresentava um regime político pautado na democracia, Esparta era oligárquica. A economia de Atenas era subsidiada pelo comércio marítimo, enquanto que Esparta era voltada para a agricultura. A força militar de Atenas era basicamente marítima e a de Esparta, terrestre. Para Rostovtseff (1983), apesar da política externa de Atenas voltada para um “imperialismo” comercial, tornou o mar seguro para os comerciantes e concedeu aos aliados certa parcela das vantagens em sua predominância comercial. Por volta de

450 a.C. fez que o uso de suas moedas de prata e suas medidas fosse obrigatório em seu império.

Esparta identificando-se com a política voltada à aristocracia rural, se contrapôs à política de Atenas. Estes e vários outros fatores desencadearam a Guerra do Peloponeso que durou em torno de 27 anos.

A longa Guerra do Peloponeso caracterizara-se pela frequência que os campos dos inimigos eram devastados, as colheitas queimadas, as árvores cortadas. A propriedade, muito parcelada tendeu a se concentrar: especuladores compravam as terras arruinadas a baixo preço, seja para recuperá-las e revende-las, seja para praticar uma agricultura de exportação com mão-de-obra escrava (CARDOSO, 1987, p.38-39).

Atenas foi derrotada nesta guerra e somente por volta de 403 a.C. teve a democracia restabelecida, mas sem o apoio ao imperialismo marítimo. A vitória de Esparta representou a preservação da autonomia local das cidades-estado, que antes estavam ameaçadas pelo projeto ateniense de unificação sob o domínio de Atenas.

Não havia somente divergência entre Esparta e Atenas, outros elementos colocavam as duas em um mesmo patamar. A legitimidade das leis e a religião eram uns destes elementos. A primeira por considerar que a lei é que governa e não os homens e a segunda parte do princípio que as divindades protetoras norteavam o destino dos homens.

Nenhuma unidade política existia no mundo helênico: as cidades gregas eram autônomas, rivais, e se combatiam com frequência. Entretanto, encontravam-se sob a égide dos mesmos deuses e nisso manifestavam sua unidade espiritual. Daí o caráter competitivo da ostentação de riqueza e poderio. Mesmo do estrangeiro provinham ofertas (EYDOUX, 1973, p.156).

De acordo com Cardoso (1987), estes mecanismos de legitimação, assim como outros, carregavam a hegemonia dos grupos dominantes. Eram transmitidos pela educação formal e informal. Esta educação, segundo o autor, inculcava valores hierárquicos nos gregos, ao mesmo tempo em que se educava politicamente para legitimar o regime e a divisão social que se estabelecia.

Além das mudanças políticas e militares que ocorreram na civilização grega, com Jardé (1977) podemos observar algumas mudanças que ocorreram na vida privada e pública dos gregos na antiguidade. A vida cotidiana dos gregos apresentava aspectos importantes sobre sua cultura que envolvia religião, artes, esportes, dentre outros.

A religião grega é caracterizada tanto pelo politeísmo por meio da adoração de vários deuses, quanto pelo antropomorfismo, no qual os deuses têm formas e comportamentos semelhantes aos dos seres humanos. Segundo Brandão (1997), o grande número de deuses na religião politeísta não diminuía o valor e a importância de cada um deles e a característica do antropomorfismo não reduzia suas qualidades, mas sim facilitava a concepção de modelo que os deuses representavam, ou seja, a semelhança aos homens contribuía na compreensão, aceitação e apropriação de que os deuses não explicavam a realidade, mas eram a própria realidade.

Para Larousse (2006), os deuses do alto (o céu) e os deuses de baixo (o inferno), apresentavam elementos físicos que os caracterizavam, assim como a barba de Zeus e os longos cachos de Apolo. Ao lado dos deuses estavam os heróis, que eram homens mortais que por suas diferenciadas ações eram considerados próximos aos deuses. De acordo com Eliade (1969), os heróis tinham um considerável prestígio religioso, por isso favoreciam a imaginação, a reflexão e, conseqüentemente, a criatividade dos gregos.

De acordo com Jardé (1977), muitos dos ritos e doutrinas que são encontrados no cristianismo, já existiam nos costumes gregos, tais como: crença no céu e no inferno, a criação do mundo pela divindade e a existência de demônios. Estes costumes estavam presentes tanto no cotidiano dos gregos, quanto em suas histórias, lendas e crenças que compunham uma rede simbólica da mitologia.

[...] o desenvolvimento das cidades-estado gregas acompanhou durante o tempo o desenvolvimento das principais ideias originadas da mitologia, ajudando na transformação das concepções do mundo para ideias mais elaboradas, culminando na criação de grandes eventos que transcendiam seus valores originais. [...]. O divino era o fundamento de todos os acontecimentos da vida terrena, sendo possível evoca-los desde os mais simples motivos até as mais grandiosas causas (MACHADO, 2010, p.58).

As qualidades dos deuses representavam os desejos dos gregos para si mesmos. Na mitologia as histórias retratam lições sobre como encarar os obstáculos da vida e encarar a realidade e não consideradas como meras aventuras a serem imitadas. Os problemas do cotidiano e os valores diante das diversidades são apresentados sob a forma de versos. Assim, os poetas influenciaram e contribuíram para a compreensão do mundo. Heródoto (2001, verso 2,53), reconhece e destaca a responsabilidade dos poetas em explicar o mundo, sua formação e a convivência harmônica do homem com a natureza.

Durante muito tempo ignorou-se a origem de cada Deus, sua forma e natureza, e se todos eles sempre existiram. Homero e Hesíodo, que viveram quatrocentos anos antes de mim (Hérodoto), foram os primeiros a descrever em versos a Teogonia, a aludir aos sobrenomes dos deuses, ao seu culto e funções e a traçar-lhes o retrato.

Para Mondin (1981), o que a divindade exigia do homem não era a mudança íntima de seu modo de pensar, nem o controle de suas tendências naturais e impulsos, pelo contrário, o homem tornar-se-ia mais divino se cultivasse com empenho suas forças humanas. Dessa forma, o dever religioso do grego estava voltado para que o homem fizesse em honra aos deuses, aquilo que é conforme sua própria natureza.

Outro aspecto importante sobre a mitologia grega é sua influência na origem e no desenvolvimento da filosofia dos pensadores gregos. Um dos fatores que contribuiu para esta situação é referente a que os gregos, diferentemente dos hebreus e egípcios, não tinham livros sagrados frutos de revelação divina ou mesmo representantes sacerdotais que eram encarregados de sua guarda. Dessa forma, a ausência de dogmas inquestionáveis e imutáveis, possibilitou a especulação filosófica e a liberdade de ação dos gregos. Assim, inegavelmente, a religião “[...] com seu imenso quadro mitológico, exerceu grande influência sobre as reflexões filosóficas dos pensadores gregos” (MONDIN, 1981, p.13).

Apesar da influência das culturas do Oriente na forma de vida dos gregos, foram as transformações gradativas na forma de estruturar a sociedade e na própria estrutura do indivíduo que possibilitou o nascimento e o desenvolvimento da

filosofia. Para Chauí (1997), quatro principais mudanças podem nos dar a ideia do surgimento da filosofia, são elas: divinização dos homens, elaboração da ciência, invenção da política e a ideia de razão.

Os poetas retiraram os aspectos monstruosos e apavorantes dos mitos orientais e procuraram humanizar os deuses, ao mesmo tempo em que divinizaram os homens, dando-lhes racionalidade. Narrativas sobre a origem do mundo, das coisas, dos homens e das próprias instituições humanas, como o trabalho, a moral e as leis. Os gregos transformaram conhecimentos práticos da vida, frutos de uma sabedoria comum, em ciência, frutos de um conhecimento racional, abstrato e universal, como a aritmética, geometria, astronomia e medicina. Além de criar a filosofia e a ciência, inventaram também a política. Mostraram como o indivíduo a partir da organização social e das relações de poder participa do governo, sem que uma só pessoa ou um grupo de pessoas decida tudo, sem justificar suas decisões a sociedade, criando assim o pensamento sobre lei e justiça. Criaram a ideia ocidental de razão, no qual o pensamento precisa ser sistemático, precisa seguir regras, normas e leis que tenham valores universais, válidas em todos os tempos e lugares (CHAUÍ, 1997).

Com o surgimento da vida urbana, o aumento do comércio e da produção de artesanatos, fez com que as técnicas de fabricação e de troca fossem se tornando cada vez mais presentes e necessárias, enquanto que o prestígio das famílias da aristocracia proprietária de terra fosse diminuindo. E foi justamente para estas famílias que os mitos foram criados.

[...] além disso, o surgimento de uma classe de comerciantes ricos, que precisava encontrar pontos de poder e de prestígio para suplantarem o velho poderio da aristocracia de terras e de sangue (as linhagens constituídas pela família), fez com que se procurasse o prestígio pelo patrocínio e estímulo às artes, às técnicas e aos conhecimentos [...] (CHAUÍ, 1997, p. 32).

Além da mitologia e da filosofia vemos que a arte grega influenciou a cultura ocidental, desde a arquitetura e a escultura, até as principais formas literárias (a lírica, a epopéia, o romance) e os diferentes gêneros teatrais (tragédia, comédia).

Outros aspectos importantes da vida cotidiana grega podem ser observados em grandes eventos que envolviam esportes, teatro e rituais religiosos.

Os esportes que tiveram grande destaque na Grécia antiga exerceram grande influência na formação dos homens gregos. De acordo com Jaeger (1992), o esporte junto com as letras e a música era considerado um dos principais pilares da educação da criança e do jovem grego.

Parte da formação do cidadão residia no processo de purificação do espírito, vigente na ideia de que não era possível a perfeição sem a beleza do corpo. [...] Não há educação sem o esporte, não há beleza sem esporte, apenas o homem educado fisicamente é verdadeiramente educado e, portanto belo (RUBIO, 2002, p.13).

Contudo, não devemos lançar um olhar sobre este contexto pensando nas relações do esporte com o belo e com a educação a partir de nosso contexto histórico e social da atualidade, precisamos sim entender que o esporte na realidade grega na antiguidade perpassava pelo ideal do esporte enquanto princípio moral e de virtude. A figura do guerreiro presente nas lutas e no esporte era incentivada às gerações mais novas. A coragem e a honra eram os “prêmios” mais importantes e a vitória não consistia em bens materiais, mas sim a conquista por meio dos valores morais preconizados pela figura do herói.

Este ideal apresentava-se como um diferencial e gerava certa incompreensão por parte de outros povos, considerados “inferiores” pelos gregos e menos civilizados. No texto que segue, podemos observar uma situação, ocorrida no século V a. C. durante a invasão persa, que demonstra o “choque” entre as diferentes perspectivas de vida e de mundo.

Nessa ocasião, chegaram ao local alguns trãsfugas procedentes da Arcádia, pedindo alimento e oferecendo-se para trabalhar. Um dos persas encarregados de levá-los à presença do rei, perguntou-lhes de que se ocupavam os gregos no momento. “No momento”, responderam eles, “os gregos celebram os Jogos Olímpicos e assistem aos exercícios gímnicos e as corridas de cavalo”. O mesmo persa perguntou-lhes ainda qual o prêmio nessas justas. “Uma coroa de Oliveira”, responderam. Conta-se que nessa ocasião, Tritantecmes, filho de Artatanes, ao saber que o prêmio não consistia em dinheiro, mas em uma coroa de Oliveira, exclamou na presença de todos: “pelos deuses Mordônio, que espécie de homens são esses que nos leva a atacar. Insensíveis ao interesse, não combatem senão pela glória!” Isso lhe valeu acerba censura por parte do próprio soberano persa (HERÓDOTO, 2001, 8,26).

Neste momento histórico iniciou-se uma discordância entre as tradições dos aristocratas guerreiros, produtores e o povo de uma forma geral, que acabaram por gerar uma crescente polêmica entre as virtudes inatas e as virtudes aprendidas, entre natureza e educação. De acordo com Manacorda (1996), neste tipo de conflito fica evidente o desprezo dos conservadores por qualquer ascensão das classes populares por meio da educação. Isto pelo fato que consideram que o homem que não tem virtude inata só sabe aquilo que aprendeu. Para o autor a transformação da educação guerreira em educação esportiva, possibilitou a ascensão das pessoas do povo e os escravos, a atividades inicialmente reservadas aos nobres.

Além de simbolizar os modelos de virtude, de justiça e de coragem, o esporte era destacado em outro elemento cultural grego: os ritos fúnebres. Na Grécia havia o costume de associar o esporte aos preparativos mortuários. De acordo com Heródoto (2001, 1,167) “ a pitonisa ordenou-lhes realizar suntuosas cerimônias fúnebres às suas vítimas e instituir em sua honra jogos gímnicos e corridas de carro.”

Vale destacar que apesar da participação ativa das deusas na mitologia, a figura feminina na sociedade grega estava subjugada aos homens. Às mulheres era proibida a participação nas atividades esportivas, contudo lhes era reservado um espaço expressivo nos rituais fúnebres. Segundo Stears (1998), estes rituais na Grécia antiga eram espaços femininos, organizados e apropriados para as mulheres. Enquanto o homem se responsabilizava pelas questões públicas do funeral, a mulher tinha a função de lidar com o corpo, já que o contato com o corpo sem vida era considerado sujo e poluído. A morte não era vista como fim, mas sim como um processo e este processo, segundo Garland (1995), envolvia três estágios cuja participação era voltada tanto para o morto, quanto para os vivos: estar morrendo; já estar morto, mas ainda não ter sido enterrado; ser enterrado.

Para os gregos todos os seres compunham o cosmos (eterno, perfeito e justo) e depois da morte se transformam em fragmentos que seriam eternos. Na Grécia antiga, a verdadeira morte não era do corpo físico, mas sim o esquecimento das pessoas, por isso a busca em ser eternizado e ter o nome registrado na história e por todas as gerações era uma constante. De acordo com

Santos (2011), o morto perder a individualidade, significa se misturar ao aglomerado amorfo do cosmos. Por isso, segundo a autora, era preciso preservar a memória dos feitos do morto, gravados em palavras, em esculturas ou monumentos, para que o local do sepultamento fosse indicado e o objeto fixado no túmulo servia para simbolizar o status da pessoa em vida e para garantir que o morto fosse lembrado por todos os tempos.

Para os gregos, o cosmos determinava um lugar para cada um dos seres e, atingir a vida boa significativa encontrar o seu próprio lugar neste cosmos ordenado. Por este motivo, os mortos não poderiam permanecer no mundo dos vivos, eles precisavam chegar ao mundo dos mortos, o lugar apropriado para eles. Essa viagem não se dava de uma vez, pois diversas etapas deveriam ser cumpridas. A chegada e a entrada no mundo dos mortos dependiam não só da pessoa que morreu, mas também dos vivos, que deveriam cumprir rituais propiciatórios para ajudar o morto a encontrar o caminho e a ser aceito no seu novo lugar (SANTOS, 2011, p.04).

A morte, os rituais fúnebres e o local de sepultamento trazem em si um conteúdo simbólico cujas significações se relacionam, não somente a dimensão religiosa, mas outras dimensões da vida em sociedade. Para Morris (1992), ao observarmos ou participarmos das manifestações relacionadas à morte, não podemos limitar nossa análise a uma mera cerimônia, mas precisamos compreender que a forma como uma dada sociedade lida com o contexto da morte desvelam a estrutura social em que está inserida, tanto em seus cotidianos, crenças, mitos e valores.

Segundo Argolo (2001), muito da tradição e dos costumes nos rituais fúnebres com o passar das gerações foram se modificando. Passaram de visitas regulares às tumbas e rituais contínuos, para datas estipuladas e intervalos regulares. Conforme a concepção dos indivíduos em relação a mitologia, o sagrado e a religião foram se transformando, as oferendas de comidas e bebidas, os adornos, enfeites e flores que estão eram levados constantemente às tumbas, deixaram gradativamente de ser um costume.

Contudo, certas tradições se mantiveram por um longo período de tempo. Para Santos (2011), um exemplo deste fato se dá com a *performance* das mulheres durante os rituais fúnebres. As lamentações femininas tinham relação

direta com o objetivo de demonstrar o grau de parentesco com o morto. De acordo com Garland (1995), era este grau que determinava o direito as heranças. Quanto mais estreita a relação com o morto, maior as possibilidades de herdar seu patrimônio. O autor afirma ainda que, muitas vezes, o funeral era um critério utilizado para definir o herdeiro dos bens.

O empenho de um filho ou filha na condução dos funerais de seus pais assegurava por meio desta ação a continuidade da memória familiar pela próxima geração e, imbricados no mesmo processo, reforçavam/reafirmavam a identidade do grupo para si e perante a comunidade mais imediata, sobretudo os *oikoi*² com que formavam uma rede de relações mais estreita, calcada no convívio cotidiano. A identidade do *oikos* era a pedra angular de uma triangulação entre a identidade individual e a identidade *políade* [...] (SANTOS, 2011, p.11).

Dessa forma, os rituais fúnebres se apresentavam também como um espaço de poder, já que na sociedade grega antiga a religião e política na polis não era possível de ser separada uma da outra.

Nestas condições podemos observar que há uma internalização das particularidades estruturais da sociedade pelos indivíduos. As pressões que regulam o convívio social são incorporadas pelo sujeito, a tal ponto que seu comportamento e seus sentimentos são norteados a um dado rumo que a própria sociedade grega segue, de forma inconsciente e não planejada. O processo de civilização da sociedade grega vai ocorrendo, gradativamente, a partir da “teia” de relações que os indivíduos interdependentes estabelecem em diversos níveis e em diferentes maneiras. Estes indivíduos e a estrutura social a qual estão inseridos compõem uma realidade complexa que revela as relações de força, tensão e poder.

Durante muito tempo a Grécia foi uma sociedade que considerava primordial a pureza da raça, a tal ponto que somente os descendentes das famílias gregas poderiam ser considerados como cidadãos. Mas para Vasques (2005, p.09), “quando os gregos se abrem para outras civilizações um novo poder está despontando no Mediterrâneo: Roma.” Esta abertura contribuiu para que costumes

² Oikoi (plural) e oikos (singular) se referem ao lar do grego, não ao aspecto físico da casa, mas a todo o conjunto que envolve a vida da família, tanto nos bens materiais, seus escravos, quanto no aspecto espiritual, moral e comportamental do indivíduo e todas as pessoas que tem estreita relação com ele.

fossem transformados e outras tradições fossem criadas, de tal forma que a civilização romana, também se tornou um marco na história da humanidade, como vemos a seguir.

2.2.2 A Roma Antiga

Os romanos foram responsáveis por grandes contribuições no mundo, ao criar e desenvolver vários conhecimentos, objetos, valores, tradições e comportamentos que influenciaram diferentes áreas da humanidade. Seu modo de vida foi perpetuado por gerações, possibilitando que alguns costumes, transformados com o tempo, fossem mantidos até os dias de hoje.

Roma foi construída, como seus historiadores e escritores de fábulas gostavam de proclamar, sobre sete colinas. A princípio, no entanto, nem todas elas eram povoadas. A cidade, muito pequena, não precisava de tanto espaço. Atrás de seus muros corria o Rio Tibre, que desaguava no Mediterrâneo, a menos de 40 quilômetros de distância (BLAINEY, 2010, p.85).

A fundação de Roma é narrada por duas óticas diferentes. A primeira por Tito Lívio (59 a.C – 17 d.C.) em uma perspectiva histórica e por Vírgilio (70 a.C – 19 d.C) sob um olhar poético. Tito Lívio no prefácio de sua obra intitulada “*Ab urbe condita*” (Desde o início da cidade), relata a fundação de Roma a partir de uma narrativa que se reportou ao passado distante, contextualizando as origens da cidade. Ao criticar o que chamava de “fábulas poéticas” procurou a fundamentar a fundação de Roma a partir do que considerava como “documentos incorruptos”.

Aquilo que os romanos fizeram desde a época da fundação de Roma até sua captura [por parte dos gauleses, em 390 a.C.] eu coloquei em cinco livros, coisas que são obscuras, resultado não apenas de sua excessiva antiguidade [...], mas também porque naqueles tempos a escrita, o único guardião confiável da memória dos feitos, era pouco utilizada e incomum e porque, mesmo se houvesse algo nos comentários dos pontífices e em outros registros públicos e privados, em sua maioria teriam perecido quando a cidade fora incendiada (TITO LÍVIO, 1990, 6. 1-1-3).

Na perspectiva poética, a obra “*Eneida*” de Virgílio descreve de forma mítica um texto que relata a história de Roma, interpretada em função da lógica do momento histórico em que vive. Para Grimal (1992), o poema de Virgílio expressou a cultura do século do imperador Augusto que sedimentou a garantia da justiça e do direito. “Graças a Virgílio e através dele, os romanos tomavam consciência do seu lugar no universo [...]”. (GRIMAL, 1992, p.234). Em *Eneida*, os líderes são lembrados a conduzir os povos, que estão sob o poder dos romanos, com habilidade, com paz, humilde e perdão. Virgílio revestiu alguns fatos reais com um ar poético, expressando a mitologia e a história do povo romano.

[...] a *Eneida* é, a um tempo, um poema mitológico e histórico. A lenda narrada no correr do texto – a história da acidentada viagem de Enéias, príncipe troiano salvo da guerra para fundar a nova Tróia, e as duras lutas que travou no Lácio – é mero pretexto para a exaltação de Roma e de Augusto, para valorização do romano e de seus feitos [...] (CARDOSO, 1989, p.20).

Em Tito Lívio temos a perspectiva da fundação de Roma na narrativa literais dos fatos, mas sem negar a visão simbólica de sua origem, já que a tradição mitológica ainda era muito presente, inclusive pela postura do imperador Augusto. Dessa forma, Tito Lívio nos mostra como Roma foi construída a partir de povos como os sabinos, latinos e etruscos. Fundada por meio de invasões, conquistas e reconquistas.

Os feitos dos romanos, da fundação da cidade de Roma até a sua captura, primeiro sob os reis, depois sob os cônsules, ditadores, decênviros e tribunos consulares, guerras no exterior, sedições domésticas, narrei em cinco livros. [...] De agora em diante, uma história das guerras e acontecimentos internos mais clara e precisa será narrada, a partir da segunda origem da cidade, que renasceu, assim como de raízes, mais vigorosa e fecunda (TITO LIVIO, 1989, 1).

A origem de Roma, contada em *Eneida*, é designada aos dois irmãos gêmeos, Rômulo e Remo, netos do rei Numitor de Alba Longa, que receoso em perder o trono para os herdeiros, coloca os recém nascidos em um cesto dentro do rio Tibre e foram encontrados por uma loba que os acolheu e amamentou. Descobertos com a loba por Faustolo (o pastor) foram criados e educados, quando

adultos voltaram para tomar o trono de Alba longa e fundaram Roma no local onde a loba os encontrou. Na disputa pelo direito do governo de Roma, Rômulo matou Remo e passou a reinar em Roma por volta de 753 a.C. Assim, relata Virgílio (1989, 1,290-295) para retratar esta história: “Ília parir a Marte gêmea prole. Da nutriz loba em fulva pele ovante, Rômulo há de erigir mavórcios muros, E à recebida gente impor seu nome. Metas nem tempos aos de Roma assino; O império dei sem fim.” Tito Livio também destaca a importância de Rômulo para a fundação de Roma e perpetua a tradição não tirando o mérito da origem divina do império.

Mas o destino já tinha, como acredito, determinado a origem desta grande cidade e a fundação do maior império sob os deuses. Tendo a Vestal, violentada com força, dado à luz gêmeos, nomeou Marte como responsável pela paternidade suspeita – fosse por que realmente acreditasse nisso, ou fosse porque a falta pareceria menor se fosse atribuída a um deus (TITO LIVIO, 1989, 1, 4).

Mas, independente da versão mais realista sobre a fundação de Roma, na história nos deparamos com fatos que descrevem a ascensão de Roma pelos mais diferentes territórios. De acordo com Blainey (2010), Roma talentosa pela qualidade de seus generais, soldados, almirantes e marinheiros, subjogavam os vizinhos sabinos, etruscos e picentinos e todo o império baseado em Cartago. Roma estava em plena expansão, até que por volta do século VI a.C. os romanos expulsaram o último rei e instalaram a República. Aproximadamente no final do século III a.C. o império romano já dominava toda a península Itálica. Roma foi, provavelmente nesta época, “[...] a primeira cidade do mundo – embora a China também tivesse cidades grandes – a abrigar uma população de quase 1 milhão de habitantes” (BLAINEY, 2010, p.87).

Conforme Roma foi dominando outras áreas e povos, foi se difundindo a ideia de que os romanos levavam a “civilização” aos povos bárbaros. Porém, o que se tinha era a influência em ambos os lados: conquistados e conquistadores. Os povos aceitavam a cultura e os valores daqueles que se consideravam “superiores”, contudo os romanos também receberam valores e traços culturais dos povos por eles dominados. De acordo com Vasques (2005, p. 09), “os romanos, diferentemente dos gregos, não baseavam sua identidade na ideia de raça. Ser romano estava, por princípio, associado à conduta.”

Contudo, esta integração dos povos dominados com os romanos acabava por gerar uma sensação de instabilidade e de fraqueza, tanto que a nova política instaurada pelo imperador Augusto, procurava resgatar os códigos de comportamento e de conduta dos antepassados, como forma de orientar os cidadãos romanos e fortalecer seu próprio poder (VASQUES, 2005).

Os princípios romanos de vida foram sendo difundidos por outras regiões, por alguns fatores que facilitaram sua expansão. Criou-se uma extensa rede de estrada que ligavam Roma às diferentes regiões do Império, até que as

[...] estradas romanas muito bem construídas passaram a estender-se ao longo da costa do norte da África, contornando também boa parte da costa norte do Mediterrâneo e se aproximando dos distantes rios Danúbio e Eufrates. Não se tratava de simples estradas [...] (BLAINEY, 2010, p.86).

A facilitação de comunicação e troca cultural entre as diferentes regiões, não somente pelo mar, mas principalmente pela terra, contribuiu para que os diferentes povos passassem a ter acesso ao latim e aos costumes romanos. Outro aspecto importante neste processo de integração entre os povos dominados e o Império romano, se deu pela possibilidade jurídica de que os indivíduos não romanos por nascimento se tornassem romanos com plenos direitos, já que todos os povos se submetiam ao mesmo conjunto de leis. Segundo Blainey (2010, p.91) o clímax do império romano se deu quando “[...] todos os homens livres puderam tornar-se cidadãos, desfrutando da proteção do notável e dinâmico sistema legal romano e fingindo aceitar outro privilégio dos cidadãos: o direito de pagar impostos [...]”.

Diante deste contexto, o império romano tornou-se cosmopolita, tanto que as ideias, religiões e costumes foram se espalhando pelas cidades conquistadas, principalmente na região litorânea do Mediterrâneo. Este é um fator importante para entendermos as relações entre a constituição da personalidade dos indivíduos e a estrutura social dos romanos.

Na sociedade romana, vários fatores eram considerados como diferenciais de outras civilizações. Este fator levava os romanos a considerar sua civilização superior a qualquer outra. Para Blainey (2010), embora outros impérios, como a China, possuíssem o mesmo tamanho territorial que Roma, nenhum deles

tinha sob seu comando tantos idiomas, culturas e povos quanto o imperador romano.

A sociedade romana procurava difundir sua cultura e “enraizar” seus valores por todo império. A lógica romana procurava se apresentar como única possibilidade de interpretação do mundo. A religião, a preocupação com o corpo e as artes foram algumas dos símbolos que expressaram a cultura romana.

A religião romana, assim como a grega, caracterizava-se pelo politeísmo e pelo antropomorfismo, contudo, os grandes deuses de origem grega receberam dos romanos nomes latinos, para atender as necessidades da incorporação dos costumes dos povos conquistados. Por exemplo, o deus grego Zeus, para os romanos era Júpiter, Hades era Plutão e Poseidon cultuado como Netuno. Cerimônias, cultos, festas e esportes continuavam sendo realizados em honra aos deuses.

Para Coulanges (2000), o império dominou e perdurou graças ao sentimento religioso de pertencer coletivamente ao mundo romano. A diversidade de elementos religiosos que começaram a fazer parte do cotidiano romano contribuiu para que o império incorporasse novas práticas religiosas. Neste contexto, encontramos mudanças não na estrutura da religião, mas sim na essência “psicológica” da religião romana. Ou seja, algumas práticas e métodos que estimulavam as superstições e os temores populares foram se difundindo pelo império, mas sempre tendo como “pano de fundo” a religião politeísta.

Dentre estas práticas observamos o método divinatório de adivinhação. De acordo com Bloch (1985), em Roma, inicialmente não era bem vista e considerada até perigosa pela classe social mais abastada, pois não estava debaixo da autoridade do Estado e sua origem estrangeira incomodava os conservadores romanos. Contudo, estas práticas foram se tornando cada vez mais comuns no cotidiano de todo o povo romano. Para Bloch (1985), o povo romano sentiu necessidade de realizar práticas divinatórias para diminuir suas angústias e isso gerou uma abertura para a adivinhação natural por meio das profecias, dos adivinhos e dos oráculos.

Segundo Gratti (2009), neste cenário estas crenças serviram de instrumentos poderosos nas mãos de quem ambicionava o poder. Neste sentido, os

métodos divinatórios começaram a ser utilizados pelos generais e políticos romanos para seus próprios fins. Um dos métodos divinatórios mais utilizados é o auspício, que eram presságios vistos por sinais de elementos da natureza.

São extremamente importantes no mundo romano porque regem tanto a conduta individual como o desenrolar normal da vida do Estado. [...]. Nenhuma iniciativa política ou militar era tomada sem antes consultar a vontade divina através dos auspícios (GRATTI, 2009, p.22).

Cícero (106 a.C. – 43 a.C.) apresenta as opiniões de vários autores antigos sobre a adivinhação. Mas sua obra *“De Divinatione”*, não se limitou a temática da adivinhação, mas procura normatizar os símbolos religiosos na cultura romana. Assim, se posiciona o autor no debate sobre a adivinhação tão proeminente na época:

[...] foram, por outro lado, reunidos certos argumentos refinados dos filósofos para demonstrar por que a adivinhação seria verdadeira. Destes, para falar sobre os mais antigos, Xenófanes [...] foi o único que, embora dizendo que os deuses existem, negou inteiramente a adivinhação; mas todos os demais, [...] aprovaram a adivinhação, porém não do mesmo modo (CÍCERO, 1992, I, 5-6).

Cícero (1992) apresenta Sócrates, Zenão, Pitágoras, Demócrito, Dicearco, Crisipo, dentre outros como estudiosos e defensores do pressentimento das coisas futuras e creditou a eles a valorização de alguns tipos de adivinhação, como por exemplo, pelos sonhos. Assim, ao tratar das questões relativas aos elementos religiosos, como a adivinhação, destaca a dimensão política e social do ser humano e defende a importância das práticas divinatórias tradicionais em Roma.

Outro aspecto que diz respeito à religiosidade romana, a morte e os rituais fúnebres, permanecem nos costumes propagados pela lógica grega. De acordo com Cumont (1949), as cenas fúnebres apresentam uma continuidade da forma grega, inclusive com as figuras femininas de lamentação. Pouco ou quase nada havia da prática da cremação e muito se usava da inumação (enterro e sepultamento abaixo da terra), que se tornou uma tradição não só na antiguidade, mas em todos os períodos históricos que se seguiram.

Segundo Oakley (2004) e Garland (1995), a arte fúnebre do período romano representava a união do mundo dos mortos com os vivos e da futura vida após a morte. Preocupados com a vida pós-morte, os rituais fúnebres visavam a purificação e a expiação do morto e acreditavam que a falta de um cortejo e sepultamento traria consequências negativas à sua alma. As solenidades e cerimônias fúnebres eram realizadas de diferentes formas de acordo com o status social do morto, se pertencia a população em geral, àqueles que prestavam serviço ao estado romano e por fim, para imperadores e seus familiares.

As máscaras utilizadas para cobrir o rosto do morto, aos poucos, foram sendo substituídas pelos bustos fúnebres e esculturas de características gregas. Ao observarmos os rituais diante da morte vemos que prestar homenagens ao morto, além de simbolizar honra aos ancestrais, era uma exigência social e política. Por isso mesmo, Maquiavel (1469-1527), ao tecer comentários sobre a realidade romana apresentada por Tito Lívio aponta que a religião foi a instituição mais importante para a sociedade romana. Para Maquiavel (2000), a religião introduziu no seio de Roma uma útil ordenação, que por sua vez conduziu ao êxito de seus empreendimentos.

Além do aspecto que envolve a religiosidade, outro aspecto importante na cultura romana, diz respeito à preocupação com as questões relativas ao corpo. O entendimento e a valorização sobre determinados aspectos corporais dos romanos foram construídos a partir dos etruscos e dos gregos, mantendo a visão de beleza e de preparação física para as atividades militares e com o passar do tempo, as atividades esportivas. Aspectos relacionados a higiene e aos cuidados com o corpo demonstravam os princípios relacionados ao prazer valorizados naquele momento histórico.

Para Carcopino (1956), os banhos públicos na Roma imperial eram motivados pelas preocupações com o corpo. Podemos considerar que os banhos tornaram-se símbolos de romanidade e acompanharam as mudanças promovidas pelo domínio romano (HINGLEY, 2005).

As mudanças sociais e culturais geraram, com o decorrer do tempo, transformações no comportamento do povo romano, inclusive em relação aos banhos públicos. De acordo com Ramalho Antonio (2010), os banhos de ambientes

comuns passaram a ser realizados em construções aristocratas. De banhos em conjuntos passaram a ser realizados ou por separação de setores feminino e masculino ou com o estabelecimento de horários distintos para uso. Dos grandes espaços destinados aos banhos públicos passaram a ser construídos espaços menores em construções de luxo que visavam o banho privado e o banho quente deixou de ser uma conquista de alguns, para se consolidar no espaço público para todos.

Com os romanos foi enfatizada a importância de se ter espaços voltados à higiene e ao prazer, inclusive a respeito da construção de “celas” individuais. O prazer valorizado neste contexto vai em direção da dimensão pública e privada, coletiva e individual, frutos dos intercâmbios da prática cultural de diferentes povos. Do intercâmbio cultural e a exploração das riquezas das províncias elevou o padrão de vida das classes dominantes. De um estilo de vida simples, a classe mais abastada passou a um cotidiano requintado e luxuoso, enquanto que a maioria da população, formada pela plebe crescia de forma desordenada e acabava por engrossar a massa de indivíduos sem ocupação, pobres e com fome (GUITTARD; MARTIN, 1995). De acordo com Tito Livio (1990) foi o exército romano que combateu na Ásia que trouxe pela primeira vez os leitos adornados de bronze, tecidos finos, tapeçarias e móveis luxuosos.

As várias mudanças que acompanharam o ápice da expansão do território romano, não conseguiram se manter quando Roma enfrentou inúmeros problemas internos e externos. Estes problemas eram desencadeados pela necessidade de controle dos numerosos e diferentes povos que viviam dentro do império, da pressão dos bárbaros que queriam conquistar o território romano e vários outros fatores acabaram por determinar a decadência da civilização romana (ANDERSON, 1987).

Quanto maior o requinte nas festas e no dia a dia da sociedade romana, maior se tornou o nível de despesas das elites, fazendo com que apenas uma minoria se beneficiasse das conquistas militares de Roma. Enquanto poucos se apropriavam dos bens materiais, a maioria sofria com a falta de unidade política e administrativa do império, com a decadência da economia escravista e com a desigualdade entre as classes sociais.

O poder militar estava mais intimamente ligado ao crescimento econômico do que talvez em qualquer outro modo de produção, antes ou depois, porque a principal fonte de trabalho escravo eram normalmente prisioneiros de guerra, enquanto o aumento das tropas urbanas livres para a guerra dependia da manutenção da produção doméstica por escravos; os campos de batalha forneciam a mão-de-obra para os campos de cereais e vice-versa; os trabalhadores capturados permitiam a criação de exércitos de cidadãos (ANDERSON, 1987, p.28).

De acordo com Gibbon (1989), neste contexto ficou estabelecida uma realidade propícia para a decadência do império romano, que perdia, aos poucos, as características fundamentais que organizavam sua própria existência e desenvolvimento. Assim, o declínio romano estava ligado às questões econômicas, militares e religiosas, dentre outras razões. Dessa forma, as invasões bárbaras, a cristianização do império e a proibição dos cultos e rituais pagãos contribuíram para o desenvolvimento de novos valores e padrões de comportamento que foram evidenciados na Idade Média.

2.3 Período Medieval

O período posterior à antiguidade, a Idade Média “[...] é marcada pela desagregação da antiga ordem e, após sucessivas invasões bárbaras, pela divisão do império, em diversos reinos” (ARANHA, 1996, p.70).

Bárbaros eram aqueles povos que, na concepção primeiro dos gregos e depois dos romanos, viviam fora do domínio de sua cultura e negavam os princípios que regiam sua civilização.

Dessa forma, as relações sociais e trocas culturais da civilização romana decadente com o povo bárbaro invasor, geraram novas estruturas sociais, políticas e econômicas. É justamente o conjunto dessas profundas transformações que marcaram o período medieval europeu. Dentre estas transformações podemos destacar: a passagem do modo de produção escravista para o feudalismo; de uma sociedade urbana à uma sociedade agrária; da produção intelectual voltada para o

intelectualismo e o naturalismo grego para o espiritualismo cristão; do paganismo para o cristianismo.

Os romanos consideravam primitivos e selvagens os costumes dos povos bárbaros. Um exemplo deste fato, segundo Riché (1980), os bárbaros não tomavam banho, untavam cabelo com gordura e usavam roupas feitas de pele de animais. Além das mudanças no comportamento e das novas perspectivas culturais que estavam sendo construídas, a estrutura social e, conseqüentemente, a divisão de tarefas sociais, vão se transformando em novas configurações.

[...] o império acaba se desagregando totalmente e no seu lugar instalam-se os novos reinos romano-barbáricos. Daí resulta uma fragmentação política nas regiões cujo desenvolvimento, fortemente diferenciado, torna impossível a narração de uma história comum; podemos encontrar, porém, uma característica comum, que se manifesta de formas diferentes no fato de que as novas sociedades resultaram divididas não somente em classes, mas também em povos, entre os quais se instaura uma divisão de tarefas sociais (MANACORDA, 1996, p.106).

Neste momento histórico, é impossível falar de organização da vida civil, pois as figurações sociais estão em plena transformação e outras estão sendo construídas. Este contexto tornou-se bastante propício graças aos bárbaros germânicos que estruturaram um poderoso estado na chamada Alta Idade Média europeia que, segundo Franco Júnior (1992), expandiu-se sob duas dinastias: reis merovíngios (séculos V a VIII) e reis carolíngios (séculos VIII e IX). Na primeira dinastia, de acordo com o autor, houve as primeiras expansões do reino franco e a aliança entre o rei e a Igreja Católica Romana. Na segunda dinastia, ocorre o ápice da expansão territorial, procurando reestabelecer, por meio dos reinos dos francos, a autoridade de um império universal, assim como o antigo império romano.

Para Anderson (1987), o cristianismo e, principalmente, a igreja foram indispensáveis para transpor da Idade Antiga para a Idade Média, numa passagem que pode ser considerada “catastrófica” entre dois modos de produção diferenciados. O autor considera ainda, que foi a monarquia carolíngia a primeira tentativa sistemática de fazer “renascer” o Império no Ocidente.

Foi Pepino (714-768) que destronou o último rei merovíngio e fundou a dinastia carolíngia. Carlos Magno um dos filhos de Pepino tornou-se soberano

absoluto do reino franco. Ampliou os domínios dos francos obtendo prestígio e poder. Apesar de Carlos Magno ter se dedicado muito mais às guerras e lutas, do que o cultivo do “espírito”, preocupou-se em promover o desenvolvimento cultural do império Franco. (LOT, 1968).

Este período histórico ficou conhecido como renascença carolíngia, pois contribuiu para a preservação e a transmissão de valores da cultura da Antiguidade Clássica. Escolas e mosteiros foram abertos, traduções e cópias de obras antigas foram realizadas, e artistas foram valorizados e protegidos. Nesse sentido, os costumes romanos e germânicos foram se fundindo durante um lento processo de transformações na sociedade europeia que determinou a expansão do cristianismo e o desenvolvimento da igreja católica.

Parte de um gigantesco processo de assimilação e adaptação dessa cultura por uma população mais vasta, que iria arruína-la e salvaguardá-la no colapso de sua infraestrutura tradicional. A mais impressionante manifestação desta transmissão foi ainda outra vez a da linguagem [...]. Com a cristianização do Império, os bispos e o clero das províncias ocidentais, assumindo a conversão em massa da população rural, latinizaram permanentemente sua fala durante os séculos IV e V. As línguas romanas foram o efeito desta popularização, um dos elos sociais mais essenciais de continuidade entre a Antiguidade e a Idade Média (ANDERSON, 1987, p.130-131).

Contudo, o império carolíngio também entrou em decadência e a crise interna e as invasões de húngaros, vikings e árabes, que geraram certa instabilidade e insegurança que levaram os cristãos europeus a construir vilas fortificadas e castelos cercados com grandes estacas. Já que os reis não podiam organizar uma defesa para o povo, os nobres por si mesmos, defenderam-se da maneira que podiam, mesmo que de uma forma fragmentada. O povo, de uma forma geral, procurava associar-se a um nobre mais poderoso que pudesse protegê-lo. (HEERS, 1981).

Assim, os colonos mesmos considerados juridicamente livres, não confiavam na autoridade pública e deixavam amplos poderes nas mãos de grandes proprietários de terra. De acordo com Franco Júnior (1992), os laços de dependência entre um camponês livre e um grande proprietário foram se generalizando. Diante do aparelho estatal de altas taxas e exigências fiscais, muitos

pequenos proprietários sem condições de pagá-las, acabavam por entregar suas terras a um nobre, no qual proporcionava proteção. Assim, perdiam aos poucos, sua liberdade e passavam a serem vinculados à terra que antes lhes pertenciam.

A propagação do cristianismo e o crescente poder da igreja católica, foram elementos essenciais na formação da sociedade medieval. “No meio do desmoronamento do Império Romano, apenas a Igreja católica permanece de pé. É, pois, para ela que se voltam as esperanças da população.” (LOT, 1968, p.337). A igreja passou a ser a herdeira do Império Romano e a ela foi destinada uma grande tarefa: a difusão do cristianismo. “[...] ocorria forte expansão do Cristianismo nas cidades, onde a crise do Império Romano era mais sentida e, portanto, as condições para a cristianização mais favoráveis.” (FRANCO JÚNIOR, 1992, p. 112).

Mas, para tanto, ela precisava ter sua própria hierarquia, realizando e supervisionando os ofícios religiosos, orientando quanto às questões de dogma, executando obras sociais, combatendo o paganismo. A concentração de todas estas atividades nas mãos de apenas alguns cristãos era aceita com naturalidade pelo conjunto dos fiéis, já que tal poder lhes fora atribuído pela própria Divindade (FRANCO JÚNIOR, 1992, p.108).

Contudo, a forma de cristianismo que veio a triunfar no ocidente não apresentava os princípios bíblicos elementares, pois desde a população convertida, como os principais bispos eram supersticiosos e acreditavam em presságios. “Certas práticas contribuem mesmo para degradar o sentimento cristão, tal como o uso dos “penitenciais”, [...] trata-se, na verdade, de simples tarifas de resgate dos pecados” (LOT, 1968, p.342).

Os valores e condutas difundidas pela doutrina cristã se pautavam em regras comuns para viver sua individualidade, ao mesmo tempo em que é um membro de um corpo (a igreja). Neste contexto histórico, as 73 regras propostas por São Bento (480-547) foram criadas para regular a vida e o comportamento do clero regular, contribuía para o agir das pessoas e seus comportamentos diante de toda a sociedade. A oração e o trabalho eram as primícias para o crescimento espiritual dos homens e mulheres. Para Bento (2011), orar era combater as forças do mal e não contribuía apenas para a salvação do indivíduo que a realizava, mas para toda a sociedade. Enquanto que o trabalho era considerado tanto o meio para afastar o

tédio, o ócio e os inimigos da própria alma, quanto era a possibilidade de tornar-se uma fonte de alegria para o ser humano.

Para Oliveira (2006), a princípio as regras de comportamento propostas por São Bento, eram destinadas apenas aos monges dos mosteiros, contudo, eles eram modelos de comportamento a serem seguidos por toda a sociedade. Assim, os costumes haviam se tornado um ideal de vida fora dos muros do claustro.

O ideal cristão procura disseminar, na sociedade, o abandono das coisas terrenas como forma de se viver bem na terra e, ao mesmo tempo, garantir um lugar no paraíso celeste. Ora, em um momento em que o caos domina as relações humanas é preciso que determinadas regras sejam ditadas aos homens para que se mantenha a ordem na sociedade (OLIVEIRA, 2006, p. 378).

As relações na sociedade medieval necessitavam de uma organização que pudesse proporcionar a convivência mínima entre a perspectiva de diferentes povos e grupos que os compunham. Ou seja, era necessário organizar a vida social a partir de elementos práticos ao povo, sob a perspectiva do cristianismo e da própria igreja, conforme as necessidades iam surgindo no cotidiano medieval. As regras estabelecidas tornaram-se essenciais para a formação da sociedade medieval ocidental, sendo apresentada a partir da submissão à vontade de Deus que era uma prerrogativa da época.

Em Montesquieu (1973) podemos observar que as leis normatizavam a convivência social e davam início a construção de uma sociedade heterogênea e pluriétnica que precisava estabelecer uma organização social para que os diferentes indivíduos pudessem organizar e direcionar as relações entre as pessoas e entre as pessoas e suas propriedades. Na obra *Exortação* de Carlos Magno (1883), nos deparamos com uma preocupação em orientar e criar mecanismos de controle dos comportamentos no início da Idade Média. Desde a posse de propriedade e o uso do dinheiro, até as relações amorosas com mulheres e a autoridade dos governantes principalmente na figura da igreja.

De acordo com Rouche (1989), o indivíduo na Idade Média não deveria mentir, pois o perjúrio era considerado subversivo, portanto, pecado. Mas outro aspecto importante a ser considerado no cotidiano medieval, diz respeito a

concepção de corpo e a conduta do indivíduo e da sociedade diante das perspectivas corporais. As pessoas eram encorajadas a dormir vestidas e o homem e a mulher só podiam ficar nus no leito, pois era o local no qual procriavam.

Então o nu era sagrado. Ora, o nu cristão tinha um significado muito diferente. [...] A nudez constituía então uma afirmação de sua condição de criatura boa mas dependente de Deus, antes do pecado ou sem este. O nu cristão representa um ser criado; o nu pagão, um ser procriador (ROUCHE, 1989, p.438-439).

Dessa forma, o corpo precisava ser vestido para que não fosse admirado e adorado acima de Deus e que não servisse de tentação para que nenhuma regra moral fosse quebrada. A relação entre tentação e pecado com a conduta dos indivíduos em relação ao seu próprio corpo e o corpo do outro, pode ser observada no posicionamento da igreja frente aos comportamentos considerados heresias. A luta da igreja contra as heresias, representava a tentativa em manter o predomínio do poder espiritual sobre o temporal, e aqueles indivíduos que não partilhavam da “doutrina oficial do catolicismo eram chamadas hereges”. (NOVINSKY, 1982, 10).

Se a heresia se manifestava por meio do corpo, era o mesmo corpo que deveria ser punido. Portanto, na lógica da Inquisição o corpo era uma criação de Deus, que devido ao pecado acabou por se desviar da sua finalidade. Criado para servir a Deus passou a servir a Satanás. O processo de sacrifício e sofrimento do corpo, por meio da tortura, de acordo com Eymerich (1993), deveria variar de acordo com a natureza de cada pessoa, contudo, sempre relacionados a dor física e a destruição da honra e da dignidade do indivíduo. O corpo que poderia estar sendo utilizado pelos demônios, deveria padecer para chegar ao arrependimento e ao perdão de Deus.

De acordo com Santos e Menezes (2003), em relação ao corpo do homem e da mulher medieval, podemos destacar três aspectos: comportamento diante das doenças; comportamento diante da sexualidade; comportamento diante da vaidade. As doenças eram consideradas frutos da providência divina ou consequência de uma vida em pecado.

Quando consideradas como frutos da providência, acreditava-se que as doenças eram destinadas ao homem para que o mesmo buscasse aquilo que deveria ser seu bem mais precioso; a eternidade ao lado de Deus. Contudo, o pecador não aceita os males que a Providência Divina destina a seu corpo. Nessas circunstâncias, procura por cura ou respostas para seus problemas por outras formas e não mais pela doutrina cristã. De outra forma, as doenças poderiam ser resultado pecado, nesses casos, teriam a função de mostrar ao homem o quanto ele era dependente do Criador e o quão necessário era o arrependimento, a busca do perdão e o abandono da vida em pecado (SANTOS e MENEZES, 2003, p. 1000-1001).

Para Quidort (1989), os sacramentos da igreja eram considerados como únicos remédios que possibilitavam ao corpo físico manter ou recupera a força espiritual. Portanto, para obter a cura de doenças o homem precisaria “suportar com paciência os males de que está a padecer, nesta vida terrena, para a purgação de seus crimes, sem recorrer mais a qualquer forma de crença supersticiosa ou de remédios inúteis” (KRAMER; SPRENGER, 1997, p. 360). Evidentemente a Igreja considerava que a manipulação dos elementos da natureza usados como remédios, representavam superstição e bruxaria. Outro comportamento em relação ao corpo medieval, diz respeito ao prazer e a sexualidade.

Os aspectos que permeiam o prazer e a sexualidade são observados no adultério, nas paixões e na concupiscência da carne, vistos pela Inquisição como frutos da irracionalidade que os demônios causam quando tomam conta da vida do homem. Os momentos em que os desejos sexuais se manifestavam eram explicados pela perdição e pela demência que a própria condição de pecado causa e representam o domínio do corpo sobre o espírito (SANTOS e MENEZES, 2003, p. 1002).

O comportamento ligado à sexualidade e ao prazer era considerado um instrumento do diabo para causar o mal entre os homens e leva-lo a perdição do pecado. Nesse sentido, a conduta não poderia ser conduzida ao ato de seduzir e nem mesmo de gerar fantasias e imaginação sobre as possibilidades corporais que poderiam gerar prazer. E o prazer leva ao pecado e a morte espiritual, enquanto que o sofrimento leva a salvação.

O último comportamento relacionado à concepção de corpo do período medieval está intimamente ligado à vaidade, que era considerada a excessiva dedicação do indivíduo à aparência. Esta condição poderia gerar uma

atração indevida por outras pessoas, já que o olhar era considerado a porta de entrada do pecado.

A Inquisição demonstrava uma grande preocupação com enfeites e adornos extravagantes usados pelas mulheres. O andar, a postura, o vestir e os hábitos praticados pelas mesmas de forma exagerada, em vez de agradar a Deus, acabavam, no entendimento da Inquisição, por agradar somente aos homens. [...] o ato de tomar banho ou trocar de roupas em dias proibidos eram identificados com uma preocupação indevida com o corpo e se constituíam em hábitos que despertavam a atenção dos inquisidores. Essas ações confrontavam determinados costumes e normas da doutrina católica que não poderiam ser questionados ou quebrados (SANTOS e MENEZES, 2003, p.1002).

Assim, a concepção de corpo da sociedade medieval, era voltada para a perpetuação da ideia de que o corpo era propriedade do criador e não da criatura. Vários elementos incorporam o padrão comportamental na Idade Média considerado socialmente aceitável. Elias (1994a) aponta sobre preceitos da conduta em várias ações importantes na corte medieval. Dentre estas, o comportamento à mesa e relações aos hábitos de higiene nos permitem analisar a auto-imagem dos denominados círculos cortesãos. Os elementos que compõem a tradição do comportamento medieval correspondem à estrutura da sociedade da época. Podemos observar este fato pois

os que os registraram não foram os legisladores ou criadores de tais preceitos, mas colecionadores, compiladores das injunções e tabus costumeiros na sociedade. Por essa razão, haja ou não uma conexão literária, preceitos semelhantes reaparecem em quase todos esses trabalhos. São reflexos dos mesmos costumes, testemunhos de um dado elenco de formas de comportamento e emoções na vida da própria sociedade (ELIAS, 1994a, p.75).

Na idade Média, alguns estudiosos nos auxiliam a compreender o padrão de comportamento vigente naquele período. Elias (1994a), nos apresenta Hugo de São Vitor (com a obra *De institutione novitiarum*) e Petrus Alphonsi (com a obra *Disciplina Clericalis*) como dois estudiosos importantes do século XII, que se dedicaram a reflexão sobre os costumes, normas de comportamento, principalmente em relação as maneiras à mesa.

Baseado em Petrus Alphonsi (1977), podemos observar que muitos comportamentos à mesa eram considerados como forma de se diferenciar a classe social das pessoas e de se estabelecer o bem convívio entre os mais abastados na sociedade. “Comer e beber nessa época ocupavam uma posição muito mais central na vida social do que hoje, quando propiciavam [...] o meio e a introdução à conversas e ao convívio” (ELIAS, 1994a, p.74).

Enquanto os estudiosos citados anteriormente se dedicavam a estudar as maneiras propícias ao clero, outros procuravam estabelecer e difundir as maneiras que deveriam prevalecer na alta classe secular. Elias (1994a) nos apresenta autores que a partir do século XIII destacaram as maneiras na corte em geral e especificamente à mesa e o comportamento dos nobres e senhores. Os poemas e versos de estudiosos dos séculos XIII, XIV e XV, como Thomasin Von Zirklaria, Tannäuser e Bonvicino da Riva, passaram a ser instrumentos importantes na aprendizagem de boas maneiras, por meio da memorização. “[...] esses preceitos rimados eram um dos meios usados para gravar na memória da pessoa o que ela devia e não devia fazer em sociedade, e acima de tudo à mesa.” (ELIAS, 1994a, p.75).

Estas obras não são frutos de perspectivas individuais, mas representam a própria estrutura da sociedade da época. Com as mudanças na sociedade medieval um novo ideal de humanidade e constituído de princípios humanos de moral e regido pelas novas regras de sociabilidade, de civilidade e de uma vida cortesã. Os indivíduos precisavam mudar seu modo de viver, seus costumes, valores e comportamentos por meio da educação. Erasmo de Roterdan (1465-1536) expressou este contexto da seguinte maneira: “[...] que virtude, que poder já reuniu, no recinto de uma cidade, homens naturalmente rudes, indômitos e selvagens? Quem já pôde humanizar esses ferozes animais?” (ERASMO, 1972, p.44). Assim como Erasmo, Rabelais (1438-1534), aponta a educação humanista, como a possibilidade de modificar o comportamento dos homens para viver no novo sistema social que estava se articulando gradativamente.

[...] O tempo não era ainda nem tão propício nem tão adequado às letras como presentemente, nem eu tinha a variedade de preceptores que você teve. A época era ainda tenebrosa e sentia-se, até então, o odor da infelicidade e a calamidade dos Godos

que haviam destruído a boa literatura. Mas, pela bondade divina, a luz e dignidade, no meu tempo, foram de novo dadas às letras; e eu vejo nisso tanto progresso que, com dificuldade, seria no presente recebido na primeira classe dos pequenos escolares eu que, em minha mocidade, era (não sem erro) reputado o mais sábio do referido século [...] (RABELAIS, 1986, p.74).

Podemos observar, por meio das colocações de autores da época, que eram necessárias mudanças nas atitudes dos indivíduos, devido ao ideal de comportamento que estava sendo estabelecido. Dessa forma, os padrões de civilidade se tornam elementos essenciais para o atendimento das novas expectativas sociais que estavam em desenvolvimento.

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

Para Elias (1994a), o padrão de bom comportamento presente na sociedade medieval, representa a ideia da estimativa, de auto-imagem e de autoconsciência que a classe alta secular da Idade Média apresentava sobre si mesma, no qual a levava a se considerar excepcional. Este contexto é reforçado nas distinções entre as maneiras refinadas defendidas pelos nobres e as maneiras rudes destacadas na conduta dos camponeses. De acordo com Erasmo (1998a), os camponeses precisam aprender os aspectos elementares da boa educação, para deixarem de serem como “animais selvagens” e aprendam a ser como seres humanos, como homens refinados.

A indecência, a conduta rústica, os atos grosseiros, a rudeza e a indolência não são criticados apenas nas maneiras à mesa, mas em todo o comportamento dos indivíduos, tanto no âmbito privado, quanto no público. Por isso:

[...] não se podem isolar as maneiras à mesa. Elas são um segmento – e bem característico – da totalidade de formas socialmente instaladas de conduta. Seu padrão corresponde a uma estrutura social bem definida. [...]. O comportamento das pessoas na Idade Média não era menos rigidamente determinado pelo seu total de vida, por toda estrutura da existência, como nosso próprio

comportamento e código social são para nós determinantes (ELIAS, 1994a, p.81).

As recomendações sobre o comportamento é frequente e os códigos de boas e más maneiras passaram a ser uma possibilidade de estabelecimento de padrões que atendam tanto a necessidade individual da pessoa, para se sentir e ser parte da sociedade, quanto da própria coletividade, ao se adaptar as transformações sociais e culturais que estavam acontecendo. As recomendações são repetidas muitas vezes, dentre elas, Elias (1994a, p.79) destaca:

[...] não limpe os dentes com a faca. Não cuspa em cima ou por cima da mesa. Não peça repetição de um prato que já foi tirado da mesa. Uma instrução comum é não soltar gases à mesa. Enxugue a boca antes de beber. Não faça pouco da comida nem diga coisa alguma que possa irritar os demais. Não limpe os dentes com a toalha da mesa. [...] Não se assoe com barulho excessivo. Não adormeça à mesa. E assim por diante (ELIAS, 1994a, p.79).

A partir desta perspectiva, podemos observar que as questões ligadas à civilidade, tornaram-se objeto de organização e gestão pessoal, por meio de uma educação voltada para o desenvolvimento de um código social, no qual cada membro da sociedade concebesse tais aprendizagens como naturais e que os padrões sociais fossem entendidos como uma condição inata do sujeito que nasceu e viveu naquele contexto.

A ideia do convívio introduz novos elementos na questão da educação. Tudo aquilo que hoje nos parece perfeitamente natural precisa, no entanto ser ensinado. É preciso aprender as regras do convívio. Aprender a comer, a vestir-se, a sorrir, a assoar-se e asseiar-se. Mais do que isso, é preciso aprender a lidar com indivíduos que são desiguais como se fossem – porque de fato o são – iguais, dado que o nascimento da sociedade burguesa constitui, também, o nascimento da sociedade fundada na igualdade (FIGUEIRA, 1998, p.05).

Os diferentes comportamentos dos homens e das mulheres sinalizam mudanças na estrutura social. Sendo assim, a sociedade passa a negar a visão de homem e de mundo anterior – submisso e obediente - e projetar um novo ideal que é resultado das contradições e das relações que estão presentes no movimento da sociedade em transição. Para que a nova forma de produzir a vida

material dos indivíduos passe a fazer parte do seu cotidiano, incorporando valores e comportamentos que até então, eram negados. Coube à educação o papel fundamental de sedimentar os valores da nova sociedade, estabelecendo os novos padrões sociais, como naturais.

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

Segundo Elias (1994a), o período de transição, após o afrouxamento da hierarquia social medieval e antes da estabilização da moderna, apresenta a velha nobreza de cavaleiros feudais já em declínio, ao mesmo tempo em que está em formação a nova aristocracia das cortes absolutistas. As mudanças na estrutura da sociedade e na estrutura dos indivíduos propiciou a necessidade de uma nova forma de conceber o homem, que passa a ser visto como a essência intermediária entre o mundo da matéria e o mundo do espírito.

Os homens e mulheres começaram, gradativamente, a deixar de ser meros “espectadores” e retomam a busca pelo desenvolvimento de sua capacidade de modificar sua própria realidade. Diante deste contexto histórico, os pensamentos e ações dos indivíduos necessitam ser transformados para atender as expectativas das novas configurações que estão se formando. A etiqueta, a polidez e a civilidade começam a fazer parte da realidade do homem europeu e foram amplamente expostos pelos pensadores da época. Assim, passamos a refletir sobre os princípios que regeram a sociedade e os indivíduos do período moderno.

2.4 Período da Modernidade

Como vimos, na passagem do século XV para o século XVI, a estrutura social, econômica e política que norteava a Idade Média estava em pleno declínio e uma nova configuração social estava sendo articulada. As mudanças neste período ainda não estavam presentes em um grau significativo para anular as

estruturas formadas na sociedade medieval. As transformações ocorreram com intensidades locais e épocas distintas.

As relações complexas criadas a partir deste contexto desencadearam um processo de mudança no comportamento dos indivíduos. Novos valores e princípios, não mais fundamentados apenas nas perspectivas sociais e culturais do medievo ou nos dogmas da doutrina cristã, passaram a fazer parte da vida social dos homens e mulheres.

Os diferentes comportamentos dos indivíduos sinalizavam mudanças na estrutura social, ao mesmo tempo em que estas alterações nesta estrutura geravam transformações na conduta do sujeito. A sociedade como um todo e cada indivíduo passaram, gradativamente, a negar a visão de homem submisso e obediente e projetavam um novo ideal, resultado das contradições e relações estabelecidas na realidade em transição.

A educação teve um papel fundamental de sedimentar os valores e comportamentos da nova sociedade, de tal forma que os novos padrões sociais fossem incorporados e vividos como naturais. Para Cambi (1999), era propícia uma educação que visasse a formação de um sujeito ativo na sociedade, liberado de vínculos e de ordens, no qual o indivíduo fosse “mundanizado”, nutrido de fé laica e aberto para a racionalização da ação e suas consequências.

Neste contexto histórico, o princípio da modernidade é apresentado no movimento chamado de “Renascimento”, que segundo Burckhardt (1991), representou as condições sociais, culturais e políticas e apresentou o contexto no qual o homem medieval imerso na coletividade, passou ao individualismo moderno. Esta configuração possibilitou o desenvolvimento da expressão da natureza humana e individual, a partir das inter-relações entre a estrutura do indivíduo e a estrutura social. O Renascimento foi caracterizado como um período de “ressurgimento” de determinados aspectos da cultura clássica, ao mesmo tempo em que algumas concepções de vida medievais permaneciam.

[...] na prática emprestaram de ambas as tradições e não seguiram nenhuma das duas inteiramente. Como acontece com frequência, o novo era acrescentado ao velho em vez de substituí-lo. Os deuses e deusas clássicos não expulsaram os santos medievais da arte italiana, mas coexistiram e interagiram com eles (BURKE, 1999, p.28).

Os princípios que regeram o momento histórico do Renascimento foram expressos no movimento humanista, que ao passar do tempo, foram influenciando cada vez mais as camadas superiores da sociedade, principalmente por conta de suas contribuições ao desenvolvimento intelectual. Os métodos humanistas de ensino eram apresentados na realidade da transição, como uma forma de superar os dogmas escolásticos e, conseqüentemente, formar um novo ser humano, que tenha valores e condutas próprias ao contexto histórico que está se formando. No ideal de educação apresentado por Juan Luis Vives (1492-1540), podemos observar os fundamentos moralistas e de civilidade, que eram elementos importantes do pensamento humanista, na busca de superação da lógica medieval, como vemos na colocação a seguir.

Eu não posso chegar a convencer-me que esses portentos extemporâneos, essa gangrena e essa peste vão durar muito. Assaz e demasiado, por espaço de quinhentos anos e mais, infeccionaram as mentes dos homens. [...] Nem sempre os homens estarão sujeitos a esses vexames. O tempo mesmo arrancará o vicioso e trará consigo o reto e o verdadeiro (VIVES, 1948a, p.310).

Os princípios que regem este contexto histórico destacam a necessidade em se “negar” os pensamentos e os comportamentos anteriores. Este momento de transição necessitava de uma educação que acompanhasse o movimento que a realidade está seguindo, carregado de novas exigências sociais, novos valores, novas expectativas e que, conseqüentemente, fizeram com que os indivíduos passassem a ter um novo modo de “olhar” para o mundo e para si mesmos. A criança passou a ser foco da educação humanista, no sentido que era necessário “formar” novos homens e mulheres para atender as novas regras de convivência social e de estruturação do próprio indivíduo. Para Vives (1948b), os educadores e pensadores de sua época, deveriam alinhar a linguagem e os costumes, de tal forma que não ensinassem apenas o saber, enriquecendo sua intelectualidade, mas sim o bem viver.

Contudo, não basta se dedicar a educação das crianças para que a realidade intelectual, moral e comportamental fossem transformadas. Os adultos precisavam se preocupar com sua própria conduta, pois o comportamento dos

adultos serviam de modelos à infância, influenciando a apropriação e a aplicação dos preceitos de civilidade no cotidiano, por isso Jan Amos Comenius ou Comênio (1592-1670) considerava importante que:

[...] os pais, as amas, os professores e os discípulos dêem exemplos de vida disciplinada, que, como faróis, brilhem sempre diante das crianças. Com efeito, as crianças são macaquinhos impacientes por imitar tudo o que vêem, o bem como o mal, sem que seja preciso mandar-lho; [...] Se, portanto, os pais forem probos e fiéis guardiões da disciplina doméstica, e os professores forem realmente homens de eleição, admiráveis pelos seus costumes, teremos o meio maravilhoso de impelir fortemente os alunos para uma vida honesta (COMÊNIO, 1996, p.349).

Enquanto na Idade Média vemos uma preocupação maior com a conduta à mesa, no início dos tempos modernos era o comportamento ensinado para aos alunos e o comportamento apresentado pelos preceptores no processo educacional que eram evidenciados pelos pensadores daquele momento histórico. De acordo com Vives (1948a), o preceptor devia ser íntegro, incorrupto, sem concessão nenhuma à vaidade e a ostentação. Devia ser erudito em várias disciplinas, mas também deveria ser exemplar em sua vida prática. Pois para ensinar o bom viver, era preciso que além de ensinar por meio das palavras, ensinasse também por meio do exemplo.

Dessa forma, o agir deveria “caminhar” junto com o pensar na formação dos indivíduos, mas seria necessário considerar a higiene e a saúde corporal, para se manter a aparência diante dos outros e o bem estar consigo mesmo. Por isso, era preciso criar hábitos a respeito dos cuidados com o corpo e com o comportamento.

[...] lavarás mãos e rosto com água fresca e as secará com um pano limpo.[...] Limparás com frequência àquelas partes pelas quais as superfluidades do corpo encontram caminho e desaguamento. [...] Estas são a cabeça, as orelhas, os olhos, o nariz, as mãos, os sovacos e as partes vergonhosas. [...] Os pés estejam limpos e quentes (VIVES, 1947, p.1213).

A presença constante de considerações sobre o cuidado com o corpo, com o comportamento e com os valores morais, nos demonstra que tais

cuidados ainda não faziam parte do padrão de conduta e de hábitos da sociedade. Exortações sobre o falar, o comer, o beber, o vestir e o dormir eram constantes. De acordo com Vives (1948c), as conversas deveriam ser marcadas por falas agradáveis e respeitosas; a bebida não deveria tirar o domínio da razão e a inibição dos sentidos; a alimentação deveria visar apenas o suficiente para acalmar o estômago; e o sono excessivo tornaria o sujeito preguiçoso e lento, por isso, dormir não deve causar dano e sim aliviar o corpo.

Vários fatores levaram os indivíduos a quererem se comportar segundo os códigos de conduta que estavam em desenvolvimento e eram socialmente aceitos. Assim, a ascensão da burguesia resultou em uma necessidade de se diminuir a distância entre a nobreza da corte e a classe burguesa. Este fato se deu porque

[...] o povo enriquece desperta para novas necessidades. O luxo que se desenvolve afina os caracteres [...]. Os homens se desfazem de sua rudeza e, conseqüentemente, dos costumes, das maneiras cuja grosseria eles não sentiam até então. Pouco a pouco, pois cresce neles o gosto pela sociedade polida com sua elegância, seus prazeres mais delicados, suas alegrias mais comedidas. (DÜRKHEIM³, 1995, p.189).

Para Elias (1994a), o período de transição da Idade Média para a Idade Moderna foi caracterizado pelo aumento do controle social, que resultou em uma maior observação e avaliação do próprio comportamento do indivíduo e da conduta dos outros. Para o autor, o código de comportamento tornou-se mais rigoroso e aumentou o grau de consideração esperado dos demais. As atitudes que poderiam ofender ou chocar os outros membros da sociedade são menos frequentes. Assim, o padrão comportamental considerado ideal deixava de ser restrito à nobreza de sangue e passava a ser designado como uma necessidade universal, alcançada por meio da virtude, erudição e polidez dos costumes. Estas condições tornaram-se um parâmetro para avaliar se o indivíduo estaria preparado para representar a si mesmo no convívio social e no desenvolvimento da sociedade. Neste sentido, os tratados sobre boas maneiras, a partir do século XVI, “[...] são

³ Emile Durkheim, pensador importante que viveu de 1858 a 1917.

obras da nova aristocracia de corte, que está se aglutinando aos poucos a partir de elementos de várias origens sociais. Com ela surge um diferente código de comportamento.” (ELIAS, 1994a, p.109).

Segundo Salgado (2008), ainda no século XVII, a Europa continuava sendo o berço dos acontecimentos revolucionários que marcaram e contribuíram para o avanço científico e tecnológico de toda a humanidade. Os diversos acontecimentos sociais, econômicos, culturais e políticos proporcionaram o desenvolvimento do Renascimento, do Mercantilismo, da Reforma Protestante e a formação do Estado Moderno.

Nos estudos de John Locke (1632-1704), podemos compreender que o contexto histórico da modernidade apresenta uma sociedade de corte mais consolidada, no qual o desenvolvimento das capacidades individuais e da formação de bons hábitos eram tratados conjuntamente com os princípios de liberdade, propriedade e igualdade.

A questão de liberdade voltada para o indivíduo e entendida como essência humana, foi concebida em oposição à estrutura hierárquica da sociedade feudal, no qual os homens eram subordinados uns aos outros. A liberdade do sujeito consiste em seguir sua própria regra, a partir de um código moral, de um padrão de condutas e de leis que são comuns a todos que convivem em determinada sociedade e não mais se sujeitar a vontade inconstante, incerta, desconhecida e arbitrária de outro homem. (LOCKE, 2001).

A liberdade consiste em estar livre de restrições e de violência por parte de outros, o que não pode existir onde não existe lei. Mas não é, como já foi dito, liberdade para que cada um faça o que bem quiser (pois quem poderia ser livre quando o capricho de qualquer outro homem pode dominá-lo), mas uma liberdade para dispor e ordenar como se quiser a própria pessoa, ações, posses e toda a sua propriedade, dentro dos limites das leis às quais se estariam submetidos; e, portanto, não estar sujeito à vontade arbitrária de outrem, mas seguir livremente a sua própria (LOCKE, 2001, p. 433).

Nesta perspectiva, a lei deveria proporcionar a liberdade necessária para os indivíduos conviverem em sociedade. Para Locke (2001) a igualdade e a virtude, presentes no contexto social que possibilita a liberdade, conferem aos homens uma vida mais justa. As capacidades e méritos, e não mais apenas o

“berço”, podem colocar os indivíduos em um nível superior, acima do nível de relações comuns.

Mas quando o homem se tornou escravo, naquele momento histórico, perdeu o direito à propriedade e, conseqüentemente, à vida. Como não era capaz de ter posse nenhuma, não seria mais considerado como membro da sociedade civil, já que o principal fim desta sociedade é a preservação da propriedade. Para Locke (2001), os homens ao se juntar em uma comunidade, poderiam ter uma vida confortável, segura e pacífica, de tal forma que pode usufruir de suas propriedades. Assim, ao formar uma comunidade ou um governo, segundo o autor, é formado um único corpo político, no qual a maioria tem o direito de agir e deliberar pelos demais.

Tornava-se necessário uma educação voltada para o desenvolvimento das capacidades individuais, que deveriam ser focadas para o desenvolvimento de determinadas relações sociais. A educação era responsabilizada pelo êxito ou não êxito na formação dos indivíduos e na organização social ao qual pertenciam. Por isso, era considerado que “nove em cada dez, são o que são, bons ou maus, úteis ou inúteis, pela educação que recebem”. (LOCKE, 1986, p.31). Assim, a educação devia ser preconizada desde muito cedo, para que a “natureza” pudesse se habituar desde o começo da vida social.

Na configuração do século XVII, nos deparamos com uma educação cujo sentido, era o desenvolvimento da autonomia, da liberdade e da consciência moral dos indivíduos, em prol do convívio social seguro e pacífico. Por isso, o homem virtuoso devia se distanciar das necessidades individuais, ao mesmo tempo em que forma uma consciência moral que priorize o controle emocional diante das diversidades. No período em questão, o homem virtuoso:

[...] é aquele que é capaz de vencer suas afeições [paixões], pois então ele segue a razão, a consciência; faz seu dever, mantém-se na ordem e nada o pode afastar dela. Até agora eras livre em aparência; tinha somente a liberdade precária de um escravo a quem nada foi ordenado. Sê, agora, livre de fato; aprende a te tornares teu próprio senhor; governa teu coração, [...] e serás virtuoso (ROUSSEAU, 1999, p.656).

Rousseau (1712-1778) aponta para a necessidade de que o indivíduo fosse educado para um “corpo moral coletivo”, no qual se apresentava como essencial para o desenvolvimento de um pensamento democrático e de um comportamento regido pelas potencialidades e voltado para a socialização, que era tida como natural ao ser humano. Segundo o autor, as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos deviam direcionar a vontade geral, já que cada pessoa pode ser considerada como uma parte indivisível do todo. Assim, a educação visa amenizar a tensão entre a estrutura da personalidade do indivíduo e a estrutura social que está sendo construída.

Antes que a arte polisse nossas maneiras e ensinasse nossas paixões a falarem a linguagem apurada, nossos costumes eram rústicos, mas naturais, e a diferença dos procedimentos denunciava, à primeira vista, a dos caracteres. No fundo, a natureza não era melhor, mas os homens encontravam sua segurança na facilidade para se penetrarem reciprocamente, e essa vantagem, de cujo valor não temos mais noção, poupava-lhes muitos vícios.

Atualmente, quando buscas mais sutis e um gosto mais fino reduziram a princípios a arte de agradar, reina entre nossos costumes uma uniformidade desprezível e enganosa, e parece que todos os espíritos se fundiram num mesmo molde: incessantemente a polidez impõe; o decoro ordena; incessantemente seguem-se os usos e nunca o próprio gênio (ROUSSEAU, 1999, p.191-192).

De um convívio social rústico, a sociedade foi conhecendo a polidez e o luxo, nesta perspectiva, a educação da época não deveria visar apenas o treinamento das crianças, era preciso que aprendessem a pensar, para terem a possibilidade de serem livres. (KANT, 2002). Para Kant (1724-1804), liberdade era entendida como a possibilidade de fazer uso público da razão, de maneira apropriada e de tal forma que o sujeito possa expressar suas ideias e se comportar de acordo com os padrões de conduta estabelecidos no contexto social. A educação auxilia o homem a aprender desde criança, a não seguir suas próprias inclinações e desejos.

Tal como as árvores num bosque, justamente por cada qual procurar tirar à outra o ar e o sol, se forçam a buscar por cima de si mesmas e assim conseguem um belo porte, ao passo que as que se encontram em liberdade e entre si isoladas estendem caprichosamente os seus ramos e crescem deformadas, tortas e retorcidas. Toda a cultura e

toda a arte, que ornamentam a humanidade, e a mais bela ordem social são frutos da insociabilidade que por si mesma é forçada a disciplinar-se (KANT, 1988, p. 29).

A educação era voltada à aprendizagem de comportamentos e a formulação de um código de conduta que priorizava o renascimento de uma nova produção de fábrica. “Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa [...]”. (MANACORDA, 1996, p.249). Nesta nova estrutura social que vai se organizando, apesar das grandes transformações, as questões relacionadas a conduta e a civilidade ainda estavam sendo amplamente defendidas. Os comportamentos que acabavam por gerar desonra eram comparáveis à morte. Assim, o que tornava os homens valorosos e estimados, era a honra que estava acima da fortuna e era o que devia ter mais valor no mundo e ser mais sagrado entre os homens.

A honra das famílias e a manutenção da ordem pública podem coincidir no pedido de confinamento. Assim, através dessa prática de coerções, elabora-se uma concepção "cívica" da honra que cada vez mais se define pelo respeito à boa ordem geral (FARGE, 2009, p.579).

A questão de boa ordem geral e interesse público se assemelha neste momento histórico a ideia de civilização. Para Farge (2009, p.579) é esta noção que permite a uma nação viver segundo os costumes considerados por ela como refinados e racionais. “Sabemos que na época a ideia de civilização está muito próxima da ideia de polidez, gentileza, civilidade.”

A civilização de um povo é o refinamento de seus costumes, a urbanidade, a polidez. A nobreza e a burguesia sempre julgaram que detinham a civilidade e a polidez, únicos meios espetaculares de distinguir-se da condição dos mais humildes. O elemento novo deve-se ao fato de que se torna necessário promover essa ideia de civilidade fora das práticas tradicionais da corte e da magistratura para transformá-la em norma social. Já não é uma classe ou um grupo social que deve encarnar a civilidade, e sim o próprio Estado (FARGE, 2009, p.579).

Nesta perspectiva, o processo de transformação do comportamento e de organização de um novo padrão de conduta que visava uma ruptura quase imediata com os comportamentos considerados bárbaros, violentos e irracionais, foi amplamente difundido. Havia a ideia de que as pessoas precisavam refinar-se de repente e seu comportamento inadequado, desaparecer rapidamente. Neste contexto social, a polícia tornou-se um dos meios mais seguros de conseguir o mínimo de civilização onde prevalecia a confusão e a desordem entre grupos sociais rivais.

Nobreza e burguesia são forças que se anulam ante o monopólio do Estado: suficientemente solidárias para não destruir o conjunto do sistema social, suficientemente conflitantes para não formar um bloco contra o rei. O povo ainda é grosseiro demais para administrar o poder; deve passar por um processo de pacificação, saneamento, refinamento. A partir daí, abre-se um campo de aplicação imenso; polidez, civilidade e harmonia devem invadir o espaço social, as relações individuais e coletivas, o conteúdo das relações entre famílias e comunidades urbanas. A polícia real (portanto a da cidade) encarna esse sonho do século XVIII: deve fazer de tudo para que enfim o refinamento dos costumes coincida com a felicidade de todos, sem alterar a ordem das coisas e dos seres. Permitindo que rei e povo se unam para sempre através dessas formas pessoais de autoridade e de intervenção.

Conhecer o povo, interferir na rede de suas relações habituais e familiares, explorar esse universo para dominá-lo e incitá-lo a comportamentos ordenados. A organização policial calcada nas formas pessoais do poder real torna-se tanto um meio de ver como um meio de ordenar. A intromissão nas famílias e o consentimento destas fazem parte da mesma utopia: a fusão do povo com seu rei (FARGE, 2009, p.580).

Nas relações estabelecidas entre o povo e o rei se destacava a religião, que funcionava como elo de obediência e um caminho para legitimação do poder, tanto do rei, quanto dos nobres. Por muito tempo, a religião foi a única força ideológica capaz de unificar os homens, contudo, depois da Idade Média, a tradição religiosa voltada ao catolicismo passou a ser questionada, até que entrou em uma crise mais profunda com a reforma protestante. Assim, a concepção teológica da Igreja que era norteadada pelo sistema feudal, passou aos poucos a ser orientada por uma ética religiosa que não se chocava com as atividades econômicas da

burguesia, que incluíam a expansão marítima e a valorização do comércio, ambas visando o lucro considerado pecado pela teologia tradicional católica.

No decorrer de toda a Idade Moderna, as mudanças na religião cristã e as transformações no comportamento e no estilo de vida, apontam para novas necessidades da vida social que está sendo construída na configuração daquela realidade histórica. Conforme a riqueza vai crescendo fora do círculo da aristocracia, as classes médias e, conseqüentemente, um maior número de burgueses vão progredindo e fazendo parte da corte. Contudo, as relações de poder e as diferenças nas categorias sociais não desapareceram, sendo difundidas também pelos religiosos, cujos comportamentos expressavam o código de conduta presente na vida social da corte.

Não obstante, essa sociedade de corte ampliada, na qual se misturavam elementos aristocráticos e burgueses, e onde não havia barreiras claras vedando a ascensão, deve ser considerada como um todo. Compreende ela, a elite, hierarquicamente estruturada do país. A compulsão para nela penetrar ou, pelo menos, imitá-la aumenta sem cessar com a crescente interdependência e prosperidade de estratos mais ponderáveis. Os círculos clericais, acima de todos, tornam-se os divulgadores dos costumes de corte. O controle das emoções e a formação disciplinada do comportamento como um todo, que sob o nome de cidade se desenvolveram na classe alta como fenômeno apenas secular e social, como consequência de certas formas de vida social, apresentam afinidades com tendências particulares no comportamento eclesiástico tradicional. A civilidade ganha um novo alicerce religioso e cristão. A igreja revela-se como tantas vezes ocorreu, um dos mais importantes órgãos de difusão de estilos de comportamento pelos estratos mais baixos (ELIAS, 1994a, p.111).

O padrão de comportamento que estava sendo preconizado pela burguesia a partir da segunda metade do século XVIII, destacava a afirmação em prol do racionalismo e do cientificismo, nos quais os princípios de liberdade, progresso, razão e igualdade eram “gestados” na sociedade daquele período.

Costumes e hábitos considerados como excessos e pecados durante a Idade Média, a partir das transformações na estrutura da personalidade dos indivíduos e da estrutura da própria sociedade, passavam a ser entendidos como necessários e essenciais para um convívio social e o desenvolvimento das relações políticas. Havia uma ênfase na necessidade da polidez e da civilidade, não

só na corte, mas também às pessoas que passaram a fazer parte deste círculo. No final do século XVIII, a classe alta francesa adotou certo padrão à mesa e outros costumes que, aos poucos, foram sendo aprendidos e incorporados na sociedade, como algo natural à condição humana.

Esta foi “[...] uma fase de movimento e mudança relativamente rápidos, [...], na qual a compulsão para uma conduta refinada à mesa pressiona constantemente na mesma direção, na de um padrão de maneiras à mesa.” (ELIAS, 1994a, p.115). Além dos hábitos à mesa, outros comportamentos semelhantemente foram formando novos padrões. Para Elias (1994a), o século XVIII foi o momento em que houve o condicionamento para um maior controle das pessoas sobre si mesmas. Este fato se deu por duas perspectivas. Uma delas pela necessidade de controle do comportamento para se sentir ou ser parte do estilo de vida dos nobres e a outra perspectiva se deu pelo fato de que o comportamento era exortado a partir do embaraço ou repugnância que poderiam ser causadas em outras pessoas.

José II, filho da imperatriz austríaca Maria Teresa, no final do século XVIII expressava da seguinte forma a nova configuração que se formava na sociedade da época: “o principal dever de cada cidadão é tornar-se apto a servir ao Estado. Conhecimentos, saber e bons costumes são os meios melhores e mais seguros para atingir o bem-estar externo e interno.” (MANACORDA, 1996, p.248). Estas condições deveriam ser oferecidas por meio de uma educação que se tornou necessária a todos os indivíduos, não só aqueles com condições sociais advindas do “berço”, mas a todos os homens, mulheres e crianças que necessitavam de instrução e experiências que favoreceriam o progresso da sociedade.

No final do século XVIII, a sociedade se deparou com inúmeros movimentos que buscavam a difusão de valores da burguesia e do capitalismo. Tanto os burgueses com o intuito de expandir seus negócios, quanto a população inspiradas pelos ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade, buscaram e inspiraram diversos setores da sociedade, inicialmente na França, para dar um fim ao sistema absolutista e proporcionar a difusão dos novos costumes, valores e padrão de comportamento que regeria o período histórico que se seguia.

2.5 Contemporaneidade: do Século XIX aos Dias Atuais

No início do século XIX, as elites conservadoras europeias se destacavam no controle da economia e da política. Apesar dos reis, a nobreza e o clero recuperarem parte de seus poderes e privilégios, a burguesia já passava a ser identificada como classe dominante.

Neste último período, a burguesia como um todo está livre das pressões de uma sociedade absolutista estatal. Burgueses e burguesas libertaram-se das limitações externas a que estiveram sujeitos como pessoas de segunda classe, na hierarquia dos estamentos. Aumentou o entrelaçamento do comércio e dinheiro, cujo crescimento lhes deu o poder social necessário para se libertarem. Mas, neste aspecto, as limitações sociais do indivíduo também são mais fortes do que antes. O padrão de autocontenção imposto às pessoas da sociedade burguesa por suas ocupações é, em muitos aspectos, diferente do imposto à vida emocional pelas funções da sociedade de corte (ELIAS, 1994a, p.184-185).

Neste século, a Europa presenciou o desenvolvimento amplo da tecnologia e da indústria e uma maior atuação do Estado aos direitos assegurados aos cidadãos. O novo ideal surgiu da necessidade de proteção e apoio aos indivíduos e na própria busca pela satisfação das necessidades básicas de cada um e da coletividade. Outro aspecto importante, diz respeito às guerras e as crises econômicas que desencadearam diferentes revoluções. Segundo Aranha (1996), o século XIX representa o período de consolidação do poder dos burgueses que lutam contra as forças reacionárias da nobreza que deseja a restauração de seu poder, influência e status social. Somente a partir da metade do século é que instalaram seu poder em toda a Europa. Dessa forma, a sociedade burguesa pode ser considerada

[...] a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação (MARX, 1985, p.17).

As guerras, as revoluções, as mudanças e as crises econômicas acabaram por desencadear novas relações, que foram alterando a perspectiva de vida de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que se transformavam a estrutura social daquela realidade. O século XIX foi marcado por grandes transformações nas relações de poder, que se mantiveram até o próximo século.

A equação de poder mudou lentamente no século XIX, mas a aristocracia europeia e os segmentos a ela associados, internamente vinculados e diferenciados do restante da sociedade por uma tradição específica, uma cultura própria, preservaram até 1918 – e em alguns países, sobretudo na Inglaterra, mesmo depois – não apenas seu status, mas também um acesso especial a posições elevadas, o que lhes assegurou pelo menos uma parcela de seu antigo excedente de poder (ELIAS, 2006, p.160).

Estas transformações tiveram reflexo na vida social, principalmente nas cidades, devido o aumento da população, a criação de novos bairros, no qual foram abertas ruas e calçadas, possibilitando assim novos meios de transporte, inclusive transporte público coletivo. Com o progresso industrial surgiu uma nova classe social: os operários. Estes não tinham horários definidos, seus salários eram baixos e as péssimas condições de trabalho, aliada ao excesso populacional nas cidades, contribuíram para a propagação de doenças como a tuberculose e o raquitismo. (CHAMBERLIN, 1994). Dessa forma, a cidade mudou de escala, de natureza, de aparência e de realidade social.

As funções da cidade se diversificaram; às funções desempenhadas pelos centros urbanos em todas as sociedades, acrescentaram-se outras recentemente, provenientes das mudanças provocadas pela técnica, a economia e o governo dos homens. [...]
Enfim, o crescimento do fenômeno urbano causou a formação, e depois a generalização, de um novo tipo de vida: o habitat, o trabalho, o lazer, as relações sociais, as próprias crenças e o comportamento também passaram a ser afetados (RÉMOND, 1997, p.138).

As mudanças nas funções da cidade se deram tanto pela invenção da máquina, o uso de novas fontes de energia, de tal forma que a produção industrial passou a ser ligada à cidade. Diante de tais transformações, o pensamento e o comportamento, individual e coletivo, foram sendo moldados sob uma nova perspectiva de vida.

O século XIX nos mostra a consagração de alguns códigos relacionados à desigualdade na prática e a igualdade de direito no discurso; a evolução das ideias socialistas e o nascimento de uma consciência de classe operária e a rejeição gradativa do nacionalismo europeu. Este momento histórico nos possibilitou observar a oposição crescente entre a ordem social liberal e os princípios doutrinários e de organização da Igreja católica romana.

Na segunda metade do século XIX, parece absoluto e irrevogável o divórcio entre dois universos, duas sociedades, duas mentalidades. A Igreja Católica representa o passado, a tradição, a autoridade, o dogma, a coação. A razão, a liberdade, o progresso, a ciência, o futuro, a justiça estão no campo contrário. A vitória deste passa portanto como derrota das forças conservadoras e reacionárias, indissolavelmente associadas à religião (RÉMOND, 1997, p.170).

Dessa forma, podemos observar que as mudanças na estrutura social e na forma de ser e de agir de cada indivíduo, refletiram na urbanização e na industrialização, que gerou o declínio nos valores tradicionais e na prática religiosa que foram difundidas por séculos. Hábitos coletivos e comportamentos individuais, que reforçavam a submissão e a conformidade às regras do grupo social vinculado à vida religiosa, passaram a ser questionados.

Os costumes europeus, não só ligados à religião, foram sendo modificados e passaram a compor o cenário de diversos outros continentes. Dessa forma, “a influência da Europa foi exercida no século XIX por múltiplos caminhos, fazendo uso de formas muito diversas.” (RÉMOND, 1997, p.200). Os valores morais e o padrão comportamental difundido nos diferentes espaços geográficos e nas diferentes classes sociais foram decisivos para a configuração dos anos que se sucederam, principalmente em relação a aristocracia decadente, a classe média burguesa e os trabalhadores das indústrias.

Durante a maior parte do século XIX, o conflito entre trabalhadores e capitalista não correspondia ao principal eixo de tensão social na Europa. Havia, em vez disso, uma disputa permanente entre três vértices: a aristocracia rural associada às elites da corte, a classe média industrial ascendente e, atrás dela, a emergente classe operária. A expressão “classe média”, como um termo classificatório para os estratos empresariais – aplicação dificilmente adequada à situação atual -, refere-se à sua posição naquela disputa triangular (ELIAS, 2006, p.161).

Nas relações de poder estabelecidas entre as classes sociais, o código de conduta se apresentava, ainda, como uma forma de diferenciação entre as pessoas. A evolução dos manuais de conduta acompanharam o movimento da industrialização e da urbanização das cidades. Segundo Martin-Fugier (1987), na primeira metade do século os guias de comportamento eram direcionados, principalmente às mulheres, inclusive, direcionados a jovem senhora da cidade (como Paris) e a jovem fazendeira (do campo). Posteriormente, os manuais de conduta ficaram restritos apenas ao modelo de vida urbano, no qual o campo tornou-se apenas um lugar de férias.

O sucesso destes guias se deu pela preocupação em se adaptar ao novo modo de vida e tornou-se uma possibilidade de auxiliar na administração e na organização da própria existência. Normalmente, descreviam os ritos que deviam ser realizados no cotidiano e os papéis de cada membro da família.

O papel principal cabe à senhora do lar, encarregada de fazer funcionar a vida privada tanto na intimidade familiar – cerimônias cotidianas das refeições e serões junto à lareira – quanto nas relações da família com o mundo exterior – organização da sociabilidade, visitas, recepções. Ela deve reger o curso das tarefas domésticas de maneira que todos, e o marido em primeiro lugar, encontrem em casa o máximo de bem-estar (MARTIN-FUGIER, 1987, p.201).

Os horários de refeições são modificados. Passou-se a ter o café da manhã assim que se levantava. O almoço “de garfo” servido entre dez e meio dia, no qual incluiu-se entradas, embutidos, carnes frias e sobremesa. O jantar era a refeição de horário mais variado, e com o passar do tempo foi sendo realizado cada vez mais tarde. Inicialmente às cinco horas e no final do século às sete e meia da noite. As pessoas, segundo a etiqueta e a polidez, precisavam chegar até quinze minutos antes, caso contrário a mesa era posta e o jantar servido sem que os convidados tivessem chegado. (MARTIN-FUGIER, 1987).

O ano é marcado, de um lado, pela vilegiatura de verão e, de outro lado, pelas festas da Igreja. A temporada campestre da aristocracia

se generaliza em férias de verão para a burguesia. Assiste-se ao nascimento da ideologia do descanso e do lazer, e a vida escolar terá de se adaptar a ela, prolongando o período de férias (MARTIN-FUGIER, 1987, p.215).

Foi no decorrer da segunda metade do século, que a noção de férias foi difundida como uma mudança necessária das atividades e da rotina da vida na cidade. “O descanso e os benefícios da natureza parecem oferecer uma contrapartida ao modo de vida urbano e industrial.” (MARTIN-FUGIER, 1987, p.232). Segundo a autora, o gosto pela natureza não era algo novo, pois acontecia desde o século XVIII, mas o aspecto novo diz respeito a inserção deste tipo de atividade no tempo e na organização da vida social.

Muitos dos costumes, hábitos e do próprio código de conduta preconizado no século XIX, ainda faziam parte ou influenciaram muito da tradição que temos até os dias de hoje. Neste período, por exemplo, o cemitério passou a ser um local de visitação, sendo adotado o hábito de ir em família ao cemitério para visitar os mortos e os jazigos tornaram-se construções grandes e luxuosas. Outro aspecto peculiar que podemos destacar no século XIX, é o comportamento das pessoas diante das datas comemorativas, tais como o natal, o ano novo e a Páscoa.

No natal, a montagem de um pinheiro nas casas, já acontecia no século XVII, mas foi no século XIX que popularizou-se. A ideia de “Papai Noel” surgiu nos países nórdicos, mas consagrou-se na Europa e foi o comércio americano que auxiliou no sucesso da personagem no século XIX. Em relação ao ano novo neste período é comum apresentar “votos” aos parentes próximos, por meio de visitas e cartões entregues pessoalmente ou por uma empresa paga para isso. “As pessoas recebem esses cartões afetam desprezar “essa atenção de três francos o cento”, mas, se se abrisse mão desse costume, as mesmas pessoas diriam: “Fulano não tem cortesia: nem sequer me enviou um cartão de Ano Novo!”.” (MARTIN-FUGIER, 1987, p.224). Já na Páscoa, os cristãos deviam confessar seus pecados e participação do sacramento da comunhão e entendiam que esta data marcava a ressurreição de Cristo e também a entrada da primavera.

A Páscoa é também a festa dos ovos: doces em formato de ovos que são escondidos nas casas ou nos jardins para fazer uma surpresa às crianças, ovos cozidos pintados com diversas cores e às vezes

ilustrados com desenhos e adivinhas, servidos no almoço, e principalmente ovos contendo presentes (MARTIN-FUGIER, 1987, p. 225).

Outro aspecto que expressa as mudanças no processo de civilização europeu refere-se à família. “A família não é apenas um patrimônio. É também um capital simbólico de honra. Tudo que arranha sua reputação, que mancha seu nome, é uma ameaça” (PERROT, 1987, p.266).

Na cidade, as mães das famílias pobres, na primeira metade do século XIX, muitas vezes induzem os filhos a mendigar, e até a fazer pequenos furtos. A moral popular, orientada para a sobrevivência do grupo, é bastante lassa. Até o dia em que a ascensão à pequena burguesia passa a exigir o respeito às leis e às boas maneiras. O devasso, o alcoólatra, o pobretão, o endividado, o jogador, o vigarista se tornam indesejáveis, severamente criticados (PERROT, 1987, p.271).

Este padrão de conduta incorporado pela burguesia criava uma falsa aparência de civilidade e de ausência de violência. O enfrentamento físico era bastante raro no seio da família burguesa, que “desaprova os engalinhamentos rústicos e prefere vias mais sutis, não menos destruidoras: perversas estratégias [...], minando por dentro, na sombra e no silêncio, os edifícios e as reputações aparentemente mais sólidas.” (PERROT, 1987, p.274).

Para Sennett (1997), no final do século XIX valorizava-se a vida menos excitada e com mais comodidade, no qual o modo de lidar com as sensações perturbadoras e potencialmente ameaçadoras de uma comunidade multicultural fosse mais individualizado, mais privado, do que coletivamente tratado no âmbito público. Este fato representa a necessidade social e ao mesmo tempo individual de que o ser humano deve ser capaz de direcionar seus impulsos e paixões em uma dada direção, sem que suas ações ocorram de uma forma desenfreada. Nietzsche (1844-1900) afirmou que um grande homem só é grande pela margem de liberdade que dá aos seus impulsos e paixões, quando transforma estes “monstros” em “animais domésticos”. Contudo, destacava em suas obras a ideia de que o excesso de requinte em sua época tornou-se um fator de esvaziamento e decadência da cultura.

O intelecto, como um meio para a conservação do indivíduo, desdobra suas forças mestras no disfarce: pois este é o meio pelo qual os indivíduos mais fracos, menos robustos se conservam, aqueles aos quais está vedado travar uma luta pela existência com os chifres ou presas aguçadas. No homem, essa arte do disfarce chega ao seu ápice; aqui o engano, o lisonjear, mentir e ludibriar, o falar-por-trás-das-costas, o representar, o viver em glória de empréstimo, o mascarar-se, a convenção dissimulante, o jogo teatral diante de outros e diante de si mesmo, em suma, o constante bater de asas em torno dessa única chama que é a verdade, é a tal ponto a regra e a lei que quase nada é mais inconcebível do que como pôde aparecer entre os homens um honesto e puro impulso à verdade (NIETZSCHE, 1983, p.45-46).

O que Nietzsche (1983) questionava, a partir de sua perspectiva filosófica, era a moralização dos valores e costumes difundida pelo cristianismo, no qual considerava uma regressão ao princípio de elevação humana. A busca pelo prazer e a negação da dor, continuava sendo propagada naquele período histórico, como herança das ideias preconizadas pelos humanistas depois do período medieval.

Outro pensador importante deste período é Durkheim (1858-1917) que defendia que os indivíduos deviam buscar a liberdade, mas entendendo que este processo é racional, portanto as ações e decisões dos homens devem ser regidas pela moral que rege os costumes e que varia conforme as épocas e os lugares. Para Durkheim (1975), em cada momento existe um tipo regulador de educação, no qual estão presentes costumes e valores que os indivíduos, mesmo sem ter consciência disto, são obrigados a aceitar. Esta normalização dos indivíduos era considerada necessária para facilitar o controle sobre si mesmos, seus pensamentos e suas ações. Para o autor, a sociedade não poderia existir sem que houvesse certa homogeneidade entre seus membros, a partir dos valores, costumes e hábitos propagados pela vida coletiva e o meio para a sociedade alcance este objetivo é processo educacional. Assim, a educação deve ser

[...] exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não se encontram preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política, no seu

conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (DURKHEIM, 1975, p.41).

Nesse sentido, a conduta individual e os costumes da coletividade deviam ser a mola propulsora da evolução da moral e em uma relação de reciprocidade, determinam e são determinados, orientam e são orientados pelos valores vigentes ou em construção. O desejo e a necessidade em se adaptar a nova norma difundida pelas classes dominantes aconteceram em um sentido vertical, ou seja, da aristocracia para o povo, da cidade para o campo.

De acordo com Elias (2006), no curso dos séculos XIX e XX, a vida social girava cada vez mais em torno dos conflitos entre classes baixas e médias de um lado e a tensão da burguesia contra as classes altas. Estes conflitos aconteciam em diferentes aspectos da vida social e a expectativa de tornar-se semelhante a aristocracia, fez com que os indivíduos criassem a necessidade de uma existência tida como civilizada e polida. A valorização do físico sobre a moral, por exemplo, valoriza e recomenda a higiene, a limpeza e a depuração.

Novas exigências sensíveis rejuvenescem a civilidade; a acentuada delicadeza das elites, o desejo de manter à distância o dejetivo orgânico, que lembra a animalidade, o pecado, a morte, em resumo, os cuidados de purificação aceleram o progresso. Este é estimulado igualmente pela vontade de distinguir-se do imundo zé-povinho (CORBIN, 1987, p.442).

Dewey (1859-1952) afirmava que os comportamentos e valores exigidos pela sociedade são estimulados e encorajados pela opinião pública e pela educação, enquanto que as ações que são repugnadas e desprezadas são constantemente controladas, reprimidas e punidas. Possibilitando assim, uma mediação entre os atos do indivíduo e a estrutura da própria sociedade. (DEWEY, 1972).

No século XX, temos a continuidade dos interesses em diferenciar as classes, demonstrando assim, a superioridade de uns e a inferioridade de outros. A busca pela diferenciação continua presente neste período histórico, mas os conteúdos sociais e psicológicos destacados na construção da identidade e no padrão de conduta coletivo são outros, que foram transformados ou tornaram-se novas criações a partir do desenvolvimento e modificação das configurações

existentes. Para Elias (1994a), alguns comportamentos relacionados ao patamar de repugnância e nojo, começam a surgir no século XX. São ações e sentimentos novos que levam a considerar situações, anteriormente normais, como desagradáveis. O exemplo deste fato pode ser visto na reação negativa das pessoas diante dos açougues, que no início do século XX colocam em exposição animais mortos. Este fato se difundiu uma conduta da elite de se negar a comer carne.

Outro aspecto, no qual podemos exemplificar as mudanças no estilo de vida deste período é a respeito da vida conjugal de um casal recém-casado. Enquanto no século XIX o código de conduta conjugal apresentava a necessidade de que o jovem casal deveria se instalar em sua casa, desde o dia seguinte a cerimônia de casamento, no final do referido século, a moda passa a ser a viagem de núpcias. Também foi bastante usado e considerado “chique”, se instalar incógnitos em um grande hotel parisiense ou italiano. Mas as pessoas que gostariam de se distinguir dos “comuns mortais”, começaram a realizar viagens para outros lugares como a Suécia e Noruega. (MARTIN-FUGIER, 1987). Viagens antes consideradas vulgares, passam a ser vistas como destinos ideais para os recém casados, nos quais contribuem para a atmosfera de difusão da sensualidade e da sexualidade.

A mesma linha de desenvolvimento, a mesma diferença de padrões, poderia ser demonstrada por grande número de exemplos. Com uma certa impotência, o observador do século XIX e, até certo ponto, do século XX, vê-se diante de modelos e regras de condicionamento do passado. E até que compreendamos que nosso próprio patamar de repugnância, nossa própria estrutura de sentimentos, evoluíram – em um processo estruturado – e segue evoluindo, continua realmente quase incompreensível, do atual ponto de vista, como diálogos como esses pudessem ser incluídos em um livro escolar ou deliberadamente produzidos como material de leitura para crianças (ELIAS, 1994a, p.174).

Alguns comportamentos, relacionados ao patamar de repugnância e nojo, começam a surgir neste período. Aquilo que antes era considerado normal, gradativamente vai sendo compreendido como desagradável e inapropriado. Conforme as configurações vão se alterando, os indivíduos tendem a novas necessidades e expectativas e este contexto gera mudanças na própria realidade destes sujeitos.

Dos fatos e situações marcantes que influenciaram as mudanças nas pessoas e na sociedade, Rémond (1993) destaca alguns que compuseram o quadro histórico do século XX, dentre eles: as guerras mundiais; a crise econômica que o mundo teve que enfrentar a partir de 1929 e cujas repercussões interessavam todos os aspectos da vida em sociedade; a ascensão das doutrinas fascistas e dos regimes autoritários. Não pretendemos discutir estes aspectos neste estudo, mas não podemos deixar de contextualizar como a estrutura da personalidade dos indivíduos e a estrutura da sociedade foi organizada naquele momento histórico.

Nas guerras mundiais a sociedade europeia (mesmo com o poder, riqueza, intelecto e civilidade que o possuía) e o restante do mundo enfrentava conflitos que há muitos anos não fazia parte do contexto mundial. Reinava um clima de rivalidade e tensão constante, principalmente na Europa. De acordo com Hobsbawn (1995), vários documentos e reportagens da época registraram tais momentos como o fim do mundo, mas

a humanidade sobreviveu. Contudo, o grande edifício da civilização do século XX desmoronou nas chamas da guerra mundial, quando suas colunas ruíram. [...]. Ele foi marcado pela guerra. Viveu e pensou em termos de guerra mundial, mesmo quando os canhões se calavam e as bombas não explodiam (HOBSBAWN, 1995, p.30).

A política, a economia e todas as dimensões da realidade eram um mecanismo interligado, sendo assim, ao se iniciar a guerra, a sociedade sofreu consequências em diversos aspectos e por diferentes tempos. Um exemplo deste aspecto refere-se a crise mundial evidenciada, principalmente, nos Estados Unidos em 1929. Depois de um aparente período de prosperidade e calma na Europa, “estoura” nos Estados Unidos, uma crise de crédito e confiança no mercado financeiro.

Não é uma revolução industrial. Não se origina de uma inovação técnica. É uma crise. Tampouco é a primeira, visto que as crises econômicas se tinham reproduzido no século XIX em ritmo quase regular, a ponto de parecer constitutivas do regime capitalista; [...]. Mas a crise de 1929 difere das anteriores, sobretudo por suas repercussões (RÉMOND, 1993, p.69).

As consequências da crise afetaram diretamente a população. As diferentes classes sociais foram afetadas, contudo, a distinção entre elas

permaneceu tomando uma determinada direção. Segundo Prost (1992), durante toda a primeira metade do século, o estilo de vida das pessoas estavam “presas” ao controle da coletividade. Certa privacidade e determinados comportamentos eram privilégios burguês.

Enquanto nas classes populares o seu trabalho no campo ou no maquinário das indústrias acentuava o “encurvamento” do corpo, as classes média e alta acentuavam a preocupação estética com a postura ereta. Nesse sentido, o corpo tornou-se uma possibilidade de controle, onde uma pessoa era submetida ao olhar e avaliação de outra. De acordo com Corbin (1991), no século XIX, o código de boas maneiras das classes abastadas proibia que uma moça se admirasse nua, mesmo que no reflexo de sua banheira, devido a ideia de erotismo e o imaginário das pessoas acerca dos espelhos pendurados nos bordéis. Mas no século seguinte, a difusão do espelho pela cidade e a organização de novas identidades culturais, possibilitou que a imagem do corpo inteiro fosse admirada e contemplada e a silhueta permitiu que a noção de estética do esbelto, guiasse o comportamento em relação ao corpo para novos rumos nos tempos que se seguiram.

Preocupações excessivas com o corpo foram se tornando cada vez maiores e preocupações com a relação do corpo com as questões ambientais determinaram a atitude que as pessoas, principalmente das classes abastadas, teriam em relação a água, o sol, o vento, a chuva e a corrente de ar.

No século XX esta forma de vigilância privilegia os anseios do corpo; daí por diante ela objetiva fornecer a este compensações justificadas pela vida urbana, as condições de trabalho, a poluição; proporcionar-lhe o prazer físico, ditado pelo acentuamento do narcisismo (CORBIN, 1991, p.439).

Com as mudanças na concepção de corpo que aconteciam no século XX, muitas modificações no comportamento em relação ao vestir-se foram ocorrendo com o passar do tempo. Segundo Calanca (2008), durante séculos a preocupação com a moda foi exclusiva às elites. Mas a partir do século XX, este fenômeno foi se disseminando pela sociedade e o desejo e a necessidade de consumo das novidades lançadas pela moda, não ficaram restritos às classes altas ou a espaços elitizados.

Até o final do século XIX, o espartilho era uma peça muito utilizada pelas mulheres, mas já no início do século XX, livre desta peça, a liberdade feminina é representada nas pernas, costas e no colo que ficavam à mostra. Neste período, a boca pintada de carmim, olhos bem destacados e sobrancelhas tiradas, contrastavam com a pele extremamente branca. Neste período, a moda passou a ser influenciada pela ascensão do desporto, a vida ao livre e os banhos de sol. Assim, as características da burguesia, desejadas e “impostas”, eram legitimadas e reconhecidas como exemplares.

De acordo com Elias (1994c), uma torrente de escritos, a partir da segunda metade do século XX, nos apresenta sucessivas versões de imagens básicas da pessoa isolada, desprovida do “nós”, em sua solidão voluntária ou involuntária. Contudo, mesmo este indivíduo isolado, seu pensar e seu agir, enfim, sua existência são produtos da configuração ao qual pertence.

Os 30 anos após a Segunda Guerra Mundial foram de um extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável. (HOBSBAWM, 1995, p.15).

O conceito de desenvolvimento social traz, atualmente, um estigma derivado da imagem desse desenvolvimento que predominou nos séculos XVIII e XIX. Quem quer que retome esse conceito no final do século XX e antecipando o século XXI, ou seja, numa curva cresceu durante o grande e traumático colapso do antigo conceito de desenvolvimento – o conceito que prometia o progresso constante da humanidade, elevando-se em linha reta para um estado mais feliz (ELIAS, 1994c, p.144).

Na transição do século XX para o século XXI, também nos deparamos com profundas mudanças. As transformações nos indivíduos e na própria sociedade, decorrentes de vários fatores, inclusive a revolução das tecnologias e a globalização, geraram a necessidade de que as pessoas precisavam aprender a solucionar problemas e sintetizar um novo conhecimento a partir do existente. Este processo educacional tornou-se uma questão de sobrevivência social no século XXI.

Os avanços científicos e tecnológicos configuraram a emergência de novas formas de comportamento, tanto individual, quanto coletivo. Ações que visam a adaptação do ser humano as novas condições de vida, no qual há alteração das práticas culturais, redefinição do trabalho e democratização da informação e do conhecimento. Compreender as configurações que permeiam nossa realidade histórica é um desafio, já que estamos imbuídos nestas relações. Mas estas preocupações:

[...] podemos deixar a cargo do século XXI – e, esperamos, da cooperação de pessoas de todas as partes do mundo – a descoberta de uma resposta convincente para saber em que circunstâncias um processo natural cego e não-planejado produziu essa forma tão singular de comunicação entre os organismos; e, em estreita relação com ela, como se produziu tamanha diferenciabilidade e maleabilidade das partes que circundam os olhos, o nariz e a boca, a ponto de cada pessoa, especialmente do ponto de vista da participação num grupo, pode ser reconhecida, a um simples olhar, como uma pessoa determinada, distinta de todas as demais (ELIAS, 1994c, p.157).

Precisamos entender que o século XXI, ou melhor, o momento histórico que estamos tendo a oportunidade de vivenciar e experimentar, se apresenta como reflexo das inter-relações estabelecidas entre os seres humanos, enquanto indivíduos e a sociedade como um todo. As transformações que ocorrem em nossas vidas, as ações e os pensamentos que norteiam nossas decisões cotidianas são produtos de um processo não planejado e muitas vezes, inconsciente. Contudo, as relações construídas a partir deste processo e as novas que serão elaboradas seguem uma direção única, que nos levam a pertencer a um determinado grupo, uma coletividade, uma sociedade, ao mesmo tempo em que nos sentimos seres particulares, que defendem suas individualidades.

Apesar da falta de compreensão que as pessoas possuem acerca do processo civilizatório a longo prazo e sua inserção social na atualidade, é preciso que entendamos o vínculo de nossas experiências pessoais com as gerações passadas. Precisamos entender a direção que as transformações em sucessivas gerações tomaram, para compreendermos quem somos e por que somos assim. Precisamos salientar que não vivemos em uma espécie de presente contínuo, mas

que nossa vida cotidiana, todos nossos valores e comportamentos, são produtos do passado e da época em que vivemos.

CAPÍTULO III

“O jogo está no centro da constituição de uma identidade, e nesse sentido ele é um espaço de aprendizagem, apesar de sua aparência de desordem.”

Gilles Brougère

3. CARACTERÍSTICAS DO JOGO SOB A ÓTICA DO PROCESSO CIVILIZATÓRIO

Não há como se explicar com exatidão o conceito de jogo ou defini-lo de uma forma simplista, pois não podemos limitá-lo a uma mera atividade que pode proporcionar prazer. Nesse sentido, optamos em analisar o fenômeno jogo pela nossa perspectiva, a partir de possíveis características presentes no desenvolvimento do processo civilizatório, concebidas e expressas tanto pelo indivíduo, quanto pela coletividade ao qual pertence. Se observarmos no decorrer da história, veremos que ao jogo foi atribuída uma variedade de funções e características que foram construídas e desenvolvidas a partir das figurações estabelecidas e da relação entre estrutura social e estrutura da personalidade do indivíduo.

A intenção deste capítulo é apresentar as características e funções que o jogo apresenta de uma forma geral e universal, sem destacar a época ou os lugares historicamente constituídos. Priorizamos ressaltar as características, que a nosso ver, são vinculadas diretamente à relação de “mão dupla” existente entre o indivíduo e a sociedade.

O jogo sempre esteve presente no cotidiano de diferentes sociedades e na própria história da humanidade. A partir dos valores difundidos no cotidiano, as reflexões acerca da temática “jogo” foram se expandindo para diversas áreas de conhecimento. Assim, dos conhecimentos sobre o jogo que eram ensinados sob uma perspectiva mitológica, passaram gradativamente, a ser ensinados sob uma ótica educacional e cultural.

Em vários momentos históricos, o jogo foi considerado um mero instrumento educativo ou uma possibilidade de descanso para o intelecto humano.

Contudo, vários outros aspectos sobre o jogo podem ser identificados no desenvolvimento do processo de civilização. Antes de iniciarmos a reflexão sobre as características do jogo, optamos em buscar o entendimento sobre a etimologia do termo, pois acreditamos que ao conhecer a composição dos vocábulos podemos ampliar nossa compreensão sobre jogo.

Jogo vem do latim *jocus* e pode-se dizer que, na etimologia da palavra, tem o mesmo significado que lúdico. O significado de *jocus* está relacionado ao gracejo, ao prazer, ao divertimento, dentre outras características que estão ligadas diretamente ao sentimento de alegria. Outra palavra derivada do latim é *jocari* que quer dizer gracejar e coquetear.

Em geral, são necessárias várias palavras para atender às diversas categorias do jogo, que era designado entre os gregos pela desinência *inda*, enquanto que o jogo infantil correspondia à expressão *paideia*, o esporte a *agon*, agilidade prazerosa a *athurma* (LEBOVICI; DIATKINE; MARCO, 1985, p.14-15).

Como podemos observar, o termo jogo atende a expectativa da sociedade em dado contexto cultural e histórico. Sendo assim, buscar os entendimentos que os estudiosos apresentam sobre jogo, é adentrar em uma “viagem” que nos leva a diferentes caminhos, a diferentes possibilidades de ir e vir. Sem cairmos em aspectos que evidenciam certo relativismo. Queremos dizer com esta afirmação, que ao se buscar o entendimento sobre o termo jogo é preciso ter consciência de que esse fenômeno pode ser compreendido a partir de diferentes áreas de conhecimento ou ser norteado por bases conceituais distintas.

A noção de jogo nas línguas antigas (que conotavam um mesmo sentido para ação de jogar) foi se transformando gradativamente. De uma conotação religiosa e ritualística, como veremos mais à frente, passa a designar ações pouco sérias e de caráter de mera diversão. A dificuldade em caracterizar o jogo, vem das relações estabelecidas entre a ciência e o senso comum, representado na linguagem e na prática cultural da população em geral. Em nossa língua temos uma diversidade muito grande na presença de vocábulos relativos ao jogo, contudo em

[...] outras línguas, como alemão, o inglês e o francês, por exemplo, é utilizada apenas uma única palavra para expressar uma série de ações. Em alemão *spielen*, em inglês *play* e no francês *jouer* são termos que se fundem para representar ações distintas, relacionadas ao jogar e ao brincar e, também, ao imitar e representar. Diferentemente das citadas acima, a língua portuguesa utiliza uma série de palavras que expressam ações distintas. Assim, o mesmo termo pode se revestir de um sentido diferente conforme o uso que dele é feito, pois a linguagem é dependente do contexto de utilização (SANTOS, 2004, p.92).

Nos vocábulos que tratam de jogo, o ponto de partida semântico parece ser a ideia de movimento rápido, atenção e espontaneidade, porém o termo não pode ser associado à noção de frivolidade e futilidade, já que mesmo à diversão, a distração e o prazer precisam ser encarados com seriedade por parte de quem realiza a ação.

Várias são as fundamentações teóricas que sustentam, na atualidade, o emprego da palavra jogo e demonstram que existe uma rede de significações explícitas e implícitas, todas resultantes da utilização no contexto social que o jogo está inserido. Assim, o uso do termo jogo não é um ato individual e solitário, mas decorrente do uso por um grupo social que dê sentido a essa palavra (SANTOS, 2004, p.93).

Nesse contexto, cada realidade designa, a partir de suas concepções de mundo e das transformações nos indivíduos e na sociedade, o seu entendimento sobre jogo. Dessa forma, o jogo não traz em si uma neutralidade, mas representa as relações estabelecidas pela realidade ao qual está inserido.

A nosso ver, as características do jogo, na perspectiva do processo civilizatório, devem ser relacionadas à condição humana e sua vida em sociedade. Assim, nos aspectos relativos à condição social em que o jogo se encontra, optamos em apresentar as características a partir de três dimensões, sendo elas: características relacionadas à cultura; características relacionadas à interdependência entre os indivíduos; características relacionadas à estrutura do próprio indivíduo. Propomos estas categorias para organizarmos de forma mais clara nosso pensamento sobre as características do jogo, já que não encontramos em

nenhuma outra fonte, categorias que pudessem ir ao encontro de nossas necessidades.

Quadro 02 : Aspectos presentes em cada bloco de características

CARACTERÍSTICAS DO JOGO NO PROCESSO CIVILIZATÓRIO	
RELACIONADAS À CULTURA	TRADIÇÃO
	VALORES MORAIS
	FLEXIBILIZAÇÃO DAS REGRAS
RELACIONADAS À INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS INDIVÍDUOS	AUTO-ORGANIZAÇÃO
	RELAÇÕES DE PODER
	CARÁTER EDUCATIVO
RELACIONADAS À ESTRUTURA DO PRÓPRIO INDIVÍDUO	COMPORTAMENTO
	DESAFIO CONSTANTE

Fonte: Desenvolvimento próprio, 2011

O que vamos apresentar nos sub-tópicos que se seguem, diz respeito aos desdobramentos dos temas que abordam cada bloco de características. Nosso intuito é esclarecer as características do jogo de acordo com as funções que são designadas a ele, seja pela concepção social, seja pela utilização individual do mesmo. Na maioria das vezes, quando o jogo é realizado, as características do mesmo não estão no plano da consciência do jogador, ou seja, muitos dos aspectos que abordamos neste texto, não são pensados ou não são considerados importantes por quem joga, pois o mesmo quer apenas jogar. O que acontece normalmente, é que profissionais de diferentes áreas, propõem o jogo com um determinado objetivo pré-estabelecido. A estes consideramos essencial que se

compreenda as características do jogo e que se tenha uma fundamentação científica sobre ele, para que as metas prescritas possam ser alcançadas com maior clareza e qualidade. A partir destas perspectivas, iniciamos nossa apresentação pelas características vinculadas à dimensão cultural do jogo.

3.1 Características Relacionadas à Cultura

No primeiro capítulo destacamos nosso entendimento sobre cultura: o conjunto simbólico que representa as ideias, as crenças e os valores que estabelecem nossas formas de pensamento e nossos padrões de conduta. É a cultura que agrega certa censura ao comportamento humano e conseqüentemente, ao jogo e ao ato de jogar, a partir das normas e valores estabelecidos em dado contexto.

Neste tópico apresentamos a tradição, os valores morais e a flexibilização das regras como aspectos que perpassam a perspectiva cultural do jogo. Em cada aspecto destacamos termos que consideramos importante ao se pensar em cultura. Podemos visualizá-los mais claramente no quadro abaixo:

Quadro 03: Aspectos que envolvem as características do jogo a partir da cultura

RELAÇÃO COM A CULTURA	
TRADIÇÃO	Costume
	Memória
VALORES MORAIS	Convicções e ideias
	Normas de conduta
FLEXIBILIZAÇÃO DAS REGRAS	Igualdade de condições
	Cumplicidade

Fonte: Desenvolvimento próprio, 2011

Como podemos observar, as características do jogo relacionadas à cultura serão destacadas na tradição, nos valores morais e na flexibilização das regras. Nos sub-tópicos que se seguem apresentamos nosso entendimento sobre cada assunto que perpassa as categorias apontadas.

3.1.1 A tradição

Iniciamos nossa explanação com o fenômeno tradição que normalmente acompanha o jogo. Se um jogo ainda não é tradicional, pode tornar-se, pois tem potencial para fazer parte da tradição de um grupo social ou de uma sociedade, já que “[...] mesmo após seu término ele é conservado na memória, transmitido, podendo tornar-se tradição” (VELOSO E SÁ, 2009, p.01).

A tradição que permeia os jogos torna-se retrato de uma época e de um local e mesmo com as alterações que sofre ao passar do tempo, vão evoluindo e continuam sendo jogados por diferentes populações. Nesse contexto, o termo tradição (que vem do latim *tradere*) perpassa a ideia de transmissão, de passar completamente, de entregar um conhecimento ou narrar acontecimentos passados. Assim, tradição é costume e o costume difunde as expressões mais genuínas da cultura popular e da identidade cultural de uma realidade.

O jogo como tradição ocorre quando o conhecimento sobre ele se perpetua na memória lúdica de um grupo social. De acordo com Parlebas (1987), o jogo é uma das marcas da tradição e conhecimento de um povo, pois reforça os códigos e ritos de uma comunidade.

Esses jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. Muitos jogos preservam sua estrutura inicial, outros se modificam, recebendo novos conteúdos. A força de tais jogos explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação espontânea da cultura corporal, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social (KISHIMOTO, 1993, p.15).

A tradição de um grupo social e as manifestações populares de uma cultura nos auxiliam a compreender e a explicar a realidade ao qual pertence, já que a tradição representa a permanência e a reprodução das formas culturais. Desta forma, o jogo tradicional é reconhecido e conservado como um patrimônio cultural, pois está arraigado em diferentes setores sociais. É essa condição que permite que a tradição não seja antagônica à modernidade. Nesse sentido, há uma propensão em que o jogo seja, ao mesmo tempo, transformado e repetido em determinado contexto.

3.1.2 Os valores morais

Em relação aos valores morais, destacamos alguns aspectos que o jogo traz em sua essência social. Valores são construídos a partir do contexto ao qual pertencem, contudo, “[...] os valores constituem um reino particular, subsistente por si próprio. São absolutos, imutáveis e incondicionados” (VÁSQUEZ, 1998, p.119). Para o autor os valores estão em uma relação especial com as coisas de valor, sejam elas “encarnadas” em coisas materiais ou não. Neste sentido, o homem pode manter diversas relações com os valores, de forma consciente ou não, tanto para apropriar-se deles, quanto apenas para reproduzi-los e percebê-los, ou mesmo para transformá-los.

Sobre os valores morais, Brasil (2004) destaca como principais: a integridade (questões relacionadas à honestidade e a confiança), o respeito (aceitar as opiniões e a autoridade legal), a excelência (busca pelo êxito pessoal), a responsabilidade (assumir as consequências dos próprios atos), a cooperação (colaboração para alcançar os objetivos e resolver conflitos), a participação (ser um indivíduo pró-activo e produtivo), a democracia (aceitar e promover os direitos), dentre outros.

A relação dos valores morais com o jogo se refere às normas de conduta que são influenciados diretamente pelas nossas convicções e ideias que temos das coisas. Durante o jogo, os valores morais influenciam a forma da qual os jogadores tratam uns aos outros e como resolvem suas diferenças. Enfim, os valores

morais norteiam a forma de se relacionar uns com os outros. Para Vásquez (1998, p.124):

[...] os valores morais existem unicamente em atos ou produtos humanos. [...] podemos qualificar moralmente o comportamento dos indivíduos ou de grupos sociais, as intenções de seus atos e seus resultados e consequências [...].

Como podemos observar são os valores morais que, também orientam nossas práticas. No jogo, os atos que são realizados demonstram aquilo que nos é importante, pois estão intimamente ligados aos nossos valores. Nosso modo de proceder e sentir, as regras de conduta para qual fomos educados, aparecem claramente durante o envolvimento com o jogo.

3.1.3 Flexibilização das regras

O aspecto referente à relação do jogo com a cultura que trazemos a tona, se refere a flexibilização das regras. As regras são construídas ou são aceitas em um acordo coletivo dos jogadores. Ser flexível é se adaptar facilmente a uma necessidade ou realidade. É se submeter e ser complacente aos limites e restrições definidas pelo grupo e/ou indivíduos para determinado jogo.

Cada jogo tem seu próprio objeto e regulamento, e momentos próprios para ser realizado. Para coordenar a agitação e a empolgação que aparentemente dá a ideia de confusão, são criadas as regras que definem e determinam, temporariamente, o que é e o que não é permitido. No jogo as pessoas podem discutir e modificar as regras, pois não há presença de uma autoridade que decida a aplicação dos regulamentos. Por isso, o jogo cria um espaço para a liberdade e a criatividade. Nesse momento da atividade, a espontaneidade faz com que os movimentos soltos e dinâmicos tenham a mobilidade reduzida por uma organização mais rígida (SANTOS, 2004, p.97).

As regras permitem que os jogadores fiquem em nível de igualdade para tomada de decisões. Nessa condição, quem não respeita, não obedece ou ignora as regras é considerado um “mau jogador”, um “desonesto” e um “mentiroso”.

Dessa forma, a regra coloca uma ordem temporária e limitada, porém absoluta na realização no jogo. No jogo é “[...] reservado, quer material ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente cotidiano, e é dentro desse espaço que o jogo se processa e que suas regras têm validade” (HUIZINGA, 2000, p.23).

A “quebra” das regras do jogo pode provocar nos jogadores um desencantamento ou uma diminuição do envolvimento dos mesmos. Por outro lado, flexibilizar a regra é proporcionar uma motivação a mais no jogo, pois envolve a coletividade, contribuindo para uma participação mais efetiva de todos os jogadores, levando o grupo a uma cumplicidade em suas ações. A cumplicidade está presente na convivência e na interdependência entre os jogadores. As regras permitem a convivência entre o grupo, facilitando o controle do comportamento dos indivíduos pelo coletivo e pelo próprio jogador.

Assim, temos que as características do jogo, no que tange à relação da cultura no processo civilizatório, envolvem aspectos que representam o conjunto de valores, ideias e comportamentos que norteiam não só o padrão de conduta esperado de cada indivíduo e da totalidade dos membros que pertencem a determinada realidade, mas que também proporcionam a manutenção ou a transformação do jogo; contribuem para a desintegração ou propagação do jogo. E finalmente, refletem o desejo e a expectativa da sociedade e de cada indivíduo a respeito do comportamento de seus jogadores, ou seja, de seus cidadãos.

3.2 Características Relacionadas à Interdependência Entre os Indivíduos

Ao pensarmos nesta categoria levamos em consideração a dependência que os seres humanos têm uns com os outros. A relação de interdependência se dá pelo controle do poder, pela necessidade de sermos aceitos socialmente, no qual está envolvido o processo educacional, dentre outros aspectos. Esta condição nos mostra como estamos ligados uns aos outros, de diferentes maneiras e em diversos níveis.

A interdependência influencia o estabelecimento da estrutura social, ao mesmo tempo em que esta estrutura influencia cada indivíduo. Nesse sentido, ao jogar os sujeitos interagem e se integram na conexão de uma estrutura de pessoas

mutuamente orientadas e dependentes. No jogo, as pessoas estabelecem uma determinada dependência, tanto pelo aspecto relacionado à auto-organização, quanto pelas relações de poder e o processo educacional. No quadro a seguir podemos observar os temas que são contemplados em cada uma destas categorias que englobam as referidas características.

Quadro 04: Características relacionadas à interdependência entre os indivíduos

RELAÇÃO COM A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS INDIVÍDUOS	
AUTO-ORGANIZAÇÃO	Ordem e desordem
	Estratégias
	Interações
RELAÇÕES DE PODER	Dominação
	Liderança
	Autonomia
	Competitividade
CARÁTER EDUCATIVO	Lazer
	Processo de Ensino e de Aprendizagem

Fonte: Desenvolvimento próprio, 2011

Pensar sobre o jogo e sua relação com a interdependência entre os indivíduos é analisá-lo como um elemento que faz parte de um processo que não evidencia apenas uma única sociedade, mas sim, grupos de sociedades específicas e interdependentes. A interdependência entre as pessoas e entre as diferentes sociedades ou grupos, surge no jogo desde a representação simbólica que possuímos sobre este fenômeno, até os momentos de objetividade no qual as decisões e as ações corporais são aplicadas e desenvolvidas.

A relação de interdependência evidenciada no jogo reflete a concepção de vida e de mundo que o jogador possui a partir de sua inserção social, intervenção cognitiva e experiências corporais, dentre outros. Na complexa relação

presente no processo estabelecido entre indivíduo e sociedade, o jogo torna-se um instrumento que nos auxilia a compreender estas relações estabelecidas. Nos subtópicos que se seguem destacamos a auto-organização, relação de poder e o caráter educativo que caracterizam o jogo.

3.2.1 A auto organização

O primeiro aspecto que tratamos sobre as características do jogo em relação à interdependência dos indivíduos é a auto-organização. Não podemos nos remeter a auto-organização, sem falarmos sobre complexidade, pois toda a sociedade está impregnada dela e graças a esta é que a auto-organização não fica limitada a uma visão mecanicista de vida. Isto nos permite analisar o jogo de uma forma mais qualitativa e mais humana, já que a complexidade se apresenta nas inter-relações produzidas nos aspectos de simplificação, de “profundidade” da vida e de extensão do meio e nas relações humanas.

O complexo volta, ao mesmo tempo, como necessidade de apreender a multidimensionalidade, as interações, as solidariedades, entre os inúmeros processos [...]. Assim, o pensamento complexo deve operar a rotação da parte ao todo, do todo à parte [...], do objetivo ao sujeito, do sujeito ao objeto (MORIN, 2001, p.433).

Nesse sentido, a complexidade não é concebida como uma certeza, como clareza e como resposta, mas sim, surge com a perspectiva de se responder ao desafio da incerteza, de considerar que os sistemas são compostos por vários componentes que interagem entre si e não permitem uma simplificação das relações desenvolvidas, inclusive no âmbito do jogo.

Assim, pensar na complexidade que está presente no jogo é considerar que os fenômenos que se inter-relacionam nele não devem ser vistos de forma separada, fragmentada ou compartimentada. Para Navarro (1996, p.07), o conceito de complexidade está totalmente vinculado ao de auto-organização, pois:

[...] a complexidade, no que tem de fenômeno real, é algo indissociável do fato auto-organização. E por sua vez, os processos de auto-organização são concebidos como tais na medida em que

geram individualidades novas, realidades originais que se constituem como identidades dinâmicas e relativamente autônomas.

A auto-organização nos permite compreender como um sistema cria ajustes em si mesmo, produzindo nova estrutura por si própria. Para Debrun (1996, p. 1), uma organização é auto-organizada:

[...] quando se produz a si própria. Dado que toda organização tem como base elementos discretos, convém precisar que a forma auto-organizada não se produz no vazio, mas a partir de tais elementos. Mas esses elementos não podem ser de tal natureza que sua presença determine mecanicamente o processo que vai se desenrolar sobre a base deles.

Pensar em auto-organização é pensar no processo que envolve o jogo, já que ao participar dele, cria-se uma preocupação em participar da reconstrução do jogo e principalmente do processo de desenvolvimento do mesmo, pois a prática do jogo é decorrente do seu próprio começo. Quando jogamos, não sabemos exatamente como o jogo começou, quais são as transformações sofridas e a orientação do caminho que se seguirá.

Outro aspecto de auto-organização presente no jogo é relativo à **ordem** e **desordem**. A ordem apresenta uma significação a cada indivíduo e não deve ser considerado, necessariamente o fim de uma organização, mas pode significar as interações necessárias para que uma organização evolua. De acordo com Morin (1996), a ordem comporta vários níveis em sua significação. Pode se manifestar sob a forma de constância, de estabilidade, de regularidade e repetição. Também se apresenta como a coação, causalidade e a necessidade que fazem os fenômenos obedecerem as leis que o orientam. Outro nível se identifica com a racionalidade, concebida como harmonia entre a ordem da cognição e a ordem da realidade.

Muitas vezes, na realização de um jogo, em situações de instabilidade ou de caos, o grupo abandona uma ordem previamente estabelecida para conseguir uma organização mais apropriada aos jogadores. Por isso, no jogo ordem e desordem mantém uma relação mútua, pois em toda desordem há uma ordem não aparente, uma ordem oculta em meio à irregularidade, mas que possui um significado apenas para os jogadores.

Tanto quanto a ordem, a desordem também se define a partir de diferentes níveis. Englobam desde as irregularidades, as inconstâncias, as instabilidades, as agitações, as dispersões, dentre vários outros aspectos, até a eventualidade e o acaso (MORIN, 1996).

Tonello (1999, p.26) realiza uma crítica a racionalização da sociedade e a tendência em conceber a desordem somente como algo prejudicial, como se não tivesse seu papel fundamental no equilíbrio da sociedade.

A noção de desordem preocupa; a mente é impotente diante de um fenômeno desordenado. E a desordem prova a degradação e ruína no universo e na sociedade. A resistência à desordem também é moral, é preciso rejeitar a desordem dos sentidos, das pulsões, as desordens políticas. É preciso recuar a desordem na sociedade porque ela é o crime, é anarquia, é o caos.

Na relação da ordem com a desordem presentes no jogo, podemos observar relações ambíguas, confusas e de dupla sentidos, mas que propiciam testemunhar a presença da complexidade. Nessa complexidade, a desordem, segundo Morin (1977), aparece em toda a parte e permite flutuações, alimenta encontros, possibilita a constituição e o desenvolvimento dos fenômenos organizados. Co-organiza e desorganiza, alternada e simultaneamente.

Dessa forma, a ordem e a desordem presente no jogo são representadas pela agitação constante, corrida, gritos, movimentos constantes e expressivos, que levam ao estabelecimento de relações dinâmicas entre dispor as ações de forma linear e regular, para ações que evidenciam o desarranjo e certa confusão. Assim, o jogo favorece o estabelecimento contínuo de uma nova ordem, a partir da desordem que ele mesmo provoca.

Outro aspecto da auto-organização tange as **estratégias**. Para Morin (1996), as estratégias se fundamentam em um exame das condições determinadas, aleatórias e incertas, nas quais as ações se destinam a alcançar uma finalidade específica. Nesse sentido, podemos considerar que as estratégias são construídas a partir da análise de uma determinada situação e das quais são elaboradas um conjunto de metas. Engloba a tomada de decisões para o estabelecimento de objetivos e a determinação de ações que serão realizadas para alcançar o fim desejado.

De acordo com Katz (1970), a estratégia é o processo que possibilita que pessoas com diferentes objetivos pessoais ultrapassem essas diferenças e possam estabelecer objetivos que desejam cumprir em conjunto. Sem a definição de uma ou mais estratégias, os objetivos do grupo e as responsabilidades individuais e coletivas não podem ser coordenados.

Na formulação da estratégia, os valores de cada jogador são levados em conta no momento de escolha entre as alternativas propostas. Assim, as capacidades internas e os aspectos subjetivos dos sujeitos, juntamente com as condições do meio e o contexto do momento são fatores condicionantes da escolha final do plano de ação e das estratégias escolhidas.

No jogo, as estratégias designam as decisões unificadoras e integradoras do grupo e revelam a vontade da maioria, em relação ao que se deseja em termos de prioridade de ações. No desenvolvimento do jogo, a estratégia surge como uma possibilidade de mediação, entre as expectativas do grupo e de cada indivíduo. Auxilia no diagnóstico dos recursos que o grupo poderá utilizar, bem como padroniza as decisões e as ações dos jogadores que pertencem à mesma equipe e é vital mesmo quando o jogo envolve apenas um jogador.

É comum observamos a elaboração e aplicação de estratégias, tanto na vida em sociedade de uma forma geral, como na especificidade do jogo. Porém, a formação de estratégias é um processo complexo, pois envolve reflexão, respeito mútuo, diálogo e cooperação entre as pessoas. As estratégias podem ser aplicadas sem consciência da importância das mesmas para alcançar os objetivos propostos. No jogo, muitas vezes as estratégias escolhidas acabam por não dar os resultados esperados, ou ainda, os jogadores podem agir em uma perspectiva diferente do que havia sido planejado pelo grupo.

Uma condição importante para a auto-organização e a formulação de estratégias é a presença das **interações**. De acordo com Morin (1996), as interações exprimem um conjunto das relações, ações e retroações que se efetuam e se tecem em determinadas situações. “As interações são ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos, corpos, objetos ou fenômenos que estão presentes ou se influenciam” (TONELLO, 1999, p.24).

Para que haja organização no jogo é preciso que haja interações e estas supõem um encontro de jogadores. Quanto maior o nível e a diversidade das interações, maior o potencial dos seus resultados e que podem gerar novas formas de organizações e promoção de novas interações. As dinâmicas interativas colaboram para que a ação do jogador possa ser perturbadora ao desenvolvimento do pensamento do outro jogador. Nesse sentido, os sujeitos podem confrontar opiniões divergentes e podem descentralizar suas opiniões por meio das interações.

De acordo com Gilly, Fraisse e Roux (1992), as interações podem ser compostas por vários tipos de co-elaboração (para os autores trata da interação observada entre pares) e apresentam as seguintes colocações sobre elas:

- Co-elaboração aquiescente: refere-se a consentimento. Essa interação se dá quando o sujeito propõe ao outro que, sem oposição, proporciona respostas em concordância, o que possibilita um acordo;
- Co-construção: refere-se à alternância nas respostas. Também não há manifestações de contradições ou desacordo. O sujeito inicia a ação e o outro retoma com outra ação, segue-se então um intercâmbio das ações entre eles;
- Confrontações com desacordo: referem-se a não aceitação da proposta sem argumentação. O sujeito propõe algo que não é aceito pelo parceiro, contudo não há argumento e nem é proposto outra resposta. Isso intensifica o individualismo;
- Confrontações contraditórias: referem-se a não aceitação da proposta com argumentação. O sujeito propõe algo que não é aceito pelo parceiro, porém esse argumenta e/ou propõe outra ação. Acontece um impasse, pois a oposição desencadeia a confrontação.

Podemos observar que por meio das interações, o jogo pode favorecer o encontro entre o desenvolvimento pessoal e a complexa rede de significações que representam os diferentes pontos de vista, de capacidades e habilidades dos jogadores. Nas interações vemos situações vinculadas à tomada de decisão, de cooperação, de competição, de exposição e defesa de estratégias e

muito mais. No jogo, assim como na vida em sociedade, a variedade de atividades ou de tarefas, proporciona uma maior diversidade na forma de interagir em busca das respostas que contribuem para o alcance dos objetivos estabelecidos.

3.2.2 As relações de poder

A segunda categoria que tratamos sobre as características do jogo trata das relações de poder. Essas relações podem desenrolar-se de forma inconsciente e subliminares ou como poder legalizado e impessoal. Acontecem não somente na esfera econômica e política, mas também em outras dimensões, como a social e cultural. Para Weber (1982, p.211), poder é “[...] a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária, até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação”. Neste sentido, no jogo são reveladas todas as incompatibilidades e divergências entre as ideias dos jogadores e as relações de poder se manifestam pela tentativa de impor essas ideias e na busca pelo próprio benefício ou benefício daqueles que comungam da mesma expectativa.

De acordo com Elias (1994), quem detém o poder é normalmente o sujeito que monopoliza aquilo que outros necessitam. Assim, quanto maior a necessidade do outro, maior a proporção de poder por parte de quem retém o objeto, a situação ou conhecimento desejado.

Neste sentido, não podemos pensar nas relações de poder somente entre classes sociais ou no âmbito político, mas em qualquer relação em que seres humanos estão presentes e desejam estabelecer metas, tomar decisões e planejar ações e estratégias para alcançar os objetivos que desejam. Segundo Medeiros (2007), precisamos ver o mundo sob uma ótica que identifica as relações de poder como algo presente no dia a dia das pessoas. E para isso temos que observar que:

A ordem torna-se eficiente porque aqueles que a executam, com a colaboração objetiva de sua consciência ou de suas disposições previamente organizadas e preparadas para tal, a reconhecem e crêem nela, prestando-lhe obediência (CASTRO, 1998, p.02).

É nessa relação de obediência que as relações de poder apresentam um aspecto que, pode aparecer no processo de formação e desenvolvimento dessas próprias relações: a **dominação**. Na dominação vemos o poder do mando e o dever da obediência. Para Weber (1984), dominação é a probabilidade de que um mandado seja obedecido. Precisamos entender que:

[...] a dominação não é um pacote pronto que dominados indiferenciados aceitam porque não têm outras perspectivas pela frente. É evidente que não existe uma aceitação passiva de padrões alienantes, prontos “*a priori*” e sendo totalmente eficazes na promoção da dominação (VIEIRA, 1990, p.38).

Magalhães (2007) afirma que existem várias formas de dominação. Desde os processos de construção dos significados e dos significantes até a automação de hábitos e rituais que não nos permite pensar e refletir sobre nossas ações, pois o poder tem a capacidade de construir o senso comum, construir certezas e até preconceitos. O preconceito surge da simplificação e a dominação passa pela simplificação das coisas.

No caso do jogo, a dominação aparece na relação entre os jogadores, sejam eles pertencentes a um mesmo gênero e faixa etária ou não. Manifesta-se na imposição de ideias e tomada de decisões de forma heterônoma (tomada por outras pessoas). Além disso, podemos observar que a dominação em situação de jogo acompanha aquele jogador que detém o poder, seja por monopolizar um determinado conhecimento, por ter um maior grau de confiança ou mesmo por apresentar melhores habilidades e condições físicas ou cognitivas.

O processo de formação da dominação no jogo perpassa por questões relacionadas à nomeação de grupos, criação de identidades e explicações próprias de cada jogador que se apresentam como certezas e proporcionam a esse jogador as condições de se sobressair perante o grupo, pois apresenta a realidade a partir de seu ponto de vista, de sua perspectiva dominante, ao mesmo tempo em que inibe que outros jogadores esboquem uma reação. “A falta de reação pode se justificar pela incapacidade de perceber a ação ou da aceitação da ação como algo natural” (MAGALHÃES, 2007, p.183).

Dentre os diferentes aspectos que compõe a dominação, optamos em refletir sobre algumas questões que englobam a dominação e o jogo, sendo elas: sanção expiatória e por reciprocidade, violência psicológica e violência física.

“A sanção expiatória caracteriza-se pela coerção e pelo caráter arbitrário, não havendo relação entre o conteúdo da sanção e o ato a ser sancionado”. (VINHA, 2003, p.49). Sancionar é aplicar uma imposição disciplinar, uma punição a alguém por considerar que a mesma ultrapassou limites, não respeitou as normas, enfim, desobedeceu as regras vigentes.

Quando uma sanção expiatória é aplicada, utilizam-se certas punições que manifestam o poder e autoridade de uma determinada pessoa, para fazer com que outra faça aquilo que lhe foi pedido ou para impedir determinada conduta que não deseja que se manifeste. A punição, para quem exerce a dominação, normalmente serve como uma forma de medir, julgar e cobrar a desobediência, de acordo com gravidade da mesma. Permite uma espécie de redenção por parte de quem cometeu uma falta.

O castigo, sob sua forma de sanção expiatória, não somente focaliza uma determinada ação como permite ao sujeito castigado sentir-se, após a pena, re-ligado à comunidade, portanto certo de merecer seu lugar no grupo: ele já pagou (LA TAILLE, 2002, p.212).

A sanção expiatória no jogo aparece nas situações em que os jogadores desobedecem a uma regra considerada importante pelo grupo ou mesmo quando um jogador não consegue contribuir com o grupo para alcançar os resultados desejados. A sanção expiatória aplicada no jogador é realizada para que o mesmo se sinta punido e que seja desencadeado um sentimento de culpa e de incompetência por não ter conseguido manter-se no padrão de comportamento que os demais esperavam ou desejavam.

Por meio das sanções expiatórias o indivíduo obedece as regras do jogo e regras morais do grupo, sem que , muitas vezes, compreenda o porque está obedecendo. Isso não é uma condição exclusiva da criança, mas pode acontecer em diferentes fases da vida, simplesmente porque se não for ensinado ao sujeito a importância de se ter respeito mútuo, ser autônomo e cooperativo, ele permanecerá

em uma condição de heteronomia, de agir e pensar sem reflexão, apenas obedecer a partir da perspectiva do outro.

As sanções, segundo Piaget (1977), são de dois tipos: Sanção expiatória e sanção de reciprocidade. Se a primeira, como vimos até agora, não contribui efetivamente para a formação de um sujeito crítico e reflexivo, a segunda procura evidenciar a importância de não se ter uma repressão dolorosa ou que se imponha o respeito à regra. Para o mesmo autor, “[...] basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade” (PIAGET, 1977, p.180).

A condição de reciprocidade quer dizer que há uma preocupação em romper com a ideia de que a pessoa deve obedecer ou se comportar de determinada forma, por medo de ser castigado, ser privado de afetividade ou punido de alguma forma. Pelo contrário, procura-se aproximar o infrator das consequências de seus atos, por meio de sua consciência. A violação das regras deixa de ser cobrada por meio de atitudes negativas dos outros, passando para um:

[...] caráter didático, não tendo objetivo “expiar o débito”, mas sim mostrar que o ato do infrator acarretou na ruptura do elo de solidariedade ao ferir os contratos que permitem a convivência social; visa assim fazer com que o culpado compreenda o significado de sua falta (VINHA, 2003, p.50).

Nessa perspectiva, há um rompimento com a valorização de sentimentos relacionados à raiva, ao desapontamento, à culpa, à humilhação, ao desprezo e à exclusão. Na sanção de reciprocidade, o sujeito que foi prejudicado ou se sentiu lesado responde à ofensa ou ferimento retirando a confiança e a boa vontade.

Ela sinaliza claramente que a mutualidade está perturbada e que o causador do dano não pode mais desfrutar dos prazeres e vantagens do relacionamento anterior. A fim de restabelecer a antiga mutualidade, aquele que errou deve agir no sentido de compensar o sentimento de desconforto e restaurar o relacionamento (DEVRIES e ZAN, 1998, p.196).

No desenvolvimento do jogo, o contexto pode ser perturbado, no sentido de alguma quebra que atrapalha a organização e o desenvolvimento do

mesmo. Isto pode acontecer tanto no aspecto de uma má conduta, no uso inapropriado ou quebra dos materiais, quanto no uso da mentira para obtenção de privilégios ou benefícios. Se houve uma perturbação no jogo, a situação precisa ser reparada, para que os jogadores possam continuar o jogo. Se não for ensinado a se colocar em situação de reciprocidade, o que se enfatiza é a sanção expiatória, sendo assim, por si só não se aprende a ser recíproco, e nem mesmo o jogo proporciona isso em sua essência, é preciso que haja intervenção de alguém (com pensamento reflexivo) e se proponha a ensinar e a possibilitar a construção da reciprocidade.

Por meio da sanção de reciprocidade o indivíduo que promoveu essa perturbação, será responsabilizado pelas suas decisões equivocadas e pelas ações indevidas. Essa responsabilização, em situação de jogo, dar-se-á por meio de problematizações morais sobre as consequências das infrações. Para haver sanção de reciprocidade, é imprescindível que haja o desenvolvimento de alguns aspectos, dentre eles destacamos:

- quando a relação de jogo acontece entre faixas etárias diferenciadas, a autoridade adulta deve ser diminuída;
- as pessoas devem participar da elaboração de regras para se sentirem pertencentes ao grupo e ligados por um elo social;
- é preciso que um ambiente de afeto, cooperação, de respeito e de igualdade entre os indivíduos;
- o “infrator” não deve ser coagido, mas sim entender as razões para fazê-lo e corrigir seu comportamento;
- o responsável deve interagir de tal forma que haja coordenação de ideias, de tomada de decisões e de formulação de normas de participação do jogo, fazendo com que as ações não sejam em prol da satisfação própria de um jogador, mas de todo o grupo;
- é necessário que ocorra a interferência, porém não pode ser entendida como superproteção, onde são criados vínculos de dependência, pelo contrário não se pode negar a frustração,

mas sim utilizá-la para que o jogador e o grupo aprendam a serem recíprocos.

Nesse sentido, Piaget (1977) aponta que é preciso ensinar às pessoas, principalmente as crianças, que em situação de jogo e na vida, é preciso sair do egocentrismo e colaborar entre si mesmo, submetendo-se a regras comuns.

Outro aspecto, fruto das relações de poder, inclusive no jogo, diz respeito à violência. De acordo com Mareuse (2007, p.61), para definir violência é preciso entender o poder como a capacidade de fazer

[...] dos outros, instrumento de minha vontade, fazer com que os outros ajam de acordo com o que eu escolho e nesse sentido, o poder coercitivo seria a representação máxima da força emanada pelo poder.

A violência, de uma forma geral, é vista como um fenômeno, “[...] com todos os seus associados (a criminalidade, o sagrado, a repressão, a perversão [...]), tem múltiplos aspectos e contornos, com facetas positivas e negativas” (DA MATTA, 1982, p.13).

Para Maffesoli (1987), não há explicações para a violência e muitas vezes, não encontramos as verdadeiras causas e muito menos, soluções para ela. Temos:

[...] a impressão de que, num instante obscuro, ela traz consigo uma parte sombria que atormenta o corpo individual e social: é como se a história de nossa época tivesse escolhido para seu desenvolvimento as piores alternativas existentes, afinal o fenômeno da violência está atingindo, todas as classes sociais, indiscriminadamente [...]. (SANTOS, 1998, p.64).

Desta forma, a violência envolve relações interpessoais e intersubjetivas nos quais valores considerados universais (como por exemplo, a liberdade, a igualdade e a vida) são negados ou transgredidos. A violência aparece tanto em situações nos quais se tem diferenças e discordâncias, quanto em relação estabelecida na desigualdade, exploração e opressão. A violência pode se materializar sob diferentes formas. Aqui, optamos em tratar as questões relativas às relações de poder e dominação no que tange a violência psicológica e física.

Segundo Melo (2009), a violência psicológica inclui todos os comportamentos que tenham como propósito ofender, controlar e bloquear a autonomia de outro ser humano, nas suas ações, crenças ou decisões. A pessoa que sofre de violência psicológica se sente oprimida pelo peso da incompreensão, sentindo-se confusa e pode entrar em um processo de autodestruição. De acordo com Koehler (2009), pelo menos três dimensões envolvem a violência psicológica:

- poder: outra pessoa é que decide pelo sujeito; palavras como dar ordens, mandar fazer, causar insegurança estão presentes nessa dimensão;
- humilhação: está vinculada à ridicularização e a desaprovação do outro; manifesta-se por palavrões e apelidos;
- coisificação: quando se esquece e despreza o outro; não se leva em conta o seu valor, desejo ou necessidade; representa a injustiça.

Como podemos observar, a violência psicológica pode ser expressa por meio de uma violência simbólica, onde aspectos verbais, morais e psicológicos entre as pessoas, podem não deixar marcas físicas, mas podem provocar “cicatrices” no emocional dos indivíduos. Essa consequência se dá mesmo com aqueles que reagem à violência com agressões físicas e psicológicas, e com outros que se calam e isolam-se, esperando novos momentos para se tornar vítimas.

Durante a participação em um jogo, podemos observar essa violência na agressão verbal, na humilhação, na intimidação, na desvalorização, na ridicularização, na indiferença, na ameaça, no isolamento que acabam por interferir no direito básico do sujeito autodeterminar-se e ter um desenvolvimento pessoal considerado socialmente como adequado.

No jogo é bastante comum observamos o uso da força física como instrumento de domínio, contudo outras formas vão sendo construídas a fim de se ter poder e prestígio na tomada de decisões. Intensifica-se, assim, a manipulação e a chantagem. O termo manipulação se remete a ideia de se tratar as pessoas como “objetos”, com o propósito de explorar e dominar. Muitas vezes, os jogadores são

manipulados de tal forma que tomam decisões, sem ter consciência que a decisão partiu de outro e que isso irá beneficiar somente a ele.

Segundo Breton (1999), a manipulação procura criar a ilusão, confunde as qualidades e intenções reais das ações, fazendo a pessoa crer que a autoridade ou encanto pessoal do manipulador é aval indiscutível da veracidade do que é dito ou realizado por ele.

Nessa perspectiva, o jogador ou jogadores que manipulam, procuram ludibriar os demais para obterem vantagem e tirar proveito próprio. Sem julgarmos os valores morais que se relacionam com a manipulação, podemos dizer que o jogador que manipula, domina o jogo. Podemos dizer que a manipulação permite que a pessoa que manipula o jogo e no jogo, basicamente procurar satisfazer seu egocentrismo ou egoísmo em ser especial e diferente, ao mesmo tempo em que deseja ter *status* e poder.

Outra forma de violência psicológica, se refere a chantagem. Por meio da chantagem, as pessoas intimidam, pressionam, enfim, colocam os outros em situação de medo. Medo das represálias do agressor ou medo de que a situação piore ainda mais.

Baseado em Forward (1998) temos que a chantagem, aqui denominada de chantagem emocional, acontece pelo receio da perda, mudança ou rejeição do poder do agressor e esse só consegue exercer a chantagem, pois a vítima contribui para essa prática.

A chantagem se manifesta no jogo, devido à presença de um jogador que deseja que sua vontade seja privilegiada ou soberana diante do grupo, que mantém relações afetivas com jogadores que têm dificuldade em administrar seus pontos fracos ou apresentam um receio em enfrentar situações e emoções que temem em se deparar.

Durante o jogo, situações como definição e cumprimento das regras, definição de papéis e funções, elaboração de estratégias, formação de equipes/grupos, dentre outros aspectos, surgem como um motivo para realizar a chantagem, ou seja, para obter o que deseja, o agressor usa a situação como uma espécie de “moeda de troca”. O jogador chantagista procura despertar a culpa e o

senso de dever nos demais, seja por meio da rejeição, do silêncio ou mesmo com a tentativa de denegrir a imagem e diminuir a autoestima dos outros jogadores.

Quando o jogador faz escolhas ou age contra a sua vontade, devido o receio das ameaças de cunho emocional, reforça a ideia de que só podem alcançar os resultados do jogo e se aproximar dos jogadores dominantes se atender a solicitação do chantagista, mesmo agindo contra seus princípios. O agressor pode usar a beleza, o conhecimento, a habilidade, o poder, a popularidade para fazer com seus desejos sejam satisfeitos e quando isso não acontece além dos elogios serem retirados, há um ciclo de isolamento, de rejeição e uma rigidez ou escassez afetiva. Por isso, os jogadores acabam por ceder a chantagem para poderem ser aceitos e se sentirem pertencentes ao grupo dos dominantes. Para superar essa situação, os jogadores precisam recuperar sua autoestima e aprender a lidar com situações em que suas fraquezas e limitações fiquem aparentes.

Outro aspecto que permeia a violência psicológica no jogo é a culpa. A perspectiva da culpa por ser abordada sob duas óticas: sentimento de culpa própria e responsabilizar outro, culpando-o. A primeira quando causamos algum dano e a segunda quando a ação de alguém nos faz sentirmos como vítimas.

Freud (1974) afirma que o preço que pagamos pelo avanço em termos de civilização é uma perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa. “O sentimento de culpa é simultaneamente condição fundamental para a própria existência da civilização, e algo cuja intensificação perpetua a vida civilizada como sistema organizada de dominação” (CARNAÚBA, 2009, p.04).

Neste sentido, o sentimento de culpa é fruto da racionalização do poder e da repressão e justamente por isso, é a superação das imposições que poderiam facilitar a superação desse sentimento de autopunição e autoderrota. Temos dificuldades em superar essas imposições, pois aprendemos a ter medo de errar e a transformar nossos erros em culpas. Essas culpas traduzem como nos sentimos indignos, ruins ou incapazes.

O sentimento de culpa pode ser gerado, em situação de jogo, quando alguém se preocupa excessivamente com a opinião dos outros e recebe críticas, acusações ou comparações. Outro ponto da culpa no jogo se dá pela raiva reprimida, que é liberada em momentos onde o jogador sente medo, se encontra

enquadrado a padrões rígidos, sofre com preconceitos e se sente ameaçado. Vemos também o sentimento de culpa, quando o jogador sente-se mal por receber algo que se considera indigno para aceitar, devido à superproteção, por sentir necessidade de agradar em demasia os outros jogadores e manter uma atitude de passividade e comodismo.

Ao jogar podemos observar que o sentimento de culpa origina-se do não cumprimento das regras estabelecidas para o desenvolvimento do jogo, pois se o limite do jogo for ultrapassado, a consequência cairá sobre o jogador que “quebrou as regras”, sob a forma de cobrança dos jogadores e, conseqüentemente, a geração de um mal estar interno.

Para Boss (1981), a culpa representa o que “está em falta” com o cumprimento de determinadas atividades ou tarefas. Assim, o jogador sente-se angustiado, ou seja, sente-se culpado quando não consegue realizar em sua plenitude, algo que lhe foi destinado. Então, os sentimentos de culpa do jogador se baseiam na ideia de ficar a dever, que é ponto chave da culpabilidade existencial do ser humano. Porém, é preciso que o indivíduo aprenda a responsabilizar-se e não se culpar pelas faltas, erros ou limitações que surgiram no desenvolvimento do jogo e na própria vida.

Pensar em violência psicológica no jogo é pensar nas possibilidades de que um jogador deprecie, denigra e trate com indiferença às demandas afetivas dos outros. Se os jogadores não tiverem um bom nível de autoestima, dificilmente conseguiram se defender sozinhos, da violência psicológica. A condição de discriminação, seja por falta de habilidades específicas para determinados jogos, pela insegurança emocional, por preconceitos, é colocada no jogo pelos mais hábeis, fortes, intolerantes ou aqueles considerados mais inteligentes.

De acordo com Mareuse (2007, p.68), percebemos que “[...] na verdade as punições não abandonam o corpo, mas encontram novas formas de atingir o corpo”. Temos então, que a violência se manifesta de diferentes formas e níveis, além da violência psicológica, a violência física⁴ se apresenta, para Monteiro

⁴ Como citamos anteriormente, apesar dos diferentes tipos de violência (sexual, social etc.) optamos em abordar apenas a violência psicológica e física nesse estudo, por acreditar que são essas as que mais se manifestam em situação de jogo.

Filho e Phebo (1997), como o uso de força física intencional (não acidental) ou atos de omissão intencionais, deixando ou não marcas evidentes. É comum pensarmos na violência física somente como o abuso dos pais ou responsáveis às crianças e adolescentes, contudo, tem sido crescente o aumento no nível de violência física entre sujeitos da mesma faixa etária.

Conforme Benetti (2003), a violência física consiste em todo ato que resulta em lesões físicas, como por exemplo, socar, chutar, morder, bater, sacudir, dentre outros. Os sinais físicos dessa violência variam desde hematomas e cicatrizes, até fraturas e danos internos de órgãos.

Quando jogamos estamos em contato constante com a frustração, a motivação, a irritação e a competição, uma miscelânea de sentimentos e sensações, que acabam por gerar uma predisposição para o ataque e o combate. De acordo com Mareuse (2007), para a psicologia social a agressividade e a violência devem ser focadas a partir das interações, a partir dos papéis sociais e das relações de poder, principalmente porque os jogadores não reconhecem a agressividade em si mesmos, mas justificam seus atos violentos, sempre como resultado de uma agressão sofrida.

A violência física no jogo aparece com a alteração no emprego da força, que carrega em si uma sensação de coação e de superioridade física frente aos demais jogadores. Para Michaud (1989), a força só se torna violência quando ultrapassa a normalidade ou perturba a ordem do jogo. Quando o jogar entra em um processo de explosão e irracionalidade tem-se repentinamente mudança no comportamento. Muitas vezes, a agressão física no jogo envolve tantas sutilezas que acaba por não ser caracterizado como violência e é entendido como conduta normal e se “fizesse parte do jogo”.

Quando um jogador não atende a “ordem” do líder, quando não atende a expectativa gerada a ele pelo grupo e para o grupo, quando há uma quebra das regras estabelecidas de forma arbitrária e proposital, temos uma probabilidade muito grande de que a violência física aconteça. Da mesma forma, em jogos cuja realização depende de materiais e cujo desenvolvimento envolve uma agitação e um maior deslocamento, tem grandes possibilidades de que a agressão física esteja presente nas relações entre os jogadores.

A violência aparece como um instrumento de poder ou surge como a possibilidade de não se perder o poder. A violência característica do jogo apresenta-se sob algumas óticas: desejo se ter poder a qualquer custo; de querer dominar a situação; de fazer valer a própria vontade; como forma de conter a desordem, visando o bem comum e ainda como possibilidade de desafiar poderes. Dadoun (1998) afirma que de alguma forma o poder afronta e utiliza a violência e em troca sempre exprime uma forma de poder. Chega-se a pensar que o único problema real do poder é a violência e a finalidade da violência é o poder, independente da forma.

Assim, a violência no jogo surge devido às interações, entre um ou mais jogadores e pode causar danos em graus variáveis. Vemos que nessas interações, o poder e a violência são presenças constantes. Outro aspecto importante no que tange as relações de poder é a **liderança**.

Para Pepe e Quadros (2008), a liderança é uma atividade que está diretamente ligada às pessoas. Podemos defini-la a partir da “[...] influência interpessoal exercida numa dada situação e dirigida através do processo de comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos” (CHIAVENATO, 1992, p.147). Nas relações de poder, a liderança pode surgir com a conotação de controle e de comando, ou ainda por ser considerado o melhor. Por outro lado, pode aparecer com a ideia de contribuição, de organização e união, a partir de um conjunto de características pessoais e das influências culturais da realidade.

Dessa forma, quando a liderança é realizada sob a ótica de uma fiscalização intensa e de um controle rígido, temos uma liderança autoritária (ou autocrática). De acordo com Chiavenato (1992), na liderança autoritária a ênfase é centrada no líder que fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo; determina providências e estabelece as técnicas para execução das tarefas. Nesse sentido, a liderança é tida como uma forma controladora que inibe o livre pensar, destituindo assim, a participação de outros indivíduos. A liderança sob esta ótica impõe seu ponto de vista, ao mesmo tempo em que tem dificuldade para se expressar. Acaba por proteger uns e perseguir outros (IANNINI, 2000).

O jogador que exerce uma liderança autoritária, monopoliza o jogo e não permite que os demais participem, diminuindo o envolvimento na tomada de decisões. Isso favorece a baixa qualidade do relacionamento entre o líder e os liderados. Outro aspecto dessa liderança está no fato de que líder procura punir quem não atende suas especificações, deixando clara a falta de confiança nos demais. Tem a convicção que existe apenas uma forma de agir e pensar, por isso tem dificuldade de administrar a imprevisibilidade dos acontecimentos que se desenvolvem o jogo. Para esse líder, os demais jogadores são incompetentes, por isso a necessidade de alguém capaz para controlar as decisões, coordenar as estratégias, enfim, agir para alcançar os objetivos do jogo.

Por outro lado, quando a liderança aparece na perspectiva de cooperação, colaboração e união, temos a perspectiva de uma liderança participativa (ou democrática). De acordo com Pantoja (2005), uma liderança participativa encoraja o grupo a dar opinião, submete as decisões aos membros do grupo, tornando-os corresponsáveis na busca pelos resultados desejados.

Enquanto na liderança autoritária a manutenção do poder é no indivíduo, na liderança participativa há um estabelecimento do poder no grupo. Nesse sentido, não há um isolamento e coerção, mas sim uma integração entre líder e liderados. Dessa forma, a liderança participativa no jogo se apresenta no “compartilhar” da influência na tomada de decisões e na coordenação de ideias entre o grupo. A escolha final é feita a partir da decisão da maioria, por meio da intervenção do líder.

A liderança eficiente requer consciência das ações e fatos ocorridos no grupo, bem como a visão e a resolução apropriada para cada situação. Por essa razão, não existem exercícios ou fórmulas que garantam uma liderança bem-sucedida. Porém, vale ressaltar que atitudes coerentes e bem pensadas aumentam a probabilidade de um líder alcançar a eficiência (PEPE E QUADROS, 2008, p.08).

Nessa liderança, a participação dos jogadores é promovida, pois o líder reconhece o valor dos demais jogadores e está atento às necessidades do grupo. O exercício da liderança participativa é funcionar em prol do progresso do grupo em direção ao alcance dos objetivos em comum. Mas em situação de jogo, a liderança pode ser considerada “[...] um processo de influência, eminentemente

temporária” (LOURENÇO, 2009, p.05), embora haja um valor posicional, em relação ao líder, os papéis podem passar de um jogador para o outro. Porém, nem todos os jogadores se sobressaem ou conseguem exercer a liderança, por isso, o líder muitas vezes é o mesmo ou há um rodízio entre jogadores de forma simplificada e limitada.

Como abordamos acima, nem todos os jogadores conseguem ou sabem ser líderes, por isso apontamos algumas características essenciais para um líder participativo. Não se nasce um líder, aprende-se a se tornar um líder e para isso é preciso estar inserido em um processo educativo que promova o respeito mútuo, a cooperação, a reflexão, a autoestima, dentre outros.

Um bom líder no jogo é aquele que juntamente com os demais jogadores, consegue elevar-lhes a níveis mais altos de motivação e de cooperação para alcançar os objetivos do jogo de forma mais eficaz e acaba por criar e desenvolver um relacionamento social e afetivo com o grupo. Para Bergamini (1994, p.31), um bom líder caracteriza-se:

[...] por um forte busca de responsabilidade e perfeição na tarefa, vigor e persistência na perseguição dos objetivos, arrojo e originalidade na resolução de problemas, impulso para o exercício da iniciativa nas situações sociais, autoconfiança e senso de identidade pessoal, desejo de aceitar as conseqüências da decisão e ação, prontidão para absorver o stress interpessoal, boa vontade em tolerar frustrações e atrasos, habilidade para influenciar o comportamento de outras pessoas e capacidade de estruturar os sistemas de interação social no sentido dos objetivos em jogo.

Bons líderes, inclusive no jogo, são ensinados em sua vida a ter objetividade ao procurar compreender a realidade da situação a partir de uma perspectiva mais geral do que pessoal. A ter empatia, ou seja, ter capacidade de se colocar no lugar do outro, compreender suas emoções e ações e seus motivos. A ter flexibilidade para aprender a se adaptar as diferentes circunstâncias de perdas ou de vitórias. A se comunicar, pois precisa ser capaz de transmitir ideias, de ser compreendido e compreender palavras e ações. E ter autoridade no sentido conseguir cooperação, com capacidade de ceder se for preciso.

Nas relações de poder que surgem em decorrência da situação de jogo, o líder tem um papel fundamental em contribuir para que os jogadores não fiquem apenas no nível das ideias, mas que o grupo possa partir para a ação,

colocando em prática estratégias formadas. O jogador líder é de suma importância para que o grupo se motive e permaneça motivado, mas para isso é preciso que tenha um alto nível de motivação. Seu poder, quando em uma perspectiva de liderança participativa, está na possibilidade de ampliar o potencial dos jogadores e do jogo, no sentido de coordenar as decisões e ações do grupo para participar e vencer o próprio jogo.

Ao tratar dos aspectos que tangem a **autonomia**, precisamos pensar que está interligada a outros elementos que envolvem o comportamento humano. Não é independente, pois está diretamente relacionado ao desenvolvimento integral dos indivíduos. O ser humano faz suas escolhas e se posiciona de uma determinada forma no meio em que vive e é a autonomia que permite que suas decisões sejam tomadas por sua própria decisão de forma consciente e não pela vontade de outras pessoas.

De acordo com Piaget (1977), mais importante do que seguirmos as regras e normas sociais, por exemplo, é compreendermos porque as obedecemos. A esta condição é que relacionamos a autonomia.

Desta forma, o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas sim no princípio inerente a cada ação. É comum nas situações em que a criança mente, agride, furta, desrespeita, não compartilha algo ou é mal educada, que o adulto ensine-a a importância de não cometer tais atos. A questão é como o adulto o faz, pois este processo irá interferir nas razões pelas quais as normas serão legitimadas (VINHA; TOGNETTA, 2009, p.528).

No jogo, ao criarmos a possibilidade de que haja um real entendimento das regras, estamos propiciando a construção da autonomia. Para Piaget (1977), na medida em que a criança lida com a regra no seu meio ambiente, consequentemente no jogo também, é que a noção verdadeira da regra se constrói. Afirma ainda, que o sujeito ao ter uma experiência real das regras e de interações “cooperativas”, tem a oportunidade de não constituir a regra como algo pronto, imutável e inquestionável, mas sim, como uma condição que pode ser mudada e inovada, desde que haja reciprocidade e respeito mútuo entre os sujeitos que interagem, no nosso caso específico, os jogadores e quem intermedia a organização do jogo.

Quando as regras do jogo são impostas pelos adultos conduzem a um respeito unilateral às elas. Nessa condição é a coação externa que leva o jogador a obedecer as regras consideradas por ele, como “sagradas”. Por isso:

[...] o aparecimento de um novo tipo de regra no plano da prática nem conduz mais ao aparecimento de uma nova consciência da regra, devendo cada operação psicológica ser retomada nos diferentes planos da ação e do pensamento. (PIAGET, 1994, p.75).

Para que a autonomia seja proporcionada na situação do jogo é preciso que o respeito mútuo esteja acima do respeito unilateral, de tal forma que as pessoas que jogam tomem consciência da regra e que saibam o real motivo delas existirem e da necessidade de que sejam seguidas. Ou seja, a autonomia no jogo permite que ocorra uma prática racional das regras; a consciência passa a determinar a ação e a cooperação se sobrepõe a coação. Obedecer às regras do jogo apenas para cumprir as ordens de outra pessoa está vinculado à relação de heteronomia, enquanto que ao sermos “governados” por nós mesmos, estamos aceitando a condição de refletir sobre o agir e ter consciência do porque das ações escolhidas. De acordo com Piaget (1994), a heteronomia dá lugar à autonomia, quando a regra do jogo se apresenta para a criança, não mais como uma lei, uma obrigação exterior, mas como resultado de uma livre decisão e assim, torna-se digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida.

O jogo por si só não proporciona o desenvolvimento da autonomia, mas a partir de interações que visam esta perspectiva, o indivíduo pode sair do seu próprio ponto de vista e colocar-se no ponto de vista dos demais. O sujeito autônomo não é egocêntrico no jogo, ele entende que as regras e as normas de comportamento são resultados do acordo entre os diferentes pontos de vista dos jogadores, que está acima da vontade e do desejo individualista.

Para jogar não é preciso ter autonomia de pensamento, mas o sujeito autônomo pode encontrar no jogo condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento. A iniciativa, a coragem de errar, a liberdade de ação e a criatividade, tornam-se grandes possibilidades para favorecer o desenvolvimento da autonomia. Dessa forma, quando a autonomia está presente no padrão

comportamental do indivíduo, a relação de poder deixa de estar somente fora do sujeito, para estar presente no interior do mesmo.

Além da autonomia outro aspecto que pode ser destacado no jogo é a **competitividade**. Não pensamos aqui na competição que visa apenas à vitória e o confronto excessivo entre as pessoas, mas destacamos a competição que segundo Sparkes (1987), pode ser considerada um encontro social no qual há um embate consciente. É comum quando pensamos em competitividade, que venha a mente o confronto entre duas ou mais pessoas e que seja estabelecido a supremacia de um dos lados. Porém, a competição pode acontecer com o próprio sujeito, no qual ocorre uma busca de superação de seus limites e expectativas.

De acordo com Bento (1987), cada criança procura o rendimento mais elevado que lhe é possível. Isso demonstra o sentimento de competitividade que cada indivíduo possui acerca de sua capacidade. Nesse sentido, a competição visa tanto ter bons resultados frente ao oponente, quanto frente às suas próprias conquistas.

Na competitividade presente no jogo, encontramos a rivalidade que pode se apresentar juntamente tanto com a cooperação, quanto no excesso quando pode atrapalhar o desempenho individual e grupal, já que a competição aqui destaca o mais forte e o mais “esperto”, no qual o trabalho em equipe só é valorizado se houver a vitória. Não podemos negar a competição como se fosse algo perigoso ao comportamento cooperativo. Para Bendassolli (2002), a competitividade não age neutralizando a cooperação se for “bem realizada” e “bem sucedida”, para isso é preciso colocar a competição em uma subjetividade “saudável”.

Se o confronto proporcionado pelo jogo for entendido como uma tarefa irrealizável, cria-se no sujeito uma sensação de incapacidade pessoal, que de certa forma acaba por afetar sua autoestima (MATOS E GRAÇA, 1990). Assim, a ênfase da competição não ser somente a vitória, mas a superação de limites e expansão de expectativas pessoais e coletivas. Devido a todo este processo é que a competitividade deve ser aplicada com cautela, a fim de que sua valorização não perca de vista a formação do indivíduo. Para Sparkes (1987), a ênfase da vitória deve ser substituída pela busca da excelência, que se apresenta como uma condição ao esforço individual voltado para o alcance de padrões que tomam por

referência a perspectiva pessoal e particular e não o desempenho de outros jogadores. A comparação, na situação de competitividade no jogo, deve ser a partir da evolução dos próprios resultados, ou seja, ao jogar é preciso que a ideia de competição não esteja no produto, mas sim no processo. As ações e decisões aplicadas no jogo revelam as concepções sobre competição que cada sujeito possui, advindas das influências sociais e da sua própria cultura do sujeito. A competitividade no jogo remete ao comportamento humano, tanto no nível social, quanto no psicológico do indivíduo.

Dessa forma, a competição em si não é boa ou ruim, a competitividade vai se tornar aquilo que se faz dela (FERRAZ, 2002, p.37). Ou seja, o comportamento diante da competição no jogo vai depender do valor que se dá as ações que são desenvolvidas em sua realização. Uma visão distorcida de competição no jogo acaba por relacioná-la a comportamentos hostis e agressivos, no qual se visa apenas a defesa dos interesses particulares. A supervalorização da vitória leva os jogadores a manterem condutas que decorrem em um processo de baixa estima e de insegurança e geram falta de crédito em suas capacidades. A comparação entre os jogadores, o destaque de uma pessoa sobre a outra imprime à competição um sentimento de frustração no jogador, quando da derrota e euforia quando na vitória.

3.2.3 O caráter educativo

A última categoria que destacamos em relação às características do jogo baseada na interdependência entre os indivíduos é o caráter educativo. Quando pensamos em um processo educacional precisamos ter clareza de que as pessoas são ensinadas a tornarem-se humanas. Seja em um processo institucionalizado e formalizado ou não, os indivíduos aprendem as condições essenciais para viver e conviver em sociedade.

Uma das perspectivas sobre o caráter educativo do jogo se refere a inserção do indivíduo no “mundo” do **lazer**. Para Bramante (1998, p.9), “o lazer se traduz por uma dimensão privilegiada da expressão humana dentre de um tempo conquistado, materializada através de uma experiência pessoal, criativa, de prazer

[...] cujo eixo principal é a ludicidade.” O lazer tem um grande potencial socializador e é determinada por uma grande motivação intrínseca e marcada por uma sensação de liberdade. As atividades realizadas nos momentos de lazer estão diretamente ligados à oportunidade de acesso aos bens culturais, que são determinados por fatores sócio-político-econômicos e influenciados por fatores ambientais.

Nesse sentido, lazer não é uma escolha livre dos determinismos culturais, sociais, políticos e econômicos, porém estas influências na opção, em realizar determinadas atividades, não são conscientes, na maioria das vezes. O lazer exprime a busca de algum prazer, ao mesmo tempo em que se mostra como um direito influenciado socialmente. Dessa forma, para Marcellino (2003), o lazer é compreendido, vivenciado, praticado como “tempo disponível” e seu traço definidor é o caráter “desinteressado” dessa vivência, pois o que se busca é a satisfação. A “disponibilidade de tempo” significa possibilidade de optar entre as atividades práticas ou contemplativas. Nesse sentido, temos duas categorias importantes na dimensão do lazer: atitude e tempo.

O lazer considerado como atitude será caracterizado pelo tipo de relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, basicamente a satisfação provocada pela atividade. O lazer ligado ao aspecto tempo, considera as atividades desenvolvidas no tempo liberado do trabalho, ou no “tempo livre”, não só das obrigações profissionais, mas também das familiares, sociais e religiosas (MARCELLINO, 1999, p. 8).

Apesar de serem destacadas estas duas categorias, não podemos isolá-las como se não se inter-relacionassem com outras esferas importantes que compõe a vida humana. Tempo e atitude só podem se destacar no campo do lazer, quando entendidos em determinado contexto político e histórico.

Não podemos considerar que o aspecto relacionado a atitude apenas como um estilo de vida e como se dependesse apenas do “querer” da pessoa e o quanto suas atitudes estão envolvidas em prol desse benefício. Mas sim, que a atitude em relação ao lazer está vinculada às condições sociais e econômicas da realidade que o indivíduo está inserido. Dessa forma, não é só o produto, o resultado do lazer que são importantes, mas acima de tudo, o processo pelo qual são selecionadas e desenvolvidas as atividades de lazer.

Na questão do tempo no lazer, Marcellino (1999) chama a atenção para a terminologia “tempo livre”. O termo *livre* não pode ser referir a não estar influenciado ou coagido por valores e normas de conduta social. “Tempo livre” não pode considerar que o sujeito esteja liberado das obrigações profissionais, familiares, sociais e religiosas, pois o ser humano ao viver em sociedade está condicionado a esses aspectos. Tempo liberado, tempo disponível e tempo não ocupado, não podem ser concebidos apenas sob a ótica do trabalho profissional, mas acima de tudo, em relação à busca de satisfação e prazer, “[...] significa considerá-lo um tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural” (MARCELLINO, 1999, p.15-16). Com o lazer precisamos vivenciar a diversão, mas principalmente, a condição social na qual nos encontramos.

Não há dúvidas de que as atividades de lazer devem procurar atender as pessoas no seu todo. Mas, para tanto, é necessário que essas mesmas pessoas conheçam os conteúdos que satisfaçam os vários interesses, sejam estimuladas a participar e recebam um mínimo de orientação que lhes permita a opção. Em outras palavras, a escolha, a opção, está diretamente ligada ao conhecimento das alternativas que o lazer oferece (MARCELLINO, 1999, p.17-18).

As alternativas de lazer estão distribuídas em várias áreas, desde a artística e a estética, a turística, a social, até a área que evidencia questões relativas ao corpo e ao movimento. É nessa perspectiva que o jogo torna-se uma alternativa de lazer.

É comum no lazer termos um espaço privilegiado de vivência do jogo, porém as ações implementadas se distanciam dos propósitos lúdicos. Para Pinto (1992), essa condição acontece, pois a preocupação não é responder os desejos de quem joga, mas, sobretudo, a necessidade de organização do jogo, sua instrumentalização, sustentando a oferta de bens e serviços. Contudo, o lazer não pode se limitar a essa oferta, pois é preciso que haja uma situação de liberdade, gratuidade e prazer, em diferentes espaços e tempos. Para a autora, é imprescindível a educação para o lazer, onde se favoreça o agir, sentindo e pensando o jogo.

O lazer torna-se um tempo e um espaço para organizar, criar e recriar práticas culturais lúdicas e educativas. Nesse sentido, o jogo no lazer compõe uma esfera da vida cotidiana atravessada pelas mesmas forças que atuam sobre a sociedade em sua totalidade. (GONZÁLEZ E FENSTERSEIFER, 2008).

Como o jogo está sujeito a diversas influências como citamos anteriormente, é preciso que o lazer seja concebido como prática educativa, tendo “[...] como umas de suas prioridades proporcionar o desenvolvimento humano integral, [...] tanto pessoal quanto social”. (LOMBARDI, 2005, p.49). O lazer, nesse sentido, é um veículo privilegiado de educação e para a vivência de atividades de lazer, como o jogo

[...] é necessário aprendizado, estímulo e iniciação aos conteúdos culturais que possibilitem a superação da etapa conformista, mais simples, para etapas críticas e criativas, mais elaboradas e complexas. Assim se estabelece o seu duplo aspecto educativo: o lazer como veículo da educação – a educação pelo lazer e o lazer como objeto da educação – a educação para o lazer (LOMBARDI, 2005, p.49).

Ao jogar, sob a ótica do lazer e a partir de uma perspectiva de formação humana crítica e reflexiva, pode se potencializar as capacidades pessoais e sociais de cada indivíduo. Na realização ou na contemplação do jogo, o sujeito pode, além de buscar o relaxamento e o prazer, buscar a compreensão da realidade, que segundo Marcellino (2003, p.60), acontece por meio do “[...] reconhecimento das responsabilidades sociais, do aguçamento da sensibilidade ao nível pessoal, [...] pelas oportunidades de contatos primários e de desenvolvimento de sentimentos de solidariedade”.

Quando o indivíduo aprende e gosta de jogar, tem-se a oportunidade de que se entenda sobre a importância de uma vida em equilíbrio entre trabalho e prazer (trabalho aqui entendido não só na perspectiva produtiva ou profissional). Por isso é necessário “[...] difundir seu significado, esclarecer a importância, incentivar a participação e transmitir informações que tornem possível seu desenvolvimento ou contribuam para aperfeiçoá-lo” (MARCELLINO, 1999, p.50-51).

O processo educativo do lazer, não só por meio do jogo, deve ser entendido como um processo contínuo e permanente. Um exercício crítico e criativo

do lazer que deve ser desenvolvido na vida do indivíduo, independente da faixa etária, do nível sócio-econômico, do nível de desenvolvimento motor ou nível de abstração cognitiva. É um processo que deve acontecer ao longo da vida, em diferentes tempos e espaços.

Dessa forma, podemos observar que o jogar e o lazer não estão desvinculados da concepção de educação que tanto tem se apregoado na sociedade, no sentido de que o lazer, enquanto pratica educativa, deve evidenciar o aprendizado real sobre a vida em sociedade e como espaço de troca, de “[...] aprendizado de novos valores, espaço para reivindicações, espaço para contestar a realidade e transformá-la” (LOMBARDI, 2005, p.54).

Outra categoria que perpassa pelas características do jogo no processo educativo é do papel do jogo como **facilitador do processo de ensino**. Para Prado (1991) é necessário que os procedimentos que preconizam um ensino tradicional sejam superados, ou seja, é preciso que a instrumentalização técnica das atividades seja substituída por uma educação que priorize o processo, superando o produtivismo e permitindo que sejam experimentadas atividades de caráter lúdico.

Como os jogos são atividades lúdicas que outorgam prazer e agrado em sua execução, são conteúdos fundamentais para o processo educativo e de aprendizagem, já que eles passam a ser incorporados a nossas experiências junto com as sensações e emoções de agrado e de prazer (GALLARDO, 2009, p.08).

Porém, o jogo não pode ser utilizado e pensado no âmbito educacional apenas a partir da perspectiva das sensações agradáveis, pois esse contexto concebe ao jogo um caráter simplista e desvinculado do objetivo principal de construir conhecimentos. É necessário que se aproveite das características de ludicidade do jogo para que se possa intermediar o processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, o foco principal é o saber que está sendo ensinado e a intervenção crítica de quem ensina e não o recurso, a atividade, o instrumento pelo qual se ensina que nesse caso é o jogo.

Para Brougère (1998), as pessoas que utilizam o jogo no processo educacional acabam por utilizá-lo de forma inadequada, pois ficam limitados apenas aos seus aspectos superficiais. O jogo é um facilitador para a compreensão de

conhecimentos propostos. Porém, não basta jogar para que um conteúdo seja compreendido, é preciso que intervenções sejam realizadas para que se estabeleçam relações entre o conhecimento estipulado e o jogo praticado. O uso de um material, de uma atividade ou de instrumento, não traz por si só a possibilidade de ensino e de aprendizagem. Essa é a mesma lógica com o jogo.

Quando o educador não faz as relações entre o jogo realizado e o conhecimento ensinado, não proporciona as reflexões necessárias para compreensão dos conteúdos. Dessa forma, vincula a ideia de que o jogo deve ser utilizado por si só, limitando-o à mera vivência do jogo. Apesar do caráter lúdico do jogo, o prazer que ele proporciona não é suficiente para que determinados saberes sejam apropriados pelo jogador. O jogo pode ser um instrumento importante no processo de ensino e de aprendizagem, contudo para atender os objetivos educacionais propostos é necessário que seja entendido como um recurso, um meio utilizado por alguém para proporcionar a aprendizagem de certos conhecimentos.

3.3 Características Relacionadas à Estrutura do Próprio Indivíduo

Ao pensarmos sobre a estrutura do indivíduo, temos que entender que o processo pelo qual cada pessoa se individualiza, perpassa pelo processo de socialização. Assim, as pessoas são semelhantes umas as outras em alguns aspectos e, simultaneamente, são diferentes uns dos outros. Cada indivíduo é singular, mas a partir do momento que está inserido no convívio social é “marcado” por mudanças geradas pelas figurações na qual está inserido. No quadro que se segue apresentamos os temas que serão abordados nesta temática.

Quadro 05: Características do jogo relacionadas à estrutura do indivíduo

RELAÇÃO COM A ESTRUTURA DO PRÓPRIO INDIVÍDUO	
COMPORTAMENTO	Aprendizagem social
	Auto regulação
	Linguagem de satisfação
○	
DESAFIO CONSTANTE	Superação de limites
	Tensão e incerteza

Fonte: Desenvolvimento próprio, 2011

No jogo, o sujeito pode apresentar sua “porção” individualizada, mas também destaca sua subordinação a determinadas normas de conduta e valores socialmente construídos. Nesta categoria optamos em refletir sobre o comportamento do indivíduo e a presença do desafio constante.

3.3.1 O comportamento

Quando tratamos do comportamento dos indivíduos, nos referimos à forma de cada um portar-se e proceder diante das mais variadas situações. A etimologia da palavra comportamento vem do latim *comportare* e está vinculada a ideia de “trazer junto”, mas com o passar do tempo passou a ter o sentido de arrumado, bem arranjado e corretamente disposto. Com isto, podemos observar que comportamento diz respeito às diferentes formas de agir de cada ser humano como sujeito único, ao mesmo tempo em que é influenciado pela realidade que está inserido. Esta influência acontece mediante a **aprendizagem social** do comportamento.

Nesse sentido, o jogo pode auxiliar no processo de aprendizagem comportamental do indivíduo, a partir do padrão de conduta estabelecido pela sociedade. Esta aprendizagem se apresenta como uma capacidade de reproduzir os comportamentos observados e que são esperados pela coletividade. Este processo acontece quando o comportamento do indivíduo é condicionado pelos comportamentos dos outros. Há inicialmente uma imitação da conduta realizada em dado contexto social.

A aprendizagem social do comportamento versa sobre a observação e a imitação feita pelo indivíduo. Muitas vezes, as pessoas aprendem observando o que o modelo faz, apesar de não querer imitá-lo conscientemente. De acordo com Santos (2004, p.98):

A aprendizagem proporcionada pelo jogo é muito significativa, pois coloca em movimento valores distintos dentro da mesma natureza, mesmo que o indivíduo não consiga ter acesso ao significado do jogo, no momento que está em relação direta com o mesmo. A aprendizagem dos conteúdos, os quais revestem a estrutura que produzem o jogo, é relacionada pela sociedade a partir dos interesses da mesma.

Para Pfromm Neto (1987), a aprendizagem social ocorre em três estágios: a exposição, a aquisição e a aceitação do comportamento. Na exposição o indivíduo observa pistas de modelação, já na aquisição o comportamento é reproduzido a partir do modelo exposto e a aceitação se refere a imitação direta a partir dos processos de desinibição e inibição, de controle externo e autocontrole. Nesta última, há retenção do comportamento que necessita ser simbolicamente representado e incorporado no cotidiano de cada pessoa e da sociedade como um todo.

O segundo aspecto que destacamos na relação do jogo com a estrutura do indivíduo é a **auto regulação**, que trata da possibilidade que o indivíduo tem de possuir um determinado nível de autocontrole sobre novos comportamentos. Para Figueira (1994), a auto regulação diz respeito à capacidade do ser humano de ser “auto-ensinante”, ou seja, ser capaz de preparar, facilitar e regular sua própria aprendizagem. Contribui para que o sujeito realize avaliações sobre si mesmo e fomente a motivação de seu comportamento.

De acordo com Costa (2001), ao pensar na auto regulação do comportamento precisamos considerar três diretrizes: grau de envolvimento ativo no processo de aprendizagem, processo cíclico de mudança de comportamentos e dependência de aspectos motivacionais. Estas condições se apresentam no jogador em diversas situações do jogo. Contudo, a reflexão e a conscientização sobre o comportamento de cada jogador não é um processo automático, é preciso que seja desencadeado para que a auto regulação aconteça.

Segundo Spolin (2001), depois de cada jogo a auto avaliação e avaliação coletiva favorece a reflexão e conscientização sobre o comportamento do jogador. Este momento propicia o entendimento de valores, crenças, preconceitos e papéis sociais vivenciados pelos indivíduos durante o jogo e que são reflexos de sua realidade, muitas vezes, subjetiva a consciência do jogador. Este contexto pode possibilitar a aprendizagem e o auto controle do próprio comportamento. O esforço do jogador, seu auto controle, o controle social fazem parte de um ciclo auto regulatório que contribui para o desenvolvimento ou transformação do comportamento.

O jogo possibilita que a participação do indivíduo em sua própria aprendizagem ocorra de uma forma mais lúdica e fluente. Neste sentido, o jogo funciona como um fomento à motivação do sujeito e é esta condição que favorece a auto regulação em sua própria aprendizagem. De acordo com Figueira (1994), a aprendizagem e a auto regulação não é algo que acontece com as pessoas, mas sim, que acontece pelas pessoas, pois este processo depende delas também.

A auto regulação presente no jogador, propicia que o mesmo tenha a possibilidade de se inserir em um processo cíclico de controle, de reflexão e avaliação dos métodos e estratégias utilizadas no jogo, bem como o padrão de conduta esperado pelos demais durante a organização e o desenvolvimento do jogo. Assim, o indivíduo se controla, observando e avaliando seu comportamento e se reorganiza se necessário para que a resposta esperada por ele e pelo grupo seja alcançada.

O último aspecto que tratamos a respeito das características do jogo em relação à estrutura do próprio indivíduo se enquadra na perspectiva da **linguagem de satisfação**. Linguagem diz respeito a todo sistema organizado de

sinais que serve como meio de comunicação entre os indivíduos, seja verbalmente ou não. A linguagem é expressa por diversos signos, sejam eles a língua, as formas, as cores, dentre outros, inclusive pelos gestos e comportamentos. Nesse sentido, falar de linguagem de satisfação é pensar sobre a expressão corporal, inclusive a expressão do pensamento, das emoções e dos sentimentos.

A linguagem de satisfação está relacionada à alegria, o contentamento e o prazer presentes no comportamento das pessoas. Na maioria das vezes, esta linguagem não é compreendida como fruto da relação entre o próprio indivíduo e a realidade social ao qual está inserido, por isso:

[...] o corpo, os gestos e as práticas corporais devem ser interpretados e decifrados, mais ou menos, como se decifram os símbolos do inconsciente – pois desde cedo aprendemos a absorvê-los de modo tão consciente como aquele pelo qual adquirimos as regras do idioma que falamos. (RODRIGUES, 1987, p.93).

Dessa forma, vemos que a linguagem corporal, no qual a expressão de satisfação está presente; é uma linguagem individual, formada a partir de uma concepção e história de vida própria. O comportamento “diz” muito sobre cada pessoa, seu pensar, seu sentir e seu agir. Esta linguagem é construída na relação que mantemos com a cultura e é esta relação que dá sentido e significado a nossas expressões.

De acordo com Soares (2001), os gestos são forças reveladoras de um poder de persuasão impossível para a palavra, pois põem em jogo todos os sentidos, não só de quem o executa, mas inclusive de quem observa. O comportamento do indivíduo nos permite reconhecer as dimensões moral e psicológica e são estes aspectos que podem organizar-se em uma linguagem. Entendendo os padrões de comportamento, podemos ter a possibilidade de compreender a linguagem corporal apresentada e os significados incorporados por nós mesmos em nossa cultura.

Em nossa perspectiva, quando o ser humano joga, ele apresenta uma linguagem de satisfação que pode ser facilmente observada em seu comportamento: humor, animação e alegria. Esses fatores não acontecem apenas pela capacidade do ser humano em sentir alegria, mas principalmente porque estes

sentimentos representam o significado de algo. Festeja-se não apenas o sucesso no jogo, a certeza dos resultados ou a improbabilidade da derrota, mas acima de tudo, comemora-se a presença da zombaria, da provocação e da oportunidade de participar da diversão. Para Leif e Brunelle (1978), o jogo permite um estado de leveza misturado com despreocupação conquistadora. Dessa forma, a “magia” do jogo leva o jogador a um estado de júbilo.

Com o humor e a animação possibilitados no jogo, nossas reações e emoções são amplamente exteriorizadas. Ficam publicamente observáveis. Esses aspectos são ainda fatores essenciais da motivação proporcionada na ação de jogar, isso se dá principalmente porque o jogo incita o jogador ao mundo subjetivo, o mundo do próprio sujeito e não prioriza o trabalho, as tarefas do mundo adulto, ou seja, não é norteador pelas coisas tidas como sérias pela sociedade (FREIRE, 2005).

A alegria é a linguagem da satisfação obtida no jogo. Alegres, expressamos corporalmente a vivacidade e a animação produzidas pelas situações manifestadas no jogo. Nesse sentido, o entusiasmo no jogo proporciona a sensação de partilhar algo em comum e faz com que os jogadores compartilhem um sentimento de estarem juntos. Por isso, o humor e a animação permanecem dentro do mais completo espírito de seriedade.

3.3.2 Desafio constante

Uma das características do jogo é que pode ser concebido como uma situação que testa a capacidade, a habilidade, as decisões e a conduta do indivíduo. O sentimento de provocação para a disputa com os outros e não contra os outros, leva a inspirar o desejo de opor-se continuamente, de ser persistente e aceitar certa oposição. Neste contexto é que se apresenta a característica do jogo de proporcionar um desafio constante.

O jogador se sente motivado a ultrapassar determinado nível de ação, no qual sai de uma “posição” de conforto e procura se preparar para responder às situações de desequilíbrio cognitivo e emocional e enfrentar as situações que geram medo e insegurança. As ações do indivíduo são voltadas à

superação de problemas e obstáculos, para que tenha êxito no jogo e se sobreponha naquilo que parece difícil, é diferente ou está acima do nível de exigência que jogador está acostumado em seu cotidiano.

O prazer existente no desafio constante está relacionado ao “não desistir” e ao “ser persistente” na disputa e na oposição que está se desenvolvendo. Contudo, o desafio gera um grande esforço ao jogador, já que o mesmo não tem certeza de que suas metas serão alcançadas e as decisões e ações serão eficazes para chegar aos objetivos propostos. Este fato pode gerar no sujeito uma frustração, no qual o levará a se desmotivar com o jogo.

O desafio constante, não só no jogo como também na vida, nos mostra que somos capazes de conseguir ou conquistar algumas coisas. É uma das principais molas propulsoras das relações humanas. No desafio encontramos oportunidades para buscar soluções e superar nossas limitações. É justamente por esta condição que o desafio presente na ação de jogar não está vinculado a um insulto ou dúvida em relação à capacidade de quem joga, mas sim, à busca para a **superação dos próprios limites**. O resultado desejado na solução de problemas e dificuldades é a própria superação de cada pessoa.

A superação de limites está diretamente relacionada à forma como a pessoa conduz o processo emocional que envolve dadas situações. No jogo é comum nos depararmos com diferentes reações dos jogadores: alguns demonstram persistência e confiança mesmo diante do fracasso, enquanto que outros se subestimam e preferem desistir, sem ao menos tentar. Contudo, mesmo em diferentes níveis e condições, os seres humanos possuem a capacidade de superar suas limitações.

Podemos entender este processo, ao pensar que a natureza nos dotou biologicamente com a necessidade de preservar a espécie, para isso, possuímos estruturas cerebrais que nos possibilitam encontrar meios para vencer desafios, superando nossos próprios limites. Para Machado (2009), os desafios são colocados à nossa frente para que possamos por em prática nossa capacidade de vencê-los. Para superar desafios é preciso agir e “[...] em situações normais, o ser humano usa apenas uma pequena parte de seu potencial, vale dizer, de suas

reservas cerebrais.” (MACHADO, 2009, p.01). Dessa forma, o jogador ao encarar os desafios do jogo, torna seu potencial para superar obstáculos aparente.

O jogo, ao ser desafiante, proporciona ao jogador a provocação à competição, seja ela contra outros ou contra si mesmo, principalmente quando é incitado a superar suas possibilidades, quando é afrontado a resolver uma situação ou um problema. Assim, o jogo inspira desejo e instiga quem joga, possibilitando o envolvimento em querer jogar cada vez mais, salvo algumas exceções.

Outro aspecto que tange a característica de desafio do jogo em relação a cada indivíduo é a presença da **tensão** e da **incerteza** no desenvolvimento do jogo. Estar envolvido com o jogo significa estar em constante distensão e contração corporal. Este movimento propicia ao jogador duas tendências. A primeira se refere a fazer força para expandir suas ações, pois o jogo gera uma atração cada vez maior. E a segunda diz respeito à sensação de dúvida, já que não se tem certeza do que irá acontecer e se os resultados serão alcançados. Segundo Prodócimo *et al* (2007, p.129),

[...] o elemento de tensão desempenha um importante papel no jogo, pois seus participantes empenham-se em levá-lo até o desfecho, o sentimento de incerteza e acaso por ele provocado faz com que o jogador tenha o desejo de que algo aconteça.

Apesar de a sensação de insegurança e incerteza nos resultados das ações humanas ser considerada como algo ruim, no caso do jogo, esses sentimentos que envolvem as pessoas são entendidos, na maioria das vezes, como algo saudável, atrativo e favorável à formação dos indivíduos. De acordo com Santos (2004), o indivíduo alterna comportamentos cômicos que propiciam o relaxamento do jogador, com o sentimento de exaltação que causa a sensação de risco e de tensão.

Para Huizinga (2000), é na tensão e na incerteza que as ações dos jogadores se desenvolvem e graças à imprevisibilidade do jogo é que novas decisões e ações vão sendo configuradas e, conseqüentemente, novos desafios vão sendo criados.

A tensão e a incerteza presentes no jogo nos leva, a aprender sobre as oportunidades e os riscos, que podem ser gerados a partir de nossas escolhas.

Oportunidades, no sentido que a escolha de determinadas ações pode gerar a necessidade de se pensar e aplicar novas formas de se manifestar no jogo e isso gera um ciclo de conforto e desconforto, de busca e de reelaboração, de avaliação e de mudança. Inclui também a sensação de riscos, já que o perigo pode expor o jogador ao inconveniente, a um resultado não esperado e, muito menos, desejado. É justamente pelo risco que o jogo cativa e fascina. Dessa forma, cria-se um ciclo de desejo pela busca para superar o risco e criar novas oportunidades.

Optamos aqui, por uma questão didática, em compreender o fenômeno jogo a partir da apresentação de características e funções do jogo, contudo, queremos salientar que o jogo não pode ser entendido de uma forma simplista e reducionista. Concordamos com Freire (2005), que entende que é um equívoco analisar o jogo de forma fragmentada, contudo, elencar alguns elementos, sem perder a noção da totalidade e da complexidade, não reduz a concepção de jogo, mas sim, contribui para o entendimento de algumas dimensões que compõe o jogo e sua relação direta com a cultura, com o contexto histórico e social ao qual está inserido.

CAPÍTULO IV

“O jogo é o lugar de uma necessidade imanente, que é ao mesmo tempo uma lógica imanente.”

Pierre Bourdieu

4. PROCESSO DE CIVILIZAÇÃO E O JOGO

Cada tempo histórico possui uma concepção de jogo que está subjacente aos valores, costumes e comportamento dos indivíduos, ao mesmo tempo em que é submetida à estrutura social que a representa. É corriqueiro pensarmos em um cotidiano infantil quando falamos em jogo, contudo não podemos limitar as relações estabelecidas com o jogo, restringindo-o à fase da infância ou simplificando-o como uma atividade fútil e inexpressiva, como se esta condição não revelasse a seriedade do fenômeno.

Em diferentes realidades históricas encontramos a presença do jogo, e visto nos possibilita compreender as relações estabelecidas no processo social.

Não seria absurdo esboçar o diagnóstico de uma civilização a partir dos jogos que nela prosperam de uma forma especial. De facto, sendo os jogos factores e imagens de cultura, daí decorre que, em certa medida, uma civilização e, no seio de uma civilização, uma época, pode ser caracterizada pelos seus jogos. Traduzem forçosamente a sua fisionomia geral e fornecem indicações úteis acerca das preferências, das fraquezas e das linhas de força de uma dada sociedade, num determinado momento de sua evolução (CALLOIS, 1990, p.102).

Ao pensar no papel do jogo na formação e na trajetória histórica da civilização podemos observar a gênese de nosso pensamento sobre a função educativa do jogo. As várias concepções de jogo que se destacam na sociedade atual são frutos de anos de história e de transformação social que acarretaram o aparecimento e as mudanças no processo de civilização da sociedade. Não queremos com isso, afrontar as concepções de jogo presentes nos dias de hoje, mas o que desejamos é salientar que nossas perspectivas atuais são frutos de

transformações, tanto nos indivíduos, quanto na própria sociedade, em um processo de longa duração.

Ao pensar sobre o jogo na história da humanidade vemos que aspectos como o sagrado, a mitologia, os valores morais, a motivação, o descanso, a busca pela santificação, a civilidade, a reflexão, dentre outros, fizeram ou ainda fazem parte do cotidiano das pessoas em diferentes tempos e espaços.

Dessa forma, para entendermos como as transformações do jogo se relacionam com o processo de civilização, precisamos entender como o processo social e cada indivíduo influencia um ao outro constantemente, em uma rede de interdependências. Imbricada em cada contexto está a forma de conceber o jogo que revela a forma de pensar e de agir dos indivíduos, da sociedade e da própria civilização. A partir desta perspectiva, abordamos este contexto nos diferentes períodos históricos, que já foram destacados no segundo capítulo.

4.1 Significado do Jogo no Egito Antigo

Os egípcios jogavam muito durante toda sua vida e na vida além da morte (de acordo com sua visão mitológica). O faraó, por exemplo, jogava por ser um deus e proporcionava o jogo aos homens, mulheres e crianças porque era a vontade dos deuses que os mesmos aprendessem sobre a sua vontade por meio do jogo, não por ser apenas prazeroso, mas por ser um fenômeno importante na busca dos seres humanos em se aproximar dos deuses.

No cotidiano dos egípcios, o jogo ocupava um lugar importante. As crianças iniciavam sua educação por volta dos quatro anos de idade, mas passavam o tempo brincando com diferentes jogos e brinquedos. Estes eram confeccionados de madeira, couro, varas de bambu, pedras preciosas e pedras comuns (EGITO, 2005). Assim, os jogos permaneceram durante todo império egípcio e de forma gradativa sofreram pouquíssimas alterações.

A partir desse contexto, aqui apresentado, optamos em destacar duas concepções de jogo presentes no Egito Antigo: o jogo enquanto meio para

proporcionar sensações agradáveis as diferentes classes e o jogo enquanto meio **para viver o sagrado**, principalmente no que tange ao pós-morte.

Na primeira perspectiva temos o jogo, como uma forma de divertimento que acabou por nos auxiliar a entender de que maneira os egípcios viviam e a valorizar a cultura egípcia no desenvolvimento da humanidade. Vários filósofos clássicos, dentre eles Platão, expressaram em suas obras a admiração pela antiga sabedoria egípcia. Platão (1973) considerava o deus Thoth como inventor dos números, do cálculo, da geometria e da astronomia, inclusive dos jogos de tabuleiro e dos dados.

Nas Leis de Platão (1999), temos que a preocupação com o uso do jogo no ensino egípcio está presente desde os primeiros anos de vida. O jogo, ao apresentar um caráter de diversão auxiliava no ensino do cálculo e das noções aritméticas. Ainda segundo o autor, a metodologia de ensino no Egito consistia em subdividir maçãs e coroas entre um número determinado de alunos, de tal forma que cada um tivesse o mesmo número. Havia a divisão de um número de pares de lutadores para o combate e vários outros tipos de jogos que utilizavam de taças de ouro, prata, bronze e outros metais.

Além dos jogos, outros objetos norteavam o entretenimento e a diversão, principalmente das crianças. Esses objetos eram brinquedos construídos em diferentes formas e tamanhos, dos quais podemos destacar: bonecas, chocalhos, imitação de animais, cavaleiros, dentre outros.

Segundo Delgado Neto (2005, p.66), “a transição das bonecas como ídolos para brinquedos pode ter ocorrido no Egito, há 5 mil anos”. De acordo com Costa (2010), as primeiras bonecas surgiram a 2.000 a.C. no Antigo Egito e eram construídas por crianças e outras mais detalhadas indicavam a construção feita por um adulto. No caso de famílias com mais posses eram feitas de madeira, pedra, tecidos com estilo bem característico da época. Já as crianças das classes subalternas produziam suas bonecas a partir do barro e argila. Os cabelos eram feitos de crina de animais ou ainda, feitos com cordões transpassados em argolinhas de formas e tamanhos diferentes.

De acordo com Netto (2010) no Petrie Museum of Egyptian Archaeology em Londres estão expostas três exemplares de bonecas da XII dinastia

egípcia feitas de madeira e de pedra, medindo entre 8,5 cm a 14,3 cm, como podemos observar a seguir.

Figura 01: Bonecas Egípcias



Fonte: Netto (2010)

De acordo com Fleming (1996), cerca de 2000 a.C. no Antigo Egito (Médio Império), surgiram as bonecas funerárias (Ushabtis) que mediam entre 10 e 23 cm. Essas bonecas eram enterradas juntas aos faraós para servir ao rei na outra vida. Geralmente eram feitas de madeira, terracota, pedra ou pó de vidro de quartzo. No Império Novo as bonecas eram elaboradas de uma forma mais realista e tornaram-se articuladas nos braços e pernas e passaram a ser construídas com cerâmica, metais e madeiras nobres.

Além das bonecas outros tipos de brinquedos de madeiras eram construídos para serem usados pelas crianças egípcias, tais como: chocalhos, animais em miniatura, cavaleiros, dentre outros. Para Delgado Neto (2005, p.68), “os primeiros chocalhos surgiram no Egito por volta de 1360 a.C. com formatos variados: pássaros, porcos e ursos”.

Poucos registros há sobre as descrições de crianças brincando nesse período, mas as poucas informações existentes foram adquiridas por meio da descoberta de tumbas de crianças ainda na época romana e no Egito. Os brinquedos eram feitos de tal forma que fosse adequado ao tamanho das mãos da

criança. Uns podiam ser abraçados e outros puxados de acordo com a vontade do jogador. Alguns exemplares de brinquedos de madeira estão expostos no Museu Louvre, em Paris.

Figura 02 : Brinquedos de madeira do Antigo Egito



Fonte: Musée du Louvre, 2010

A primeira figura representa um cavaleiro que ainda apresenta vestígios de vermelho, branco e tinta preta que foram utilizadas para indicar a crina, os olhos e a sela. A figura do meio é semelhante às estatuetas que representavam as divindades femininas, por isso poderia ser confundida com muita facilidade, mas no Museu do Louvre está cadastrada como boneca, já que as características arqueológicas apontaram para o uso de crianças e não como amuleto, inclusive pela forma que foi encontrado nas tumbas. A última figura à direita refere-se a um brinquedo comum na época que era os animais com rodas, porém a diferenciação dele consiste no uso de dois cavalos em vez de um (MUSÉE DU LOUVRE, 2010). Assim vemos que:

[...] o antigo Egito nos transmitiu, através dos achados arqueológicos, tanto brinquedos como representações de jogos; junto com as fontes literárias apresentadas e os testemunhos iconográficos, eles podem constituir uma preciosa fonte de informações sobre os aspectos concretos da educação (MANACORDA, 1996, p.38).

Em outra perspectiva, o jogo egípcio aparece como um meio **para viver o sagrado**. Assim, o jogo vai muito além do entretenimento e da diversão, não perpassa pela futilidade, pelo contrário é tido como extremamente sério, pois é considerado sagrado. Dessa forma, o jogo aparece na crença em símbolos e fatos enigmáticos. De acordo com Otto (1992), o sagrado é uma realidade, uma categoria

que aparece fora da razão. Inclui ideias de mistério, fascínio, transcendência e medo.

Para Caillois (1988), o sagrado ultrapassa os limites da religião, embora coexista com ela. Nesse sentido, o jogo surge na possibilidade de abertura para o eterno e para o infinito. De acordo com Eliade (1996), para tornar-se sagrado é preciso receber um novo significado e conseqüentemente um novo poder. Quando os jogos conseguem expressar realidades que os transcendem podem ser considerados, pelo pensamento humano, como um símbolo do sagrado.

Sabe-se, portanto, que muitos jogos e brincadeiras não se originaram entre as crianças, mas entre os adultos que nem sempre os utilizavam enquanto divertimento, mas como ritos religiosos carregados de conteúdos simbólicos. (CARNEIRO, 2010, p.02).

No Livro dos Mortos, cujos ensinamentos nortearam a vida religiosa do povo egípcio por mais de 2000 anos, são descritos os jogos, principalmente os de tabuleiro, como um guia para a alma caminhar no outro mundo. Na passagem textual que se segue, temos as orientações para a alma entrar e sair do Mundo Inferior:

Começam aqui os hinos de adoração que se deve pronunciar no momento em que o morto, liberto (do corpo) penetra no glorioso mundo Inferior e na formosa Amenti, isto é, no momento em que, saindo em plena Luz do Dia, pode manifestar-se à vontade sob todas as formas da existência. Então, sentado em uma sala, poderá jogar [...], ou talvez, conforme sua condição de alma viva, empreender grandes viagens. [...] sou o Guardião do Livro do Destino em que se inscreve tudo que foi e tudo o que será (LIVRO DOS MORTOS, 1996, p.33-34).

Essa passagem representa o morto, sentado sozinho junto a uma mesa de jogo, simbolizando seu encontro com o desconhecido. De acordo com *Os Melhores Jogos do Mundo* (1978), entre as obras de arte encontradas em escavações arqueológicas estavam o tabuleiro e as peças do jogo Senet.

Figura 03: Jogo Senet do túmulo de Tutankamon



Fonte: Museum British, 2010

Este jogo compunha-se de uma mesa em ébano e marfim, com os pés em forma de patas de leão, delicadamente esculpidas. O tampo da mesa era o próprio tabuleiro do jogo, formado por trinta “casas” dispostas em três colunas verticais, cada uma delas com um símbolo que tinha um significado diferente. Numa espécie de gaveta, foram encontradas as peças em ouro maciço.

Para os arqueólogos, não foi surpreendente encontrar esse equipamento de *Senet*, comum entre os pertences que, no Egito, acompanhavam os mortos a seu túmulo. É que o *Senet* era conhecido como o jogo da “passagem” da alma para o outro mundo (OS MELHORES JOGOS DO MUNDO, 1978, p.97).

Na perspectiva egípcia os deuses estavam presentes no jogo e por meio dele era ensinada a vontade dos deuses e aprendia-se a como se comportar na viagem da alma na vida pós-morte. A crença na vida pós-morte era extremamente forte e os ensinamentos sobre a passagem da morte para a vida eterna apontavam para a dificuldade em realizar tal tarefa. Para compreender os jogos de tabuleiro, inclusive o *Senet*:

[...] é necessário conhecer alguns mitos religiosos dos antigos egípcios. Basicamente, eles acreditavam que após a morte física de uma pessoa o Ba (a “alma”) e o Ka (“espírito guardião”) continuavam a viver num outro mundo, desde que o corpo fosse preservado devidamente (OS MELHORES JOGOS DO MUNDO, 1978, p.98).

O jogo quando realizado por duas pessoas representava a luta da alma contra o mal ou contra as forças inimigas que vivem no outro mundo. Outro jogo que na visão dos egípcios contribuía para uma “ascensão feliz” ao mundo dos deuses era o jogo que denominamos atualmente de Amarelinha (maré, sapato, marele), que aparece nos papiros antigos como um ritual de passagem do morto para a eternidade, como podemos observar a seguir:

Este Capítulo será recitado sobre um desenho representando as Hierarquias divinas e executado em cor amarela, em um “barco de Ra”. Ser-lhe-ão feitas oferendas [...]. Além disso, fazei uma estatueta que represente o morto; colocai-a diante dos desenhos e fazei-a avançar sucessivamente em direção a cada uma das Portas. [...] Depois de ter feito os desenhos na quarta hora, passeai em círculo (ao redor deles), durante todo o dia, tendo o maior cuidado em calcular o tempo segundo o Céu. [...] Graças a estas cerimônias, o morto fará grandes progressos no Céu, na terra e no Mundo Inferior [...]. (LIVRO DOS MORTOS, 1996, p.171).

A partir deste contexto, entendemos que o jogo denota a mesma linguagem que a religião e perpassa pelos valores do sagrado ao povo egípcio. Assim, o jogo integra ao mesmo tempo a dimensão da diversão, do “não sério” e o domínio da seriedade e do respeito que expressa a religião. O jogo foi consagrado aos rituais religiosos e a ele foi denotado o valor de inviolável e fruto da santidade dos deuses. Este sentido religioso permaneceu no jogo por muito tempo, inclusive depois da dominação do Egito pelo Império Romano.

4.2 O Jogo na Grécia e Roma Antiga

Os povos egípcios e principalmente os mesopotâmicos, influenciaram diretamente o entendimento do povo grego sobre jogo e lúdico. Segundo Huizinga (2000), a cultura na Grécia desenvolveu dentro de um contexto lúdico.

Na Grécia, tal como em toda a parte, o elemento lúdico esteve presente desde o início, desempenhando um papel extremamente importante. Nosso ponto de partida deve ser a concepção de um sentido lúdico de natureza quase infantil, exprimindo-se em muitas e

variadas formas de jogo, algumas delas sérias e outras de caráter mais ligeiro, mas todas elas profundamente enraizadas no ritual e dotadas de uma capacidade criadora de cultura, devido ao fato de permitirem que se desenvolvessem em toda a sua plenitude as necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste, clímax etc. A este sentido lúdico está inseparavelmente ligado um espírito que aspira à honra, à dignidade, à superioridade e à beleza (HUIZINGA, 2000, p.84-85).

A concepção mítica de mundo predominou na Grécia aproximadamente até o século VI a.C., isso quer dizer que os homens e mulheres da época buscavam uma explicação coerente da realidade que permitia encontrar uma resposta para várias situações e problemas. Nesse contexto, o jogo e o lúdico contribuíam para que certas regularidades da realidade fossem estabelecidas, possibilitando assim uma ordem, causalidade e previsibilidade na vida humana.

Com o pensamento mítico, o jogo surge como uma verdade que não obedece a lógica científica, pois está relacionada à magia, ao desejo e à expectativa de que as ações e situações aconteçam de um determinado modo, pois o jogo “[...] trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (HUIZINGA, 2000, p.11). No mito o jogo surge nas ações de protagonistas sobrenaturais, normalmente na figura de deuses, porém o criar e a imaginação são considerados constitutivos do homem, ou seja, são próprios da natureza humana graças à intervenção divina.

Pensemos um pouco sobre a relação dos deuses gregos com o lúdico e o jogo. Para tanto destacamos Apolo e Dionísio. Apolo (ligado à razão) é o deus da beleza, das faculdades criadoras e da adivinhação que favorece a purificação da alma. Já Dionísio (que representa a falta de juízo) é um deus sátiro do amor e do prazer que surge como uma possibilidade de redenção do sofrimento e da tristeza.

O jogo e o lúdico apresentam características dos dois deuses, pois ao jogar temos a interpretação individual advinda de Apolo e a unificação do coletivo a partir de Dionísio. Dessa forma, o jogo apresenta forças antagônicas e dispare, mas são complementares e harmônicas ao mesmo tempo. Dionísio está relacionado àquilo que escapa à forma e não pode ser limitado, enquanto que Apolo traz consigo certa “moldura” que delimita o pulsar da vida e que define de forma mais fixa o viver

e é dessa forma que o lúdico (o brincar, o jogar e o divertir) estava relacionado à vida do ser humano em sua vida em sociedade.

De acordo com Fortuna (2010), o brincar resulta de diversas formas que a palavra assumiu até chegar a *vrinco*, indo da ideia de adorno e enfeite para brinquedo e brincadeira, nessa perspectiva temos na mitologia grega os *Brincos* que eram pequenos deuses que ficavam voando em torno de Vênus, alegrando-a e enfeitando-a.

Outro aspecto do jogo na mitologia grega está presente na obra *Teogonia* de Hesíodo (1991), onde Zeus (o deus dos deuses) joga com a deusa da prudência Metis (primeira esposa de Zeus e grávida dele) propondo um jogo de metamorfose, de troca de aparência. Uma armadilha para acabar com a deusa e não perder seu trono para seu descendente. Metis ao aceitar o jogo transforma-se em uma mosca e Zeus a engoliu inteira pela boca.

O pensamento mítico que possibilita a animação dos fenômenos da natureza e da vida e a representação da realidade por analogias e pela representação poética vai sendo, gradativamente substituída pela filosofia que procura explicar a vida por meio de argumentações, baseada na lógica e na racionalidade.

O declínio do mito data do dia em que os primeiros Sábios puseram em discussão a ordem humana, procuraram defini-la em si mesma, traduzi-la em fórmulas acessíveis à sua inteligência aplicar-lhe a norma do número e da medida (VERNANT, 2002, p.142).

Podemos dizer que esses sábios são os filósofos gregos dos quais nos permitiram começar a nos aprofundar nas questões relativas à Educação, a Política e a vida pública. Com Platão (427 a.C – 347 a.C), por exemplo, temos mais atenção a extensão dos processos educativos. Em sua obra *As Leis*, podemos observar que a aprendizagem deva ocorrer de uma forma descontraída, por meio de jogo e de brincadeira, se opondo, desta forma, à violência e a repressão na educação (PLATÃO, 1999).

Na obra *República*, de Platão, encontramos que as atividades de caráter lúdico (principalmente o jogo) são consideradas como o melhor meio pedagógico para educar uma coletividade justa e preparar os líderes filosóficos para

governar. Nesta obra relata uma viagem de Sócrates para fora de Atenas: participação no festival em honra a deusa Bendis (deusa da lua e da noite), desfile de tochas (archotes) e a descida ao mundo noturno (mito da caverna – metáfora da educação) (PLATÃO, 1993).

Nesta obra há apresentação de elementos dramáticos (que revelam a seriedade) e elementos lúdicos (que revelam a combinação com o jogo). A educação e a cultura aparecem na explanação musical das crianças e nas atividades atléticas. Nessa perspectiva, Platão difere o jogo como mero passatempo do jogo que tem objetivos estabelecidos. Enquanto o primeiro desvia a atenção da meta educacional e não procura expor a dialética das atividades, o segundo encara o jogo com a seriedade que se precisa na busca da verdade e no incentivo do crescimento e desenvolvimento individual de crianças e dirigentes para a construção de uma sociedade justa e democrática. Assim, o jogo não é oposto ao trabalho, pois as atividades lúdicas podem ser sérias e úteis quando contribuem para o processo educacional.

Outro pensador grego importante, ao se falar em jogo, é Aristóteles (384 a.C – 322 a.C) que ao destacar este fenômeno ressalta a importância em considerar determinadas categorias, tais como: virtude, justiça, discernimento, equidade e amizade. Na obra *Ética a Nicômaco* temos que o homem é um animal social que joga e cria e que estas categorias são aprendidas e devem se tornar hábitos na vida dos indivíduos. A amizade depende da participação do sujeito na vida do outro e é preciso pensar nas possibilidades de convívio onde haja práticas de amabilidade e esse contexto está muito presente nas atividades lúdicas (ARISTÓTELES, 1996).

Um jogo que expressa bem este contexto é o astrágalo. O astrágalo é um jogo de origem asiática e amplamente utilizado pelos gregos como instrumento de consulta aos deuses. O jogo é o ascendente do nosso jogo Bugalha (Cinco Marias, pedrinhas ou ossinhos). Conforme *Os Melhores Jogos do Mundo* (1978), apesar dos gregos praticarem muito este jogo, foram os romanos que difundiram o jogo em vários países onde realizavam suas campanhas militares. Graças ao império romano os astrágalos tornaram-se muito populares em várias regiões do mundo.

Figura 04: Mulheres gregas em um jogo de astrágalos



Fonte: British Museum, 2010

De acordo com *Os Melhores Jogos do Mundo* (1978), os astrágalos eram feitos de ossos das patas de carneiros e, inicialmente eram utilizados em práticas divinatórias, mas com o passar do tempo, passou a ser um jogo que possibilitava a convivência entre as pessoas de diferentes faixas etárias. Esta mudança demonstra a transformação no entendimento do indivíduo que o ser humano pode ser o centro de sua vida e não mais os deuses.

Na obra *Tratado da Política* (s/d), Aristóteles entende que o hábito é a essência norteadora da ação, portanto o homem é o autor do seu caráter e de seus atos. A virtude, a justiça e a ética são advindas de uma prática educativa e social, dessa forma não é “natureza”, mas sim “aprendizagem”. É preciso aprender a ser virtuoso, justo e ético e o jogo pode contribuir para a busca de uma excelência moral, principalmente no caso das crianças que ainda estavam sendo formadas e não possuíam a plenitude dessa excelência moral que está em plena construção. O jogo aparece também como oposição à seriedade do trabalho, com um caráter de descanso ao espírito, pois:

[...] se, de fato, trabalho e lazer são ambos indispensáveis, o lazer é, entretanto preferível à vida ativa constitui-se antes de tudo em realmente um fim, de modo que devemos procurar a que tipo de ocupações devemos nos entregar durante nosso lazer. Certamente não é ao jogo, pois então o jogo seria necessariamente para nós o

fim da vida. Ora se isso é inadmissível, e se os divertimentos devem ser praticados no seio das ocupações sérias (pois o homem que trabalha necessita de repouso, já que a vida ativa encerra sempre fadiga e tensão), por essa razão não deixaremos as diversões se imiscuir senão buscando o momento oportuno para delas fazer uso, na intenção de aplicá-las a título de remédio, pois a agitação que o jogo produz na alma é um relaxamento e, devido ao prazer que o acompanha, um repouso (ARISTÓTELES, 1996, p.157).

Para Aristóteles, a causa final do jogo pode ser o próprio jogo, ou a felicidade e as virtudes advindas das ações humanas. Nesse sentido, seja no âmbito do sagrado, seja na sua forma poética, na tensão e no movimento, na espontaneidade e no prazer, o jogo é concebido dentro da mais “perfeita” seriedade, cuja rede de significações depende do objetivo proposto ao jogo, ou seja, de acordo com o momento histórico, o contexto cultural e as expectativas do jogador, o jogo é compreendido de determinada forma.

Assim, na civilização grega o jogo perpassa as relações estabelecidas no ato sagrado, no imaginário, na crença e nos valores. Gradativamente, conforme o uso da racionalidade se sobrepõe sobre o pensamento mítico, o jogo passa a ter um valor ético que comporta implicações sociais e políticas, ao mesmo tempo em que contribui no processo educacional que visa à formação do cidadão que deve aprender a viver uma vida pública na sociedade grega.

Diretamente influenciada pela educação e cultura grega, temos a **civilização romana**, cuja perspectiva conduz a reflexão para além da contemplação, que direciona a mesma para aspectos mais práticos da vida, principalmente para os problemas do cotidiano.

Em Tácito (55 d.C. – 120 d.C.) vemos que a primeira educação da criança romana se dá no seio da família, principalmente no caso das classes dominantes. Até os sete anos de idade a criança é ensinada pela mãe e a partir dessa idade é o pai que lhe ensina sobre as letras, as leis, as tradições familiares e romanas. Os meninos eram ensinados e preparados, para tempos de paz e de guerra (TÁCITO, 1974).

Vários textos descrevem como, sob os cuidados da mãe ou da nutriz, a criança crescia em casa e com os colegas, entre os brinquedos e as primeiras aprendizagens, dos quais ficaram muitos testemunhos escritos e iconográficos. Entre os jogos, por exemplo, Horácio enumera a brincadeira de construir casinhas, de amarrar ratos a um carrinho, de tirar par ou ímpar, de andar de cavalo em uma cana. (MANACORDA, 1996).

No contexto da civilização romana a educação além de familiar, é desenvolvida em escolas cujos ensinamentos e didática pautam-se no ensino grego. Horácio apresenta a confecção de doces no formato de letras usados nos jogos que auxiliam no ensino das letras e das leis.

Parece que a prática de aliar o jogo aos primeiros estudos justifica que as escolas responsáveis pelas instruções elementares tenham recebido, nessa época, o nome de *ludus*, semelhante aos locais destinados a espetáculos e a prática de exercícios de fortalecimento do corpo e do espírito (KISHIMOTO, 2010, p.39).

Inicialmente o estado tem uma participação pequena no processo educacional romano, contudo ao passar do tempo aumenta os subsídios estatais e passa a coordenar e controlar o desenvolvimento da educação por meio de uma legislação específica. Cria-se dessa forma uma série de escolas distribuídas por todas as províncias do Império, coordenada por um organismo central. Esta, inclusive, é uma das diferenças importantes da educação romana para o modelo educacional grego.

De acordo com Brougère (2003), o jogo romano, teve também uma grande influência etrusca, no qual os jogos eram realizados a partir de uma perspectiva guerreira e atlética e eram efetuados por escravos para espectadores. Dessa forma, “a exibição suplanta a competição no sentido que esta supõe uma participação. O jogo é visto a partir do espectador e não do participante.” (BROUGÈRE, 2003, p.37). Assim, nos jogos de combate, os cidadãos romanos passaram a assistir os jogadores e não participar diretamente do jogo nas arenas.

O jogo romano se apresentava no processo educacional da época, como uma preparação para a guerra, “[...], pois, de fato, o jogo infantil profigura imediatamente a guerra, conforme o estilo romano [...]” (MANACORDA, 1996, 101), no qual combinam fugas e batalhas como jogo e como brincar de guerra. E durante

a guerra, os jogos também estavam presentes, como nos apresentam Salles *et al* (2008), ao afirmar que o exército romano, muitas vezes, para aliviar seu aborrecimento nos cercos militares, se reuniam em banquetes e alegres jogos.

Assim, “a sociedade romana não podia viver sem os jogos. Estes eram tão necessários para sua existência como o pão, pois eram jogos sagrados e o direito que o povo a eles tinha era um direito sagrado” (HUIZINGA, 2000, p.198). O jogo era visto como uma expressão da cultura e possibilitava uma relação eficaz entre a sociedade e o sobrenatural. O jogo para o povo romano continuava com o sentido do sagrado, mesmo que os valores voltados ao divertimento e ao prazer se expandiam cada vez mais. Nesse sentido, apesar de o jogo não vir da religião, ele era:

[...] uma linguagem da qual a religião pôde se apropriar, assim como a criança se apropriou. O sentido pôde variar: sem dúvida, não há simbólico lúdico em sentido único. A interpretação se faz sempre no quadro específico de uma cultura. O jogo surge aqui como uma estrutura significativa que pode encerrar significações variadas, não predeterminadas. O que é verdadeiro para ao uso religioso, cultural do jogo, pode também ser para seu uso pela criança (BROUGÈRE, 2003, p.43).

O jogo romano, além de espetáculo, apresenta as características de rituais religiosos. O jogo era concebido como um fato religioso, portanto tornou-se uma oferenda, um presente a um deus escolhido para ser venerado. “Como qualquer rito, deve ser feito no respeito escrupuloso às regras, senão deve ser recomeçado” (BROUGÈRE, 2003, p.38). Contudo, mesmo apresentando a característica de sagrado, segundo o autor, os jogos eram utilizados com frequência para fins políticos e possibilitavam a encenação do poder. Para Piganiol (1923), os jogos romanos eram considerados como uma técnica e um método “mágicos” para rejuvenescer os mortos, os deuses, os vivos e o mundo inteiro.

Dos jogos praticados na Roma antiga destacamos o pião e o gude. Virgílio em sua obra Eneida (Livro III, versos 206 e 207), aponta a seguinte caracterização para o pião: “o vento em brenhas escarcéus levanta, nos joga e espalha pelo vasto pego”. O movimento realizado pelo pião chamava a atenção devido o ruído do mesmo, tanto no início da ação, quanto nos rodopios que fazia nos

terrenos espessos. Quanto lançado, o pião causava alvoroço e ao rodopiar fazia buracos no chão, que expressavam a ideia da expansão de um abismo ou de um precipício. Já o gude na Roma antiga, segundo *Os Melhores Jogos do Mundo* (1978), era muito praticado e as bolinhas eram feitas de mármore, alabastro ou cerâmica. De acordo com Câmara Cascudo (1967), o jogo de gude era chamado de *esbothyn* pelos romanos e inicialmente era jogado com pedras preciosas para adivinhação, mas posteriormente tornou-se um jogo de divertimento, inclusive jogado por crianças com avelãs e nozes.

De acordo com Huizinga (2000), Roma foi crescendo até formar um império mundial, recebendo o legado do Velho Mundo que a havia precedido. Contudo, após tantas conquistas e edificações de cidades, a sociedade romana não conseguiu administrar e o Estado e o judiciário começaram a degenerar, a se sufocar pelo sistema de escravidão, extorsão, corrupção e nepotismo, a tal ponto que o “[...] Império Romano era apenas uma fachada, corroída por dentro”. (HUIZINGA, 2000, p.196). E neste contexto, o jogo foi deixando de ser valorizado como algo sagrado, para se tornar uma atividade que proporcionava diversão e prazer. E é justamente por essa característica que o jogo, no início da era cristã, foi concebido como pecaminoso e pagão.

Para Brougère (2003), a sociedade passou a associar o jogo a ideia de futilidade, concebendo-a como uma atividade usualmente fora da esfera do útil. O jogo foi remetido à vida profana e em oposição ao trabalho. Sendo assim, o jogo romano, gradativamente, vai sendo negado, pois os vestígios pagãos precisavam ser inteiramente desvencilhados para que a concepção cristã pudesse ser difundida.

4.3 O Jogo no Período Medieval

Com a decadência do Império e as transformações sociais que ocorreram, gradativamente, novos valores foram sendo construídos. Com a difusão dos princípios cristãos que dominaram grande parte da história e da Educação do período medieval, aconteceu o gradual desaparecimento da escola clássica e a progressiva formação da escola cristã. Dessa forma:

[...] com a queda do Império Romano no Ocidente e a instalação dos reinos bárbaros, a cultura erudita sofreu um sério abalo. E é em função da valorização exclusiva da cultura erudita que são cunhadas as próprias expressões “Idade Média” e “Renascimento”, carregadas de valores e fruto da narcisista historiografia renascentista. [...] De fato, a Idade Média não tem, nem de longe, a erudição clássica; mas valoriza e fomenta a cultura popular (LAUAND, 2003, p.1-2).

Com essas mudanças o jogo, também, vai sofrendo alterações. Do paganismo ao cristianismo, do sagrado e da seriedade, o jogo passa nesse período de transição, para diversão e futilidade. “A vida medieval estava saturada de jogo. Ora são jogos populares desenfreados, permeados de elementos pagãos que haviam perdido seu significado sagrado para se transformarem em puro humor e bufoneria [...]”. (HUIZINGA, 2000, p.200).

Contudo, relatos em documentos e obras da época (como abordamos no decorrer do texto) salientam que o lúdico e o jogo estão presentes no cotidiano e na educação das pessoas, inclusive como um recurso para ensinar sobre valores e conhecimentos considerados importantes na formação erudita e popular. Para Lauand (2003), o jogo tem um papel vital na vida da sociedade medieval, pois além de ter sido uma dimensão necessária ao ser humano, pôde ensinar sobre as virtudes e negar os vícios tão aparentes no jogador. Procuramos assim, sobrepor os “olhares” mais simplistas sobre a Idade Média, como período de “trevas” em alusão a uma fantasiosa falta de produção de conhecimento e da presença da alegria e do caráter lúdico no cotidiano e na educação.

Um dos autores importantes do período medieval é Santo Agostinho (354-430), que evidenciou a importância do conhecimento para a formação de um verdadeiro cristão. Propõe em suas obras, principalmente na Doutrina Cristã, aspectos essenciais para a aprendizagem da escrita e do cálculo e a necessidade de se entender sobre língua para as traduções dos livros sagrados e o uso da memória para preservação do conhecimento sobre os princípios cristãos. Na obra *Confissões*, podemos observar a interpretação da existência humana a partir da aproximação de Deus e a negação dos deuses egípcios, gregos e romanos. Nesse sentido, o caráter de diversão e espontaneidade das ações humanas deveria ser norteado pela busca e pelos preceitos de Deus, a partir da perspectiva cristã.

Em primeiro lugar, santo Agostinho não quer um cristão que não sabe de fato o motivo por que assumiu esta crença. Dito de outro modo, não quer um ser que apenas aceita, mas um que conhece e fez sua opção de modo consciente. Sob este aspecto, o conhecimento torna-se o elemento essencial do cristianismo. Em suma, o autor não pretende converter uma pessoa que não saiba o sentido da leitura, da escrita, da interpretação, do cálculo, dos signos, das línguas, das convenções sociais, ou seja, não quer, na linguagem contemporânea, um alienado. Ser cristão, portanto, é ser alguém esclarecido. [...] Trata-se de apropriar-se dos saberes que os homens cultivaram. É com este propósito que retoma a matemática de Euclides, o filosofar de Platão, as leis gregas. Importa a ele apresentar uma doutrina nova (a religião cristã), mas as bases desta doutrina já foram postas antes, por outros homens do passado (OLIVEIRA; VETORETTI, 2010, p.9).

A partir dessa perspectiva, temos que o jogo não pode ser concebido como uma ideia antagônica ao cristianismo. As questões pertinentes ao jogo abordadas pelos antigos pensadores (anteriores a Santo Agostinho), devem ser utilizadas no período medieval, com o intuito de favorecer o entendimento sobre o amor, a bondade e a caridade que são os suportes para a vida cristã. Segundo Santo Agostinho, toda e qualquer ação humana deve ter por fim o bem, pois ao contrário o indivíduo se afasta de Deus. A caridade está na evidencia de que se deve amar o próximo como a si mesmo, quer dizer sentir compaixão pelo outro preferindo que o mesmo não sinta a infelicidade. Dessa forma, ao jogar, por exemplo, é necessário que os demais sujeitos que participam da ação sejam priorizados. Que as emoções e o comportamento do indivíduo sejam “purificados e santificados” de acordo com os preceitos cristãos.

Outro exemplo sobre a importância do jogo na Idade Média é encontrado em Carlos Magno (642-814), que criou um centro de ensino (Escola Palatina) em seu palácio e entregou a direção ao filósofo e pedagogo Alcuíno (mais erudito de seu tempo) cuja ideia principal era: deve-se ensinar de forma divertida. Alcuíno era o preceptor do segundo filho do rei, o jovem Pepino de cinco anos de idade e ensinava-o por meio de enigmas, brincadeiras e piadas. Estava mais preocupado com a verdade do que com a forma literária, por isso o conhecimento não devia ser adquirido de uma forma aborrecida e desagradável. Esse fato revela a preocupação de que o ensino e a aprendizagem fossem prazerosos e agradáveis, esse contexto pode ser observado na obra *Diálogo* entre Pepino e Alcuíno (1998).

Esta nova forma de elaboração de conteúdos tradicionais apresentou-se como uma proposta lúdica de ensino que tinha nas charadas ou adivinhações o fio condutor do processo ensino-aprendizagem. Além de proporcionar o entretenimento, o ensino por meio da brincadeira facilitava a compreensão dos conteúdos que posteriormente auxiliariam Pepino na liderança do Império (OLIVEIRA, 2008, p.93).

Como podemos observar, o jogo apresenta-se com uma importante característica: de recurso pedagógico. Sua utilização podia contribuir à formação de líderes e auxiliar na difusão e apropriação de novos valores pelo povo em geral. Tal importância pode ser observada no famoso *Livro de Jogos* proposto pelo rei Afonso X, de Leão e Castela que:

[...] reinou de 1252 a 1284, preocupou-se muito com todas as atividades relacionadas à cultura, tornando-se por isso conhecido como “o Sábio”. Entre outras coisas, supervisionou pessoalmente o trabalho de um grupo de cronistas, que foram por ele encarregados de uma nobre missão: escrever uma série de livros sobre artes, história, religião, leis, astronomia e... jogos! (OS MELHORES JOGOS DO MUNDO, 1978, p.xii).

Outro pensador importante, contemporâneo a Afonso X, é Tomás de Aquino (1225-1274), cujas obras destacaram a importância do brincar na vida do ser humano. Nas obras de Tomás de Aquino (2010, 1980), encontramos que toda cultura medieval está marcada pela religião e a ludicidade aparece, principalmente, sob forma popular e espontânea de eventos voltados para o povo.

Figura 05: Dois jovens nobres espanhóis jogando trilha no Livro dos Jogos de Afonso X (século XIII)



Fonte: Os Melhores Jogos do Mundo, 1978

O *ludus*, presente nas obras, evidencia que o jogo pode se tratar de uma virtude tanto para adultos, quanto para crianças. O lúdico então é uma virtude moral que leva o ser humano a ter graça, senso de humor, jovialidade e leveza no falar e no agir. Para Brougère (1998), o jogo nesse período surge como o próprio paradigma do não sério na medida em que o ser humano não pode ser sempre sério.

Como podemos observar em Aquino (1980), a ludicidade faz parte do processo de auto realização do ser humano. Desta forma, o jogo causa um interessante efeito de alegria e de prazer no ensino, derrubando muitos dos obstáculos para a aprendizagem. No contexto histórico do autor, é preciso que todo relacionamento humano aconteça de forma divertida e agradável, pois ninguém aquentaria um dia sequer, ficar com uma pessoa aborrecida e desagradável. Porém, para que o lúdico seja virtuoso é preciso que as atividades não sejam ofensivas e inadequadas.

E, no domínio das coisas humanas, toda atividade tem seu fim fora de si mesma, exceto a contemplação especulativa. O próprio jogo, apesar das aparências, tem seu fim normal: o repouso do espírito graças ao qual podemos em seguida nos dedicar a atividades sérias; se o jogo carregasse em si sua finalidade, deveríamos jogar sem parar, o que não poderia ser. Em conseqüência, as atividades práticas encontram sua finalidade nas atividades especulativas,

assim como todo agir humano, na contemplação intelectual (TOMÁS DE AQUINO, 1980, p.127).

Tomás de Aquino aponta que o próprio Deus ao criar o mundo e o homem, o fez de forma prazerosa e divertida, salienta ainda que na bíblia várias passagens valorizam o brincar como virtude e sabedoria. O jogo é uma atividade que contribui para o repouso do espírito, assim, o jogo é válido para o relaxamento do homem virtuoso.

Nesse sentido, o jogo também é aplicado como uma atividade especulativa que traz consequências para a realidade, de tal forma que possa contribuir para a permanência fiel à orientação divina. Nesse sentido, devemos procurar “[...] o repouso do espírito através de jogos, seja em palavras, seja em ações. Portanto, é permitido ao homem sábio e virtuoso propiciar-se esses relaxamentos algumas vezes” (TOMÁS DE AQUINO, 1980, p. 461).

Dentre os jogos muito difundidos na Idade Média, foram os jogos de tabuleiros que mais se destacaram. Apesar de serem derivados de jogos antigos como o Jogo Real de Ur e o Pachisi, os jogos de tabuleiros medievais se difundiram amplamente na sociedade de corte e influenciaram as sociedades posteriores a este período. Segundo Santos (2004), os jogos de tabuleiro que podem ser destacados neste período são o Alquerque, a Damas, o Gamão, o Fanorona, o Jogo do Ganso e a Raposa e Gansos, nos quais são jogados até os dias de hoje.

Figura 06: Tabuleiro de gamão e peças de xadrez medievais



Fonte: Musée Du Louvre, 2010 ; British Museum, 2009

Nessa perspectiva, negar que na Idade Média havia a presença de todos os tipos de jogos, tanto no processo educacional de reis e nobres, quanto no cotidiano das pessoas comuns, é difundir uma ideia do senso comum de que o período medieval foi uma época que somente negou a cultura erudita e o prazer ao ser humano, ou seja, um período de “trevas” e de negação ao conhecimento. Claro que o jogo foi considerado, em alguns contextos, como pecaminoso e foi rejeitado pelo ideário cristão, mas de uma forma geral e no que tange o jogo enquanto meio de ensino esteve presente em várias obras importantes da época, das quais tivemos oportunidade de destacar aqui.

No período de transição da Idade Média para a Idade Moderna, o modo de produção feudal estava em decadência, ao mesmo tempo em que as relações capitalistas de produção começam a ser construídas, contudo a desintegração do feudalismo se dá com intensidades distintas e em diferentes locais e épocas.

4.4 Perspectivas Modernas do Jogo

Um dos fatores que influenciou a desintegração progressiva do feudalismo foi o desenvolvimento das cidades e o crescimento do comércio. Essa ascensão foi favorecendo, progressivamente, a substituição da sociedade agrária por uma sociedade urbano-comercial. Essas relações complexas desencadearam um processo de mudança no comportamento dos indivíduos.

Segundo Santos (2004), novos valores e novos princípios, não mais fundamentados apenas nos dogmas e na doutrina cristã, passam a fazer parte da vida social dos homens. Mesmo que as concepções de homem e de mundo, nesse período, estivessem fundamentadas no antropocentrismo, que estava em plena ascensão, ressaltamos que a fé cristã continua presente nas relações sociais. A necessidade de formar um novo homem e uma nova mulher correspondia à busca de um modelo de educação para a criança. Novas propostas e métodos educacionais começavam a ser elaborados para atender as necessidades impostas pelas mudanças econômicas, políticas e ideológicas.

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

Erasmo centraliza suas ideias nas possibilidades oferecidas pelas brincadeiras e pelos jogos, ao propiciar a diminuição da tensão existente nas situações de aprendizagem da criança. Na passagem a seguir, podemos observar sua concepção:

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

A participação em atividades de caráter lúdico contribuía para formar a personalidade da criança e prepará-la para os novos costumes e novos valores que estavam sendo construídos. As boas maneiras passaram a ser uma aquisição fundamental para uma sociedade “civilizada” e deviam fazer parte do cotidiano da criança. Uma das formas de se trabalhar as boas maneiras da criança era aproveitar a transparência em sua índole decorrente da participação nos jogos.

Tal como alimento em pequenas porções e em doses repetidas nutre os pequenos corpos assim também a mente inocente da criança, mediante ensinamentos correlatos entre si, mas ministrados de modo gradativo, à guisa de brincadeira e aos poucos, vai predispondo a mente para outros conteúdos mais ricos. Entrementes, a criança não sente fadiga porque doses pausadas

iludem o senso de canseira enquanto, no final, produzem o efeito desejado. [...] De fato, não se sente o peso quando este cresce dia a dia⁵ (ERASMO, 1998, p.49).

No Renascimento, com a valorização crescente do comércio e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento técnico do trabalho, o jogo passa a ser visto como algo não sério, como algo fútil, pois não dá aos resultados a mesma significação que o próprio trabalho. A valorização do trabalho se sobrepõe à função de sociabilidade e de relaxamento que, até então, o jogo obtinha. Com François Rabelais (1438-1534), outro importante pensador desse período, encontramos o jogo em seu papel compensador.

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

A partir do século XVI, o jogo continua sendo concebido com a função de deixar o ensino mais divertido e a pessoa mais motivada a aprender. Comenius (1592-1670), considerado o pai da pedagogia moderna, em sua obra *Didática Magna* convida os professores a ensinarem de forma mais alegre, sem que os educandos se enfadem, orientando que para formar as crianças são mais úteis os exemplos do que as regras. Na obra do pintor flamenco Pieter Bruegel (1525/30-1569), podemos observar mais de 84 brincadeiras e jogos, utilizados por aproximadamente 250 pessoas, sendo a grande maioria crianças.

⁵ Erasmo utiliza a referência de Lucrecio (Titus Lucretius Carus, de 98-55 a.c. era poeta e filósofo romano, seguidor de Epicuro a respeito da concepção do universo – da natureza das coisas e do comportamento da matéria) ao aconselhar que o uso do jogo e da brincadeira é como untar a borda do copo com mel para que a criança, aliciada pelo prazer da doçura, não refugue o amargor benéfico. As atividades de caráter lúdico tornam suave a mistura da dose de ensino e os saberes que devem ser aprendidos. (ERASMO, 1998).

Figura 07: Jogos e Brincadeiras Infantis – Quadro de Pieter Bruegel (1560)



Fonte: Kunsthistorisches Museum, 2011

Com a técnica requintada do século XVI, Bruegel conciliou o estilo gótico com o estilo da renascença italiana dos Países Baixos, por meio da interpretação que retrata a cultura presente nas pequenas aldeias. Nessa obra, vemos o conceito de sofrimento e pecado perdendo força e um novo sentido prático para as novas necessidades.

No século XVII, o termo “barroco” marca os princípios que regem a arte, a poesia, a pintura, a literatura, a política e inclusive o jogo. As características de exagero, de imponência, de expressão da imaginação estão amplamente presentes no jogo. Para Huizinga (2000, p.203) “[...] o elemento lúdico manifesta-se no barroco no mais alto grau”. Segundo o autor o termo barroco não deve ser utilizado para designar o estilo arquitetônico e escultórico, mas sim deve abranger um vasto complexo de ideias marcadas por uma imaginação exuberante que caracteriza o próprio jogo.

Com o desenvolvimento do capitalismo no século XVIII, a expansão do Iluminismo tem-se definido, de certa forma, o projeto de modernidade instalado. De acordo com Volpato (2002), neste século os brinquedos e os jogos começam a

ser comercializados com fins lucrativos, distanciando-se dessa forma das concepções originais baseadas no sagrado e nos rituais. Porém, com Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804) podemos observar que o jogo permaneceu com características de facilitador do processo de ensino e de aprendizagem.

Para Rousseau (1999), o lúdico deveria estar presente nas experiências no qual a criança poderia tirar suas próprias conclusões. Na obra *Emílio ou Da Educação*, os relatos são feitos a partir de vivências da criança isolada da sociedade corrompida e livre da interferência do adulto. Para refletir sobre esse processo criou um personagem fictício chamado de Emílio.

A pior das educações é deixá-la (criança) flutuar entre a própria vontade e a do governante, é brigar incessantemente para saber quem será o senhor, eu preferiria cem vezes que ela o fosse sempre (ROUSSEAU, 1999, p.80).

Por meio da educação natural pais e educadores deviam formar a criança de forma progressiva e cada momento do processo pedagógico deve atender às necessidades de cada criança. O educador deveria se dedicar aos sentidos, pois na primeira infância, segundo o autor, só usa as necessidades físicas. As atividades lúdicas precisavam estimular a liberdade e a coragem das crianças para que se tornasse um adulto forte para enfrentar as diversidades da vida adulta.

Mas considerai primeiro que, querendo formar o homem da natureza, não se trata por isso de fazer dele um selvagem e de relegá-lo ao fundo dos bosques, mas, envolvido no turbilhão social, basta que ele não se deixe arrastar nem pelas paixões nem pelas opiniões dos homens; veja ele pelos seus olhos, sinta pelo seu coração; não o governe nenhuma autoridade, exceto a de sua própria razão (ROUSSEAU, 1999, p. 339).

A criança precisava ser ensinada por meio de um método adequado às suas necessidades e suas condições, por isso o lúdico era extremamente valorizado. Para Rousseau, nos jogos as crianças sofrem rindo sem se queixar, porém com outro método derramariam torrentes de lágrimas. Conforme Duflo (1999), Rosseau condena o jogo no adulto, mas à criança é tolerado até mesmo necessário,

mas com a condição de servir a uma finalidade secreta e dissimulada a ela. Por exemplo:

Quando prescreve “muitos jogos noturnos”, não é por serem por si mesmos mais divertidos, mas para lutar pelo hábito contra a tendência natural do homem, enraizada na imaginação de se assustar no escuro. E se for necessário que se tornem mais divertidos, não é porque se não o fossem não seriam bons jogos, mas para que “tenham êxito”, isto é para que atinjam seu objetivo, que não é tanto o de distrair a criança, mas o de quebrar as tristes associações imaginativas e espontâneas substituindo-as artificialmente por associações prazerosas (DUFLO, 1999, p.54).

Ao encontro das perspectivas de Rousseau sobre a necessidade da formação da criação para razão, temos Kant (2002) considerando que o jogo favorece as crianças a serem desafiadas, colocando em prática aspectos que fortalecem seu caráter, já que por meio da educação, a índole da criança é formada para viver de forma adequada na sociedade. Por meio do jogo, por exemplo, há um melhor desenvolvimento físico que ajuda a evitar a preguiça, a apatia e a negligência com seus compromissos. Portanto, “[...] cabe zelar para que na cultura do corpo também se eduque para a sociedade”. (KANT, 2002, p.58).

Nesse momento, apresentado por Kant, o jogo deveria ser escolhido de acordo com a finalidade e objetivo do educador e é essa escolha que o torna importante e valorizado na educação. Para ele, “em geral os melhores jogos são aqueles que, além de desenvolver a habilidade, provocam exercício dos sentidos”. (KANT, 2002, p.55). Na obra *Antropologia do Ponto de Vista Pragmático* (1964), Kant aponta que é da natureza humana jogar.

As crianças que jogam bola, brincam de luta, de corrida, de soldados, o homem que mais tarde, joga xadrez ou cartas [...] são levados pela natureza que, em sua maior sabedoria, incita-os a arriscar suas forças na rivalidade de um combate: a fim de que a energia vital, em geral, seja protegida contra o esgotamento e mantida em estado de excitação. Duas pessoas que lutam assim crêem jogar uma com a outra; na verdade, é a natureza que joga com elas (KANT, 1964, p.126).

Nesse sentido, o jogo é concebido não como instrumento de reflexão, mas sim como um instrumento na busca do prazer e auxiliar no

preenchimento dos anseios da natureza humana. Dessa forma, não são somente os reis e nobres que necessitam do jogo em seu cotidiano, mas também o povo em geral. Nesse período, foram apresentados vários projetos para reforma do ensino, inclusive foram publicadas as Enciclopédias que ajudaram no registro e aparecimento de novos jogos, como a criação de novas metodologias de ensino com o uso de imagens.

Entre os projetos apresentados destacou-se o projeto para o ensino público de Condorcet (1743-1794), que consistia em criar manuais didáticos para todo o país como um meio para consolidar as reformas do ensino.

Com livros elementares bem feitos e destinados a serem colocados nas mãos das crianças, procurando dar aos professores obras escritas para eles, nas quais possam informar-se acerca de como desenvolver os princípios de como adequar-se à inteligência dos alunos, de como tornar-lhes mais fácil o trabalho, não haveria por que temer que a amplitude deste ensino, excedesse os limites da capacidade comum das crianças (CONDORCET, 1997, p.256).

Essa premissa proposta por Condorcet expressa a busca pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade evidenciados na Revolução Francesa. Além desses aspectos, as questões relativas ao poder designado à razão humana de interpretar e reorganizar o mundo foram contribuindo para que o homem pudesse, com o uso da razão, conhecer e dominar a natureza.

De acordo com Silva (1999), a noção de jogo em Condorcet circunscreve-se no âmbito conceitual da “Enciclopédia”, cujas determinações básicas estão pautadas na democratização do conhecimento. Nesse momento, os jogos de habilidade, de azar e mistos são destacados.

O campo de artifício humano cabe na categoria de jogos de habilidade. Nesta modalidade, os “acontecimentos felizes”, o ganho, dependem da inteligência, da experiência, do exercício, da penetração, enfim, das qualidades naturais ou adquiridos do corpo ou do espírito do jogador. Os jogos de azar não dependem, de modo algum, das qualidades do jogador, sendo insusceptíveis de controle técnico. [...] Não se pode delimitar categoricamente as fronteiras lógico-psicológicas dos tipos de jogos. Nesse sentido, os jogos mistos [...] representariam um tipo mais complexo de jogo, em que a indústria humana encontra-se evidentemente mesclada com o acaso (SILVA, 1999, p.8-9).

Assim, entendemos que durante a Idade Moderna, o jogo foi se tornando um instrumento importante na difusão do racionalismo, estando presente tanto no ensino das principais áreas de conhecimento, como a matemática, quanto na formação moral e como um meio de relaxamento e de compensação de atividades tidas como sérias. Dessa forma, a noção de jogo foi acompanhando o crescente desenvolvimento racional, ganhando um espaço cada vez maior na reflexão e nas discussões científicas que se sucederam.

As mudanças econômicas, sociais e políticas que aconteceram no século XVIII, influenciaram diretamente todo o século XIX, principalmente a Revolução Industrial e a Revolução Francesa que orientaram as decisões a respeito do processo educacional dos séculos posteriores, e conseqüentemente, todo ideário sobre jogos que subsidiou nossas ações pedagógicas até os dias de hoje.

4.5 O Jogo na Contemporaneidade: do Século XIX aos Dias Atuais

No século XIX temos ainda, a consequência do segundo estágio da Revolução industrial que originou a concentração de grande massa populacional nos centros industriais. Esse período:

[...] foi marcado por grandes mudanças socioeconômicas na Europa, mudanças essas iniciadas pela Revolução Industrial que provocou um movimento de êxodo rural e a formação de grandes aglomerados urbanos, devido à oferta de trabalho nas cidades (ANDRÉ, 2007, p.14).

Essa concentração nas cidades, o uso de conhecimentos científicos no desenvolvimento das fábricas, dos transportes, de novas técnicas na agricultura e a descoberta de novas fontes de energia, tornaram necessário o preparo intelectual dos indivíduos para atender as necessidades da sociedade daquele momento histórico, que representava a consolidação do poder burguês e da concepção moderna de capitalismo. Esta preparação estava vinculada ao processo educacional que foi orientado, também, pelo pensamento de Friedrich Froebel (1782-1852), ao qual ressaltou que o ser humano deve ser educado para que de forma consciente e

pensante, por meio da ciência, possa manifestar a lei divina que é a essência do homem. Dessa forma:

Exteriorizar o interior, interiorizar o exterior, unificá-los, ambos, é essa fórmula geral do destino do homem. Por isso, os objetos exteriores excitam o homem para que os conheça em sua essência e em suas relações: para os objetos, o homem está dotado de sentidos, isto é, de instrumentos com os quais com os quais pode interiorizar as coisas que o rodeiam (FROEBEL, 2001, p.43).

Estes processos de interiorizar e exteriorizar, de pensar agindo e de agir pensando deviam orientar o trabalho do educador, sempre pautado na tríade “homem, Deus e natureza”. A educação da criança para alcançar esses pressupostos devia ser mediada por educadores que valorizavam o autoconhecimento e a consciência do mundo exterior por meio do interior.

Para Kishimoto (1998b), Froebel, como filósofo do período romântico, enalteceu a liberdade da criança, valorizou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras não dirigidas. Nesta perspectiva a criança é concebida como um ser que brinca, imita e que possui uma natureza boa, espontânea e livre. A pedagogia deste contexto considera a criança como um ser criador e estimular as suas faculdades produtivas. “Na verdade, com Froebel se fortalecem os métodos lúdicos na educação. O grande educador faz do jogo uma arte, um admirável instrumento para promover a educação para as crianças”.(ALMEIDA, 2003, p.23). O Jornal Evolução de 20 de setembro de 1883 destaca a proposta de Froebel:

O engenhoso método de Froebel, que exige a mais regular evolução, é inconveniente posto em prática pelos jogos e brincos que o moderno educador indica em suas obras, e só podemos admitir que tal exemplo não tenha tido sequazes no Brasil pela falta de pessoal competente [...] (apud MONARCHA, 2001, p.57).

O educador preparado para atuar a partir das propostas de Froebel é aquele que entende que o método lúdico é de suma importância para a educação das crianças. O jogo poderia trazer benefícios intelectuais, morais e físicos, sendo considerado essencial para o desenvolvimento integral da criança na época, por isso

é concebida como uma referência para conhecer o mundo da criança, como ele o expressa e o que o caracteriza.

De acordo com Froebel (2001), o jogo é pico do desenvolvimento do ser humano no período da infância, pois é a representação das necessidades e motivações internas da criança. Nesta fase da vida, o jogo é a mais pura representação da vida humana, por isso proporciona alegria, liberdade, contentamento, descanso e paz. Segundo o autor, a criança que joga com muita determinação, certamente será um adulto perseverante e capaz de auto-sacrifício para a promoção do bem estar próprio e dos outros. Nesse sentido, a brincadeira espontânea da criança revela a tendência de sua vida futura.

Outra concepção de jogo que se apresenta na época é expressa pelo principal expoente do positivismo: Auguste Comte (1798-1857). A educação burguesa atinge sua consolidação com o positivismo que leva em conta apenas os fenômenos observáveis e não considera científicos os estudos que não evidenciam as experiências concretas. Comte (1978) aponta a moral e a ordem como valor supremo e considera fundamental que os indivíduos aprendam desde pequenos a importância da obediência e da hierarquia. Nesse sentido, o autor:

[...] se opõe à educação seccionada, especializada, equivalente à não-integral; assim quando ele fala em educação enciclopédia, integral, isso significa que não se trata de fazer de cada homem um sábio renascentista ou enciclopedista, um especialista em generalidades, um erudito enfim; mas apenas fornecer-lhes as luzes capazes de guiá-lo em todas as circunstâncias de sua vida, preparando-o não só para o exercício de sua profissão, como para o cumprimento de todos os seus deveres com a família, com a pátria e com a Humanidade (RIBEIRO JÚNIOR, 2005, p.130).

Dessa forma, a função da educação devia ser a disciplina e a obediência, para que cada indivíduo e a sociedade como um todo tivesse uma determinada ordem necessária para o progresso. Assim, o jogo manteria a ordem, sem fomentação de críticas destrutivas, subversivas e revolucionárias, pois a educação é voltada para a resignação à condição que o indivíduo se encontra.

Comte (1978b) expressa que a primeira fase da infância, que vai do nascimento até por volta dos sete anos de idade, a educação devia ser ministrada pela mãe, de uma forma espontânea, abordando ao mesmo tempo os aspectos

físicos, intelectuais e morais. Cabe a mãe evidenciar a cultura dos sentidos, no desenvolvimento da destreza natural e de bons hábitos por meio dos jogos. Ao pai cabe a educação:

[...] dos filhos pelo exemplo, pela auto-disciplina, pela atitude correta, pela união de sentimentos, pois o lar sem normas de conduta respeitadas por todos, converter-se-á em foco de desordem e a anarquia da família lhe dará cidadãos desajustados e nocivos à sociedade (RIBEIRO JÚNIOR, 2005, p.127).

Apesar da defesa de Comte sobre a importância da educação elementar acontecer no âmbito familiar, nesse período há uma intervenção do Estado em no processo educacional. A educação primária é pertencente ao interesse geral da sociedade, para que problemas sociais fossem amenizados pela educação.

Outro pensador contemporâneo a Comte é John Stuart Mill (1806–1873) que destaca que a diversidade individual, a liberdade e igualdade dos seres humanos são as forças impulsionadoras do desenvolvimento social. Mill (1983) faz uma relação entre educação, trabalho e bem estar, destacando que esse processo ao mesmo tempo em que capacita tecnicamente o indivíduo, forma-o com valores morais importantes para o funcionamento e desenvolvimento da sociedade.

Apesar de Stuart Mill ser formado em uma educação rígida e não ser estimulado a brincar e a emocionar-se com facilidade, conseguiu na juventude superar essa visão, pois se tornou um defensor do equilíbrio entre a razão e a emoção. Na concepção do Liberalismo clássico, havia um entendimento de que todos nascem livres e iguais, contudo alguns direitos eram necessários para a sobrevivência da espécie humana. A defesa de uma educação igualitária apareceu também nos jogos praticados neste período, pois favoreciam a liberdade. Contudo, esta liberdade, apesar de igualitária entre homens e mulheres, só seria acessível aos indivíduos “aptos” ou “maduros”, ou seja, aqueles que apresentam um nível superior de desenvolvimento cognitivo.

Figura 08: Quadro de Edward May (1824-1887) – Xeque mate em Benjamin Franklin



Fonte: Os Melhores Jogos do Mundo, 1978

Com Émile Durkheim (1858- 1917), nos deparamos com a ideia de que a Educação era um meio pelo qual as crianças eram preparadas para sobreviver na sociedade. Dessa forma:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 1975, p.41).

É preciso que a criança fosse educada a partir das ideias e dos costumes construídos coletivamente. Essa educação devia exprimir a necessidade do indivíduo, mas sempre considerando a vida em comum, pois não é possível que o pensamento individual conduza a formação da criança, pois a própria realidade impõe um sistema de educação aos indivíduos.

É uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos. Há costumes com relação aos quais somos obrigados a nos conformar; se os desrespeitarmos, muito gravemente, eles se vingarão em nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não estarão em estado de viver no meio de seus contemporâneos com os quais não encontrarão harmonia. Que eles tenham sido educados, segundo ideias passadistas ou futuristas, não importa; num caso como noutro, não são de seu tempo e, por consequência, não estarão em condições de vida normal. Há, pois, a cada momento, um tipo

regulador de educação do qual não nos podemos separar sem vivas resistências [...] (DURKHEIM, 1975, p.36-37).

Como podemos observar, são as primeiras gerações (adultos) que devem agir sobre a educação das segundas gerações (jovens, adolescentes e crianças). A educação da criança do final do século XIX, nos países considerados civilizados apresenta uma tendência cada vez maior de ser diversificada, especializada e precoce. Essa tendência encontra no jogo um instrumento pedagógico importante ao favorecer a apropriação de “[...] certo número de ideias de sentimentos e de práticas que a educação deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertençam” (DURKHEIM, 1975, p.39). Azevedo (2010, p.12) ao expressar as ideias de Durkheim, afirma que:

[...] A inteligência da criança está aberta e preparada para receber todos os elementos energéticos da cultura que se pretende transmitir-lhe formando nela o ser social [...].

O ascendente do mestre exerce-se então sobre o aluno por intermédio da sua cultura e da sua experiência. Assim dispõe de todos os meios necessários para modelar profundamente as almas.

O jogo era utilizado como um dos meios existentes para produzir nas crianças condições essenciais para a existência da sociedade e sobrevivência da mesma. Contudo, o jogo por si só não educa, é preciso que haja um educador que intervenha com autoridade no processo educacional. Para Durkheim (1975), cabe ao professor, por intermédio de sua cultura e experiência, dispor de todos os meios necessários para formar a alma da criança. Dessa forma, a mola propulsora da educação é a noção do dever que deve ser inculcada na criança, tanto pelos pais, quanto pelos professores, tornando a moral a qualidade soberana dos educadores.

Figura 09: Quadros do pintor Paul-Michel Dupuy (1869-1949) – Crianças brincando



Fonte: Canterville Ghost, 2011

De acordo com Mucchielli e Pluet-Despatin (2001), o jogo para os durkheimianos, é ao mesmo tempo pessoal e coletivamente simbólico. Por essa condição favorece a educação das novas gerações para a adequação às regras do “jogo” social, político e econômico. O jogo tornou-se um instrumento importante na educação moral da criança. Para Durkheim (1984) é preciso inscrever na subjetividade da criança três elementos da moralidade: o espírito da disciplina (que se refere a vida regular e gosto pela obediência às autoridades); o espírito da abnegação (tendência em sacrificar-se pelos ideais coletivos); a autonomia da vontade (ligada a submissão esclarecida). Neste sentido, o jogo poderia contribuir no controle das mudanças bruscas das emoções infantis.

Friedrich Nietzsche (1844-1900), filósofo alemão, faz analogias da realidade utilizando a simbologia do jogo e é nesta relação que podemos entender sua perspectiva sobre tal fenômeno na época. Para ele, o jogo da criança não tem consciência de um valor moral e faz uma comparação entre a criança, o artista e o adulto. A criança ao jogar não pensa em uma finalidade, ao contrário, do adulto que tem dificuldade de jogar, pois quer saber a finalidade das coisas. Enquanto para criança o importante é o momento, é o jogar em si, o adulto tem a necessidade de saber “para que” se joga, deseja que a atividade tenha um ganhador e um perdedor.

Neste mundo, só o jogo do artista e da criança tem um vir à existência e um perecer, um construir e um destruir sem qualquer imputação moral em inocência eternamente igual. E, assim, como brincam o artista e a criança, assim brinca também o fogo eternamente ativo, constroem e destroem com inocência, e esse jogo joga-o o Eão consigo mesmo (NIETZSCHE, 1973, p.49).

Nesse sentido, quem vê o mundo como um jogo, não quer uma demonstração lógica da vida. A racionalidade leva o indivíduo a usar estratégias de preservação que o limitam, enquanto que o sujeito estético, pensa de forma intuitiva e prazerosa. Para Nietzsche (1973), a noção de jogo é reafirmada pelo lado dionisíaco e trágico da existência, contrapondo a perspectiva apolínea de princípio individual e do racionalismo moderno. O mundo é visto a partir de uma imagem alegórica de um jogo infantil: no jogo o mundo é governado pela criança. Para o autor, todo o foco do jogo está em seu movimento e na obediência às suas regras. Contudo, esta condição não está ligada a nenhuma finalidade, como apresentamos anteriormente, as regras do jogo são obedecidas sem saber o “por que” e o “para que” existem. Assim como o todo, o jogo vai se auto determinando à medida que os indivíduos jogam.

A partir desta perspectiva, para que o sujeito dê uma risada como criança e possa jogar e criar o jogo de criação como um infante, é preciso considerar certas transformações na forma de ser do indivíduo, sendo elas: sempre rir de si mesmo e sempre de novo rir a partir “da verdade inteira”. Ou seja, para jogarmos é preciso se dispor a levar a sério a condição de jogador, aceitando e compreendendo as transformações que se seguem no espírito, tanto do jogador, enquanto do próprio jogo (NIETZSCHE, 1989). Assim, pensar o jogo é se remeter a alegria e a superação de suas próprias limitações, mesmo sem ter consciência delas, assim como afirma Heráclito (540 a.C. – 470 a.C.), ao considerar que a criança “joga porque ela joga”.

Se em Nietzsche nos deparamos com o jogo como um fim em si mesmo e na própria ação do sujeito de jogar, sem um “porque” aparente, com Walter Benjamin (1892-1940), o jogo era um importante recurso para a educação da criança para se adaptar as condições de sua realidade.

Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética (BENJAMIN, 1986, p.108).

O jogo, nesta leitura, é uma possibilidade de adaptação a uma realidade ou a um ambiente social. Mas para isso é necessário que se considere a lei fundamental do jogo, que segundo o autor é a lei da repetição. A criança quando joga tem um desejo quase “insaciável” de querer jogar mais, de sempre jogar de novo, pois tem a necessidade “[...] de saborear, sempre com renovada intensidade, os triunfos e vitórias.” (BENJAMIN, 1984, p. 75). Nesse sentido, a essência do jogar não é “fazer como se”, mas sim um “fazer sempre de novo”, ou seja, transformar a experiência mais comovente em hábito. Assim, o jogo pode promover o hábito.

Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto através de brincadeiras, que são acompanhadas pelo ritmo de versinhos. Todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis os hábitos (BENJAMIN, 1984, p.75).

Portanto, o jogo e os hábitos da criança são frutos da tradição cultural. Quando a criança joga não expressa apenas o mundo infantil, repleto de imaginação e fantasia, mas representa em seu comportamento a sociedade dos adultos ao qual está inserida. O jogo é uma representação, um diálogo entre o simbolismo que a criança apresenta e a comunidade a que ela pertence.

Outra perspectiva do jogo no século XX é defendida por John Dewey (1859-1952), que salienta a importância de se jogar livremente, contudo no ambiente escolar cabe ao professor escolher estratégias motivadoras para ensinar aos alunos. Segundo Dewey (1959), o saber e o fazer devem estar apoiados na ideia de que o conhecimento resulta de algo mais elevado que a atividade prática e cotidiana. É preciso que o conhecimento, segundo o autor, esteja ligado a interesses práticos e aos sentidos.

Com o progresso da civilização aumenta a distância entre a capacidade originárias do imaturo e os ideais e costume dos mais velhos. Para reproduzir-se a vida do grupo já não bastam o simples crescimento físico e a consecução dos meios de subsistência. Requer-se esforço deliberado e árdua reflexão. Os seres que nasceram não só inscientes dos objetivos do grupo, como também completamente indiferentes a esse respeito, precisam conhecê-los e interessar-se ativamente pelos mesmos. A educação e só a educação suprime essa distância. [...]. A sociedade subsiste, tanto quanto a vida biológica, por um processo de transmissão (DEWEY, 1959a, p.3).

De acordo com Abreu e Herold Jr (2009, p.36), Dewey considera que toda atividade física, também é intelectual, na medida em que envolve aprendizado e o corpo no ato de conhecer. Demonstra a importância de partir da realidade, para que a aprendizagem não se torne mero simbolismo. Assim, o educador deve fornecer materiais que despertem o desejo pelo conhecimento, através de jogos e brincadeiras ou de situações práticas.

Dewey (1915) defende que a educação deve preparar a criança para a vida futura, em sua perspectiva isso quer dizer, proporcionar que tenha domínio de si mesma e possa potencializar o uso de suas capacidades no agora. Para ele, todas as sociedades, em diferentes tempos valorizam a utilização dos jogos na educação das crianças. O jogo deveria ter um lugar de destaque no processo educacional, pois ao jogar é possível ensinar a criança princípios voltados à democracia e o respeito ao mundo que vive.

A educação do século XX é criticada pelos defensores da educação tradicional, que se baseia em métodos voltados para memorização e o ponto central do processo era o professor. Contrariando a perspectiva tradicional, difundiu-se o pensamento de se utilizar as estratégias e a postura intermediadora do educador, que passam a ser fundamentais para a formação da criança. É neste momento histórico que Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) procura estabelecer as relações entre o ser humano ser, ao mesmo tempo em que é sujeito e objeto de conhecimento. De acordo com Merleau-Ponty (1994), é a realidade do corpo que nos permite sentir, imaginar, desejar, pensar, enfim perceber o mundo que nos rodeia.

A percepção sinestésica é regra, e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir (MERLEAU-PONTY, 1994, p.308).

O corpo, em sua perspectiva, não é entendido como um conjunto de moléculas e células, mas sim, o corpo da experiência humana, corpo percebido, como sujeito de um comportamento. Para Merleau-Ponty (1994), é pela percepção, além da reflexão sobre si mesmo, que o sujeito aprende e compreende sobre sua intencionalidade e a presença do outro. Esta afirmação nega o princípio cartesiano de que o “eu” só é acessível a si próprio.

O corpo está relacionado à consciência de si mesmo e à consciência de sua relação com o mundo. O ser humano é sujeito de um comportamento, ao mesmo tempo em que é influenciado pelo comportamento do outro e do contexto cultural ao qual pertence. Estes comportamentos são repletos de intenções e sentidos, por isso não devem ser considerados como produtos de um processo mecanicista de vida. Para Merleau-Ponty (1994, p.467), o primeiro “objeto” cultural é o corpo do outro, como portador de um comportamento. A complexidade está em saber como este “objeto” no espaço pode tornar-se um “[...] rastro falante de uma existência.”

É justamente neste contexto que temos a possibilidade, segundo o autor, de refletir sobre nossas intenções e experimentarmos uma transcendência pessoal, não só em relação a nós mesmos, mas também em relação ao outro. "É a transferência de minhas intenções para o corpo do outro, e as intenções do outro para meu corpo, esta alienação do outro por mim e de mim pelo outro que torna possível a percepção do outro" (MERLEAU-PONTY, 1984a, p. 37).

Na perspectiva fenomenológica, o jogo passa a ter a conotação de situação geradora de comportamentos e gestos, de expressão corporal e comunicação. No desenvolvimento do jogo, encontramos tanto significações sob um aspecto de generalidade, quanto o princípio pessoal de vida, ou seja, ao jogar o sujeito expressa a percepção de que possui sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo material que o rodeia. De acordo com Merleau-Ponty (1994), os comportamentos apresentam tanto os aspectos da natureza humana, quanto do

mundo físico e cultural. E cada objeto desta dimensão cultural simboliza a atmosfera de humanidade da vida. Assim, o jogo enquanto objeto do mundo cultural, mesmo que de forma subjetiva, nos revela a presença do outro em nossas ações e decisões.

Em situação de jogo acontece uma troca, seja ela intencional ou não, de valores morais e culturais, no qual a relação “corpo-mundo” e a relação “eu e o outro”, auxilia no processo de transcendência do estado natural. Com o jogo e por meio do processo de reflexão das ações, o indivíduo amplia sua capacidade de atribuir significados às coisas e de apropriar-se das normas de conduta e formas de pensamento.

Os movimentos, à medida que se executam, provocam modificações no estado do sistema aferente que, por sua vez, criam novos movimentos. Esse processo dinâmico assegura a regulação flexível de que temos necessidade para dar conta do comportamento efetivo (MERLEAU-PONTY, 1975, p.73).

Nesse sentido, o jogo é uma possibilidade motora que auxilia em nossa busca de nos compreendermos enquanto corpo. Nas situações de jogo, muitas vezes, acabamos por transferir ao outro a experiência que temos a partir de nossas emoções, nossas ações e ideias. No jogo o sujeito interpreta as atitudes, se movimenta com intencionalidade, mas a compreensão sobre ser este corpo que se movimenta, não acontece apenas porque o sujeito joga, as relações entre a consciência da ação e as realizações desta ação necessitam ser desencadeadas pelo processo cognitivo, ou seja, a reflexão não acontece por si só, pelo simples fato da pessoa jogar.

Os jogos transitam por duas vias: pela autonomia do sujeito que pode decidir o que jogar e pela responsabilidade de assumir com o grupo o que e como se joga. Ambas envolvem o pensamento e este envolve a consciência e experimentação dos movimentos específicos de cada jogo. Neste contexto, é que corroboramos com Merleau-Ponty (1969), ao afirmar que “pensar” significa “tentar” e “querer” significa “pensar”.

No jogo, assim como os demais movimentos, a apreensão do sentido ou dos sentidos se faz pelo corpo, como uma forma de expressão e de

criatividade. Por isso, o jogo é uma experiência da corporeidade, no qual não está presente apenas o aspecto físico ou somente cognitivo, e aí está o princípio da intencionalidade do movimento no jogo.

No período posterior a Merleau-Ponty, temos o jogo na concepção de Norbert Elias (1897-1990), como uma forma de analisar e compreender as relações existentes na sociedade. Para Elias (1970), os modelos de jogo contribuem para que comportamentos sejam investigados, experiências individuais aconteçam e relações de interdependência possam ser analisadas.

Os modelos demonstram de um modo simplificado o carácter relacional do poder. Ao utilizarmos os modelos de jogos de competição para tornar evidentes as configurações de poder, o conceito de “relação de poder” é aqui substituído pelo termo “força relativa dos jogadores”. [...]. Contudo, é óbvio que a “força” do jogo de um jogador varia relativamente ao seu adversário. O mesmo acontece com o poder, e com muitos outros conceitos da nossa linguagem (ELIAS, 1970, p.81).

Quando Elias compara o jogo com o poder não está destacando as perspectivas ofensivas e negativas relativas ao poder, no qual os objetivos das ações humanas estão ligados apenas ao alcance dos próprios interesses, mas sim, aquele poder que está presente em todas as relações humanas. “O poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas – de todas as relações humanas” (ELIAS, 1970, p.81).

Os modelos de jogo propostos por Elias (1970), como forma de analisar as relações sociais e de interdependência entre os indivíduos são: modelo de competição primária sem normas e modelos de processos de interpenetração com normas. Estes modelos de jogo são formas de representar o carácter distintivo das formas de organização das sociedades humanas. No quadro que se segue, procuramos sintetizar os modelos de jogo propostos por Norbert Elias.

Nesta perspectiva, o jogo é um instrumento que nos possibilita interpretar a realidade, tanto a individual, quanto a coletiva que permeiam cada jogada e o jogo como um todo. “Só precisamos de comparar as possibilidades imaginativas abertas pelo uso metafórico de várias imagens de jogos e de jogadores; a comparação ajuda-nos a compreender [...]” certos problemas relativos à vida social. (ELIAS, 1970, p.100).

Quadro 06: Modelos de Jogo segundo Norbert Elias

MODELOS DE JOGO		CARACTERIZAÇÃO
MODELO DE COMPETIÇÃO PRIMÁRIA	Competição sem regras	Caracterizado pela interdependência funcional, no qual as pessoas dependem uma das outras. As próprias decisões e ações dependem da iniciativa e conduta do outro
		Competição considerada “normal” entre os indivíduos, no qual a “força” é mensurada
MODELOS DE PROCESSOS DE INTERPENETRAÇÃO COM NORMAS	Jogos entre duas pessoas	A proporção de poder de um jogador sobre o outro é que define como as jogadas dos dois jogadores acontecerão
	Jogos de muitas pessoas em um só nível	Quando um jogador joga contra vários oponentes e é muito mais forte. Cada jogo terá um equilíbrio de poder diferente um do outro. Os jogos não são interdependentes entre si, apenas o jogador contra os outros separadamente.
	Jogos multipessoais a vários níveis	Relaciona-se àquele jogo que o número de participantes está constantemente se alterando. A pressão para que a forma de jogar, de decidir e de agir, mudam a todo momento. Aqui o jogador individual precisa se adaptar a configuração do jogo, de sua equipe e do adversário, por isso se sente impossibilitado de controlar o jogo.
	Jogos de dois níveis do tipo oligárquico	Os jogadores são interdependentes, mas não jogam diretamente uns com os outros, pois é formado um grupo secundário dentro da equipe. Os jogadores do segundo nível devem respeitar os do primeiro, mas cada um dos níveis é dependente um do outro.
	Jogos a dois níveis tipo democrático crescentemente simplificado	Ocorre a diminuição das diferenças de poder, por isso as desigualdades são reduzidas e o equilíbrio de poder torna-se mais flexível e transitório. Com o aumento do poder dos jogadores do segundo nível, a dependência do primeiro nível aumenta. Há uma dependência mútua entre os jogadores, no qual os leva a conviver em uma “teia” que gera conflitos e tensões em todo momento do jogo.

Fonte: Adaptado de Elias, 1970

Os jogos, nesta perspectiva, são expressões da forma de organização da sociedade, das condições de interdependência entre as pessoas, da divisão do poder (enquanto força de decisão e ação), das relações complexas provenientes da vida em sociedade, da ordem e da desordem presentes nos fatos sociais, dentre vários outros aspectos. Por isso:

A imagem do jogo certamente é a menos ruim para evocar as coisas sociais. [...] Pode-se falar de jogo para dizer que um conjunto de pessoas participa de uma atividade regrada, uma atividade que, sem ser necessariamente produto da obediência à regra, obedece a certas regularidades. O jogo é o lugar de uma necessidade imanente, que é ao mesmo tempo uma lógica imanente. Nele não se faz qualquer coisa impunemente. E o sentido do jogo, que contribui para essa necessidade e essa lógica, é uma forma de conhecimento dessa necessidade e dessa lógica. Quem quiser ganhar nesse jogo, apropriar-se do que está em jogo, apanhar a bola, ou seja, por exemplo, um bom partido e as vantagens a ele associadas, deve ter o sentido do jogo. [...] Para construir um modelo do jogo que não seja nem o simples registro das normas explícitas, nem o enunciado das regularidades, mas que integre umas e outras, é preciso refletir sobre os modos de existência diferentes dos princípios de regulação e regularidade das práticas: há, naturalmente, o habitus, essa disposição regrada para gerar condutas regradas e regulares, à margem de qualquer referência a regras; e, nas sociedades onde o trabalho de codificação não é muito avançado, o habitus é o princípio da maior parte das práticas (BOURDIEU, 1990, p.83-84).

A organização e o desenvolvimento de um jogo e as ações escolhidas e realizadas pelos jogadores revelam que o ser humano e suas relações não podem ser compreendidos, a partir de uma análise estrutural estática, mas sim processual. Ou seja, a sociedade e os indivíduos enquanto ser psicológico único precisa ser analisado a partir da rede ou teia de interdependência que determinada configuração estabelece.

Na segunda metade do século XX, ao jogo é reforçado o papel de recurso, um instrumento para se alcançar objetivos previamente estabelecidos. Diferentes áreas de conhecimento e variadas metodologias passam a aprimorar o jogo como uma ferramenta na busca para compreender e se apropriar de determinados valores, comportamentos, realidades e conhecimentos científicos. Uma destas áreas na qual o jogo obteve grande destaque foi a Matemática aplicada, no qual surgiu a Teoria dos Jogos.

John Von Neumann (1903-1957) foi um dos precursores da Teoria dos Jogos. Procurou mostrar que as soluções aos problemas típicos do comportamento econômico na sociedade são semelhantes às respostas matemáticas de certos jogos de estratégia. De acordo com Von Neumann (1944), a Teoria dos jogos tem a finalidade de prever os movimentos dos outros jogadores e se posicionar da melhor forma possível para obter o resultado desejado. Naquele contexto, o jogo é concebido como um importante instrumento para que as pessoas aprendam a tomar as decisões apropriadas e estimular a colaboração entre os indivíduos que estão envolvidos na mesma configuração, no mesmo problema a ser resolvido.

O jogo, nesta proposta, é um meio para equacionar os conflitos e salientar as estratégias que devem ser utilizadas para resolver os obstáculos. Os jogos podem contribuir na organização do pensamento e no desenvolvimento de ações que visam à resolução de problemas, tanto simples, quanto complexos. Para Basar e Geert (1982), a Teoria de Jogos enfatiza situações de conflito de interesse e analisa possíveis estratégias com o intuito de encontrar uma solução de equilíbrio entre os indivíduos envolvidos.

Na Teoria dos Jogos, ocorrem interações entre as pessoas que se comportam de forma estratégica visando atingir um objetivo que depende do comportamento de todos os outros jogadores. Nesta perspectiva, os jogos são didaticamente organizados em dilemas (situações fictícias) nos quais os jogadores têm várias formas de solucionar os conflitos, contudo cada solução gera consequências diferentes e isto influencia diretamente na escolha e na ação dos outros jogadores. Apesar dos interesses próprios poderem prejudicar a todos, os jogos podem ser competitivos ou cooperativos, dependendo das metas estabelecidas pelo jogador, pelo grupo de jogadores, por uma empresa ou instituição. Esta dimensão do jogo não ficou limitada apenas a área da matemática, expandiu-se e foi se especializando por outros campos de conhecimento, tais como: ciências políticas, ciências militares, economia, filosofia, jornalismo, ciência da computação, cibernética, dentre outros.

No final do século XX, há uma tendência na área da educação em conscientizar a sociedade sobre a importância dos jogos na formação do indivíduo e na preparação deste para a convivência social consciente. Nesse sentido, o jogo:

[...] pode ser uma escola de conformismo social, de estrita adaptação a situações dadas, pode se tornar igualmente um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversificadas, por menos que a sociedade ofereça os meios às crianças (BROUGÈRE, 2003, p.194).

Esta perspectiva difundiu-se amplamente no período de transição do século XX para o século XXI. Neste contexto histórico, as discussões e reflexões sobre o papel do jogo na educação tornaram-se crescentes. Vê-se que o jogo não traz em si um pensamento ou comportamento específico, mas a situação de jogo permite que o comportamento adquira uma significação específica. Dessa forma, o jogo passa a ser valorizado como uma importante ferramenta no ensino, principalmente no processo educacional que nega uma perspectiva tradicionalista de educação.

O envolvimento e a motivação do indivíduo no processo de aprendizagem são destacados nas discussões acerca da qualidade da formação do cidadão, por isso, novas metodologias precisam ser pensadas e desenvolvidas no âmbito educacional institucionalizado. Assim, o jogo não é um fim em si mesmo, mas um meio de estudo ou um instrumento que contribui para a formação e avaliação de todo o processo educacional.

Para Brougère (2003), os professores acabam por utilizar o jogo de forma inadequada, pois ficam limitados apenas aos seus aspectos superficiais. Ao usar o jogo como recurso pedagógico, na perspectiva do período em questão, é preciso entender que o jogo torna-se um instrumento para que os conhecimentos sejam internalizados pelas pessoas. O jogo é um facilitador para a compreensão dos saberes propostos. Porém, não basta apenas jogar para que o conteúdo seja compreendido, é preciso realizar intervenções adequadas entre o jogo praticado e o conhecimento abordado. Ao se aplicar o jogo, tem-se a oportunidade de relacionar o assunto estudado, com as ações realizadas durante ou ao término do jogo.

Precisamos lembrar que o jogo torna-se um meio pelo qual o professor, por exemplo, faz a opção de vinculá-lo ao seu método de ensino, mas assim como outros recursos, deve ser selecionado e utilizado em situações didáticas específicas. “Há necessidade de estudar que procedimentos e que atividades possibilitarão, da melhor forma, que nossos alunos atinjam o objetivo de aprender o melhor possível daquilo que estamos pretendendo ensinar (LUCKESI, 1994, p.105).

Ao defender a utilização do jogo no processo educacional, Santos (2009) afirma que o jogo por si só não faz com que o aluno aprenda, é preciso que os educadores estabeleçam relações entre o objeto de estudo e o jogo utilizado. O uso de um material, de uma atividade ou de instrumento, não traz por si só a possibilidade de ensino e de aprendizagem. Essa é a mesma lógica com o jogo. Não basta deixar os alunos jogando, vivenciando um determinado jogo, acreditando que a mera vivência possibilitará a compreensão de determinados conhecimentos ou o atendimento de objetivos educacionais estabelecidos. Portanto, é vital que o educador mantenha uma postura crítica perante sua ação pedagógica e proporcione aos seus alunos, momentos de discussão, de trocas de ideias, de análise de propostas e sugestões, tanto suas, quanto dos demais colegas.

O jogo como estratégia pedagógica deve se basear no domínio dos objetivos propostos. Quando o jogo é um instrumento pedagógico é preciso que seja pensado sobre as ações que serão realizadas pelos educadores e pelos estudantes, ou pelo menos, as possibilidades que os levarão a alcançar os objetivos estabelecidos. No início deste século (XXI), o jogo, então, é pensado como elemento integrante da cultura, ao mesmo tempo em que é produtor de cultura.

Para finalizar este nosso “passeio” histórico e ao pensarmos em século XXI e a cultura deste contexto, não poderíamos deixar de abordar a questão dos jogos eletrônicos, mesmo que nosso intuito não seja aprofundar os conhecimentos do nosso leitor sobre este assunto, mas ao pensarmos em processo de civilização do jogo, necessitamos entender um pouco sobre a relação do jogo com a tecnologia. De acordo com Rodrigues (2005, p. 1):

Os jogos eletrônicos surgiram na década de 40 nos Estados Unidos, mas só a partir dos anos 70, que se tornaram populares no mundo todo. Com o desenvolvimento tecnológico e o aperfeiçoamento das interfaces desses jogos, novas linguagens e novas formas de interação do game com o usuário foram possibilitadas.

Com o desenvolvimento das tecnologias e as mudanças na dimensão social e econômica, a sociedade começou a ter uma maior compreensão da linguagem tecnológica e esta passou a estar, cada vez mais presente no cotidiano das pessoas. Os jogos eletrônicos ou jogos digitais transformaram-se em forma de expressão e de socialização, pois como parte integrante da cultura,

também possibilitam o aumento do repertório cultural dos indivíduos. Os jogos eletrônico-digitais ressaltam padrões de comportamento, reproduzem status de moda e simbolizam a imagem de “heróis” e “anti-heróis”. Estes jogos mostram recortes da realidade e, juntamente com outros aspectos da vida humana, podem contribuir na formação de conceitos sobre o mundo que o rodeia.

A virtualização constitui justamente a essência, ou a ponta fina, da mutação em curso. Enquanto tal, a virtualização não é boa, nem má, nem neutra. Ela se apresenta como o movimento mesmo do “devir outro” – ou heterogênese – do humano. [...] Devemos distinguir entre uma virtualização em curso de invenção, de um lado, e suas caricaturas alienantes, reificantes e desqualificantes de outro (LEVY, 1993, p.6).

De acordo com Gallo (2007), os jogos digitais são aqueles que podem ser jogados por meio de programação estruturada em códigos binários em um sistema computacional. Dizem respeito a uma designação ampla e genérica a todo aparato que utiliza estruturas digitais de um computador para produção, desenvolvimento, processamento e execução de jogos exibidos com sons e imagens em qualquer monitor apto para tal finalidade.

Os jogos eletrônico-digitais têm ganhado um espaço cada vez mais diferenciado na vida de crianças e jovens, a tal ponto que à medida que seu uso se amplia, a preocupação com seu impacto na formação das novas gerações aumenta consideravelmente. Para Shaffer (2006), estes tipos de jogos geraram várias mudanças, tais como: nas formas de comunicação; na valorização social do não produtivo de acordo com a ordem social; no uso de espaços sociais coletivos; na criação de ordem diferenciada; dentre outros. O uso dos jogos eletrônico-digitais acarreta implicações sociais nas relações humanas.

Além das influências econômicas, enfatizo também as influências sociais, como a criação de clãs, grupos com comportamentos e interesses comuns e tribos culturais; trabalhistas, como novos empregos e empresas surgidas em decorrência do jogo; acadêmicas, com a criação de cursos voltados para o desenvolvimento de games, e até no surgimento de novas profissões, com a profissionalização do jogador de games. Uma profissão que vem atraindo cada vez mais jovens jogadores (MOITA, 2006, p.39).

Para Singer e Singer (2007), o envolvimento de pessoas de diferentes gêneros e faixas etárias, com jogos eletrônico-digitais indica a fascinação do ser humano por esse tipo de jogos, que envolvem tanto elementos de fantasia e imaginação quanto regras específicas de jogo. Nesse sentido, o jogo tornou-se uma possibilidade de “transformar” uma realidade, pelo menos na dimensão subjetiva do sujeito. Passa a tornar possível a crença em que se pode mudar a identidade e a aparência de cada indivíduo. Muda-se o foco central do jogador, pois não se joga para se movimentar e se envolver concretamente nas relações, mas sim para se ter o “poder” de mudar a si mesmo, de alterar seus valores, de imaginar-se como outro ou em outro lugar, de forma subjetiva.

Os jogos eletrônico-digitais tornaram-se uma forma de imersão em uma realidade que não faz parte do cotidiano do jogador. É necessário estabelecimento de objetivos, planejamento de ações, tomada de decisão, delimitação de estratégias, que apesar de irem além do aspecto cognitivo, não deixam que o jogador diante da derrota, das perdas e dos medos, corra riscos, portanto, não conheça o resultado real (não fictício) de seus comportamentos, enfim, a consequência de suas ações na vida social, enquanto indivíduo, enquanto membro de uma coletividade.

De acordo com Rodriguez *et al* (2006), a sociedade ocidental denota um caráter de ociosidade e de improdutividade ao jogo. A aparente desordem em situação de jogo e a sensação de liberdade dos jogadores levam as pessoas a desvalorizar o jogo, já que o resultado produzido não é o mesmo esperado pela lógica de mercado.

Os jogos tradicionais, aqueles realizados no passado por crianças nas ruas e terrenos vazios (que faziam parte da cultura infantil), estão sendo “extintos”, tanto pela falta de espaço, devido ao processo de urbanização, pela industrialização dos jogos, quanto pela falta de segurança e aumento na violência. Se por um lado a utilização dos jogos está minimizando, por outro lado o jogo tem sido considerado um importante instrumento, como por exemplo, na psicologia para acompanhar o processo de terapias, na educação como recurso pedagógico, na ciência da computação em construções e no desenvolvimento de tecnologias, dentre outros.

O jogo, independente do tempo histórico e do local geográfico, “toma emprestados” elementos de nossa realidade cotidiana, mas ao mesmo tempo permite que o pensemos como uma ação individual, como se não fosse interdependente do mundo que nos rodeia. Conforme a organização social da sociedade e a estrutura da personalidade dos indivíduos vão se transformando, o jogo sofre alterações ou é extinto, de acordo com os padrões comportamentais e valores morais vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de quatro anos de “caminhada” no doutorado e com uma grande satisfação de estar neste momento, optei por realizar minhas considerações finais, utilizando a primeira pessoa do singular em vez de permanecer com o formato desenvolvido até agora. Gostaria de manter um “tom” pessoal e mais próximo com meu leitor.

Uma das necessidades que tinha em relação à temática jogo era compreender a relação deste fenômeno com a história e a civilização da humanidade. Esta se tornou a oportunidade de compreender a “teia” de interdependência mantida entre os indivíduos e a sociedade, em uma troca contínua e recíproca. O jogo tornou-se o recurso para adentrar na busca pela compreensão do processo de civilização em longo prazo.

É muito comum que as pessoas, de uma forma geral, acreditem que o jogo da maneira que é concebido hoje seja fruto das relações produzidas em um curto espaço de tempo ou um privilégio das gerações mais recentes cujos conhecimentos científicos e tecnológicos são considerados, pela falta de conhecimento sobre o processo histórico ao qual pertencemos, como originais e inovadores. Contudo, a presença do jogo na vida social e cultural das pessoas em diferentes tempos e espaços geográficos sempre foi uma constante. As sociedades e os tempos históricos, que tive a oportunidade de investigar, sempre tiveram o jogo presente em seu cotidiano, tanto de crianças, quanto de adultos.

Outro equívoco em relação à compreensão sobre o jogo remete à conotação que normalmente lhe é dada: jogo é fútil e não sério. Este fato pode ser observável em algumas situações. Imagine se você passasse por uma rua e visse alguns jovens adultos espalhados pela calçada e pela rua, em pleno dia da semana, todos participando de um determinado tipo de jogo, qual seria seu pensamento sobre estes indivíduos? Quem sabe, o mais otimista poderia dizer que são pessoas “felizes” que sabem “curtir” a vida, mas o mais provável é que certos pensamentos seriam sobre a “falta do que ter para fazer”, sobre a “falta de perspectiva futura dos jovens de hoje” ou talvez aquela pergunta irônica: “será que não tiveram infância?”.

Contudo, esta cena poderia (assim como realmente o foi) fazer parte de um estudo em grupo sobre o papel do jogo, no qual os jovens eram universitários e refletiam sobre as possibilidades educativas do jogo no processo de ensino e de aprendizagem.

A depreciação do jogo na vida do adulto é gerada pela não produção ou conquista de bens materiais, portanto algo inútil à vida das pessoas e que até pode ser realizado em alguns poucos momentos da vida, pela descontração e relaxamento que produz. Contudo, como observei neste estudo, esta conotação não foi a que regeu grande parte da história da civilização ocidental. Para o espanto de muitos, o jogo teve um lugar privilegiado e de honra em várias civilizações, no qual era considerado inquestionável e inviolável, ou seja, o jogo era sagrado, pois representava aquilo que era mais importante para os povos, no qual deveria ser respeitado e venerado: suas crenças e seus valores morais.

O caráter sacro do jogo esteve presente desde o antigo Egito, até a antiguidade grega e romana. As ações de jogar estavam vinculadas a dogmas inquestionáveis e imutáveis, nos quais delineavam o padrão de conduta daqueles povos. Os jogos tinham relação direta com a mitologia e a propagação da crença e do temor nos deuses. Em alguns momentos, os jogos eram instrumentos de ensino sobre a concepção mitológica e em outras situações eram utilizados pelas pessoas na vida pós-morte, para completar seu caminho rumo a felicidade com os deuses.

O jogo pertencia mais ao mundo do adulto e à criança eram ensinados os princípios da unidade espiritual que defendiam. No antigo Egito, enquanto os jogos eram praticados pelas classes abastadas, na Grécia e Roma antiga o jogo se difundia no cotidiano das pessoas, independente de classe social, gênero ou faixa etária. No Egito e na Grécia, o jogo era realizado em celebrações, rituais e cerimônias, enquanto que o povo romano utilizava-o também como forma de descontração.

A estrutura social daquelas sociedades fazia com que o jogo fosse um instrumento de diferenciação entre as pessoas. Havia aqueles que detinham o conhecimento sobre o jogo; aqueles que deveriam e poderiam aprender sobre o jogo; outros que construía os jogos; e pessoas que deveriam desprender certos cuidados com ele. De acordo com a função social, havia um tipo de contato com o

jogo. Principalmente no antigo Egito, os indivíduos que não eram pertencentes aos nobres não tinham acesso a jogos como o Senet, por exemplo. Aliás, aos servos era dado o privilégio de ser enterrado vivo junto com o faraó ou seu “dono” nobre, para servir na outra vida e auxiliá-lo na travessia no além e cuidar de seus objetos materiais, como o jogo, por exemplo.

Na Grécia e Roma antigas, a diferenciação entre os grupos sociais podia ser vista no jogo que ressaltava a dignidade, a honra e a beleza. As virtudes e o descanso do espírito eram ressaltados na vida dos indivíduos, que deveriam jogar, tanto para desenvolver tais valores, quanto para o repouso em relação ao trabalho, inclusive o intelectual.

Os indivíduos acompanhavam o processo de desenvolvimento da sociedade reproduzindo os valores e tornando o jogo um hábito e tradição cultural em dado contexto. Ao mesmo tempo em que o padrão de comportamento era reproduzido em cada pessoa e na coletividade, o próprio indivíduo tornava-se sujeito de sua transformação. Nesse sentido, o jogo contribuía, e ainda contribui na reprodução de valores de determinada estrutura social, da mesma forma que auxiliava na mudança da estrutura da personalidade do indivíduo. Não de forma “mágica” e irreal, mas como recurso educativo que depende da qualidade das interações sociais para alcançar seus objetivos, sejam eles no plano da consciência ou não.

Conforme os valores e os costumes foram se transformando, em decorrência de tomadas de territórios, guerras ou trocas culturais, o pensamento e a conduta dos indivíduos foram se alterando e, conseqüentemente, os jogos e/ou a forma de jogar foram sendo modificadas. Tomo como exemplo o jogo da amarelinha, sobre o qual, apesar de sua origem no Antigo Egito, só conhecemos o desenho do campo (desenho no chão) de jogo, na forma que temos hoje, nos períodos que se sucederam. Porém, na Idade Média, segundo Santos (2009), o campo de jogo, além do “céu” em uma das extremidades do desenho, passou a ter o círculo escrito “inferno”, devido os novos valores do cristianismo que estavam sendo propagados. A partir da Idade Moderna, com os princípios do humanismo que se difundiam, a palavra “inferno” em algumas culturas, foi substituída pela palavra “terra” e com o

passar do tempo, novas formas de desenhar o campo foram sendo utilizadas: caracol, abecedário, inglesa, avião, macaco, dentre outras.

Outro jogo que posso destacar é o jogo de tabuleiro chamado de Mehen, originário no Antigo Egito, que era formado por um espiral em formato de cobra, cujo objetivo era sair do “rabo” e chegar ao centro do tabuleiro, na “cabeça” da cobra. A dinâmica do jogo consistia em capturar ou fugir das peças de cores diferentes que representavam animais predatórios e perigosos e que simbolizavam as dificuldades e obstáculos da vida. Na Grécia antiga, o formato de espiral das casas do jogo permaneceu, contudo não tinha mais a semelhança com a cobra. Naquele momento histórico, o jogo passou a ser conhecido como Jogo do Ganso, pois este animal era considerado sagrado pelos gregos.

De acordo com Santos (2004), na Idade Média as casas do jogo de tabuleiro em espiral (Jogo do Ganso) traziam uma parábola sobre a vida e suas contrariedades, nos quais eram abordadas as virtudes e os vícios presentes nas situações cotidianas. Enquanto no antigo Egito as peças é que expressavam a simbologia da realidade, no período medieval eram as casas que representavam as contrariedades da vida: o albergue, o poço, o labirinto, a prisão e a morte (que não era mais um fim para a vida, mas um novo começo). Caso o jogador caísse na casa da morte, deveria voltar ao início do jogo e começar novamente, assim como um “novo nascimento” preconizado pelo princípio cristão.

Na Idade Moderna, com o avanço no processo de industrialização, alguns jogos começaram a ser fabricados em grande escala, tornando o jogo mais acessível às diferentes classes sociais. No Musée du Jeu de L’oie (Museu dos Jogos de Tabuleiro), localizado em Romabouillet na França, tem uma coleção de aproximadamente 2.500 tabuleiros de Jogo do Ganso, datados em ordem cronológica do século XVII até os dias atuais. O jogo passou por diferentes conteúdos em seu tabuleiro em espiral: educativo; propaganda; história de costumes; acervo de produtos industrializados; dentre outros.

Um dos jogos industrializados atuais que posso ilustrar para entendermos melhor a influência do Jogo do Ganso é o Jogo da Vida (The Game of Life - 1960), chamado inicialmente de The Checkered Game of Life (O jogo que avalia a vida). Criado em 1860 por Milton Bradley Company (hoje uma subdivisão da

Hasbro Companhia de Brinquedos), vendeu mais de 45.000 cópias no final do primeiro ano. A mensagem moral do jogo iniciava com a infância e terminava em uma rica e próspera velhice. O jogo simulava viagens, a entrada na faculdade, o trabalho, o casamento, os filhos, a aposentadoria, dentre outras situações ao longo do caminho.

Nesse sentido, podemos observar que os jogos foram mudando conforme a estrutura social foi sendo alterada e as pessoas como seres únicos, foram se adequando e incorporando tal mudança. Algumas mudanças foram aceitas, transmitidas e reproduzidas pelos indivíduos, enquanto outras não. Neste caso, as mudanças no jogo ou o próprio jogo são esquecidos e se perdem com o tempo.

O comportamento das pessoas mantido durante o jogo mudou, principalmente porque a postura sacra e formal ao jogar foi substituída por um agir descontraído, debochado e informal. Certos aspectos essenciais ao jogo permaneceram durante todo o processo de civilização em longo prazo, tais como: a obediência a regras; o indivíduo se sentir parte do grupo que joga; a busca pelos mesmos objetivos e o estabelecimento coletivo de estratégias; o caráter lúdico; a utilização como meio de ensino no âmbito formal ou informal; dentre outros.

A configuração social influencia o jogador, ao mesmo tempo em que o jogador influencia esta estrutura, por isso o padrão comportamental, os pensamentos e as relações com as outras pessoas, seja em situação de jogo ou não, são reflexos da realidade de dado contexto histórico. Desta forma, o jogo passou pelo aspecto que o caracterizava como sagrado e começou a ser concebido como um instrumento importante no ensino, devido ao prazer e à diversão que promovia e a possibilidade de inculcar em quem joga os valores e comportamentos esperados por aquela estrutura social.

A partir do século XIX, o jogo foi sendo muito valorizado enquanto recurso pedagógico na educação formalizada, mas por outro lado, o jogo tradicional praticado nas ruas, terrenos baldios, calçadas e praças foi sendo cada vez menos praticado, caindo em certo desuso no cotidiano infantil. Mas a partir do século XX, foram os jogos eletrônicos que começaram a se destacar na vida de adultos e crianças, de uma forma cada vez presente. O tipo de jogo mudou, em um curto espaço de tempo, o jogo que envolvia uma maior amplitude corporal e era realizado

ao ar livre, perderam espaço para os jogos eletrônicos, que ao serem praticados por um número menor de pessoas e serem realizados em lugares fechados e espaços limitados, passaram a oferecer uma aparente “margem de segurança” aos adultos responsáveis pelo cuidado e educação das crianças.

Os jogos eletrônicos, assim como os jogos do passado observados em longo prazo, trazem consigo traços da realidade e reproduz situações reais, mesmo que parcialmente. Contudo, muitos jogos na atualidade não reforçam apenas o padrão de conduta e os valores morais considerados positivos, neles temos ações e pensamentos que preconizam comportamentos “desprezados” e desconsiderados como ideais pelo código de conduta vigente. Vejo que o jogo sempre manteve uma aproximação com a vida real, com o cotidiano de dada realidade social, mas esta característica o leva a representar uma configuração mutável e dinâmica, mas muitas vezes, pode refletir uma combinação provisória das relações que o orientam.

Posso afirmar que uma das maiores dificuldades com que me deparei ao optar em analisar o processo civilizatório do jogo foi encontrar as literaturas sobre o jogo, referentes a antiguidade egípcia, grega e romana, mas principalmente a primeira, por se tratar de uma civilização pouco estudada em nossa sociedade, inclusive nos currículos escolares. Surpreendi-me ao observar que muitos dos nossos costumes e hábitos são derivados da cultura egípcia, da qual parecemos tão distantes e não influenciáveis, por causa da falta de conhecimento que eu mesma apresentava.

Fecho este momento, ao destacar minhas considerações finais, ressaltando que meu interesse, além de publicar diferentes artigos científicos a partir desta tese, é de transformar os conhecimentos aqui apresentados em um livro, no qual acredito ser uma possibilidade maior de acesso a outras pessoas, seja impresso ou disponibilizado digitalmente. Meu intuito foi fazer uma tentativa em avançar nos estudos sobre o jogo, sem defendê-lo como “salvador” da sociedade e da educação, mas estudá-lo para compreender a própria realidade.

Sistematicamente me defronto com profissionais de diferentes áreas de atuação que buscam respostas sobre a questão do jogo, tanto no aspecto conceitual do mesmo, quanto no que tange à metodologia de ensino sobre o jogo e a utilização do mesmo como recurso pedagógico no processo de ensino e de

aprendizagem. A estes ressalto minha preocupação para que o jogo seja compreendido como um dos reflexos do processo de civilização da humanidade, principalmente no que tange a sociedade ocidental e que não seja tratado como mera atividade recreativa, como um fim em si mesmo, tanto para quem joga, quanto para quem possibilita a experiência de jogar, como na escola por exemplo. Assim, vejo a seriedade do jogo: é parte da cultura, ao mesmo tempo em que produz cultura.

A compreensão sobre o jogo e a utilização consciente do mesmo, devem ser prioridades para os profissionais, principalmente da educação que desenvolvem projetos ou estratégias de ensino, repletos de jogos, mas na maioria das vezes, apenas no discurso e com uma grande fragilidade na sua práxis, no qual o jogo torna-se uma propaganda de uma falsa qualidade de ensino ou de uma supervalorização do prazer e da alegria em vivenciar corporalmente o jogo, sem ter reflexões e abstrações que desencadeiem uma satisfação em aprender e motive a curiosidade epistêmica no ser humano, independente da idade, credo, raça ou gênero.

Concluo, reafirmando que o jogo por si só não ensina. O jogo por si só não educa. Aliadas ao jogo são necessárias intervenções sociais que propiciam ao jogador um desequilíbrio cognitivo, de tal forma que possa majorar em seu conhecimento e desenvolver-se enquanto ser humano, apesar de único e integral, pertencente a uma “teia” de interdependência, no qual estão imbricadas o “eu”, o “outro”, os “objetos” e “nós” todos, em um único universo diversificado. Assim era, é e poderá ser... o jogo que jogamos!

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABREU, Mariclaudia Ap.; HEROLD JR, Carlos. Inteligência, Corpo e Educação Física no Pensamento Educacional de John Dewey. **Revista HISTEDBR (on line)**. Nº33. Campinas, 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art02_33.pdf. Acesso em: 24/10/2011.
- ALCUÍNO. **Pippini Regalis et Nobilissimi Juvenis Disputatio cum Albino Scholastico**. Disponível em: <http://www.hottopos.com> . Acesso em: 10/06/10.
- ALMEIDA, Paulo N. **Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2003.
- ANDERSON, Perry. **Passagens da Antigüidade ao Feudalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- ANDRÉ, Mauro H. **O Jogo no Ambiente Escolar**. Dissertação de Mestrado em Educação Física e Esporte. São Paulo: USP, 2007.
- ANGOLD, Michael. **Bizâncio: a Ponte da Antigüidade para a Idade Média**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- ARANHA, Maria Lucia de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Ulisses F. **O Sentimento de Vergonha como Regulador Moral**. Disponível em: www.uspleste.usp.br. Acesso em 19/07/09.
- ARAÚJO, Ulisses F. Ética Docente: vergonha e humilhação. **Revista Profissão Docente**. V.1, n.1, fev. 2001. Disponível em: www.uniube.br/propep/mestrado/revista. Acesso em: 05/07/09.
- ARGOLO, Paula. Ritos Funerários e as Leis Suntuárias da Polis Ateniense. **Revista Gaia**. Rio de Janeiro, 2001.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- ARISTÓTELES. **Tratado da Política**. Lisboa: Europa-América, s/d.
- AUBRETON, Robert. **Introdução a Homero**. São Paulo: DIFEL/EDUSP, 1968.
- AUED, Idaletto Malvezzi; CAMPANA, Samya. Concepção de história em Fernand Braudel e Immanuel Wallerstein: uma análise marxiana. **Revista eletrônica Cadernos de História**. Ano I, nº2, setembro de 2006. Disponível em: www.ichs.ufop.br/cadernosdehistoria. Acesso em: 25/07/10.
- AZEVEDO, Ávila de. **A Pedagogia Sociológica de Durkheim**. Disponível em: www.repositorio-aberto.up.pt. Acesso em 23/06/10.

BAKOS, Margaret M. **Fatos e mitos do Antigo Egito**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BALLONE, Geraldo. **Estresse, Ansiedade e Esgotamento**. Doenças do Cérebro. Disponível em: www.cerebromente.org.br. Acesso em 01/07/09.

BARROS, Célia Silva G. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 1991.

BASAR, Tamer. e OLSDER, Geert J. **Dynamic Noncooperative Game Theory**. New York: Academic Press, 1982.

BENDASSOLLI, Pedro F. Cooperar para Competir ou Competir para Cooperar? **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo: USP, 2002.

BENETTI, Sílvia P. C. **Maus-tratos da criança: abordagem preventiva**. In: HUTZ, Claudio S. (org). Situações de Risco e Vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. In: **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BENJAMIN, Walter. **A Criança, o Brinquedo, a Educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENTO. **Regras de São Bento**. Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.osb.org.br/mosteiro>. Acesso em 15/08/2011.

BENTO, Jorge O. **Desporto: Matéria de Ensino**. Lisboa: Caminho, 1987.

BERGAMINI, Cecília W. **Liderança: Administração do Sentido**. São Paulo: Atlas, 1994

BETTI, Irene C. R. **O Prazer em Aulas de Educação Física Escolar: a perspectiva discente**. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Campinas: UNICAMP, 1992.

BLAINEY, Geoffrey. **Uma Breve História do Mundo**. São Paulo: Fundamento, 2010.

BLOCH, Léon. **Lutas Sociais na Roma Antiga**. Lisboa: Europa-América, 1974.

BLOCH, Raymond. **La Adivinación em la Antigüedad**. México: Fondo de Cultura Ecnómica, 1985.

BONNARD, André. **A Civilização Grega**. Lisboa: Edições 70, 1980.

BORDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

- BORDIEU, Pierre. Sur Le pouvoir Symbolique. **Annales**. V.32, nº03, maio/jun. Paris: 1977.
- BOSS, Medard. **Angústia, Culpa e Libertação: ensaios de psicanálise existencial**. São Paulo: Duas Cidades, 1981.
- BOUSQUET, Martine M. Um Oásis de Felicidade. **Correio da UNESCO**. Ano 19, n.7, julho/1991.
- BRAMANTE, Antonio C. Lazer: Concepções e Significados. **Licere**, v.1, nº1, set. Belo Horizonte: CELAR/UFMG, 1998.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Os Processos de civilização e o controle das emoções**. Bauru/SP: Edusc, 2007.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Norbert Elias: Formação e Educação e Emoções no Processo de Civilização**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRANDÃO, Junito S. **Mitologia Grega**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Modulo 1 - Ética**. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Brasília, DF: MEC, 2004.
- BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. A longa duração. In: **Escritos sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRETON, Philippe. **A Manipulação da Palavra**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma História Social da Mídia: de Gutenberg à Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BRITISH MUSEUM. Peças Medievais. Disponível em: www.britishmuseum.org. Acesso em: 04/04/2009.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- BROUGÈRE, Gilles. **A Criança e a Cultura Lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko (org). O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BUJDOSO, Yasmin Lilla V. **Dissertação como estressor: em busca de seu significado para o mestrando de enfermagem**. Dissertação de Mestrado em Medicina. São Paulo: USP, 2005.
- BURCKHARDT, Jacob. **A Cultura do Renascimento na Itália**. Brasília: UNB, 1991.
- BURKE, Peter. **O Renascimento Italiano: Cultura e Sociedade na Itália**. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.
- CALANCA, Daniela. **História Social da Moda**. São Paulo: SENAC, 2008.

- CALLOIS, Roger. **Os jogos e os Homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CALLOIS, Roger. **O Homem e o Sagrado**. Lisboa: Edições, 1988.
- CÂMARA CASCUDO, Luís da. **Civilização e Cultura**. São Paulo: Global, 2004.
- CÂMARA CASCUDO, Luís da. **Folclore do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CANTERVILLE GHOST. **Children in art history – Paul Michel Dupuy**. Disponível em: <http://www.iamachild.wordpress.com>. Acesso em 26/10/2011.
- CARCOPINO, Jérôme . **Daily Life in Ancient Rome: the people and the city at the height of the empire**. London: Penguin Books, 1956.
- CARDOSO, Ciro F.S. **A Cidade-Estado Antiga**. São Paulo: Ática, 1987.
- CARDOSO, Zélia. A. **A Literatura Latina**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.
- CARLOS MAGNO. Admonitio Generalis. Monumenta Germanie Historica. Capitularia Regvm Francorum. Hannoverae, 1883. In: VITORETTI, Regiani A. **Carlos Magno e as Propostas de Reforma Social e Educacional**. Dissertação de Mestrado em Educação. Maringá: UEM, 2003.
- CARMO JUNIOR, Wilson do. **Motricidade Humana: aproximações filosóficas sobre a corporeidade**. Tese de Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 2005.
- CARNAÚBA, Maria Érbia C. Marcuse e a psicanálise: uma análise do sentimento de culpa. **Revista Urutágua**. Nº10, ago-nov. Maringá: UEM, 2009. Disponível em: www.urutagua.uem.br. Acesso em 16/08/09.
- CARNEIRO, Maria Ângela Barbatto. Infância e Brincadeira nas Diferentes Culturas. Disponível em: <http://www.pucsp.br/educacao/brinquedoteca>. Acesso em 28/05/10.
- CASTRO, Magali de. Um Estudo das relações de Poder na Escola Pública de Ensino Fundamental à luz de Weber e Bourdieu: o poder forma, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação**. V.24, nº01, jan/jun. São Paulo, 1998. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 12/08/09.
- CELESTINO, Juliana O.; COSTA, André dos S. A Prática de Atividade Física Entre Escolares com Sobrepeso e Obesidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Piracicaba, 2006.
- CHAMBERLIN, Edward R. **O Cotidiano Europeu no Século XIX**. São Paulo: Melhoramentos, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gerenciando Pessoas: o passo decisivo para a administração participativa**. São Paulo: Makron Books, 1992.

CÍCERO. **De Divinatione**. Loeb Classical Library. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

COMENIUS. **Didática Magna**. Disponível em: www.didaticaaplicada.blogspot.com
Acesso em 15/06/10.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COMTE, Auguste. **Catecismo Positivista**. São Paulo: Abril Cultural, 1978b.

CONDORCET, Jean A.N.C. **Informe sobre La organización general de La instrucción pública**. In: Bosquejo de um cuadro histórico de los progresos Del espíritu humano y otros textos. Cidade de México: Fondo de Cultura Econômica, 1997.

CORBIN, Alain. **Bastidores: o segredo do indivíduo**. In: DUBY, Georges; ARIÈS, Philippe. História da Vida Privada – da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

COSTA, Cristiane. A Magia das Bonecas: História da criação das bonecas e seu aperfeiçoamento. **Revista Superinteressante**. Disponível em:
http://super.abril.com.br/superarquivo/1992/conteudo_113149.shtml. Acesso em 02/06/2010.

COSTA, José Joaquim M. **Auto-regulação da aprendizagem: para uma caracterização multidimensional do desempenho acadêmico**. Tese de Doutorado em Psicologia. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2001.

COSTA, Wellington S. Humanização, Relacionamento Interpessoal e Ética. **Caderno de Pesquisas em Administração**. V.11, nº1, jan/mar. São Paulo, 2004.

COULANGES, Fustel de. **A Cidade Antiga: estudos sobre o culto, o direito, as instituições da Grécia e de Roma**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CRATTY, Bryan J. **Psicologia no Esporte**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1984.

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

CUMONT, Franz. **Les Religions Orientales Dans Le Paganisme Romain**. Paris: Leroux, 1949.

CUMONT, Franz. **Afterlife in Roman Paganism**. New Haren: University Press, 1959.

DALBÉRIO, O. **Prazer versus Disciplina? Um estudo sobre propostas pedagógicas contemporâneas.** Dissertação de Mestrado. Filosofia e História da Educação. Campinas: UNICAMP, 1990.

DAMASIO, Antonio. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DA MATTA, Roberto. **As Raízes da Violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social.** In: Violência Brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1982.

DEBRUN, Michel. **A Ideia de Auto-Organização.** Auto-Organização. Coleção CLE 18. Campinas, 1996. Disponível em: www.homeopathicum.com/arquivos/aotexto2.doc. Acesso em: 10/08/09.

DELGADO NETO, Geraldo G. **Uma Contribuição à Metodologia de Projeto para o Desenvolvimento de Jogos e Brinquedos Infantis.** Dissertação de Mestrado em Engenharia Mecânica. Campinas: UNICAMP, 2005.

DEVRIES, Rheta & ZAN, Betty. **A Ética na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEWEY, John. **Evolution and Ethics.** In: The Early Works of John Dewey 1882-1898. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1972.

DEWEY John. **Vida e Educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1954.

DEWEY John. **Democracia e Educação.** São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Reconstrução em Filosofia.** São Paulo: Nacional, 1959b.

DEWEY, John. **My Pedagogic Creed.** In: Education today. New York: Putnam's Sons, 1940.

DEWEY, John; DEWEY, Evelyn. **Schools of to-morrow.** New York: Dutton, 1915.

DIÁLOGO ENTRE PEPINO E ALCUÍNO. In: LAUAND, Luiz Jean (Org.). **Cultura e educação na Idade Média: textos do século V ao XIII.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DIAS, Viviane F. **Ansiedade e Agressividade Infantil sob o Enfoque da Psicologia Transpessoal: uma interpretação Kirliangráfica.** Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 1999.

DUFLO, Colas. **O Jogo de Pascal a Schiller.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, educação e moral.** Porto : Rés-Editora, 1984.

DURKHEIM, Émile. **Evolução Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

EGITO. Aspectos Sociais. Revista nº 2, ano I. **Coleção Grandes Civilizações**. São Paulo: Minuano, 2010.

EGITO. **Deuses, Pirâmides, Faraós**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

ELIAS, Norbert. Sociologia do Conhecimento: Novas Perspectivas. **Revista Sociedade e Estado**. V.23, nº3. Brasília: 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 14/02/2011.

ELIAS, Norbert. **Escritos & Ensaios**. NEIBURG, Federico; WAIZBORT, Leopoldo (org). Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001a

ELIAS, Norbert. **A Sociedade de Corte**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001b.

ELIAS, Norbert. **A Solidão dos Moribundos**. Rio de Janeiro: Zahar 2001c.

ELIAS, Norbert. **Os Alemães**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e Alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998b.

ELIAS, Norbert. **Mozart, Sociologia de um Gênio**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: uma História dos costumes**. Volume I. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Volume II. Rio de Janeiro. Zahar, 1994b.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994c.

ELIAS, Norbert. **Teoría Del Símbolo: um ensayo de antropologia cultural**. Barcelona: Península, 1994d.

ELIAS, Norbert. **A Condição Humana**. Lisboa: Difel, 1991.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1970.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1985.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELKONIN, Daniel. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

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

EYDOUX, Henri-Paul. **A Procura dos Mundos Perdidos: as grandes descobertas arqueológicas**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

EYMERICH, Nicolau. **Manual dos Inquisidores (Directorium Inquisitorum)**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; Brasília, DF: EDUNB, 1993.

FACCI, Marilda Gonçalves D. A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Caderno Cedes**, vol.24, n.62. Campinas: UNICAMP, 2004.

FARGE, Arlette. **Famílias, a Honra e o Sigilo**. In: In: CHARTIER, Roger (org). História da Vida Privada - 3. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FARIA JR., Alfredo Gomes. **Introdução à Didática de Educação Física**. Livro Técnico. Brasília,DF: MEC, 1969. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em 29/06/09.

FERRAZ, Osvaldo L. O esporte, a criança e o adolescente: consensos e divergências. In: DE ROSE Jr., D. (Org.). **Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRA, Ligia M. **Técnicas de Relaxamento**. São Paulo: Vetor, 1974.

FERREIRA, Marcos S. A Competição na Educação Física Escolar. **Revista Motriz**. Vol. 6, n.2. Rio Claro: UNESP, 2000.

FERREIRA, Olavo L. **Egito: terra dos faraós**. Coleção Desafios. São Paulo, Moderna, 1993.

FIALHO, Neusa N. **Os Jogos Pedagógicos como Ferramentas de Ensino**. Anais de evento – EDUCERE, 2008. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere2008. Acesso em 27/08/09.

FIGUEIRA, Ana Paula C. **Em torno do Rendimento Escolar**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1994.

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

FINLEY, Moses. **A Política no Mundo Antigo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

FLEMING, Maria Isabel D'Agostino. Brincando na Antiguidade. **Revista Ciência Hoje das Crianças**. Ano 9, nº62. Rio de Janeiro: Instituto Ciência Hoje, 1996.

FORWARD, Susan. **Chantagem Emocional**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Vida e Morte do Brincar**. Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: www.escolaoficialjudica.com.br. Acesso em 07/06/2010.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. **A Idade Média: Nascimento do ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

FRASSON, Antonio Carlos. **A Configuração “Sociedade”**: numa ótica de Norbert Elias. In: IV Simpósio Internacional Processo Civilizador. Assis: UNESP, 2001.

FREIRE, João Batista. **O Jogo: Entre o Riso e o Choro**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREUD, Sigmund. **O Mal Estar na Civilização**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

FREY, Luci Ribeiro. **Sociologia Processual: Contribuições para a Teoria Social Contemporânea**. XII Simpósio Internacional Processo Civilizador. Recife: UFPE, 2009.

FRIJDA, Nico H. **Las leyes de La emoción**. In: Personalidad: aspectos cognitivos y sociales. Madrid: Pirámide, 1995.

FROEBEL, Friedrich. **A Educação do Homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.

FUNARI, Pedro Paulo A. **Cultura Popular na Antiguidade Clássica**. São Paulo: Contexto, 1989.

FUNARI, Pedro Paulo A. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2001.

GALLARDO, Jorge S. P. **Delimitando os Conteúdos da Cultura Corporal que Correspondem à Área da Educação Física**. Disponível em: www.unicamp.br/fef/publicacoes. Acesso em 16/08/09.

GALLO, Sérgio Nesteriuk. **Jogo como Elemento da Cultura: Aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar**. Tese de doutoramento em Comunicação e Semiótica. São Paulo: PUC, 2007.

GARLAND, Robert. **The Greek Way of Death**. New York: Cornell University Press, 1995.

GIBBON, Edward. **Declínio e Queda do Império Romano**. SP: Companhia das Letras, 1989.

GILLY, Michel; FRAISSE, Jacques ; ROUX, Jean-Paul. **Resolución de problema en díadas y progresos cognitivos em niños de 11 a 13 años: DiNámicas interactivas y mecanismos sócio-cognitivos**. In: Interactuar y Conocer. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1992.

- GIRONA, Carmen. **Brincadeiras Infantis Tradicionais Reduzem Obesidade e Desenvolvem Auto-estima**. Jornal El Pais. Universidade de Castilla-La Mancha de Estudos Sócios-Sanitários (CESS). Madri, 2007.
- GODOY, Kathya M. A. de. A Arte no Contexto da Motricidade Humana. **Revista Motriz**. V-05, nº01, jun, 1999.
- GOMES, Maria Laura M. Um Livro didático da França Iluminista: a Aritmética de Condorcet. Disponível em: www.fae.unicamp.br. Acesso em: 16/06/10.
- GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, Pensar e Agir: Corporeidade e Educação**. Campinas: Papirus, 1994. deeeee
- GONSALVES, Elisa Pereira. **O Conceito e Configuração Social em Norbert Elias – Espaço Social de Ambivalência?** Acesso em 05/11/2010. Disponível em: <http://www.fef.unicamp.br/sipc/anais7/Trabalhos>
- GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (orgs). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008.
- GRANDO, Regina C. **O Jogo suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática**. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: UNICAMP, 1995.
- GRATTI, Beatris R. **Sobre a Adivinhação, de Marco Túlio Cícero**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Campinas: UNICAMP, 2009.
- GRIMAL, Pierre. **Virgílio ou o Segundo Nascimento de Roma**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- GRIMAL, Pierre. **A Civilização Romana**. Lisboa: edições 70, 1988.
- GRIMAL, Pierre. **A Vida em Roma na Antigüidade**. Lisboa: Europa-América, 1981.
- GUIMARÃES, Danilo S. **Intersubjetividade e desejo nas relações sociais: o caso dos jogos de representação de papéis**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. São Paulo: USP, 2007.
- GUITTARD, Charles; MARTIN, Annie-Claude. **Próximo ao Mediterrâneo: os Romanos**. São Paulo: Augustus, 1995.
- HABERT, Angeluccia B. **Espontaneidade e Submissão: leituras de agosto**. IX Encontro latino-americano sobre o pensamento de D. W. Winnicot. Fórum multidisciplinar: Espontaneidade e Submissão. Rio de Janeiro: PUC, 2000. Disponível em: www.publique.rdc.puc-rio.br/revistaalceu. Acesso em 20/06/09.
- HEERS, Jacques. **História Medieval**. São Paulo: Difel, 1981.
- HEINICH, Nathalie. **A sociologia de Norbert Elias**. Bauru: EDUSC, 2001.
- HERÓDOTO. **História**. São Paulo: Ediouro, 2001.

- HESÍODO. **Teogonia: a origem dos deuses**. Biblioteca Pólen. São Paulo, Iluminuras, 1991.
- HINGLEY, Richard. **Globalizing Roman Culture: unity, diversity and empire**. London: Routledge, 2005.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOMERO. **A Odisséia**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- HOMERO. **A Ilíada**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 19-.
- HILLIX, Willian A.; MARX, Melvin H. **Sistemas e Teorias em Psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- HIRAMA, Elaine P. **As Emoções na Educação Física Escolar**. Tese de Doutorado em Educação Física. Campinas: UNICAMP, 2002.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o Jogo como Elemento da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- IANNINI, Pedro P. **Chefia e Liderança**. Viçosa: Aprenda Fácil, 2000.
- JAEGER, Werner. **Paideia: a Formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- JARDÉ, Auguste. **A Grécia Antiga e a Vida Grega**. São Paulo: EPU-EDUSP, 1977.
- KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em Grupo na Educação Infantil: Implicações na Teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KANT, Immanuel. **A Metafísica dos Costumes**. Bauru/ SP: EDIPRO, 2003.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 2002.
- KANT, Immanuel. **A Paz Perpétua e outros Opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- KANT, Immanuel. **Anthropologie Du point de vue pragmatique**. Paris: Vrin, 1964.
- KASTRUP, Virgínia. A Aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva. **Revista Psicologia e Sociedade**. Disponível em: www.psicologia.ufrj.br. Acesso em: 25/06/09.
- KATZ, Robert L. **Cases and Concepts in Corporate Strategy**. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.
- KISHIMOTO, Tisuko M. **O Brinquedo na Educação: considerações históricas**. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br Acesso em 08/06/10.

KISHIMOTO, Tisuko M. (Org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tisuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998a.

KISHIMOTO, Tisuko M. **Froebel e a Concepção de Jogo Infantil**. In: O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira, 1998b.

KISHIMOTO, Tisuko M. **O jogo, a Criança, e a Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KNELLER, George. **Arte e Ciência da Criatividade**. São Paulo: Ibrasa, 1973.

KNOBEL, Maurício. **Desenvolvimento Psicológico**. In: Comissão de Saúde do adolescente. Adolescência e Saúde. São Paulo: Paris Editorial, Secretaria de Estado da Saúde, 1988.

KOEHLER, Sonia M. F. Violência Psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno. **Revista do Congresso La nueva alfabetización: um reto para La educación Del siglo XXI**. Disponível em: www.cesdonbosco.com/revista/congresso. Acesso em: 14/08/09.

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

KROEBER, Alfred. L. **O Superorgânico**. In: A Natureza da Cultura. Lisboa: Edições 70, 1993.

KUNSTHISTORISCHES MUSEUM. **Pieter Brueghel – Quadro Jogos e Brincadeiras Infantis**. Viena, 2011. Disponível em: <http://www.khm.at/>. Acesso em 21/10/11.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Sociologia Geral**. São Paulo: Atlas, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um Conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LAVOURA, Tiago N. et al. Os Estados emocionais e a importância do treinamento psicológico no esporte. **Revista Motriz**. V.14, n.2, abr/jun. Rio Claro, 2008.

LA TAILLE, Yves de. **Vergonha, a Ferida Moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LA TAILLE, Yves de. Autonomia e Identidade. **Revista Criança; Revista do Professor de Educação Infantil**. Nº35, dez. Brasília: MEC, 2001.

LAROUSSE, Civilizações Antigas. **Da Babilônia ao Exército Enterrado Chinês**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2006.

LAUAND, Jean. **O Lúdico no Pensamento de Tomás de Aquino**. Congresso tomista Internazionale. Fundación Balmesiana. Roma: Universitat Abat Oliba CEU, 2003.

- LEÃO, Andréa B. **Norbert Elias & Educação**. São Paulo: Autêntica, 2007.
- LEBOVICI, Serge; DIATKINE, Rene; MARCO, Liana Di. **Significado e Função do Brinquedo na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LEIF, Joseph; BRUNELLE, Lucien. **O Jogo pelo Jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LEONTIEV, Alexei N. **Actividade Consciência e Personalidade**. 1978. Disponível em: www.marxists.org/portugues/leontiev . Acesso em: 29/07/09.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. História e Etnologia. In: **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- LEVY, Pierre. **O que é Virtual?** São Paulo: Editora 34, 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- LIVRO DOS MORTOS. **Do Antigo Egito – o primeiro livro da humanidade**. São Paulo: Hemus, 1996).
- LOCKE, John. **Dois Tratados sobre o Governo**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LOCKE, John. **Pensamientos sobre la Educación**. Madrid: Akal, 1986.
- LOMBARDI, Maíra I. **Lazer como prática educativa: as possibilidades para o desenvolvimento humano**. Dissertação de mestrado em Educação Física. Campinas: UNICAMP, 2005.
- LOT, Ferdinand. **O Fim do Mundo Antigo e o Princípio da Idade Média**. Porto: Edições 70, 1968.
- LOURENÇO, Paulo R. **Liderança e Eficácia: uma relação revisitada**. Disponível em: www.fpce.uc.pt. Acesso em 17/08/09.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACEDO, Lino de. **A Importância dos Jogos de Regras para a Construção do Conhecimento na Escola**. São Paulo: USP – Instituto de Psicologia, 1993.
- MACHADO, Luiz. **O Ser Humano só é Feliz com Desafios**. Emotologia/Cidade do Cérebro. Disponível em: www.umtoquedemotivacao.com. Acesso em 19/06/09.
- MACHADO, Raoni P. T. **Entre o Mito e a História: Gênese e Desenvolvimento das Manifestações Atléticoas na Grécia Antiga**. Tese de Doutorado em Educação Física. São Paulo: USP, 2010.
- MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

MAGALHÃES, José Luiz Q. de. Ensaio sobre Ideologia, Poder e Dominação no Estado Contemporâneo: em busca do real – Ensaio I. **Revista Panóptica**. Ano1, nº7, mar/abr, 2007. Disponível em: www.panoptica.org. Acesso em 13/08/09.

MALERBA, Jurandir. **Ensaio: teoria, história & Ciências Sociais**. Londrina: EDUEL, 2011.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação: da Antiguidade aos Nossos Dias**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAQUIAVEL, Nicolau. **Comentários sobre a Primeira Década de Tito Livio**. Brasília: UNB, 2000.

MARANTE, Wallace O. **Motivação e Educação Física Escolar: uma Abordagem Multidimensional**. Dissertação de Mestrado. Escola de Educação Física e Esporte. São Paulo: USP, 2008.

MARCELLINO, Nelson C. **Lazer e Educação**. Campinas: Papyrus, 2003.

MARCELLINO, Nelson C. **Estudos do Lazer: uma introdução**. Campinas: Autores Associados, 1999.

MARCHI JR, Wanderley. A Teoria do Jogo de Norbert Elias e as Interdependência Sociais: um exercício de aproximação e envolvimento. **Conexões**. V.1, n.1.Campinas: UNICAMP, 2003.

MARCONDES FILHO, Ciro. **A Linguagem da Sedução**. São Paulo: Com-arte, 1985.

MAREUSE, Maria Ap. G. **A Representação Infantil da Violência na Mídia: uma perspectiva para repensar a Educação**. Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação. São Paulo: USP, 2007.

MARINO JR., Raul. **Fisiologia das emoções: introdução à neurologia do comportamento, anatomia e funções do sistema límbico**. São Paulo: Savier, 1975.

MARROU, Henri-Irenee. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU, 1990.

MARTIN-FUGIER, Anne. **Os Ritos da Vida Privada Burguesa**. In: DUBY, Georges; ARIÈS, Philippe. **História da Vida Privada – da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

MARTINS, Ida C. **Histórias Infantis: o Simbolismo, a Ludicidade e a Motricidade na Ação da Educação Motora**. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Campinas: UNICAMP, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural. Coleção os Economistas, 1985.

MATOS, Zélia; GRAÇA, Amândio B. G. Criação de Hábitos de Atividade Física Regular: um objectivo central da Educação Física. In: **J.O. Bento & A. Marques (Eds.). Desporto, Saúde, Bem-Estar**. Porto: FCDEF, 1990.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MAUDIRE, Paulette. **Exilados da Infância: relações criativas e expressão pelo jogo na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

MAUTNER, Anna V. Vergonha. **Revista Psicologia USP**. 14(2). Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo. São Paulo, 2003.

MAZZARINO, Santo. **O fim do mundo antigo**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MEDEIROS, Patrícia L. G. Aspectos do Poder e do Cotidiano em Norbert Elias. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política**. Florianópolis: UFSC, 2007. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 12/08/09.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **As Relações com o Outro na Criança**. Belo Horizonte: SEGCP/Imprensa Oficial, 1984a.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o Invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1984b.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Estrutura do Comportamento**. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**. Rio de Janeiro: Griffo Edições, 1969.

MELO, Camila M. et al. Gasto Energético Corporal: Conceitos, Formas de Avaliação e sua Relação com a Obesidade. **Revista Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabologia**. São Paulo, 2008. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 12/07/09.

MELO, Mônica de. **Violência Psicológica contra a Mulher**. Disponível em: <http://www.ibap.org/direitosdamulher>. Acesso em 14/08/09.

MICHAUD, Yves. **A Violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MIEL, Alice. **Criatividade no Ensino**. São Paulo: Ibrasa, 1973.

MILL, John Stuart. **Sobre a Liberdade**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MILL, John Stuart. **Princípio de economia política: com algumas de suas aplicações à filosofia social**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

- MIOTTO, Gisele M. S. **Linguagem Corporal de Expressão da Criatividade e seu (des) envolvimento na Educação Física**. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Campinas: UNICAMP, 1991.
- MOITA Filomena M. G. S. **Games: Contexto Cultura e Curricular Juvenil**. Tese de Doutorado em Educação. João Pessoa: UFPB, 2006.
- MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da Infância Brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- MONDIN, Battista. **Curso de Filosofia: os Filósofos do Ocidente**. São Paulo: Paulinas, 1981.
- MONTEIRO FILHO, Lauro; PHEBO, Luciana B. **Maus-tratos contra criança e adolescente: Guia de orientação para profissionais de saúde**. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 1997.
- MONTESQUIEU. **Do Espírito das Leis**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- MORIN, Edgar. **O Método II: a vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.
- MORIN, Edgar. **O método I: a natureza da natureza**. Lisboa: Europa América, 1977.
- MORRIS, Ian. **Death-Ritual and Social Structure in Classical Antiquity**. Cambridge: University Press, 1992.
- MOSSÉ, Claude. **Dicionário da Civilização Grega**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- MOSSÉ, Claude. **As Instituições Políticas Gregas**. Lisboa: Edições 70, 1996.
- MUCCHIELLI, Laurent; PLUET-DESPATIN, Jacqueline. Halbwachs no Collège de France. **Revista Brasileira de História**. V.21, nº21. São Paulo: 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 21/10/2011.
- MUSÉE DU JEU DE L'OIE. **Jogo do Ganso**. Disponível em: <http://www.ot-rambouillet.fr/decouvrir/visite-rambouillet/musee-du-jeu-de-loie.asp>. Acesso em: 13/11/2011.
- MUSÉE DU LOUVRE. **Antiguidades Egípcias**. Disponível em: <http://www.louvre.fr>. Acesso em 31/05/10.
- MUSÉE DU LOUVRE. **Objetos Medievais**. Disponível em: <http://www.louvre.fr>. Acesso em 31/05/10.
- NAGEL, Lizia H. **Dançando com os Textos Gregos: a intimidade da literatura com a Educação**. Maringá: EDUEM, 2006.
- NAVARRO, Pablo. **El Fenomeno de La Complejidad Social Humana**. Artigo do Curso de Doutorado Interdisciplinar em Sistemas Complexos. 1996. Disponível em:

www.netcom.es/pnavarro/Puublicaciones/complejidadsocial.html. Acesso em: 10/08/09.

NETTO, Ismael Sá. **Fascínio do Antigo Egito - Os Jogos e os Brinquedos**. Disponível em: www.fascinioegito.sh06.com/jogos.htm. Acesso em: 02/06/10.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral. In: **Obras Incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Filosofia na Época Trágica dos Gregos (1873)**. In: Os Pensadores. Volume: Os Pré- socráticos. São Paulo: Abril, 1973.

NOVISNSKY, Anita W. **A Inquisição**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

OAKLEY, John H. **Picturing Death in Classical Athens: the Evidence of the White Lekythoi**. Cambridge: University Press, 2004.

OLIVEIRA, Ana M. et al. Sobrepeso e Obesidade Infantil: Influência de Fatores Biológicos e Ambientais em Feira de Santana, BA. **Revista Arquivos Brasileiros de Endocrinologia e Metabologia**. São Paulo, 2003. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 12/07/09.

OLIVEIRA, Priscila S. de. **Alcuíno e a Educação de Governantes (Final do século VIII e início do século IX)**. Dissertação de Mestrado em Educação. Maringá: UEM, 2008.

OLIVEIRA, Terezinha. Leis e Sociedade: o Bem-Comum na Alta Idade Média. **Revista Brasileira de Direito Constitucional - RBDC**. Nº 08, jul/dez, 2006. Disponível em: <http://www.esdc.com.br>. Acesso em 02/08/2011.

OLIVEIRA, Terezinha; VITORETTI, Regiani Ap. **Santo Agostinho e os Fundamentos da Educação Cristã**. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br> . Acesso em 14/06/10.

OTTO, R. **O Sagrado**. Lisboa: Edições, 1992.

OS MELHORES JOGOS DO MUNDO. **Todos os Jogos**. São Paulo: Abril, 1978.

PAGE, Denys. O Mundo Homérico. In: LLOYD-JONES, Hugh. (org). **O Mundo Grego**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

PANTOJA, Sérgio R.G. **Liderança: uma relação eficaz**. Dissertação de Mestrado em Engenharia Mecânica. Campinas: UNICAMP, 2005.

PARLEBAS, Pierre. Perspectivas para uma Educacion Física moderna. **Cadernos Técnicos Unsiport Andalucia**. Espanha, 1987.

PASCOAL, Miriam. **O Prazer na Escola**. Tese de doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP, 1998.

PEPE, Cassiano R.; QUADROS, Laura R.de. Liderança: evidenciando a importância de um líder da organização (estudo de caso). **Revista Eletrônica Lato Sensu**. Ano3, nº1, março de 2008. Disponível em: www.unicentro.br. Acesso em 17/08/09.

PERROT, Michelle. **Dramas e Conflitos Familiares**. In: DUBY, Georges; ARIÈS, Philippe. História da Vida Privada – da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

PETRUS ALPHONSI. **The Disciplina Clericalis**. Los Angeles: University of California Press, 1977.

PFROMM NETO, Samuel. **Psicologia da Aprendizagem e do Ensino**. São Paulo: EPU, 1987.

PFROMM NETO, Samuel. **Psicologia da Adolescência**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PIAGET, Jean. **O Julgamento Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **O Julgamento Moral na Criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIGANIOL, Andre. **Recherches sur les Jeux Romains**. Stransbourg: Istra, 1923.

PINTO, Leila M. S. de M. **A Recreação/Lazer e a Educação Física: a manobra da autenticidade do jogo**. Dissertação de Mestrado em Educação Física: Campinas: UNICAMP, 1992.

PLATÃO. **As Leis**. Bauru: EDIPRO, 1999.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PLATÃO. **Fedro**. Lisboa: Verbo, 1973.

POWERS, Scott. K.; HOWLEY, Edward.T. **Fisiologia do Exercício: Teoria e Aplicação ao Condicionamento e ao Desempenho**. São Paulo: Manole, 2000.

PRADO, Marysia M. R. do. **Des-Cobrando o Lúdico: a Vivência Lúdica Infantil na Sociedade Moderna**. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: UNICAMP, 1991.

PRODÓCIMO, Elaine. Et al. Jogo e Emoções: Implicações nas Aulas de Educação Física Escolar. **Revista Motriz**. Rio Claro, 2007.

PROST, Antoine. **Fronteiras e Espaços do Privado**. In: DUBY, Georges; ARIÈS, Philippe. História da Vida Privada – da Primeira Guerra a nossos dias - 5. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

QUIDORT, João. **Sobre o Poder Régio e Papal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

QUINTILIANO. **Institutio Oratoria**. Disponível em: <http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts> . Acesso em 10/06/10.

- RABELAIS. **O Gigante Gargântua**. São Paulo: Clube do Livro, 1961.
- RABELAIS, François. **Gargântua e Pantagruel**. São Paulo: Hueitec, 1986.
- RAMALHO ANTONIO, Victor Sá. O Fenômeno dos Banhos Públicos e os Casos Pompeianos. **Revista Mare Nostrum**. Nº 01. São Paulo: USP, 2010.
- RÉMOND, René. **O Século XIX: 1815-1914**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- RÉMOND, René. **O Século XX: de 1914 aos nossos dias**. São Paulo: Cultrix, 1993.
- REVEL, Jacques. **O Uso da Civilidade**. In: CHARTIER, Roger (org). História da Vida Privada 3. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- RIBEIRO, Luci Silva. **Processo e Figuração: Um estudo sobre a Sociologia de Norbert Elias**. Tese de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Sociologia. Campinas: UNICAMP, 2010.
- RICHÉ, Pierre. **As Invasões Bárbaras**. São Paulo: Europa América, 1980.
- ROBERT, Jean-Noel. **Os prazeres em Roma**. São Paulo: Martins Fontes 1995.
- RODRIGUEZ, Elena et al. **Jovens Y Videojuegos**. Madrid: Injuve, 2006.
- RODRIGUES, Gustavo D. **Interatividade e Virtualização nos Jogos Eletrônicos**. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom). Rio de Janeiro: UERJ, 2005.
- RODRIGUES, José Carlos. **O Corpo Liberado?** In: STROZENBERG, I. (Org). De corpo e alma. Rio de Janeiro: Comunicação Contemporânea, 1987.
- ROUCHE, Michel. Alta idade Média Ocidental. In: VEYNE, Paul (org). **História da Vida Privada – Do Império Romano ao Ano Mil**. V1. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ROSTOVTSEFF, Michel. **História da Grécia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- RUBIO, Kátia. Do Olimpo ao Pós Olimpismo: Elementos para uma Reflexão sobre o Esporte Atual. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, 16-2, 2002
- SALGADO, Gisele M. **Contrato como Transferência de Direitos em Thomas Hobbes**. Curitiba: Juruá, 2008.
- SALLES, Catherine et al. **Larousse das Civilizações Antigas**. Vol.II – Da Babilônia ao Exército Enterrado Chinês. São Paulo: Larousse, 2008.

SALZER, Jacques. **A Expressão Corporal**. São Paulo: Difel, 1983.

SANTO AGOSTINHO. **De Magistro**. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SANTO AGOSTINHO. **O Livre-Arbítrio**. São Paulo: Paulus, 1995.

SANTO AGOSTINHO. **A Doutrina Cristã**. São Paulo: Paulus, 2002.

SANTOS, Andrea Paula dos S. **Trajetórias da História Social e da Nova História Cultural: Cultura, Civilização e Costumes no Cotidiano do Mundo do Trabalho**. IX Simpósio Internacional Processo Civilizador. Ponta Grossa: UEPG, 2005.

Disponível em:

http://www.pg.cefetpr.br/ppgep/Ebook/cd_Simposio/artigos/mesa_debates/art3.pdf.

SANTOS, Gisele F. de L. **Origem dos Jogos Populares: em busca do “elo” perdido**. 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Anais. Londrina: UEL, 2009.

SANTOS, Gisele F. de L. **A Influência do Jogo na Educação da Criança no Início dos Tempos Modernos**. Dissertação de Mestrado. Maringá/Pr: UEM, 2004.

SANTOS, Gisele F. de L.; MENEZES, Sezinando Luiz. **A Inquisição e o Corpo: Índícios de um Processo de Transformação Social**. Anais do I Seminário Internacional de História. Maringá: UEM, 2003.

SANTOS, Sandra F. Ritos Funerários na Grécia Antiga: um Espaço Feminino. **Revista História, Imagem e Narrativas**. Abril, 2011. Disponível em: www.historiaimagem.com.br. Acesso em 28/07/11.

SANTOS, Sheila D. M. dos. **Sinais dos Tempos: marcas da violência em diferentes modos de linguagem da criança**. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: UNICAMP, 1998.

SCHÖN, Donald A. **Formar Professores como Profissionais Reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SECADAS, Francisco. El Juego de los Diez Años. In: **Revista Española de Pedagogia**. Nº 154, V.39, 1981. Disponível em: www.dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos. Acesso em 28/06/09.

SERAPIÃO, Adriane B. de S. **Análise Estatística da Atividade Cerebral em Eventos Relacionados a Jogos Cognitivos**. Tese de Doutorado em Biologia Funcional e Molecular. Campinas: UNICAMP, 2001.

SÉRGIO, Manuel. **Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana?** Campinas: Papirus, 1989.

SÉRGIO, Manuel. **Para uma Epistemologia da Motricidade Humana**. Lisboa: Compendium, 1987.

SETTON, Maria da Graça J. A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma Leitura Contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. Nº20, 2002. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em 17/02/11.

SHAFFER, David Williamson. **How computer games help children learn**. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

SILVA, Antônio R. da. **Teoria dos Jogos e da Cooperação para Filósofos**. Disponível em: www.discursus.oi.com.br. Acesso em 08/08/09.

SILVA, Doris A. **A Influência do Relaxamento na Ansiedade Infantil**. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: UNICAMP, 1998.

SILVA, Sidney R. da. **Aspectos Lúdicos da Perfectibilidade Política em Condorcet**. Tese de Doutorado em Filosofia. Campinas: UNICAMP, 1999.

SINGER, Dorothy G.; SINGER, Jerome L. **Imaginação e Jogos na Era Eletrônica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SISTO, Fermino F. **Traços de Personalidade de Crianças e Emoções: Evidência de Validade**. 2004. Disponível: www.ffclrp.usp.br/paideia/artigos. Acesso 29/07/09.

SOARES, Carmen. **Corpo, Conhecimento e Educação: Notas Esparsas**. In: SOARES, C. (Org.). **Corpo e História**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmen (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SPARKES, Andrew C. **Competition and Health-Related Fitness**. London: The Ling Publishing House. 1987.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STEARNS, Karen. Death becomes her: gender and Athenian death ritual. In: BLUNDELL, Sue; WILLIAMSON, Margareth. **The sacred and the feminine in Ancient Greece**. London: Routledge, 1998.

STORT, Eliana V. R. **Cultura, Imaginação e Conhecimento: a Educação e a Formalização da Experiência**. Dissertação de Mestrado em Educação. Campinas: UNICAMP, 1989.

TÁCITO. **O Diálogo dos Oradores**. Lisboa: Horizonte, 1974.

TAVARES, Regina M. M. **Brinquedos e Brincadeiras: patrimônio cultural da humanidade**. Campinas: PUCCAMP, 1994.

TITO LIVIO. **História de Roma – Ab urbe Condita libri**. Volume 1. São Paulo: Paumape, 1989.

TITO LIVIO. **História de Roma**. Volume 6. São Paulo: Paumape, 1990.

TOMÁS DE AQUINO. **Comentário à Ética de Nicômaco de Aristóteles**. Disponível em: <http://www.dcoi.org> . Acesso em: 15/06/10.

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

TONELLO, Maria G. M. **Auto-Organização no Comportamento de Crianças no Jogo**. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Campinas: UNICAMP, 1999.

TRESCA, Rosemary P.; ROSE JR., Dante. Estudo Comparativo da Motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**. V.8, n.1, Brasília, 2000.

TYLOR, Edward B. *Cultura Primitiva*. New York: Filhos de Putnam, 1920.

VASQUES, Marcia S. **Crenças Funerárias e Identidade Cultural no Egito Romano: máscaras de múmia**. Tese de Doutorado em Arqueologia. São Paulo: USP, 2005.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

VELOSO, Rosângela R.; SÁ, Antônio V.M. Reflexões sobre o Jogo: Conceitos, Definições e Possibilidades. **Revista Digital - edfesportes**. Buenos Aires, 2009.

VELOZO, Emerson L. **Os Saberes nas Aulas de Educação Física Escolar: uma visão a partir da escola pública**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física. Campinas: UNICAMP, 2004

VENÂNCIO, Silvana; FREIRE, João Batista. **O Jogo Dentro e Fora da Escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VENKATRAMAN, Vinod et al. **Separate Mechanisms Underlie choices and Strategic Preferences in risky decision making**. Cell. Neuron. Vol.62. Disponível em: <http://www.cell.com/neuron>. Acesso em 02/07/09.

VERNANT, Jean Pierre. **As Origens do Pensamento Grego**. Rio de Janeiro: Difel, 2002a.

VERNANT, Jean Pierre. **Entre Mito e Política**. São Paulo: EDUSP, 2002b.

VIEIRA, Evantina P. Historiografia Republicana: considerações sobre poder e dominação. **Revista Análise & Conjuntura**. V.5, nº2, mai/ago. Belo Horizonte, 1990. Disponível em: www.fjp.mg.gov.br/revista. Acesso em 13/08/09.

VICENT, Gérard. **Uma História do Segredo?**. In: DUBY, Georges; ARIÈS, Philippe. *História da Vida Privada – da Primeira Guerra a nossos dias - 5*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

VINHA, Telma P. **Os Conflitos Interpessoais na Relação Educativa**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2003.

VINHA, Telma P.; TOGNETTA, Luciene R. P. Construindo a Autonomia Moral na Escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**. V.9, nº28. Curitiba: 2009.

VIRGILIO. Eneida. Livro III. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org> . Acesso em 09/06/10.

VIVES, Juan Luis. De las Disciplinas. In: **Obras Completas**. Tomo II. Madri: Aguilar, 1948a.

VIVES, Juan Luis. Pedagogia Pueril. In: **Obras Completas**. Tomo II. Madri: Aguilar, 1948b.

VIVES, Juan Luis. Ejercícios de lengua latina. In: **Obras Completas**. Tomo II. Madri: Aguilar, 1948c.

VIVES, Juan Luis. Introducción a la Sabiduria. In: **Obras Completas**. Tomo I. Madri: Aguilar, 1947.

VOLPATO, Gildo. Jogo e Brinquedo: Reflexões a partir da teoria crítica. **Caderno Cedes - Educação e Sociedade**. Vol.23, n.81. Campinas, 2002.

VON NEUMANN, John. **Theory of Games and Economic Behavior**. New Jersey: Princeton University Press, 1944.

WAIZBORT, Leopoldo. **A Vida Humana e a maturidade no processo de civilização**. In: Anuário de Educação 1997/1998. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

WEBER, Max. **Economia Y Sociedad: esbozo de sociologia comprensiva**. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

WEINBERG, Robert S.; GOULD, Daniel. **Psicologia do Esporte e do Exercício**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WINTERSTEIN, Pedro J. Motivação, Educação Física e Esporte. **Revista Paulista de Educação Física**. V.6, n.1, jan/jul, 1992.

ZIMMERNANN, Tânia Regina. **Apontamentos sobre Civilização e Violência em Norbert Elias**. Revista História em Reflexão. Vol.2, nº 4. Dourados: UFGD, 2008.