



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

RAONI ALVES PEREIRA

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NA AUTOFORMAÇÃO DO
ADULTO: A PERCEPÇÃO DE “SER QUEM SE É” A PARTIR DE
EXPERIÊNCIAS LÚDICAS NUM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

FEIRA DE SANTANA – BA
2022



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO ACADÊMICO
EM EDUCAÇÃO

RAONI ALVES PEREIRA

AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NA AUTOFORMAÇÃO DO ADULTO: A
PERCEPÇÃO DE “SER QUEM SE É” A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS LÚDICAS NUM
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação stricto sensu, Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana, para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Almir Lima de Araújo

Linha de pesquisa 3: Culturas, Diversidade e Linguagens

Feira de Santana – BA
2022



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAONI ALVES PEREIRA

“AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NA AUTOFORMAÇÃO DO ADULTO: A PERCEPÇÃO DE “SER QUEM SE É” A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS LÚDICAS NUM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO” Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Culturas, Diversidade e Linguagens, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 29 de setembro de 2022.

Prof/a. Dr. Miguel Almir Lima de Araújo
Orientador – UEFS

Prof/a. Dra. Cristina Maria D'Ávila Teixeira
Primeiro/a Examinador/a - UFBA

Prof/a. Dr. Evódio Maurício Oliveira Ramos
Segundo/a Examinador/a – UEFS

Prof/a. Dr Fabricio Oliveira da Silva
Terceiro/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADO

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

P495

Pereira, Raoni Alves

As contribuições da ludicidade na autoformação do adulto : a percepção de “ser quem se é” a partir de experiências lúdicas num curso de pós-graduação / Raoni Alves Pereira. – 2022.

118 f.: il.

Orientador: Miguel Almir Lima de Araújo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2022.

1. Ensino superior - método. 2. Ludicidade. 3. Estudante – pós-graduação.
I. Título. II. Araújo, Miguel Almir Lima de, orient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana.

CDU 378. 147

DEDICATÓRIA

“Meu caminho é novo, mas meu povo não”
- Canção Amarelo, azul e branco -

Dedico esse texto à toda minha ancestralidade, paterna e materna, que construiu e abriu o caminho para eu chegar até aqui. Pai, Mãe, a vocês toda minha honra e gratidão.

Sou grato.

Sou grato.

Sou grato.

Eternamente grato!

Torna-te quem tu és!

Píndaro

AGRADECIMENTOS

:: Começo pelo começo! Gratidão ao meu infinitamente bom Deus, o maior e o mais serelepe dos brincantes, que me concedeu, me permitiu adentrar no Mestrado e me possibilitou meios de me manter e de concluir essa travessia de muitas intempéries. Cá estou eu doutro lado da margem mais fortalecido. Gratidão, Senhor!

:: Gratidão a Jesus Cristo por sustentar-me e inspirar-me enquanto um simples servidor. A Ludicidade faz parte.

:: Sou grato à Espiritualidade Superior que, com todo apreço e carinho me fortaleceu amorosamente para que eu enfrentasse os desafios e tivesse o mérito.

:: Sou grato à minha querida namorada Mayara por tamanha presença, alegria e positividade em todo processo. Você foi fundamental nessa fase de tantos desafios e crescimento, sobretudo me recordando do valor da gratidão, do afeto e do carinho.

:: Sou grato à minha família de origem: Pai (Quintino), Mãe (Palmira), irmãos (Aritana, Thomas, Roziane, Lara), tias e tios..., sobretudo Tia Eliene e Tia Leonor, o incentivo e o encorajamento de todos vocês me nutriram muito!

:: Sou muitíssimo grato ao meu lúdico orientador Professor Miguel Almir por toda sua entrega, dedicação, disciplina e humanidade nessa jornada comigo. Tinha que ser você! Sua atenção e esse seu coração de vicejo potente na Ludicidade e na Vida ratificou que na Educação tem todo espaço (e necessidade) das expressões lúdicas.

:: Sou grato à Professora Marinalva Ribeiro, ao Professor Fabricio Oliveira e ao Professor Evódio Maurício pela inspiração e demonstração de que o Ensino Superior e a Docência Universitária podem ser alicerçados sobre os terrenos firmes da competência, da afetividade e da amorosidade. Vocês me empolgaram a ser um docente cada vez melhor.

:: Sou grato à minha queridíssima amiga Daniela Gomes por suas colaborações assertivas, vibrantes, potentes e por ser esse canal grandioso em torno da Ludicidade e da Vida translúdica. Gratidão!

:: Sou grato às componentes do Caminhantes por toda cura, risos, refazimentos e lembranças de que a Vida é boa – gratidão May, Cida, Rose, Maura, Alidê, Iran. Gratidão, Maura, por me falar das narrativas, isso transformou incrivelmente o rumo do meu Mestrado.

:: Sou grato à Lívia (Livinha) por toda clareza e caminhos de cura possibilitados por suas leituras e chamamentos de atenção, sempre envoltos em alegria e amorosidade. Deus te abençoe, amiga!

:: Sou grato ao amigo Marcus Solon por suas contribuições e inspirações antes mesmo do Mestrado se concretizar. Obrigado por me lembrar a importância da disciplina e das tomadas de decisões, meu amigo. Luz na tua jornada.

:: Sou grato à amiga Anna Paula Matos por me apresentar ao mundo do Mestrado e me incentivar e auxiliar a dar os primeiros passos nesse universo acadêmico. Gratidão!

:: Sou grato às amigas e amigos e colaboradores desse texto, dessa pesquisa. Vocês deram um brilho inimaginável a tudo, quanto incentivo e quantas narrativas potentes. “É nois 2%!”

:: Sou grato enormemente à UEFS e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela tamanha generosidade, dedicação e pelos inúmeros aprendizados e experiências, assim como a todos os docentes, funcionários, estudantes e colegas – juntos atravessamos a fase surreal da pandemia do Covid-19 – sou mais humano e atento ao nobre viver devido a vocês.

RESUMO

Essa pesquisa tem como objeto as contribuições da Ludicidade na autoformação do adulto. A pesquisa visa compreender as contribuições da Ludicidade na autoformação do adulto, a partir da narrativa experiencial de alunos egressos de um curso de Pós-Graduação em desenvolvimento lúdico-criativo. Desse modo, os objetivos específicos desta pesquisa são assim demarcados: analisar a compreensão do adulto (sujeito da pesquisa) em relação à experiência lúdica vivenciada no curso de Pós-Graduação; elucidar quais aspectos da Ludicidade são contributos para a autoformação e a percepção de “ser quem se é” do ser adulto (sujeito da pesquisa) e identificar as reverberações das experiências lúdicas no cotidiano extra-classe dos sujeitos da pesquisa em relação às suas próprias escolhas e atitudes. A estrutura metodológica foi pautada na pesquisa qualitativa, alinhada na abordagem (auto)biográfica por meio das memórias e narrativas. Os dispositivos de levantamento de informações foram dois: entrevista semi-estruturada e roda de conversa com os alunos egressos. Estes mecanismos possibilitam a compreensão, tanto individual, como coletivamente do processo autoformativo do adulto em contato com a Ludicidade. Esperou-se esclarecer como a Ludicidade pode contribuir na autoformação do sujeito na fase adulta e, assim, favorecê-lo na sua percepção de ‘ser quem se é’. Dentre alguns pontos levantados na pesquisa, evidenciam-se as contribuições autoformativas da Ludicidade como expansão de consciência, ativação da autonomia e da vulnerabilidade, abastecimento da coragem e da satisfação, ampliação da potência autoformativa, burilamento do autoconhecimento, desenvolvimento de novas habilidades e potencialidades, aumento da autoestima, autoempoderamento e autorregulação, fortalecendo a percepção e vivência de “ser quem se é”, mostrando que é possível ser autêntico, real e sustentar essa escolha, ampliar sua vivacidade e despojamento frente à Vida.

Palavras-chave: Ludicidade; Autoformação; Adulto; Ser quem se é; Experiências lúdicas

ABSTRACT

This research has as its object the contributions of playfulness in adult self-education. The research understands how Playfulness contributes to adult self-formation, from the experiential narrative of students graduating from a Postgraduate course in playful-creative development. In this way, the specific objectives of this research are demarcated as follows: to analyze the understanding of the adult (subject of research) in relation to the playful experience lived in the Postgraduate course; to elucidate which aspects of Playfulness are contributions to self-formation and the perception of “being who one is” of being an adult (subject of research) and to identify the reverberations of playful experiences in the extra-class everyday of the research subjects in relation to their own choices and attitudes. The methodological structure was based on qualitative research, based on the (auto)biographical approach through memories and narratives. The information gathering devices were two: semi-structured interview and conversation circle with the graduating students. These mechanisms make possible the understanding, both individually and collectively, of the adult's self-training process in contact with Playfulness. It is expected to clarify how Playfulness can contribute to the self-formation of the subject in adulthood and, thus, favor him in his perception of 'being who he is'. Among some points raised in the research, the self-training contributions of Playfulness are evident, such as expansion of consciousness, activation of autonomy and vulnerability, supply of courage and satisfaction, expansion of self-training power, improvement of self-knowledge, development of new skills and potentialities, increased self-esteem, self-empowerment and self-regulation, strengthening the perception and experience of “being who you are”, showing that it is possible to be authentic, real and sustain this choice, expand their vivacity and detachment in the face of Life.

Keywords: Playfulness; Self-formation; Adult; Be who you are; Playful experiences

LISTA DE IMAGENS

ILUSTRAÇÃO 01 Ilustração Calvin e Haroldo

52

LISTA DE SIGLAS

EINELUD - Encontro Internacional de Educação e Ludicidade

ENELUD - Encontro Nacional de Educação e Ludicidade

FACED – Faculdade de Educação

GPEL - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade - vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/ UFBA

IESUS – Instituto de Educação Superior UNYAHNA de Salvador

UFBA - Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	PERCURSO METODOLÓGICO	20
1.1	A (auto)biografia enquanto abordagem da pesquisa qualitativa	20
1.2	Dispositivos da pesquisa: Entrevista semi-estruturada e Roda de conversa	26
1.3	Procedimentos de análises de narrativas	30
1.4	Lócus da pesquisa	30
2	A AUTOFORMAÇÃO DO ADULTO	34
2.1	Autoformação para Ser Quem Se É	34
2.2	O adulto	50
2.3	A autoformação do adulto	61
3	LUDICIDADE	68
3.1	O que é essa tal Ludicidade?	68
4	CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE: UM VELEJAR PELAS PROSAS E MEMÓRIAS	78
4.1	Perfil biográfico dos participantes	79
4.2	As contribuições da Ludicidade na autoformação do adulto	82
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICES	113

INTRODUÇÃO

*Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber
Chico Cesar*

Me perdi para me encontrar. A minha relação com a Ludicidade se forjou muito dentro desse mote. Após minha vivência, enquanto adulto, com a Ludicidade num curso de especialização, cujo contexto formativo se deu mediante diferentes estímulos (brincadeiras, jogos, músicas, ritmos, danças, artes visuais, improvisação, etc.) e observar em mim uma transformação interna muito relevante, me senti inquieto e bastante instigado a compreender melhor esse processo de mudança. Foi lá em que comecei a me perder, de mim mesmo, algumas vezes, e tive no lúdico o caminho para me encontrar.

O ano era 2013 quando ingressei num curso de especialização da rede privada denominado ‘Desenvolvimento Lúdico-Criativo de Pessoas’ – o qual estão com as atividades suspensas desde 2018. A instituição idealizadora foi a Transludus, uma empresa que trabalha com o desenvolvimento lúdico-criativo em ambientes educacionais formais, não-formais e corporativos. O que me chamou a atenção foi a estrutura formativa, voltada para adultos, em que a Ludicidade estava plenamente presente em todo o escopo do curso. Aulas e avaliações eram desenhadas dentro do contexto lúdico.

No decorrer do processo, fui notando as transformações que se apresentavam em meu *corpomente* como fios vigorosos de expansão, de autonomia, de autopercepção, de autoconhecimento, de alegria e entusiasmo. Abria-se ali um olhar distinto para como processos lúdicos podiam desencadear sentimentos tão potentes. Em meio a tudo isso, passei a me desconhecer também, a questionar o que era importante para mim, quem de fato eu era, o que me movia, o que me estancava... Sentimentos ambíguos convivendo numa mesma instância interna.

As diversas experimentações associadas a estímulos assertivos para manter a consciência aguçada e atenta ao que estava sendo vivenciado – ou seja, menos foco no resultado e muito mais no processo – me mostraram a força que o fenômeno da Ludicidade apresenta para o desenvolvimento do indivíduo. Isto nas suas múltiplas dimensões – corporal, mental e espiritual – estimulando-o à condição mais autoperceptiva frente à Vida, mais autônoma.

Como efeito, as atividades desenvolvidas, imersas na proposta lúdica, me fizeram refletir amplamente sobre alguns aspectos da atualidade relacionados ao autoconhecimento. Percebi-me numa época de atividades extremamente céleres, de infindas cobranças externas que reverberam intensamente para o sentir humano, bem como, uma atmosfera de clamor para o acerto absoluto, sem espaço para erros e falhas. Frente a essa realidade, tive a sensação de que a autopercepção humana sucumbe e as pessoas seguem na vida imersas em dúvidas vacilantes, não-produtivas, fazendo o que não gostam para agradar uma atmosfera (familiar, econômica, social) da qual não fazem parte intimamente. Sendo quem não são.

Com nossas questões existenciais deixadas para um segundo momento, a angústia tácita, mas poderosa, ganha espaço no *corpomente* e a infelicidade difusa perdura. Onde fica o Eu de cada um? Se somos indivíduos, por que seguimos caminhos parecidos sem muito questioná-los? Por que optamos por fazer escolhas as quais sabemos que não irão nos agradar? Nessa perspectiva, qual é o nosso olhar e sentimento frente a elementos como trajetória individual, controle sobre a própria vida, escolhas, felicidade, prazer, inteireza, realização?

Estes são assuntos que coexistem e deságuam no grande mar a ser explorado do *ser quem se é*, da autenticidade, do ser real, que, mesmo não querendo confrontá-lo conscientemente, nos afeta. Às vezes de modo suave, outras nem tanto, mas sempre tentando nos lembrar das questões internas a serem consideradas e resolvidas e, principalmente, sobre o que somos de fato, o que verdadeiramente queremos. Nosso mundo interno pulsa e tem voz. E esse pulsar mais forte, em mim, foi a Ludicidade que arrojou.

Dessa maneira, outras indagações se apresentaram com o decorrer do tempo, as problematizo aqui: o que impede de termos costumeiramente na ambiência dos cursos de Pós-Graduação essa visão lúdica, sensível, impulsionadora do autoconhecer-se? Por que esse olhar integral para o desenvolvimento humano não é parte constitutiva nesses cursos e disciplinas no contexto do ensino superior? Há espaço para que a formação adentre numa perspectiva enfaticamente de autoformação, ou seja, que o sujeito e suas demandas estejam no centro do processo formativo?

Assim, após refletir sobre essas perguntas e, associando a elas o meu sentimento vivo sobre o valor de transformação do contato com o lúdico, comecei a definir uma rota para o estudo. Este foi pautado a partir de um olhar voltado para formação entendida pelo próprio sujeito, num contexto de subjetividade a partir da compreensão da Ludicidade e seus efeitos. Ou seja, uma autoformação que gera um movimento de compreensão, de percepção, de aprendizagem de si, que se desenvolve diante de um fenômeno, sendo este a Ludicidade.

Nesse trabalho, o conceito de autoformação está alicerçado na Teoria Tripolar da Formação do teórico Gaston Pineau (1993, 1999, 2004) e refere-se, basicamente, a um processo de autonomização e subjetivação da formação por meio do protagonista no processo de aprendizagem (PINEAU, 2004). Outros teóricos chancelam e embasam esse caminho no estudo: Almeida e Arone (2017), Galvani (2002) e Silva (2017). Acresço Bondía (2002) pela sua proposta admirável em torno da experiência, com o qual fiz uma correlação direta com a perspectiva autoformativa.

O caminho teórico mencionado veio coadunar com a mudança metodológica que se mostrou necessária frente à pandemia do Covid-19, que me levou a adentrar no âmbito das narrativas – como explicitarei mais adiante – o que conjugou acuradamente com os estudos formativos que, a partir daí, senti-me ainda mais instigado a conhecer.

Dessa forma, em meio ao incessante vasculhar teórico, percebi que tratava-se da formação num contexto de compreensão daquele que *narra* a si mesmo, que traz a própria história para o centro, que se deleita nas suas próprias experiências como forma de se ver, de se afirmar, de se saber, de se conhecer. Nesse cenário, apresento a abordagem (auto)biográfica como fio direcionador desse estudo.

Nesse transcorrer, os seguintes autores e autoras trazem o alicerce para meu estudo no campo da (auto)biografia e da formação: Josso (1999, 2002, 2007), Silva (2017), Souza (2008, 2011), e a potência de outros autores como Bolivar (2002a, 2002b), Benjamin (1993), Connelly e Clandinin (1995). Estes permeiam minha investigação e expandem meu olhar acerca do exercício da formação como uma via para expansão do sentimento de autopercepção, autocontato e de estímulo consciente das escolhas a serem feitas.

Nesse enredo, composto pela autoformação, pelas narrativas e pela (auto)biografia, a Ludicidade vem como o grande eixo, como esse fenômeno humano que se desdobra objetivamente por meio de suas manifestações objetivas, como a brincadeira, o jogo, o lazer, etc.

Para percorrer, atravessar e andarilhar essas terras lúdicas, conto com autores clássicos e atuais Huizinga (2012), Maturana e Verden-Zöller (2004), Araújo (2017), D'Ávila (2006, 2014), Gomes (2008, 2015), Leal e D'Ávila (2013), Mineiro e D'Ávila (2019), Luckesi (1998, 2002, 2004, 2005, 2013, 2014), Lopes (2014), Moraes (2014) e Brown (2010), que cavucam e reafirmam a Ludicidade como um fenômeno constitutivo do ser humano, parte integrante da condição humana, estando, assim, presente em todas as culturas.

A Ludicidade costumeiramente é tratada como um conjunto de práticas exteriorizadas a quem a realiza, por vezes minimizada a objetos e instrumentos, vista como um traquejo fora

daquela que pratica e inserida num contexto excessivamente pedagógico. Aqui, esta é trazida e desenvolvida como uma experiência vivenciada internamente pelo indivíduo, que experimenta em si sentimentos ampliados de inteireza, de harmonia, de despojamento, de alegria.

Atualmente, a Ludicidade é compreendida como um fenômeno que reverbera no campo da sensibilidade, dos sentimentos mais apurados e que nos aproxima uns dos outros. Mas, também, como uma vivência de grande potencial para desenvolver habilidades, talentos, novas conexões neurais, processos de aprendizagem (interna, ou seja, de si próprio, e externa, conteúdos e vivências).

Nessa perspectiva, considero que a Ludicidade pode ser um dos fortes recursos a favorecer esse caminho de desenvolvimento individual consciente, de contribuir com o processo de autoformação do sujeito. Se estamos num momento lúdico, não há fragmentação, pelo contrário, há integração, existe consonância, vivacidade, altivez, autocontato, o que abre espaço para o autoconhecimento.

Ludicidade, autoformação, (auto)biografia – para quem decidi direcionar esses fatores? Para o adulto, o sujeito adulto. Me interessava saber sobre a adultez porque foi a fase em que vivenciei todas as transformações em contato com as experiências lúdicas. E assim o fiz, pensando nos alunos egressos da Especialização mencionada como participantes dessa pesquisa. Mais adiante falarei um pouco de como fiz essa opção.

Mesmo acreditando que boa parte do que estudei aqui seja aplicável para outras fases do humano, o meu foco é o adulto. Costumeiramente associa-se a Ludicidade com a formação na perspectiva da infância, do desenvolvimento infantil e sua importância nessa fase. Mas o fenômeno da Ludicidade como constitutivo do humano é contínuo nas etapas etárias e, justamente por ser pouco abordado e por eu ter vivenciado a experiência enquanto adulto na especialização, como mencionei, isso ampliou meu interesse pela investigação. Esse estudo pode, portanto, apontar caminhos e trazer novas contribuições formativas do humano, sobretudo na adultez, as quais possivelmente inspirem novas práticas e ponderações na perspectiva de formação.

No universo da adultez, abrirei uma discussão sobre essa fase e seus desafios, suas demandas e características a partir de uma breve historicidade. Abordei sobre transformações nos paradigmas, nas percepções e atitudes frente à própria vida, a estrutura societária e econômica de alguns períodos e o auto-reconhecimento nesse estágio do percurso humano, atravessado por crises e quebra de padrões e referenciais. Para tanto, contarei com os estudos de Boutinet (1995, 2000, 2001) como norte, juntamente com Dominicé (2006) e Sousa (2007).

Entra ainda mais um elemento fundamental em torno desse sujeito adulto e que permeia pelo território da autenticidade, da vulnerabilidade, da autonomia que trago através da expressão *ser quem se é*, ou seja, será que esse adulto se percebe e age de modo genuíno? Quais os comportamentos e impeditivos relacionados a isso? Rogers (2017) traz o embasamento para essa parte, em associação com Brown (2016, 2020). Nessa seção faço uma relação entre Ludicidade, por meio das experiências lúdicas, e a autoformação do adulto.

Pelo próprio objeto, estrutura e desdobramentos envolvidos nesse estudo, o terreno metodológico que se afina e promove um olhar abrangente para minhas investigações é o panorama das pesquisas qualitativas. Tal perspectiva se debruça, como explicita Minayo (2001), na macro atmosfera das razões, desejos e querereres, sentidos e interpretações, princípios e valores, nos modos de agir que refletem a profundidade das relações e fenômenos que não podem ser diminuídos a enfoques operacionais numéricos.

Portanto, em sua totalidade, a presente pesquisa é de abordagem qualitativa, tendo as seguintes finalidades expressas por meio destes objetivos:

- Objetivo geral: Compreender as contribuições da ludicidade na autoformação do adulto, a partir da narrativa experiencial de alunos egressos de um curso de Pós-Graduação em desenvolvimento lúdico-criativo.
- Objetivos específicos: 1) Analisar a compreensão do adulto (sujeito da pesquisa) em relação à experiência lúdica vivenciada no curso de Pós-Graduação. 2) Elucidar quais aspectos da ludicidade são contributos para a autoformação e percepção de “ser quem se é” do ser adulto (sujeito da pesquisa); 3) Identificar as reverberações das experiências lúdicas no cotidiano extra-classe dos sujeitos da pesquisa em relação às suas próprias escolhas e atitudes.

Mas como cheguei a essa configuração? Acredito ser importante mencionar que a estrutura dessa pesquisa descrita até aqui não foi a mesma no início do processo do Mestrado. A minha vivência de mestrando foi integralmente atravessada pela pandemia do vírus Covid-19 e suas repercussões, tanto num âmbito macro, quanto num âmbito mais próximo.

O mapa metodológico pensado inicialmente se daria a partir de uma oficina lúdica continuada com jovens adultos universitários, por meio de uma ambiência interativa, com a presença física dos participantes, com estímulos à comunicação, com provocações práticas, influxos criativos. Haveria espaço para o afeto, para as trocas de olhares, para a fala ambientada, para a co-construção de um espaço experiencial lúdico. Assim, vislumbrei na minha

especialização citada acima e senti como salutar para maximizar a potência da experimentação lúdica no coletivo.

Entretanto, devido à pandemia deflagrada pelo vírus Covid-19 logo no início do desenvolvimento desse estudo, em março de 2020, e a posterior não previsibilidade da volta do convívio frente às novas ondas críticas de contágio que se sucederam, fiz algumas cogitações e mudanças na rota da minha navegação metodológica. Aqui me perdi mais uma vez.

Além de toda pressão psíquica de algo completamente atípico, em que a impermanência verdadeiramente se objetivou, a expressão da morte se fazia próxima e reiteradamente anunciada, a incerteza pairava a cada ação e amanhecer e todo temor frente às pessoas queridas, sobretudo mãe e pai idosos, ainda tínhamos, no cenário nacional, um governo federal com estrutura fascista e descompromissada.

Um governo que não só ignorou todo o processo pandêmico, ridicularizou o que estava sucedendo mundialmente, dava péssimos exemplos comportamentais, mas também ameaçou as Universidades públicas a voltarem às aulas, mesmo que virtualmente, com o único instrumento que este tinha: corte de verba. Me recordo da pressa das instituições educacionais públicas, e assim o foi com a nossa, em voltar apressadamente às atividades de modo remoto, mesmo não se sabendo como proceder, que protocolos seguir, como contemplar a todos, porque aquelas que tinham notas 3 frente ao MEC recebiam reiteradas ameaças.

Tempos extremamente delicados em que funcionários e estudantes estávamos todos bem desorientados. Me recordo de meus colegas inquietos, em partilhas por aplicativo de mensagens e videochamada coletiva, estarem estafados, tristes, assustados, desmotivados. Comigo não foi diferente. Saí de cuidador por muitos meses para a figura do ser cuidado. Dar conta do emocional foi bem desafiante.

Me recordo que durante o mês de setembro de 2021, com a organização do GEPEL - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade - vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/ UFBA, ocorreu, de modo on-line o IX Encontro Nacional e o II Encontro Internacional de Educação e Ludicidade, tendo como tema: “A LIRA DO BRINCAR, Educação, didática e ludicidade”. Acompanhei virtualmente e me recordo de ter ouvido um poema potente em sua singeleza que me nutriu, além de todo evento que foi grandioso, e ajudou nesse processo de enfrentamento. Chama-se ‘Pequenas ternuras contra a barbárie’ da Cilene Canda:

Se a desilusão prevalecer
Regarei o chão com alegria
E meu coração será escuta

Quando só houver cimento

Me farei arbusto e capim
Para brincar e fazer festa

Onde a violência predominar
Construirei escolas e teatros
Da dor farei batalha de poesia

Se a brutalidade reinar
Cultivarei a terra úmida
Amor e balanço na árvore

Quando a rudeza coagir
Plantarei poesia na varanda
E alecrim em toda janela

E onde o fascismo imperar
Cuidarei de renovar a vida
Aliciar esperanças, liberdade
Como fazem os poetas
Com o peso de uma flor.

(CANDA, 2021)

Foi muito precioso ouvir a própria autora recitar seu poema, antes de uma mesa redonda que falaria da “subversiva alegria”. Participar de todo esse encontro tão potente, coordenado pela Professora Dra. Cristina D’Ávila e grande equipe, foi extremamente gratificante.

Dessa maneira, retomando minha jornada com o Mestrado, num primeiro momento eu cogitei o uso das ferramentas digitais e virtuais para manter a experiência da oficina mencionada, com os devidos ajustes e adaptações. Mas dois fatores me fizeram recuar. Primeiro, eu precisaria me debruçar para conhecer plataformas, recursos, dispositivos da ambiência digital pelos quais mediaría as experimentações lúdicas. Como essa ideia da possibilidade virtual foi levantada já no decorrer do processo, isso demandaria um tempo que não mais tinha ao avaliar meu planejamento. Segundo, penso que a experiência da Ludicidade, com as atividades e experiências lúdicas, através do meio virtual teria uma perda considerável na sensibilidade e nos matizes do afeto no processo, por não ter o vigor da presença física.

Dessa forma, depois de muito cavucar, conversar, dividir, buscar, eu vislumbrei adentrar no campo das memórias e lembranças de quem já desfrutou de uma vivência imersa na Ludicidade, como forma de pôr em prática a parte empírica da pesquisa. Ou seja, o que seria colhido a partir de uma experimentação lúdica presencial, seria retratado através de lembranças e sentimentos de quem experienciou momentos formativos lúdicos. Aqui eu me encontrei novamente. As memórias lúdicas me reavivaram e me colocaram de volta ao Mestrado. Quase desisti. Mas a Ludicidade e o pulsar que tenho desta em mim foram maior.

Em vista disso, esse estudo se deu com ex-alunos, da hoje não-ofertada, Especialização em Desenvolvimento Lúdico-Criativo de Pessoas que era disponibilizada mediante a parceria

entre o Instituto de Educação Superior Unyahna de Salvador e a criadora e gestora do curso Daniela Gomes, representada legalmente pela Transludus – Ludicidade e Desenvolvimento Criativo.

Reitero, assim, que optei por embarcar na pesquisa (auto)biográfica, na dimensão das narrativas, no território da narração de histórias de si. Fiz a apreciação investigativa a partir de dois métodos: a entrevista semi-estruturada e a roda de conversa. Convidei os participantes através de email e pelo aplicativo Whatsapp e realizei ambos os dispositivos por meio de videochamadas através do aplicativo Google Meet, ou seja, todo o processo se deu virtualmente.

Após toda a execução de cada uma das etapas, algumas das inferências que reuni: a Ludicidade possibilita potentemente a expansão de consciência de quem acessa o fenômeno lúdico continuamente; tal fato o possibilita enxergar e considerar opções e possibilidades antes não vistas, não consideradas; a vulnerabilidade ganha vigor e o sujeito passa a se arriscar mais, inovar, buscar e criar novas oportunidades; este passa a se assumir e se mostrar como de fato é, não teme ser real, ser quem é; o autocontato e o autoconhecimento se expandem, abre-se espaço para uma grande jornada em torno das próprias questões, o que o leva a fazer as pazes com os outros e com o que o cerca; autovalorização e menos julgamento desse sujeito que vivencia as experiências lúdicas.

Acredito que este estudo poderá esclarecer como a Ludicidade pode contribuir na autoformação, no processo autoformativo do sujeito na fase adulta e assim favorecê-lo na sua percepção de ‘ser quem se é’. É provável também que instigue provocações e possíveis novos enfoques na maneira de profissionais da área de formação atuarem com adultos, a partir de um lugar de mais consciência, leveza e organicidade – no cotidiano, na profissão, na vida e na forma de encará-la.

A luz-guia ao longo de toda minha trajetória de pesquisa foi esse questionamento: De que forma a Ludicidade pode contribuir na autoformação do adulto favorecendo a sua percepção de “ser quem se é”? A partir daí, todas as rotas de estudo foram traçadas e avaliadas nesse velejar investigativo.

Revelo que este estudo está dividido em quatro capítulos: o primeiro trata do percurso metodológico, através do qual descrevo os trajetos para pesquisa e resultados; no segundo abordo conjuntamente sobre autoformação, sobre a expressão “ser quem se é”, falo do sujeito adulto e finalmente relaciono autoformação e adultez; no terceiro descrevo sobre a Ludicidade, detalhando esse fenômeno; já no quarto capítulo, me debruço sobre as análises da pesquisa associando com as narrativas provindas das entrevistas e roda de conversa.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

1.1 A (auto)biografia enquanto abordagem da pesquisa qualitativa

Experienciar, sentir, se perceber, compreender. As ações cognitivas, corporais, intuitivas, imaginativas, provocativas dividem espaço com diversos sentimentos, percepções, elucubrações, devaneios e elaborações dos conteúdos autoformativos partilhados e co-construídos, de quem se é e da própria vida. Daí, quando penso nessa experiência da autoformação sendo instigada e nutrida por meio da Ludicidade, noto que o viés metodológico dessa minha investigação se afina com o caráter qualitativo.

A abordagem qualitativa nas pesquisas é fruto das ciências sociais em suas compreensões de que o olhar e conduta positivistas não conseguiam captar e traduzir as multifacetadas complexas da vida e do humano. Esse viés qualitativo surge para ampliação e validação de um sujeito que se desdobra em recortes da realidade e que também a transforma constantemente a partir de suas variadas condições e olhares individuais.

Ampliando e corroborando com mais detalhes, Minayo (2001, p. 21) afirma que: “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

O próprio processo formativo quando abarca e considera a complexidade do ser humano esbarra inevitavelmente nesse universo múltiplo apontado por Minayo. E colher desse cosmo de possibilidades humanas algo que retrate essa realidade de inúmeras inferências é o grande desafio. Bachelard (1989) declara que o percurso do investigador na pesquisa qualitativa deve ser estabelecido e reestabelecido com base numa conduta de contínua observação epistemológica, em vista da própria subjetividade e do alcance do objeto de estudo, mas o novo conhecimento que surge continuamente será uma conclusão análoga/aproximada da realidade social.

Percorrendo nessa mesma compreensão, Alves-Mazzoti (1998) estabelece a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo numa conexão viva entre o mundo dito real e o indivíduo, numa interdependência dinâmica entre o sujeito e o objeto, numa ligação inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade do humano.

Dessa forma, por considerar e ter a autoformação e a perspectiva da experiência como alguns dos alicerces desse estudo, os quais naturalmente me levam aos contextos do subjetivo,

ratifico esse viés qualitativo como sustentação de todo direcionamento metodológico e suas descrições.

Nessa dimensão metodológica desenvolvida acima “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16). E assim reflito sobre essa riqueza de pormenores quando penso em analisar a compreensão do adulto (sujeito da pesquisa) em relação às experiências lúdicas vivenciadas num curso de Pós-Graduação.

Tem amplo espaço nesse estudo a subjetividade e seus desdobramentos múltiplos, ou seja, o modo individual e particular como o mundo é visto, sentido, interpretado e desejado por cada um de nós. E é por isso que trago como principal verbo de problematização do meu objeto de investigação o *compreender* (“compreender as contribuições da Ludicidade na autoformação do adulto...”), o qual traz na sua abrangência, amplidão, expansão do contexto qualitativo.

Todo o desafio metodológico, ferramentas e instrumentos a serem utilizados, e, sobretudo, a atenção e a consciência aguçadas são para inferir e exprimir o que se apresenta ao investigar/entrar em contato com o objeto de estudo. Isso tanto nos textos e leituras fazendo correlações, e, principalmente no momento empírico da pesquisa.

Todo esse cenário metodológico descrito acima ganharia, a meu ver, bastante vigor na ideia primeira de realizar uma oficina presencial, como me propus e, por que não dizer, como sonhei quando vislumbrei toda essa trajetória de pesquisa e o seu momento empírico acontecendo e tomando forma, quando ainda toda a escrita se concentrava num pré-projeto. Ali eu imaginava uma proposta lúdica minha sendo experienciada, avaliada, burilada, desbordada pelos participantes, sob meu olhar e sentir. Mas, eis que surge uma circunstância inesperada e bastante atípica que me fez repensar o percurso de tudo – a pandemia devido ao vírus Covid-19 – que nos outorgou o distanciamento, o isolamento e a suspensão das atividades educativas presenciais.

Claro que, enquanto humanos, os nossos sentimentos, emoções, elucubrações e expansões internas podem ser impulsionadas a partir de estímulos virtuais, distanciados, uma vez que para tudo isso independe necessariamente o contato. Nossa capacidade imaginativa ratifica isso. Entretanto, penso que o toque, o olhar trocado proximamente, o ambiente físico partilhado com confiança, o corpo convidado a amplamente participar expressando suas possibilidades, assim como outros fatores, ampliariam essa experiência. Diante disso, mesmo eu tendo levantado a possibilidade de transformar a primeira ideia, das vivências, para a estrutura online, optei por declinar dias depois.

Foi quando, em conversas com alguns professores, inclusive meu orientador, e exercendo minha própria autoescuta, decidi por velejar no mundo rico e de muitos tons das narrativas a partir das memórias de quem já teve a oportunidade de vivenciar e sentir a Ludicidade e as experiências lúdicas num processo formativo. Dessa forma, a ambiência empírica que seria presencialmente na UEFS e com seus estudantes de graduação foi transportada para a Especialização em Desenvolvimento Lúdico-Criativo de Pessoas (hoje em não funcionamento), por meio da escuta dos relatos da memória dos seus ex-alunos.

Essa especialização teve 380 horas de carga horária, numa parceria entre duas instituições privadas – o Instituto de Educação Superior Unyahna - IESUS e a TRANSLUDUS – Ludicidade e Desenvolvimento Criativo – que aconteceu entre os anos de 2011 e 2018 e teve entre 2013 e 2015 o período que corresponde à turma 02, na qual fiz parte, e intento agora compreender. O curso é pautado na “Metodologia Transludicriativa® – transdisciplinar, lúdica e cocriativa, exclusivamente desenvolvida pela Transludus” (TRANSLUDUS, 2021).

Assim, meu velejar investigativo mudou de rota e instrumentos, tendo, a partir daí, como panorama metodológico as narrativas de vida, do segmento de pesquisa (auto)biográfica, como forma de cavar as possíveis contribuições que a Ludicidade pudesse trazer na autoformação do adulto, através da percepção, dos sentimentos, descrições, vivências trazidas nas narrações desses participantes. Para tanto, concentrei meu olhar principalmente sobre os escritos da autora Josso (1999, 2007) ao descrever a narração de histórias de vida, além de outros autores (BOLIVAR, 2002a, 2002b; BENJAMIN, 1993; CONNELLY e CLANDININ, 1995). E somo a isso o *saber de experiência* desenvolvido por Bondía (2002).

Optei pela pesquisa (auto)biográfica como forma de adentrar e acessar organicamente as histórias de vida desses ex-alunos relacionadas ao momento de convívio e experiência com a Ludicidade na ambiência de formação e as repercussões disso nas suas vidas, principalmente na atmosfera da autonomia, do desenvolvimento e encontro na perspectiva de ser quem se é. Pessoas que sentiram a potência desse grande fenômeno – a Ludicidade – por meses e que trazem consigo ressonâncias diversas. Ampliando num conceito, Alves (2015, p. 4) elucida que

A pesquisa (auto)biográfica consiste num estudo do sujeito, no qual visa conhecer a trajetória de vida pessoal e profissional do indivíduo e as significações que o próprio sujeito constrói sobre si, tratando de uma descrição de momentos significativos na vida do indivíduo, assim como suas relações pessoais, acadêmicas e profissionais.

Nossa trajetória pessoal nos constitui como seres singulares, ímpares. E esta se dá em convívio com o plural, com o diverso, com o heterogêneo fazendo aflorar e emergir nossa

individualidade por meio da fala partilhada, da contação de quem se é, da própria história, da trajetória, das experiências. “As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (JOSSO, 2007, p. 413). As nossas histórias, apesar de únicas, são formadas na multiplicidade desse enredo rico das relações, em que os momentos significativos despontam e se firmam como marcadores num determinado espaço-tempo.

São esses momentos relevantes que dão corpo e vigor às diversas histórias que são narradas e que, a partir delas, podemos observar, contemplar e extrair a pluralidade e complexidade de cada ser humano assim como os ecos de vida e de identidade nos diversos sentidos apresentados. Vemos, assim, nesse contexto narrativo, dois enfoques fundamentais que se apresentam: um encadeamento de eventos e uma valorização implícita dos eventos explanados (PRADO; SOLIGO, 2005), que é proveniente de uma experiência vivenciada, ou seja, aquilo que nos afeta e não simplesmente o que se passa, o que se circunstancia. É o que traz Bondía (2002):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (p. 21)

Experienciar algo tem a ver com aquilo que nos toca, nos afeta, nos assinala, que nos impregna e reverbera para além dos eventos em si, conquistam espaços internos como marcas. E ao olhar para essas manifestações de experiências, vislumbro como a autoformação e as narrativas se entremeiam e estas vêm como uma potente vertente metodológica para compreender os percursos autoformativos, inclusive da confluência entre a Ludicidade, a percepção de ser quem se é, e as afetações que podem ganhar corpo como autonomização.

Compreendo o fenômeno da autoformação, de certo modo, como uma extensão de contações das mais diversas histórias e circunstâncias, fenômenos e percepções, fatos e acontecimentos, que nos constituem enquanto humanos, frente aquilo que experienciamos. Assim foi com as tradições orais e toda sua replicação e repasse de conhecimento e aprendizados provenientes das experiências vividas. Vejo que as narrativas vêm com um forte contributo, fluido e natural, no autoformar.

A pesquisa narrativa é cada vez mais utilizada em estudos sobre a experiência educacional. Tem uma longa história intelectual dentro e fora da educação. A principal razão para o uso da narrativa na pesquisa educacional é que os seres humanos são

organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11) (tradução nossa).

E foi a partir dessas vidas relatadas, narradas, contadas, experienciadas que colhi e compreendi como essas experiências ecoaram no transcórrer posterior ao contato com a Ludicidade no contexto da Pós-Graduação, ou seja, como isso repercutiu na vida desses ex-alunos com o passar dos anos. Me direcionei, assim, para a narração de história de vida nessa pesquisa por compreender que o complexo e plural do humano transbordam por meio dessas falas e toda sua riqueza subjetiva impregnada de sentidos trazem informações importantes a partir da contemplação e reflexão de si. Josso (2007) amplia essa perspectiva:

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades exprimidas são confrontadas à sua frequente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação. O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação em geral e do trabalho de narração das histórias de vida em particular. (p. 414 e 415).

A autora traz a narração das histórias de vida como sinônimo de histórias centradas na formação do sujeito, onde tudo que o acontece ou o circunscreve vem como recurso para essa construção individual em contato com o coletivo e suas variantes, suas constantes modificações no percurso complexo do viver.

A formação de si, de quem se é, está imersa num fluxo contínuo, ininterrupto, orgânico, complexo, plurifacetado, num eterno gerúndio em que *ser-sendo-no-mundo-com-os-outros* a todo momento se amplifica, dando espaço às mutações, trans-formações, re-adaptações, re-evoluções. Subjetividade singular que orchestra e dança com a plural e permite a todo tempo re-nascer essa unicidade do humano no social, no profissional, no cultural e nas diversas extensões de quem, juntos, somos. E a narração das histórias se debruça sobre isso ao abarcar uma reflexão heterogênea do que está sendo dito.

Narrar é um desdobramento do que possivelmente se mostre simples através de sucessivas falas e partilhas. É ter clareza que há bastidores de uma vida que compõem aquela história contada, dita em frases, em palavras que resguardam um caminho formativo, da tão complexa e encantadora trama do viver, em suas sinergias, tensões, conflitos, deleites, que vêm

à tona por meio das falas, as quais são recortes de um determinado espaço-tempo onde aquela cena rememorada foi vivida.

Nessa perspectiva, contemplo e invisto tempo ao admirar o poder semântico vivaz das palavras e como elas podem traduzir com potência quem somos, o que vivenciamos, o que se passa internamente, as conexões de sentimentos e o fluir da nossa humanidade possibilitado por meio delas, em trocas uns com os outros. E tudo isso tem a ver com a atmosfera das narrativas, que começa todo seu potencial nas partes que as formam: as palavras.

Eu costumo dizer que *viver é comunicar quem sou*, e esse expressar-se acontece de inúmeras formas, símbolos, linguagens. Mas tenho um apreço pelas palavras, como podemos, a partir de sua singeleza e simplicidade, enchê-las de sentidos e amplitudes, a ponto de marcar e fazer vibrar recônditos do nosso ser. Daí, concordo com Bondía (2002, p. 21) quando ele diz que todo humano está “tecido de palavras” e me encanta a perspectiva que ele aqui desenvolve:

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

O ser humano é também palavra e está imerso, envolto na profusão das suas possibilidades, sentidos, nomeações e descrições. Palavras para dar sentido ao que se sente, ao que nos rodeia, aos que nos sucede. Esse contínuo brincar com os vocábulos alimenta e dá forma às nossas prosas, contações, causos, àquilo que constitui, a quem somos.

As palavras foram partes fundamentais em todo o processo de partilha e escuta das histórias de vida desses ex-alunos que investiguei no contexto da especialização e os desdobramentos experimentados por eles. E como forma de colher todas essas palavras, todo esse conjunto léxico, todas as narrativas dentro do rigor científico, precisei fazer uso de métodos já discutidos, testados, vivenciados e, para isso, ponderei sobre os dispositivos para coleta desses dados.

1.2 DISPOSITIVOS DE PESQUISA

Deliberar os dispositivos para constituir a pesquisa, assim como os mecanismos associados é primordial e delicado para o investigador ao buscar alcançar o retrato mais fidedigno do que está sendo vivenciado, visto e analisado na ambiência subjetiva. Assim, começo descrevendo o cunho da pesquisa e, em seguida, os procedimentos e dispositivos conforme descrito a seguir.

A pesquisa é de cunho exploratório-descritivo por proporcionar maior contato com o problema, explicitando-o, além de possibilitar a aproximação com pessoas que tiveram experiências práticas, além de descrições dos fenômenos e análises que estimulem a compreensão (GIL, 2007). Como meu estudo permeia não somente a busca teórica para embasamento, mas adentra a investigação memorativa de quem teve contato direto com a prática, a observação e a descrição do evento em si, de como ele ecoa e de como pode ser esmiuçado em sentimentos e percepções de quem o vivencia, essas observações e descrições do que se apresenta são bastantes salutares.

Pensando na construção e na produção de dados, os instrumentos que vislumbrei foram a entrevista semi-estruturada e a roda de conversa (na ambiência virtual), por perceber estes como complementares e afinados com meu propósito investigativo.

Entrevista semi-estruturada

Como primeiro dispositivo de pesquisa, optei pela entrevista semi-estruturada, pois compreendia que esta iria se mostrar muito fecunda para o propósito desse trabalho, uma vez que “o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências, dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Desse modo, escolhi seguir essa ordem na pesquisa empírica: realizei num primeiro momento a entrevista semi-estruturada individualmente, como forma de abrir um espaço interno particular, próprio, conforme suas lembranças individuais. E num segundo momento, que foi num outro dia, procedi com a roda de conversa onde foi possível ampliar bastante as lembranças, as conexões internas de modo conjunto, o convívio se tornou mais vívido com as memórias partilhadas.

As entrevistas tiveram uma duração média de 45 minutos. No início, o meu comando principal foi que eles ficassem bastante à vontade, que não havia certo ou errado, apenas o sentir e a memória que surgiriam, e da forma que emergissem eram valiosos. A partir disso, segui

uma sequência básica para todos os colaboradores: 1) Relembrei que eu iria gravar toda nossa conversa; 2) Mencionei o título da pesquisa; 3) Expus que nossa conversa giraria em torno da Ludicidade, das experiências lúdicas e das suas contribuições.

Comecei questionando sobre a idade que tinham na época da Pós-Graduação e que atividade profissional exerciam, como forma de estimular temporal e circunstancialmente a memória desses colaboradores da pesquisa. Em seguida os perguntei sobre a compreensão da Ludicidade e dei sequências às perguntas mais direcionadas ao tema e aos objetivos do estudo.

Roda de Conversa

Incluí a roda de conversa, pela potência do espaço coletivo de fala cujo propósito é a partilha em grupo do que foi experienciado interna e singularmente por cada um na vivência dos recursos da linguagem lúdico-criativa, na atmosfera expressiva da cultura do brincar. Essa opção vem como forma de expandir a compreensão das possíveis contribuições na educação para autoconhecimento do sujeito da pesquisa, o que pode ser muito proveitoso por ser devolutivas de “[...] indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica” (WARSCHAUER, 2002, p. 46).

Fiz uso dessa técnica Roda de Conversa, *online* e presencialmente, inúmeras vezes em ambientes formais e não formais após vivências em grupo e o que mais me chama atenção é que “as pessoas podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmo” (MOURA; LIMA, 2015, p. 101). Essa escuta multilateral costuma amplificar as inferências pelo fato dos participantes se sentirem mais à vontade e confiantes em fazer partilhas e acessar conteúdos internos estimulados pelas falas uns dos outros. Mesmo que essa técnica tenha sido usada virtualmente, acredito que não houve perda de qualidade nas narrativas. Como forma de ampliar a percepção de proximidade, fiz uso do aplicativo de encontros online Google Meet® como forma de propiciar que todos se vissem na mesma tela ao mesmo tempo, podendo, assim, presenciar expressões, gestos, feições.

O recurso da Roda de Conversa assume as mesmas características da técnica do grupo focal que é definida por Gaskel (2002, p. 79), como: “um debate aberto e acessível a todos [cujos] assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração”.

Como caminho estruturativo dessa roda, fiz uso da sistemática da entrevista narrativa proposta por Schütze, descrita e elucidada por Jovchelovitch; Bauer (2010). A partir desta constitui-se um método por possibilitar estímulos ao entrevistado/narrador/contador a discorrer

sobre momentos relevantes vividos e por criar uma ambiência de narrar e escutar histórias para atingir seus propósitos de entrevistador. Para que isso aconteça, regras e condições são estabelecidas para se instituir como técnica. Abaixo, um quadro que elucida as principais fases da entrevista narrativa:

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo (leitura de documentos, notas relatos, etc.); Formulação de questões exmanentes (aquelas que refletem intenções do pesquisador, suas formulações e linguagens. As questões exmanentes distinguem-se das imanentes (temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração [...]))
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração; Emprego de auxílios visuais (dispositivos da memória fotografias, objetos, imagens e outros).
2. Narração Central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; Esperar para os sinais de finalização (coda).
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê?”.
4. Fala Conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “por quê?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Fases principais da Entrevista Narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 97)

Teve-se, portanto, um fio condutor para realização dessa roda de conversa imersa na estrutura da entrevista narrativa, o que pediu uma organização prévia, inclusive das perguntas e a consciência de que a imprevisibilidade era parte constituinte do processo.

A efetuação de ambos os instrumentos (entrevistas e roda de conversa) se deu remotamente por meio de aplicativos de videochamada, na ambiência *online*. As reuniões e as falas foram gravadas, com as devidas autorizações prévias, e transcritas para apreciação. Como forma de avivar a memória, as histórias e as conexões internas e assim aguçar a narrativa, fiz uso de fotos e vídeos de algumas atividades realizadas durante as aulas da especialização em diferentes módulos. Exibi esses registros no decurso dos encontros online.

Como forma de selecionar os participantes da pesquisa, foram definidos alguns critérios de enquadramento ou não, como descrito a seguir. Critérios de inclusão: ser aluno (a) egresso (a) do curso de Especialização “Desenvolvimento lúdico-criativo de Pessoas” idealizado pela empresa Transludus e que ocorreu na Instituição Unyahna, independente da turma ou do ano que fez o curso; ter concluído o curso, ou seja, ter feito do início ao fim da especialização; aceitar o meu convite de participação enviado através de *e-mail*, o qual foi encaminhado a todos

os contatos disponíveis. Critérios de exclusão: não responder ao *e-mail* ou respondê-lo negando a participação.

Os participantes da pesquisa foram cuidadosamente esclarecidos sobre como o percurso de investigação se daria, de modo que a comunicação e todo o trato com estes criassem um espaço de confiança, abertura, diálogo e, sobretudo, autonomia, frente ao que será apresentado, dando-os o direito de, inclusive, recusar aquilo que discordassem. Os participantes tiveram ciência que dúvidas, questionamentos e receios seriam apoiados e esclarecidos com franqueza, transparência, respeito e brevidade. Criou-se um espaço de cuidado e atenção.

Desse modo, a etapa inicial do Processo de Consentimento Livre e Esclarecido foi feita por meio de um convite através do envio individual de *e-mail* e contato pelo aplicativo *Whatsapp*, constando desde a primeira mensagem que todos esses critérios acima citados, juntamente com os direitos dos convidados, seriam respeitados. Foi enfatizada a autonomia desses prospectos, além do comprometimento com o sigilo, a confidencialidade e a privacidade dos dados que seriam levantados. As informações foram referendadas pela Resolução CNS nº 466 de 2012 e pela Resolução CNS nº 510 de 2016.

Considerarei importante salientar a respeito dos riscos que os participantes da pesquisa podiam sofrer: 1) danos emocionais, desencadeando reflexões, choros, e possíveis desdobramentos de questionamentos por conta do desenvolvimento da pesquisa, inclusive no que tange às perguntas contidas no roteiro semiestruturado da entrevista por ter perguntas de cunho pessoal que pode gerar desconforto ao tentar responder. Nesse caso, poderíamos interromper as atividades e nos colocaríamos à disposição a fim de ajudar no que necessário para que pudesse se recompor e decidir se desejaria continuar com a pesquisa ou não. 2) exposição de suas imagens, a revelação de sua identidade e algum constrangimento ao expressar suas opiniões, sobretudo no momento da Roda de Conversa onde algumas fotos e vídeos da época de estudo dos participantes seriam exibidos e haveria partilha das memórias e modos de ver, perceber, sentir o que foi vivenciado durante as aulas da Especialização. Entretanto, nos comprometemos a não registrar, caso não se sentisse confortável em expor suas imagens e ideias.

Dentre os benefícios dessa pesquisa, estão: apontar caminhos e trazer novas contribuições acadêmicas, as quais possivelmente se estendam e inspirem novas práticas autoformativas em que a Ludicidade seja inserida, assim como temáticas em torno de “ser quem se é”.

1.3 Procedimentos de Análise de narrativas

Para verificação e exame pormenorizado dos dados provenientes da roda de conversa e das entrevistas individuais, farei uso da análise de entrevistas narrativas, Schütze (1997) citado por Jovchelovitch; Bauer (2010, p. 106), onde são propostos os seguintes passos:

1. Transcrição detalhada de alta qualidade do material verbal.
2. Divisão do texto em material indexado (expressam referência concreta a ‘quem fez o quê, quando, onde e por quê’) e proposições não-indexadas (que vão além do conhecimento e expressam valores, juízos e toda forma de uma generalizada ‘sabedoria de vida’ dentre outros aspectos).
3. Uso de todos os componentes indexados para analisar o ordenamento dos acontecimentos para cada indivíduo, denominada de ‘trajetórias’.
4. As dimensões não-indexados são investigativas como ‘análise do conhecimento’ (opiniões, conceitos e teorias gerais, reflexões e divisões entre o comum e o incomum, que permitem reconstruir teorias operativas sobre o objeto de estudo).
5. Agrupamento e comparação das ‘trajetórias’ individuais.
6. Trajetórias individuais colocadas dentro do contexto e semelhanças são estabelecidas permitindo a identificação de trajetórias coletivas.

Os procedimentos adotados por Schütze, a partir dos seis passos descritos, permitiram ao pesquisador analisar as narrativas estabelecidas, seguindo fases distintas que possibilitaram a compreensão do fenômeno investigado.

Assim, tendo os procedimentos acima como parâmetro, analisei cada narrativa individualmente e sua construção em grupo frente aos estímulos. Em paralelo, estive com as respostas provenientes das entrevistas, contrapondo as colocações e avaliando esse conjunto de dados coletados frente ao meu objeto de pesquisa.

1.4 Lócus da pesquisa

O grande *lócus* desse estudo é o já mencionado curso de Pós-Graduação da Transludus, a Especialização cujo nome é Desenvolvimento Lúdico-Criativo de Pessoas, atualmente com atividades suspensas. Trarei aqui mais detalhes desse curso, da instituição proponente e da mente brilhante por trás de toda ideia, como forma de compreendermos melhor esse universo da pesquisa.

A Transludus – Ludicidade e Desenvolvimento Criativo é uma empresa privada voltada para o desenvolvimento lúdico-criativo de pessoas em inúmeros contextos, tanto na perspectiva acadêmica, como na profissional, atuando por meio de consultoria, *design* e atuação em projetos. Essa instituição foi criada em 2011 por Daniela Gomes, mestra em Educação e Ludicidade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Especialista em Educação Lúdica em ambientes educacionais formais, não-formais e corporativos pelo ISE Vera Cruz-SP.

Daniella, que tem a vida pautada num despertar consciente interior, é também renascedora, integrando bases da Ciência do Início da Vida aos atendimentos terapêuticos. O mais importante de tudo é que ama o que faz e acredita que com mais adultos lúdicos e criativos, podemos criar um novo mundo junto às crianças internas e externas, um mundo mais orgânico, vivo, pleno e saudável, em alegria e liberdade. (...) Já cocriou diversas experiências lúdico-criativas como docente no ensino superior em cursos de graduação e pós-graduação e também em coordenação e ensino no terceiro setor. Daniella também dissemina sua missão pela escrita, como autora na área Lúdico-Criativa e é brincante com poemas. (TRANSLUDUS, 2021)

Um dos projetos mais potentes de Daniela está associado à Educação e é justamente onde se ambienta territorialmente esta pesquisa: uma Pós-Graduação *lato sensu* com duração de um ano e meio, com encontros mensais realizados em finais de semana, carga horária de 380 horas, que tem alicerce sobre a Ludicidade, a Criatividade e a Transdisciplinaridade. A Pós-Graduação aconteceu mediante a parceria entre o Instituto de Educação Superior Unyahna de Salvador e a criadora e gestora do curso Daniela Gomes, representada legalmente pela Transludus – Ludicidade e Desenvolvimento Criativo.

Com concepção autoral® da Transludus, o curso é projetado em 4 espirais que expandem a co-criação num fluxo contínuo e crescente. Cada uma das espirais evoca uma experiência orgânica em 4 eixos centrais com variados aspectos de um Desenvolvimento Lúdico-Criativo, da descoberta e do re-encontro do lúdico e criativo em si à co-criação lúdica em projetos de atuação pessoal/profissional na vida real. De dentro para fora, somos convidados a reconhecer, exercer e expressar nosso potencial de ludicidade e criatividade no que já desenvolvemos e também no que ousamos empreender de novo, a partir de surpresas reveladas. (TRANSLUDUS, 2021)

As quatro espirais mencionadas que estruturavam o curso eram: I) Homo Ludens: Seres Lúdicos; II) Homo Creatus: Seres Criativos; III) Homo Humanus: Seres Ludi-Cocriativos; IV) Homo Frater: Unidade Lúdico-Cocriativa em Ação. Cada uma dessas espirais se desmembram em quatro módulos que compõem os encontros mensais, somando 16 módulos presenciais, acrescidos de mais 3 módulos co-orientados e 1 módulo com apresentações finais de projetos. (TRANSLUDUS, 2021). Essas quatro espirais estavam dispostas da seguinte maneira:

Espiral I:

TRANSLUDICIDADE – Ser pleno numa visão transdisciplinar
 INFÂNCIA PLENA – Por mais começos lúdicos de vida
 BRINCAR HUMANO – Estado do brincar no continuum humano
 EU LÚDICO – Reconhecendo e expressando meus fios lúdicos

Espiral II:

ARTE E EXPRESSÃO CRIATIVA – Criação de corpo e alma
 TECNOMAGIA – Criando tecnologia com as mãos
 RITMO E HARMONIA – Descobrimo e orquestrando meu criar
 O PALHAÇO EM SI – Encarando o ser único criativo que sou

Espiral III:

O LÚDICO NA FAMÍLIA – A ordem plena no microsistema
 EDUCAÇÃO LÚDICO-CRIATIVA – O padrão sou eu
 ORGANIZAÇÕES LÚDICO-CRIATIVAS – O futuro é agora
 SUSTENTABILIDADE E COCRIAÇÃO LÚDICA – Somos a mudança que
 queremos

Espiral IV:
 COCRIAÇÃO LÚDICA I, II, III – Sonhando, compartilhando e cocriando mundos
 lúdico-criativos [3 módulos distintos, mas com o mesmo título]
 PESQUISA LUDITRANSDISCIPLINAR – Expandindo saberes e sabores do campo
 lúdico-criativo
 (TRANSLUDUS, 2021)

Havia, portanto, uma pluralidade de temas abordados, estímulos dos mais singelos e silenciosos, aos mais complexos e extasiantes, passando por áreas artísticas até as do cotidiano familiar e profissional. Músicas e cantos, brinquedos e brincadeiras, jogos, danças, ambientes de natureza, filmes, tintas, instrumentos musicais, fantasias, papéis, recortes, e... gente. Uma turma diversa de gente, a beleza da heterogeneidade que ampliaram as propostas.

Os módulos aconteciam normalmente às sextas e sábados na ambiência de sala de aula e nos domingos tínhamos experiências em ambientes externos diversos e, muitas vezes, não sabíamos o destino de imediato. Estivemos em museus, parques, aldeia indígena, piscina, praça pública, circo, eventos regionais, ateliê de arte, dentre outros lugares. As vivências lúdicas eram proporcionadas conjuntamente pelos objetos, pelas atividades, pelas propostas, mas também pelas imersões nesses lugares disruptivos e que já nos envolviam com a energia e atmosfera ímpar de cada um deles.

As aulas tinham um caráter de usualmente começar por algum movimento prático para só depois entrarmos em contato com a teoria e as discussões no nível da racionalidade. Após as práticas costumávamos ter rodas de conversa para partilhar percepções, sentimentos, inferências, impressões e daí entrar em contato com o sentir expresso em palavras dos colegas.

O curso é pautado na Metodologia Transludicriativa® – transdisciplinar, lúdica e cocriativa, exclusivamente desenvolvida pela Transludus, oportunizando uma nova e rica relação com o conhecimento oriundo de diversas fontes de saberes, não só acadêmicos, de forma mais orgânica e alinhada à vida real. Conceitos como auto-educação e auto-responsabilização são prezados e cultivados, tendo em vista o pleno desenvolvimento de seres cocriadores de relações, ideias, projetos e realidades em prol da vida.

Nossa Pós-Graduação inova quando traz em sua própria metodologia (propondo a experimentação, o correr riscos, o co-criar, o descobrir-se único de forma prazerosa) as bases da ludicidade e da criatividade. Por isso gera um efeito tão apaixonado em quem a vive, tratando-se de um caminho de fato inovador e apaixonante na educação no nível superior (...). (TRANSLUDUS, 2021)

As atividades instigavam à experimentação, ao desbravamento, ao pensar por óticas e possibilidades diferentes, à cocriação e, sobretudo, ao sentir conectado com a consciência ativa do que estava se passando internamente. De fato, nessa especialização havia uma atmosfera de inovação, criatividade e autodesenvolvimento em plena conexão com a Ludicidade.

Como forma de efetivação dessa pesquisa, 6 (seis) ex-estudantes aceitaram o convite para a realização desse estudo. Um grupo composto por dois homens e quatro mulheres com caminhos profissionais distintos naquela época como forma de ter um conjunto rico e plural, portanto, mais diverso e valoroso em experiência e percepção do que se foi vivenciado internamente em meio às aulas e as repercussões posteriores em suas vidas. No capítulo de análise dos dados eu trarei um breve descritivo do perfil biográfico de cada participante.

2 – A AUTOFORMAÇÃO DO ADULTO

2.1 Autoformação para Ser Quem Se É

*"Nada lhe posso dar que
já não exista em você mesmo;
não posso abrir-lhe outro mundo de imagens
além daquele que há em sua própria alma.
Nada lhe posso dar a não ser a oportunidade,
o impulso, a chave.
Eu ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo
e isso é tudo."
Hermann Hesse*

Pensar a respeito da unicidade de cada ser humano sempre me encantou muito. Quando me refiro à unicidade, faço alusão àquelas características que se apresentam como únicas, ímpares, de cada um, da ressonância de sua própria história e vivências. A maneira de ver, perceber, enxergar a vida, o mundo. O modo de se autoexpressar, se manifestar, de se colocar na Vida.

Diversos e plurais são os estímulos que nos compõem enquanto pessoa, enquanto gente. Aquilo que se vive e convive, que se vê, se sente, se interpreta, tece em nós um emaranhado de tons de atravessamentos, constatações, compreensões, apreensões e aprendizagens. Aí estão as experiências da individualidade, da coletividade, do entorno que se mesclam, entremeiam e dialogam. E é nessa dança de muitos agentes que fico pensando no caminho individual de constituição, desenvolvimento, formação do humano, no que genuinamente se é.

Dentro do universo amplo da perspectiva formativa, pautei minha discussão na Teoria Tripolar da Formação do Gaston Pineau, abordando a tríade proposta por ele com os três movimentos constitutivos: autoformação (a ação do eu), heteroformação (a ação dos outros) e ecoformação (a ação do meio ambiente). Tem-se aí um grande “campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional” (PINEAU, 1999, p. 1). Almeida e Arone (2017), autoras que dialogam com Pineau, explicitam cada um dos três tópicos propostos pelo autor:

autoformação (personalização), baseada na apropriação da aprendizagem pelo próprio sujeito, de modo que este seja responsável pelos processos e os fins, para, assim, expressar o saber fazer sozinho; heteroformação (socialização), aspecto das relações sociais e culturais em que um processo contínuo de trocas com os outros propicia a apropriação de saberes; e ecoformação (ecologização), um modo de assimilar e recriar a experiência, por meio da interação com o meio ambiente físico, dando ao sujeito um sentido novo e o integrando em seu contexto. Dessa maneira, o processo de aprendizagem do sujeito é um ato de busca, de troca, de interação com a natureza, segundo o qual essa vivência o vai transformando naturalmente. (ALMEIDA E ARONE, 2017, p. 98)

Desse modo, a autoformação se configura como o caminho individual de apropriação do que sucede a esse sujeito, dos fenômenos que acontecem, tendo como eixo de percepção o seu próprio referencial, gerando reflexões, impressões e, portanto, aprendizagens que irão se manifestar no seu fazer responsável, no seu agir como protagonista, a partir de suas próprias escolhas e resoluções.

Mas esse protagonismo encontra uma socialização que expressa as mais diversas influências e heranças das pessoas e grupos sociais na formação desse sujeito (heteroformação), tendo a família como um dos primeiros pontos de contato que se soma aos influxos da cultura, num movimento de atuação continuada. Incorpora-se o meio ambiente e suas atuações naturais, climáticas, suas expressões, variações e composições (meios rurais e urbanos, floras, faunas, estruturas e conjuntos naturais numa perspectiva micro e macro, em distintos ambientes) e suas interações; tem-se a expressão formativa da ecoformação.

São, portanto, três movimentos, três ações, três pólos, três forças interligadas e interdependentes que constituem esse caminho de formação do indivíduo que passa pela experiência da interação e das trocas nos fenômenos humanos e naturais. Entretanto, trarei como foco nesse estudo a autoformação e tudo que ela representa nesse baile entre os outros dois componentes. Me interessa cavucar esse solo autoformativo porque é onde reside, internamente, o caminho de desbravamento e construção da autonomização ou “segundo uma problemática de poder, (...) a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação” (PINEAU, 1999, p. 1).

Reforço que a autoformação não se dá num processo isolado e tampouco quero corroborar com a chaga do individualismo que fragiliza a ecologia das relações, o equilíbrio na interação harmoniosa, não-predatória do relacionar-se em diferentes instâncias com distintos seres. Não se trata, portanto, de nutrir o que Galvani (2002, p. 96) alcunha de uma “egoformação”. Muito mais. Tem a ver com a individuação, o processo de, em meio ao convívio e no transcurso deste, desenvolver a sua singularidade enquanto sujeito, a sua expressão genuína, mesmo que ainda não se reconheça de tal modo.

A singularidade de um indivíduo não deve ser compreendida como uma estranheza de sua substância ou de seus componentes, mas sim como uma combinação única, ou como uma diferenciação gradual de funções e faculdades que em si mesmas são universais. (...) A individuação, portanto, só pode significar um processo de desenvolvimento psicológico que faculte a realização das qualidades individuais dadas; em outras palavras, é um processo mediante o qual um homem *se torna o ser único que de fato é*. Com isto, não se torna “egoísta”, no sentido usual da palavra, mas

procura realizar a peculiaridade do seu ser e isto, como dissemos, é totalmente diferente do egoísmo ou do individualismo. (JUNG, 2011, p. 49 e 50, grifo nosso)

O autor menciona uma diferenciação gradual daquilo que se apresenta como universal entre as pessoas e que, no transcurso da singularidade vai se substanciando como algo particular, pessoal, ímpar. A expressão singular, que é passível de ser vista como estranheza naquilo que a compõe, por se distinguir e destoar de um padrão primeiro, nada mais é que uma combinação única, um resultado não inerte, contínuo, processual dessa manifestação individual.

Esta combinação única em cada sujeito, mencionada pelo autor, desemboca em suas peculiaridades e o constitui no ser único que de fato é, num processo de diferenciação que o torna indivíduo e, portanto, singular, com suas qualidades individuais, próprias de si.

Trago, assim, o indivíduo e suas manifestações para o centro da pauta, mas consciente de que a integração das relações e suas trocas se mantêm, são indissociáveis. Direciono meu olhar para a vertente da subjetividade, para o íntimo, onde o sentimento se desvenda e se revela. Afinal, podemos desfrutar conjuntamente de um momento, mas o sentir é único e intransferível, da mesma forma a experiência – ponto fundamental da formação e seus desdobramentos (auto, hetero e eco). Bondía (2002, p. 27) elucida essa perspectiva ao afirmar que se “a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular (...)”.

Dessa forma, costumamos falar muito dos espaços e ambientes de formação e das pessoas que nos influenciam nessa trajetória, numa perspectiva relacional e vivencial. Entre acertos e desacertos, somos apresentados a teorias, fórmulas, modos de agir, caminhos já desbravados pelos outros. Mas, e o próprio sujeito nesse território? Como vê-lo para além dos outros eixos constitutivos heterogêneos? Seria o indivíduo apenas um resultado, um efeito dessas relações e suas influências? Como ficam suas escolhas e decisões? Há espaço e estímulo para refletir sobre si, sobre quem se é e o que é valioso e relevante para sua própria formação?

Simondon (1964), um dos autores que Gaston Pineau traz como embasamento em seus escritos, afirma que o ser vivo não é só desfecho, o efeito, mas também o centro de individuação e que esta não se faz só nas margens, mas também no cerne, por reverberação interna. E Pineau (1999, p. 2) completa que está aí o “ponto de partida, o suporte permanente e cada vez mais ativo das fases ulteriores de desenvolvimento: nasceu uma força de autoformação”.

Tem-se, assim, no próprio sujeito o ponto de partida, o alicerce, o substrato desse caminho de desenvolvimento. É no prefixo *auto* onde encontra-se a estrutura fundante da formação, sem desvalorizar os outros componentes e suas influências, mesmo porque, como

adverte Pineau (2003, p. 157) “esse protagonista não está sozinho numa ilha”, mas é de sua autoria sua história pessoal. Silva (2017) esclarece e amplia essa percepção ao pormenorizar o termo:

A autoformação caracteriza-se por um processo que inclui autonomização, personalização, individualização e subjetivação da formação. É o processo pelo qual o sujeito reflete sobre seu papel na própria formação, sendo responsável pelas relações que estabelece consigo mesmo, em diferentes temporalidades, para o desenvolvimento dos complexos aspectos cognitivos da aprendizagem. Trata-se de um processo que dá centralidade às compreensões que o sujeito produz de si e para si. Neste contexto, o sujeito em formação é autor de sua própria história e a faz ancorada em sua subjetivação. (SILVA, 2017, p. 117)

Tem-se, portanto, um processo, uma ação continuada, sequencial, que tem seguimento e assim se desenvolve. Mas para isso, o sujeito da ação necessita estar embebido de sua individualidade, como um grande líder de si, do escolher e poder agir frente ao que surge dando seu tom, de ter espaço para se expressar e personalizar o que se apresenta. O que quero? O que me move? E se eu arriscar fazer? E se eu não fizer? Amplia-se a via da autonomização, da liberdade de agir conforme suas intenções, vontades, desejos, expectativas.

Deste modo, a autonomia é conclamada para que a autoformação seja delineada e tome forma, como uma ênfase do interesse e da vontade dos indivíduos de estabelecer, conduzir e gerenciar cada vez mais eles mesmos o seu processo experiencial, formativo, vivencial. (PINEAU, 1999).

A subjetivação, ou seja, a ação que perpassa pelo terreno do subjetivo é ponto fundamental para que a autoformação assim se manifeste e se desdobre conjuntamente e para além das heterogeneidades. Portanto, refletir sobre si e para si torna-se ponto central, indispensável para ampliar suas compreensões do que foi experienciado.

Aprecio a provocação subjetiva de Manoel de Barros quando brinca ao dizer: “A inércia é meu ato principal. Não saio de dentro de mim nem pra pescar” (BARROS, 2021, s/p). É nesse âmago que se manifestam tais compreensões a respeito da subjetivação. Leio *inércia* como a decisão de ter morada dentro de si para manifestar suas próprias decisões, sem se distrair, sem se afastar do próprio cerne, sem sair *de dentro de mim nem pra pescar*. Estar em si é, de fato, o ato principal da autoformação.

A subjetividade, desse modo, é o alicerce do processo autoformativo. Vivenciam-se os acontecimentos, os fenômenos, as circunstâncias que, ao serem atravessados pelo universo do subjetivo, numa subjetivação, podem virar experiências para o sujeito, vivências que foram impactadas pelo sentir e que ganharam significado, forma, corpo, conteúdo experiencial no íntimo desse sujeito.

Voltamos, assim, ao campo da experiência, território tão bem explorado e evidenciado em inferências e palavras por Jorge Larossa Bondía como vimos anteriormente de modo sucinto. O autor frisa: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (...) Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (BONDÍA, 2002, p. 21). Em outras palavras, são muitos os eventos e acontecimentos que sucedem, que ocorrem diariamente, em nosso entorno, mas nem todos se configuram ou se convertem em experiência.

Analogamente, posso fazer um paralelo com um fotógrafo desbravando uma determinada paisagem: muitos são, ali, os estímulos, mas poucos e específicos verdadeiramente o tomam, o mobilizam fortemente e o instigam a transformar em registros.

A experiência, portanto, é aquilo que nos marca, que nos imprime uma transformação, que encontra em nós um espaço de mobilização do nosso interno, a ponto de deixar impressões significativas. Estas, ousou dizer, se formam, transformam, se multiformam em aprendizagem, em componentes autoformativos.

Um dos autores que nutrem a linha de pensamento de Bondía (2002) em torno do experienciar e como isto se constitui é o filósofo Martin Heidegger, que corrobora trazendo a seguinte compreensão:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos alcança, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p. 143)

Heidegger exprime acima a ideia de que a experiência é algo que nos alcança, que vem até nós e que, estando num certo estado de passividade – no sentido de estar para receber – somos tomados por aquilo que sucede e, a partir daí, podem-se dar transformações. Somos interpelados, submetidos por uma determinada circunstância que se converte num fazer experiência, ou seja, nos tomba, nos transforma num curto ou longo prazo, em possibilidades distintas de tempo.

A experiência, portanto, para que se manifeste, necessita de um certo tom de submissão, na perspectiva de receptividade, estar para *sofrer*, ou seja, estar na condição de *passar por*. É essa permissividade que abre um espaço interno onde a experiência ganha território e se

desenvolve. Tomar, aceitar, deixar-nos ser afetados em nosso íntimo, em nós próprios à proporção que nos entregamos a algum momento, circunstância. Esse olhar ficará ainda mais claro quando, mais à frente, falarei do sujeito que vivencia todo esse processo.

Uma outra forma de compreendermos melhor a perspectiva da experiência – esse ponto basilar para a autoformação – é ter clareza daquilo que se constitui como não-experiência, que adentra na categoria de anti-experiência. Situações, circunstâncias, comportamentos, anseios, estilos de vida que anulam a possibilidade do experienciar se estabelecer e que até nos confundem se estamos, de fato, sendo marcados por algo experiencial ou não.

Para tanto, Bondía (2002) traz quatro grandes pontos que caracterizam como o mundo hoje se porta, pontos estes que destroem ou rarificam a possibilidade da experiência se constituir como tal. A saber: 1. excesso de informação; 2. excesso de opinião; 3. falta de tempo; 4. excesso de trabalho.

Para o primeiro ponto, Bondía (2002) explicita que vivemos contemporaneamente numa época onde a informação é posta em evidência e o convite – contínuo – se dá por meio de uma retórica para que nos constituamos como sujeitos informantes e informados. Criou-se uma atmosfera de ênfase à informação. Mas o autor é categórico: “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência” (BONDÍA, 2002, p. 21).

O autor diferencia o *saber coisas* do *saber de experiência*. O primeiro se configura dentro da estrutura do “estar informado”, portanto um saber que não remete à “sabedoria”, apenas que se tem informação sobre as coisas, mas nada acontece àquele que está simplesmente bastante informado. O segundo remete aos aprendizados em torno daquilo que nos aconteceu, nos sucedeu, das experiências que, de fato, tivemos. E ele elucida:

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (BONDÍA, 2002, p. 22)

Desse modo, podemos vivenciar diversas circunstâncias, as quais podem, ilusoriamente, sugerir um tom de aprendizado ou conhecimento, mas que ficam somente na instância das informações, não se constituem como experiência, não há transformação de quem as vive. Há muito mais uma distração frente a tantos estímulos, do que conversão em experiência ou

conhecimento propriamente. Nada os sucedeu, nada os aconteceu, nada os formou. O sujeito da informação não é o sujeito da experiência, não é o sujeito da autoformação.

Vale assinalar que esse primeiro grande ponto levantado pelo autor em torno da obsessão pela informação, realça uma síndrome, nomeada em 1996 pelo médico Dan Herman (PSICANÁLISE CLÍNICA, 2022), mas que ganhou ainda mais evidência durante o período da pandemia pelo Covid-19 e o uso bastante ampliado das redes sociais: *Fomo*, do inglês *Fear of missing out* (medo de perder ou medo de estar de fora, em tradução direta).

Pessoas que têm *FOMO*, acabam (...) tendo uma necessidade constante em se atualizar nas redes sociais, como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* ou *Youtube*, mesmo durante a noite, no trabalho, durante as refeições ou ao dirigir, o que, por vezes, pode representar um perigo para a segurança. Todos estes comportamentos são resultantes da angústia causada pela insegurança de viver *offline* e podem gerar ansiedade, estresse, mau humor, desconforto ou mesmo depressão. (REIS, 2022, s/p)

É, portanto, uma síndrome que surge como consequência desse estímulo exarcebado em se manter informado a todo momento, em não se sentir de fora, como se o pertencimento fosse alimentado pela ação do informar-se. O sujeito da informação sabe sobre diversas coisas, gasta seu tempo procurando informação, pois não ter abundante informação é o que mais o inquieta; a cada instante sabe mais e está ainda melhor informado, entretanto, com essa compulsão por informação o que alcança é que nada lhe aconteça. Uma sociedade estabelecida de acordo com o signo da informação é uma sociedade onde a experiência é inconcebível (BONDÍA, 2002).

Sobre o segundo ponto, excesso de opinião, Bondía (2002) o traz como decorrente do excesso de informação, juntos formam um par, uma aliança. Estes funcionam como um dispositivo imperativo: “primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja” (BONDÍA, 2002, p. 23), não o fazendo, fica o sentimento de algo enganoso, como se algo primordial o carecesse. A essa combinação dita perversa entre informação e opinião ele nomeia periodismo.

A informação está na dimensão objetiva e a opinião se configura como subjetiva, como uma reação em cadeia: me informo, logo preciso opinar em resposta, pensa-se que assim se faz necessário agir. Mas essa obsessão por também opinar após informar-se invalida as oportunidades de experiência, mais uma vez faz-se com que nada nos aconteça (BONDÍA, 2002).

A respeito do terceiro ponto, falta de tempo, o autor trata da celeridade dos eventos, das circunstâncias, da própria vida moderna. Tudo se passa muito depressa. Um estímulo logo é substituído por outro, há uma instantaneidade nos acontecimentos que se amplia com a

necessidade voraz pela novidade, pela excitação efêmera, fugidia. Perde-se, assim, a “conexão significativa entre acontecimentos” (BONDÍA, 2002, p. 23) impedindo que também a memória se processe e, o que se estabelece é uma eterna insatisfação e um consumo ávido por notícias, pelo novo, o que minora a capacidade de silenciar.

Toda essa velocidade e pressa, toda essa incapacidade de encontrar o próprio silêncio e seu tempo pessoal para processar o que se apresenta acaba esbarrando na autoformação do sujeito. Como construir conexões significativas em meio à tanta celeridade e estímulo constante para que se mantenha atualizado e sabedor de novas informações? Não há espaço.

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 23)

Percebe-se assim, que a atmosfera da aceleração, da velocidade, da constante urgência alcança também o processo de formação e o sujeito que desse contexto faz parte. É perceptível que a inquietação para não perder tempo nos coloca na instância de termos cada vez menos tempo de qualidade com o que nos é ofertado, ou seja, tempo de reflexão, de maturação, de contemplação com aquilo que convivemos.

A obsessão por estar cada vez mais célere se estende para questões basilares no desenvolvimento desse sujeito. Ao correr tanto para, ilusoriamente usufruir do tempo, aproveitar o tempo, neste se perde e, o que pensa-se ser um usufruto, se torna um enorme desperdício, uma dissipação de energia e da possível abertura para experienciar o que sucede.

Desse modo, diminuem-se as possibilidades de transformação interna desses sujeitos acelerados. Nada se passa com eles, nada os acontece, nada os forma, a experiência não se consolida, a autoformação não se consubstancia. Carlos Drummond de Andrade, sucinta e assertivamente, ilustra esse fenômeno do muito a fazer na temporalidade: “Tempo disso, tempo daquilo; falta o tempo de nada” (DE ANDRADE, 1990, p. 150). Em outros termos, falta o tempo do intervalo interno, do vazio íntimo, da lacuna subjetiva entre atividades e estímulos para que tenhamos a oportunidade de sermos apanhados pela experiência. É no *tempo de nada*, ou seja, no seu tempo pessoal, no seu próprio ritmo que a personalização e a subjetivação acontecem, que o sujeito pondera sobre si, sobre sua formação e toma decisões a seu respeito.

Vale ressaltar que o tempo pode ser compreendido em diferentes instâncias, em desmembramentos conforme a perspectiva da circunstância. Silva (2017), que dialoga com Gaston Pineau, assinala como este enxerga a manifestação múltipla do tempo e o papel da subjetividade e do ritmo interno, embebidos em autonomia, na autoformação desse sujeito:

O autor [Gaston Pineau] (...) trata de uma multiplicidade de tempos que vão desde o cronológico, passando pelo tempo físico, biológico, matemático, filosófico, sociológico, psicológico. Ao tratar dos tempos e ritmos internos, reconhece que essa multiplicidade se singulariza em cada sujeito, pois cada um possui uma competência temporal específica, conjugada em primeira pessoa, o que dá ao sujeito a condição de desenvolver os processos de aprendizagem com autonomia. Isso implica reconhecer que o tempo subjetivo, (...) *kairós*, é um tempo que promove aprendizagens, a partir de seu entrecruzamento com o cronológico, num contexto específico que é o do cotidiano escolar. Nesse raciocínio, vê-se uma característica temporal subjetiva, que constitui elemento fundante do desenvolvimento do processo de autoformação (...). (SILVA, 2017, p. 127)

Há, portanto, uma multiplicidade de tempos que se ajusta singularmente para cada sujeito, como uma expressão particular de cada um frente a esses tempos. Duas dessas categorias temporais se imbricam, se entrecruzam e promovem a aprendizagem, abrem caminho para a autoformação: o cronológico e o *kairos*.

O primeiro, trata-se da objetividade temporal, das horas, da convenção, do “*Crono* – tempo externo objetivado pelo relógio” (PINEAU, 2000, p. 148). Já o segundo, refere-se ao subjetivo, o tempo que varia e toma forma conforme a perspectiva interna, a percepção íntima do sujeito, pincelado pela sua história pessoal e todas as suas contradições, como uma vivência do tempo.

Nessa perspectiva, se evidencia que o tempo se manifesta e se desmembra subjetivamente de modo muito particular e plural para cada sujeito, indo além da quantificação dessa temporalidade cronológica convencional. Dito de outra forma, “nesta dimensão *kairos*, da experiência do tempo, o ‘quando?’ não mais se exprime em termos de ‘quanto?’, mas em termos de ‘como’, em que momento?’ ‘em relação a quem?’ ‘a que?’” (BESSIN, 1997, p. 21). São esses pontos múltiplos de compreensão circunscritos numa temporalidade pessoal, *kairos*, que potencializam e que “permite que a manifestação humana se exerça em circunstâncias infinitamente variadas” (TREDÉ, 1992, p. 12).

Como forma de clarificar e não passar despercebido um ponto bastante relevante mencionado acima na citação de Silva (2017), o qual pode suscitar dúvidas sobre o universo da autoformação, trago-o para ser elucidado. O autor afirma que “*kairos*, é um tempo que promove aprendizagens, a partir de seu entrecruzamento com o cronológico, num contexto específico que é o do *cotidiano escolar*”. Por ser sua pauta de estudos no texto do qual extraí a citação, ele

especifica o cenário da escola como exemplo desse exercício entre os tempos, a aprendizagem e a própria autoformação. Uma fala perfeitamente acurada e assertiva.

Entretanto, para este estudo, é importante realçar que o processo da autoformação perpassa o período da escola, a desborda, vai além disso. A autoformação é perene, contínua no desenvolvimento do sujeito. Como forma de sanar possíveis dúvidas, trago esse olhar que amplia o que afirmo:

A autoformação é um processo educativo que se desenvolve ao longo da vida e que não se restringe apenas aos processos cognitivos de ensino-aprendizagem da relação professor-aluno, estabelecidos pela educação escolar regular. A autoformação considera a formação escolar, mas também a ultrapassa, compondo um tecido cuja trama envolve todos os momentos vividos. (ALMEIDA e ARONE, 2017, p. 98)

Dessa forma, vê-se que a autoformação se dá em todas as fases da vida, inclusive a adulta – mote desse estudo – e envolve os acontecimentos vivenciados ao longo dessas etapas do ser-humano, como uma vigorosa tessitura de si, de sua história, de seu próprio percurso, e que imbrica em teias de aprendizagem.

Voltando para as circunstâncias consideradas como anti-experiência – a fim de concluí-las – trago o quarto e último ponto considerado por Bondía (2002) como destruidor da experiência, ou que a rarifica: o excesso de trabalho. O autor discorre sobre a confusão que normalmente é feita entre *experiência* e *trabalho*, sobretudo quando ajuntam-se os dois termos em referência ao âmbito profissional e às possíveis aprendizagens angariadas e nomeadas equivocadamente como *experiência de trabalho*.

A crítica do autor se direciona ao modo distorcido de titular e converter a experiência “em créditos, em mercadoria, em valor de troca” (BONDÍA, 2002, p. 24), como se o saber de experiência fosse algo contável, passível de homologação e comerciável. Esse olhar está atrelado ao estímulo de continuamente estar fazendo algo, em incessante necessidade de realizar atividades, como seres hiperativos. Tal perspectiva alimenta e amplifica o excesso de mobilização levando ao excesso de trabalho que o desvia da possibilidade de ter experiências. Mais uma vez, imersos no excesso – agora de afazeres – nada nos acontece.

O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. E nisso coincidem os engenheiros, os políticos, os industrialistas, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que põem no fazer coisas a sua existência. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Há, assim, uma atmosfera do muito a realizar, do muito a fazer que se resvala como excesso de ocupações e que, segundo o autor, envolve múltiplas profissões em áreas distintas, decorrentes do comportamento imoderado do sujeito moderno. Isso implica em não ter tempo para si, o *kairos* fica diluído em meio às demasiadas tarefas, labores, incumbências incorporadas ao tempo *Cronos*.

E como este último se sobressai, o autoformar-se se fragiliza, justamente porque “a autoformação permanente das pessoas no decorrer de suas vidas representa um espaço-tempo privilegiado desta negociação temporal” (PINEAU, 2000, p. 149). E como ter parcimônia de negociação dos tempos estando imerso nas celeridades e excessos? Não dá!

Além dos eventos que podem se transmutar internamente em experiência, é indispensável conhecer em *quem* tal fenômeno acontece, em *quem* as marcas experienciais são grafadas e que dão espaço para a autoformação se manifestar. E assim chegamos ao “sujeito da experiência”, termo alcunhado por Bondía (2002, p. 24), sujeito este considerado um ‘território de passagem’ e, ao mesmo tempo, um ‘ponto de chegada’, um ‘espaço do acontecer’. Assim como uma superfície sensível na qual são inscritas as marcas, alguns afetos são produzidos (foi afetado por), onde vestígios e efeitos pousam, “(...) o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (BONDÍA, 2002, p. 24).

O termo que rege esse sujeito da experiência é passividade, numa acepção que remete a ser receptivo, estar disponível, ter ampla abertura, e em que se associam atributos como paciência e atenção. Para tanto, faz-se fundamental a exposição de si dando pujante espaço à vulnerabilidade e ao risco. Do contrário, esse sujeito estará na condição incapaz de experiência, nada o acontecerá, nada o sucederá, nada o ameaçará, nada o afetará.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. (...) Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. (BONDÍA, 2002, p. 25)

Ao se colocar e se expor numa condição de abertura frente àquilo que se apresenta, esse sujeito, de ares fascinantes, assume voluntariamente a postura receptiva, aceitante e dá espaço para ser abordado e transformado por aquilo que se manifesta, ainda que numa instância imprevisível, indeterminada, desconhecida, vulnerável, com tons de perigo e risco.

Nessa travessia, a rigidez, a força, o poder, a firmeza e até a autodeterminação podem nutrir uma condição impeditiva para a experiência tomar lugar nesse sujeito. E é aí que outro

elemento basilar da experiência se evidencia: “sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos *forma* e nos *transforma*. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua *própria* transformação” (BONDÍA, 2002, p. 25-26).

Abrir-se para as experiências e suas afetações é disponibilizar-se, portanto, para se auto(trans)formar, é dar condição para que isso ocorra, parte de uma escolha. É um caminho de entrega ao que está por vir, uma decisão de folgar e soltar as rédeas que figuram o controle excessivo em torno da vida. Dar espaço para ser surpreendido, alcançado, atravessado por aquilo que está além de nós. Eis porque a vulnerabilidade é peça chave nesse enredo. Se posicionar a partir dela – e estando imerso nela – é abrir um espaço de recepção, submissão, assentimento aos acontecimentos e possibilitar [e escolher] se (auto)transformar e agir frente a isso.

Vale instigar que vulnerabilidade e entrega são termos correlatos, convergentes e que conclamam, não uma pessoa fragmentada pelos erros e falhas ou busca do acerto, mas sim uma inteireza naquilo que se propõe a fazer ou vivenciar. Em outras palavras, “vulnerabilidade não é conhecer vitória ou derrota; é compreender a necessidade de ambas, é se envolver, se entregar por inteiro (...) devemos ousar aparecer e deixar que nos vejam” (BROWN, 2016, p. 9-10). E é essa inteireza na entrega, com tons de ousadia, que caracteriza o processo de autoformação, fruto das tessituras criadas por meio das experiências que se vivenciou.

Desse modo, o sujeito da experiência demonstra ser, ao mesmo tempo, sujeito – aquele que se posiciona e escolhe a vulnerabilidade como mote de vida e de ação, mas também objeto de suas experiências – o qual está na posição de se ver, se avaliar, se perceber no seu próprio agir –, o que remete acuradamente ao processo de autoformação, no exercício duplo de se apropriar do poder de formar-se.

A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos este poder – tornar-se sujeito –. Mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo. Esta dupla operação desdobra o indivíduo num sujeito e num objeto de um tipo muito particular, que podemos denominar de auto-referencial. Este desdobramento alarga, clarifica e aumenta as capacidades de autonomização do interstício, do intervalo, da interface entre a hetero e a ecoformação que é, ao princípio, o indivíduo. Cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se e ver-se como objeto específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se. (PINEAU, 1999, p. 3)

Apresenta-se, assim, o poder desse indivíduo, que se mescla entre sujeito e objeto da própria vida, da própria formação, e emerge a oportunidade de *tomar em mãos* esse poder, de

apropriar-se dele e ampliar sua autonomização. A partir disso, mesmo estando inserido na atmosfera permanente da hetero e ecoformação, um distinto parâmetro começa a apurar-se: um autoperâmetro, um autorreferencial, um guia interno que o move e lhe dá as coordenadas do seu próprio agir.

Dessa forma, o sujeito ao *diferenciar-se, refletir-se, emancipar-se, autonomizar-se* no seu processo de autoformação, abre uma estrada de travessia em direção a quem se é, a tornar-se, a *ser o que realmente se é*, como propõe Carl Rogers (2017), inspirado no filósofo Soeren Kierkegaard (1941b). Percebo, portanto, uma grande conexão entre o processo autoformativo e a busca, o burilamento e a expressão cada vez mais genuína de uma pessoa em torno de quem, de fato, ela é, ecoando nas suas escolhas, querereres e atitudes.

Como maneira de ampliar essa percepção a respeito de *ser o que realmente se é*, podemos olhar o que seria o contraponto disso, a fim de traçar um paralelo e clarificar o significado dessa expressão; partindo da sua negativa e dos impedimentos para que esta se revele, indo até a sua manifestação mais apurada.

Rogers (2017) traz quatro tendências principais, levantados ao longo de trinta e três anos de exercício enquanto psicólogo, que são reações de seus clientes de terapia nessa busca de inteireza e desenlace dos obstáculos, onde ainda estão vivenciando a inquietação de estarem afastados do seu autorreferencial. São modos de agir pautados no medo de se assumir e entremeados com a influência das outras pessoas, do que se espera como atitude, mas que se inquieta por assim agir, buscando frequentemente o contrário, ou seja, a sua autenticidade, a sua autonomia.

De uma maneira geral, o autor percebe que há um movimento uníssono, uma tendência entre seus clientes, que diz respeito a uma propensão em se distanciar de um eu que ele *não é*. Ou seja, “mesmo que não saiba para onde se encaminha, desvia-se de alguma coisa. E, como é evidente, ao proceder desse modo, começa a definir, embora negativamente, o que ele *é*” (ROGERS, 2017, p. 175). Entretanto, não obstante a pessoa busque se desviar de algo que a incomoda – sua expressão ainda não genuína – como ainda receia revelar o que de fato é, costuma se acobertar, se encobrir, se esconder “atrás de uma fachada porque olha para si mesma como uma coisa feia demais para ser vista” (ROGERS, 2017, p. 175). Reação provinda do não-reconhecimento de si.

Uma outra tendência da qual busca-se desviar está em torno de uma obrigação de como se comportar, uma espécie de exigência ensinada/aprendida em relação a como agir cotidianamente, mas que cria um distanciamento de si próprio e fermenta como autocobrança: “uma imagem compulsiva daquilo que ele ‘devia ser’” (ROGERS, 2017, p. 175). Essa

compulsão se desmembra associadamente a outras tendências que se avizinham por serem do mesmo gênero: ‘o que os outros esperam’ e ‘agradar aos outros’.

Tais tendências se expressam a partir de expressões rotineiras e que passam despercebidas ao falar, como: *tenho de ser isso; tenho que fazer aquilo; eu devo ser assim; eu devo ser/fazer de tal forma; preciso agir de tal maneira*. Apesar de corriqueiras, essas frases estão impregnadas de salutar pressões culturais para uniformizar os atributos individuais. Ou seja, a pessoa deve ser um integrante pleno do conjunto, deve saber *subordinar* a sua individualidade às necessidades do grupo (ROGERS, 2017). Um comportar-se sempre embebido em exigência, anulação e que tem um sentimento desconfortável e com notas de punição associadas: a vergonha.

O sentimento de vergonha [que também se traduz como inadequação ou insignificância] se manifesta a partir de uma suposta exigência não atendida, a qual alimenta uma sensação de desaprovação e transita na ideia dualizada de ser bom ou mau, suficiente ou insuficiente, apropriado ou inapropriado, etc. Todo esse mecanismo de (auto)exigência associado a validação ou não das ações e atitudes, supostamente esperadas pelos outros, nutre uma compreensão falsa e distorcida de que “se somos qualquer coisa que muitos desaprovam, a única forma de termos qualquer respeito por nós é termos vergonha dessa parte de nós que é reprovada” (ROGERS, 2017, p. 176).

Dessa forma, há um estímulo cultural, mesmo que tácito, de recriminação e desconexão que leva a nos sentirmos inadequados por nossas dificuldades, falhas, imperfeições e por aquilo que julgamos (ou julgamos) ser digno de muita importância. *Não tem vergonha na cara, não?* Somos impelidos a nutrir esse sentir e nos dissociamos do nosso autorreferencial, o que desponta em dor. “Vergonha é o sentimento ou experiência intensamente dolorosa causada pela crença de que somos falhos e, portanto, não somos dignos de amor e pertencimento” (BROWN, 2020, p. 62). Por nos sentirmos indignos, nos trancamos em nós mesmos e deixamos de vivenciar novas experiências.

Optei por desenvolver um pouco mais sobre a vergonha por ser um sentimento parcamente conhecido e abordado, mas de um poder corrosivo na travessia contínua do ‘Ser quem se é’ e, portanto, na autoformação. Nos conjuntos junguianos, a vergonha é nomeada reiteradamente de pântano da alma; um lugar com relevância para ir conhecer, mas *não* para fazer morada. Aprenda a atravessar o pântano. (BROWN, 2020)

Estar continuamente nessa área sombria de si acaba por enfraquecer ou diluir a autoformação por comprometer a autonomização. Abre-se espaço para os outros pólos formativos [hetero e eco] se manifestarem com mais vigor e, portanto, nos afastar desse

autocontato, da nossa própria humanidade imperfeita e do que consideramos importante para nós. Ficamos, então, atravancados por nos sentirmos inadequados e evitamos agir conforme nossos sentimentos e vontades por julgá-los menores.

Conhecer melhor o sentimento de vergonha e como ele se manifesta nos possibilita consciência para escolhas mais lúcidas e menos paralisantes no nosso percurso (auto)formativo. É um caminho de autoassunção e que pode se coroar como nessa fala de um dos clientes do autor: “Agora faço frente a quem quer que seja e digo: ‘Não me importo com o *que* você diz. Eu não vou ter vergonha de mim!’(...)” (ROGERS, 2017, p. 176). Dito de outro modo, eu não me sentirei inadequado nem indigno frente ao que quer que seja (meu corpo, minha história, minhas escolhas, minhas relações, meus erros), acolho minha vulnerabilidade e imperfeição sem me esconder.

Eles preferem não esconder, nem a si nem aos seus sentimentos, de si mesmos ou de qualquer outra pessoa que seja para eles importante. Não querem ser o que “deviam” ser, quer esse imperativo venha dos pais, ou da sociedade, quer ele seja definido de uma forma positiva ou negativa. Não querem moldar-se a si mesmos ou ao seu comportamento dentro de um modelo que seja do agrado dos outros. Não querem, em outras palavras, escolher o que quer que seja de artificial, algo que lhes seja imposto ou definido do exterior. Compreenderam que esses objetivos ou finalidades não têm valor, mesmo que por eles tenham vivido até agora. (ROGERS, 2017, p. 178)

Vemos, portanto, que mesmo estando afastado do seu autorreferencial, da sua instância mais genuína, e convivendo com tendências culturais que minoram a autenticidade e individualidade, um pulso interno conduz esses indivíduos continuamente às expressões de autonomização e personalização, abrindo espaço para que a autoformação ganhe robustez e se expanda.

A expressão utilizada pelo autor para aproximação e busca de si coaduna perfeitamente com esse trajeto, com esse fluxo interno cuja autonomia e autenticidade estão como destino: *a caminho de* (ROGERS, 2017). Temos, assim, uma trajetória a ser percorrida e algumas conquistas e percepções a serem angariadas nessa rota contínua de *ser o que realmente se é*. São elas:

A caminho da autodireção: o indivíduo se torna responsável por si mesmo e passa a escolher pelos objetivos que lhe são importantes e quer atingir. Passa a discernir o que é significativo ou não para si. Há uma liberdade para ser quem se é, a qual é paulatinamente desejada, construída e atingida, iniciando com medo, excesso de cautela e mínima confiança, mas que vai ampliando em força e poder conforme assume a autodireção da própria vida e dos seus comportamentos.

A caminho de ser um processo: a percepção de que se está verdadeiramente num fluxo, num processo, numa contínua mudança e assim se aceitar e se apreciar, como algo fluido, não estanque, não definitivo. E isso se aplica aos próprios sentimentos, comportamentos. “Um indivíduo que existe está num processo constante de tornar-se (...) e traduz tudo o que pensa em termos de processo” (KIERKEGAARD, 1941a, p. 79). Um processo de infinitas possibilidades, sem estagnação.

A caminho de ser: tem uma relação direta com assumir-se de modo inteiro, aberto e transparente e, a partir daí *ser* e mostrar seus sentimentos complexos, por vezes contraditórios e inconstantes. Ou seja, há um forte desejo de ser tudo de si em cada instante, sem temer, sem se esconder, assumindo sua constante mutação.

A caminho de uma abertura para a experiência: aqui diz respeito à própria experiência interna de transformar-se e entrar em contato com os sentimentos e percepções que se apresentam, de modo aberto e amigável, sem julgar-se. Amplia-se a aceitação e a apreciação de si e do que se manifesta a partir de si.

A caminho de uma aceitação dos outros: ao passo que se abre, aceita e assume a própria experiência, tal qual ela se mostra, o indivíduo desenvolve a capacidade de aceitar, apreciar e valorizar a experiência dos outros tal como é.

Caminhando para a confiança em si mesmo: ao percorrer esse caminho de autovalorização, ao confiar cada vez mais no processo que é o indivíduo em si, no valor de si mesmo e da sua própria história dão fluência à criatividade e a expressa da sua maneira, de modo único e pessoal, segundo os valores de cada um.

As tendências descritas acima, que envolvem o desenvolvimento de *ser realmente quem se é*, ou como costume usar de modo mais direto, *ser quem se é*, nos dão a expressão clara e contínua desse percurso de autodescoberta, autoaprimoramento e autoassunção. Um fluxo de descortinamento da individualidade e que faz emergir a autonomia e um modo de viver mais entusiasmado, personalizado, mesmo que envolto nos desafios de diferenciar-se numa cultura de vergonha e homogeneização.

(...) o indivíduo se move em direção a *ser*, com conhecimento de causa e numa atitude de aceitação, o processo que ele *é* de fato em profundidade. Afasta-se do que não é, de ser uma fachada. Não procura ser mais do que é, com todos os sentimentos de insegurança e os mecanismos de defesa que isso implica. Não tenta ser menos do que é, com os sentimentos implícitos de culpabilidade ou depreciação de si. Está cada vez mais atento ao que se passa nas profundezas do seu ser fisiológico e emocional e descobre-se cada vez mais inclinado a ser, com uma precisão e uma profundidade maiores, aquilo que é da maneira mais verdadeira. (ROGERS, 2017, p. 183)

Vejo, assim, um processo de enfrentamento de si, das próprias resistências, temores e do que circunda esse sujeito como forma de defender o que para este é relevante. Aprimora-se um contexto interno de aceitação a um verdadeiro processo em direção à sua expressão mais genuína, sem fixidez, e acolhendo crescentemente o que sente e o que se apresenta como reação frente às circunstâncias e convívios, sem se esconder.

Dessa forma, frente ao que discorri nesse subtópico, acredito que a autoformação, em última instância, é o caminho formativo de escolhas e descobertas que conduz o sujeito a seu autoencontro, a ter cada vez mais clareza de quem se é, e isso se dá por meio das reais experiências vivenciadas ao se permitir e da maneira vulnerável e aberta de se colocar frente aos acontecimentos e à própria Vida.

Não há um fim, um ponto de chegada, mas um decurso contínuo, processual. Enquanto vive-se, busca-se saber, ser, sentir, fortalecer quem se é, se vulnerabilizar e arriscar para autoformar-se. De modo cada vez mais autêntico, genuíno, autovalorativo, real. Autoforma-se *continuamente*, para ser quem se é *em constante processo*.

2.2 O adulto

Ser adulto implica em tomar decisões. É o momento na vida humana em que o indivíduo é chamado a cuidar de si próprio a partir de escolhas suas e não mais (ou com muito menos frequência) de terceiros como mãe/pai, parentes e/ou responsáveis que, nas fases anteriores, de crescimento ou formação, eram peças essenciais para a manutenção da vida dessa pessoa. As cobranças externas se multiplicam, surgem as tais responsabilidades de peso acentuado, a perspectiva financeira é posta como um fator, senão primordial, bastante necessário, e entra em jogo o autoprover-se.

Somos impelidos a desbravar a Vida e fazer uso de capacidades e talentos para o autossustento ou provisão de nossa família. Desenvolvemos novas habilidades, geralmente pelos chamados profissionais, mas também pelas intercorrências do próprio ato de viver e suas exigências inerentes. Contiguamente, transcorre o desbravamento interno: se antes, enquanto crianças, precisávamos dos responsáveis para nos auxiliar com nossos sentimentos e desafios, isso passa agora por uma autogerência e discernimento do campo do sentir, que se estende para as decisões, fruto de uma dita liberdade concedida ao adulto.

Entretanto, questiono-me: o que constitui um adulto? Há características que, se alcançadas, podem dignamente *adesivar* aquela pessoa com uma estampa de honra ao mérito, ‘eis aqui um adulto!’? Apesar do tom jocoso, a pergunta para mim ecoa: o que constitui um

adulto? É a idade? É a mentalidade? É o autoprover-se? Seria a automanutenção e o autocuidado, incluindo aí a autorresponsabilidade? Se divertir e brincar pontua mais ou menos nessa etapa do jogo da Vida? Autonomia seria um dos critérios? Independência ou interdependência? Ser adulto hoje é o mesmo que ser adulto décadas atrás?

A discussão sobre a adultez abre diversas vertentes, sobretudo quando cria-se um espaço comparativo em épocas diferentes. A começar pelo próprio termo *adulto*, cujo conceito está "longe de ser homogêneo, apoiando-se em situações, de vida adulta, que não podemos diversificar; é um conceito que sofreu bastantes altos e baixos ao longo da história e, ainda atualmente conserva contornos delicados" (BOUTINET, 2000, p. 23).

As perguntas acima são algumas das que me faço ao pensar nessa temática da adultez e outras tantas que pululam quando traço informalmente quadros comparativos em relação às pessoas mais velhas do que eu, que estão dentro de uma outra geração, que aparentam ter tido desafios distintos justamente pelas diferenças contextuais de mundo, de oportunidades, de referências familiares e culturais. Ser adulto, então, está para além da categorização de idade?

A pertinência da questão *O que é ser adulto?* justifica-se com a necessidade de trabalhar uma fase de vida a qual não pode ser ignorada e que, tendo sido considerada como referência para outras idades, aparece agora desestabilizada. Ignorar a existência de um número cada vez maior de adultos desiludidos ou resignados com o seu trabalho e com a sua vida familiar é fechar os olhos a uma realidade que leva adolescentes, jovens e os próprios adultos a afirmarem que não querem ser adultos e a adotarem uma postura pessimista face à adultez. (SOUZA, 2007, p. 59)

Sempre ouvi, de algum modo, a adultez como fase referência da vida. A infância como um possível alicerce e a vida adulta como o auge, o momento de conquistas e afirmação de uma pessoa, de estruturação de quem se é, como se houvesse uma superioridade em relação às outras etapas do viver, como um grande trunfo existencial. Entretanto, algo acontece que a desestabiliza nesse momento como a autora menciona acima.

O caminho profissional traz inquietações e dúvidas, o grupo familiar promove incertezas e a adultez perpassa por turbulências e se vê imersa em insegurança. Querer não ser adulto é um dos ‘sintomas’ que surge nessa época e que se manifesta, por exemplo, como na síndrome de Peter Pan – cujo nome é “inspirado no famoso personagem, que tem seu mundo imaginário e vive como uma criança e se comportando como uma, se negando a assumir os eventos da vida adulta” (EUREKKA, 2022). O que será que se encontra por trás dessas manifestações humanas? Possíveis fenômenos socioculturais?

A desilusão parece rondar os adultos e aqueles que estão prestes a adentrar nessa fase (ou lá já estão), buscam evitá-la. Mas me parece que, ainda que haja tantos desencontros na

adulthood, esse momento é pouco explorado, discutido, problematizado, o que é reiterado por Boutinet quando ele é categórico ao afirmar que a fase adulta é “deixada aparentemente nas suas antigas certezas como uma idade sem problemas, uma vez definida como idade de referência” (BOUTINET, 2000, p. 11). Entretanto, mesmo não sendo tão considerada, as turbulências são evidentes.

Figura 1 – Ilustração Calvin e Haroldo



Fonte: Pinterest (2019)

Não tenho a pretensa intenção de esgotar esse assunto tão complexo e plural nesse estudo. A ideia aqui é problematizar e trazer um olhar não muitas vezes relacionado a essa fase, a qual me instiga pelos meus próprios desafios e inquietações ao contemplá-la, vivenciá-la e confrontá-la. Além de que, foi na fase adulta que estive no curso de Pós-Graduação, objeto desse estudo, e onde pude experienciar e dar conta das minhas transformações salutares, do meu olhar crítico e investigativo frente à minha própria adultez, além de presenciar as mudanças nos outros alunos e alunas, das diferentes turmas.

Diz-se que só se vê a ilha saindo da ilha. É o que pretendo. Ou seja, intento abrir camadas para enxergar o que, estando imerso, não vejo. Além de avaliar o que me circunda societalmente. Tendo a consciência que “falar sobre a vida adulta pode parecer aparentemente banal” (BOUTINET, 2000, p. 13), sobretudo nessa era de resultados, alta performance e produtividade ensandecida que vivemos, nas mais diversas ambiências, possivelmente também na acadêmica.

Para tanto, investigarei modalidades de adultos propostas pelo Jean-Pierre Boutinet – o qual discute a imaturidade da vida adulta a partir de um viés vocacional. Intentava abordar outras vertentes complementares, mas, nas minhas buscas sobre o adulto, me deparei com dificuldades de encontrar fontes de estudo e diversas lacunas, sobretudo numa abordagem mais subjetiva como eu tinha em vista. Ainda assim, optei por dar continuidade a essa temática, mesmo que eu não alcance o primeiro intento, mas abro um espaço de reflexão e observação

para essa etapa da vida. Farei isso entrecortando com outros autores e provocações para amadurecer e ampliar essa discussão.

Boutinet (2000) traz duas perspectivas de adulto a serem observadas, e que, na atualidade, coexistem dando forma a uma terceira tipologia de adulto, digamos assim. Todas, frutos de um período histórico específico, levando em conta o trabalho, sendo elas o adulto padrão, o adulto inacabado (que se abre em duas vertentes) e, por último, o novo adulto (a coexistência entre as outras duas tipologias).

Fruto da modernidade, o adulto padrão surge de um modelo tradicional, que se expressa numa perspectiva em que a vocação profissional, pré-estabelecida pelo meio familiar, dá o norte e conduz a forma de viver, suas condições e expectativas. Para ele, a rotina impera e as mudanças são pouco esperadas ou cogitadas. Há, portanto, uma padronização do estilo de vida, do que caracteriza-o. Souza (2007), uma das autoras que dialoga com Boutinet (2000), explicita sobre o adulto padrão, anunciando-o como um:

indivíduo equilibrado, estável, instalado e, conseqüentemente, rotineiro. Trata-se de um adulto produto da confiança ilimitada no progresso, na possibilidade de se poder controlar e projetar todas as dimensões da vida humana através da definição de um ciclo de vida linear, com etapas a percorrer e objetivos a cumprir. [...] Nesse caso, referimo-nos a um conceito integrado num modelo de sociedade masculino, do adulto viril, chefe de família e inserido profissionalmente (SOUSA, 2007, p. 60-61).

Vejo essa tipologia descrita como um adulto que consegue visualizar com certa clareza o seu futuro, como se existisse uma linha da vida acessível com poucas oscilações e questionamentos e que se desdobra com previsibilidade. O caminho profissional pauta-se como o grande substrato, um norte para exercer e vivenciar a adulez nesse padrão.

Daí que, provavelmente, surge essa dita confiança no progresso e que se estende a uma vida fortemente rotineira e previsível. Um adulto, portanto, que vislumbra seu cotidiano com linearidade, com estabilidade e que desfruta de uma rotina que o confere uma identidade social construída, na perspectiva da inserção e da autonomia financeira (BOUTINET, 2000).

Nesse modo padrão, a maturidade é vista como definitiva e linearmente traçada pela vocação desenvolvida que, naquele instante histórico, tinha mais a ver com os ofícios familiares, os quais estavam atrelados ao homem, por isso alcunhado de chefe de família. *Definitiva* porque não se vislumbra mudança, outras possibilidades, não se questiona o que ali se apresenta como caminho de desenvolvimento profissional e pessoal.

Portanto, esse modelo de adulto, denominado *padrão*, é “um estado terminado e estático” (SOUZA, 2007, p. 61), sem grandes diferenciações ou estímulos internos e externos

(societários) para tanto. A autonomia financeira dita a direção do viver desse adulto e assim o define. Esse olhar para o adulto como um estado terminado, finalizado, estanque, definido, coaduna com essa provocação do autor:

adulto, um termo banal, tem na nossa língua o estatuto de qualificativo, mas com bastante frequência é complacentemente utilizado como substantivo; originalmente, portanto, não nomeia um objeto mas designa um estado, o fato de haver terminado o seu crescimento. (BOUTINET, 2001, p. 188)

Dessa forma, o adulto padrão, fruto da modernidade, se finaliza em si, ao alcançar e executar sua expressão de trabalho remunerado, que constitui o alicerce de sua vida financeira e familiar, num modelo tradicional de adentrar e evidenciar sua vida adulta, sem outros grandes fatores sociais questionantes. Por isso essa ideia mencionada acima pelo autor de que a percepção da adulez nesse formato padrão alimenta a perspectiva do adulto não como objeto a ser avaliado ou pensado, mas sim, como um estado, uma instância que se alcança e assim se finaliza, como se estivesse *terminado o seu crescimento*. Essa tipologia de adulto perdura até hoje, em diferente formato, como veremos mais adiante.

Entendamos melhor agora a segunda tipologia proposta pelo autor, nomeada de *adulto inacabado*, ou seja, num processo contínuo de construção, reformulação e aprimoramento de si e de suas habilidades e competências. Uma concepção de adulez que surge posteriormente à segunda Grande Guerra Mundial, com maior relevância nas décadas de 60 e 70 do século XX e leva em conta as

(...) concepções provenientes da Psicologia, da Psiquiatria e da Filosofia [nas quais] é possível identificar o desenvolvimento de várias pesquisas (TEIHLARD DE CHARDIN, 1959; ROGERS, 1961; LAPASSADE, 1963) que têm em conta as mudanças socioeconômicas advindas de uma sociedade industrial em expansão; o desenvolvimento e impacto de novos dispositivos técnicos e das novas tecnologias da informação; o incremento da sociedade de consumo e a evidência do fenômeno da individualização. (SOUSA, 2007, p. 61)

A sociedade industrial traz muitas mudanças na vida do adulto por meio das transformações socioeconômicas e, por exemplo, aquela *vocação* que se configurava na instância previsível, toma diferentes rumos e aplicabilidades nesse novo momento. Agora como algo volúvel, mutável, com menos probabilidade de controle e constante estímulo de mudança e aperfeiçoamento do sujeito.

Percebo que a incerteza e a instabilidade assumem espaço na configuração social e o adulto, antes em estado terminado e estático, passa a ser denominado *inacabado*, sendo exigido frequentemente para novas obrigações, competências e demandas profissionais, mas também

sociais, para se firmar nessa nova configuração da sociedade. O sujeito adulto “é entendido doravante (...) em maturidade vocacional nunca atingida, (...) em contínua conquista” (BOUTINET, 2000, p. 17). As tecnologias abrem espaço para novas e constantes exigências e a melhoria e elaboração de competências são atreladas ao domínio linguístico da oralidade, escrita e modos de expressão e compreensão no meio social e profissional.

Essa tipologia de adulto *inacabado* se desmembra em duas perspectivas de referência também histórico-temporal e que se referem a modos distintos de encarar essa instância de mudança ininterrupta e crescente na adultez proveniente da esfera produtiva e financeira embalada pela sociedade industrial e seus ditames. O ponto em comum para análise é o parâmetro vocacional e, a partir disso, duas direções são traçadas.

Num primeiro momento, todo esse processo de desenvolvimento, construção e *inacabamento* é encarado por um viés otimista, a partir do qual, a inquietação das transformações e aprimoramentos exigidos são delineados por uma ótica de progresso relevante. Isso se evidencia até meados da década de 70 quando

vários trabalhos defendem, essencialmente, a perspectiva do otimismo construtivista – uma corrente assente na perspectiva humanista evolucionista (ROGERS, 1961), que fundamentava a existência de uma orientação positiva para todos os homens. O ‘estado inacabado do homem’ era visto como a possibilidade de progredir e de conservar as suas formas juvenis. (SOUSA, 2007, p. 61)

Dessa forma, resistir ou amedrontar-se com a mudança soa como uma evitação do progresso, do crescimento oportunizado para esse adulto. Daí que surge a ideia de quanto mais me desenvolvo enquanto adulto (e isso numa perspectiva muito mais material e financeira) mais eu posso progredir e sustentar a minha juventude, adiando o porvir da velhice. Um olhar esperançoso é desenvolvido e a instância industrial é tratada como essa “portadora de esperanças e otimismo” (BOUTINET, 2000, p. 15), sobretudo para a vida adulta, beirando a obsessão e a ingenuidade com tal otimismo alimentado.

Décadas depois, por volta dos anos 90, chega-se à era do chamado *caos vocacional*, a perspectiva pessimista do adulto *inacabado*. Essa percepção de uma instância caótica para vocação se dá pela forte e permanente imprevisibilidade e instabilidade nos roteiros existenciais, sujeitos continuamente às desestabilizações e rupturas proporcionadas pela configuração econômica-produtiva vigentes à época – a sociedade pós-industrial. Instala-se uma inaptidão de projetar seguramente o futuro e de lidar com adversidades. As referências de outrora já não se assentam e, configura-se uma percepção de contínuo risco e incerteza.

A inquietação das contínuas transformações antes percebidas como algo positivo e promissor para o autodesenvolvimento, passa a ser sentida como algo perturbador, incômodo e arriscado. E mesmo que os eventos desestabilizadores não promovam continuamente situações plenamente temerárias ou inesperadas, visto que as determinações próprias do adulto e o enfrentamento de situações-limite possibilitem antever, com acuidade, uma nova organização, uma nova vida e novos ensejos, perdura reiteradamente a percepção de que o cenário é caótico (BOUTINET, 2000). Há, assim, um contínuo chamamento para razoar e refletir frente ao que se apresenta.

É nesse contexto que surge a visão do adulto como *problema* (EHRENBERG, 1995), justamente por se perceber perdido e requisitado a tomar frequentes decisões num cenário de muito maior vulnerabilidade e instabilidade na ambiência profissional, mas que se estende também à familiar. Deste modo, se revela a conjuntura do adulto de se

interrogar constantemente sobre o lugar que ocupa na sociedade, os papéis e as tarefas que desempenha, o que leva Ehrenberg (1995) a afirmar que nos encontramos na idade do indivíduo inseguro, pois, mesmo quando não se está socialmente excluído, a possibilidade, a ameaça de tal acontecer está sempre presente. (SOUSA, 2007, p. 62)

Há, portanto, uma frequente insegurança que ronda esse adulto e o coloca numa atmosfera perceptiva de ameaça, de eminente risco de transformação e modificação do que está posto. Os papéis e funções assumidos não garantem pleno equilíbrio e harmonia no seu cotidiano, sobretudo porque esse adulto já não mais se encontra referenciado em tais quesitos.

Hoje, a partir de um olhar sobre a pós-modernidade, Boutinet (2000) defende que as duas expressões de adulto abordadas por ele agora coexistem com a essência de suas características, e dão espaço para um vigente formato: o novo adulto. O que se percebia separadamente em dados momentos da história, agora se aglutina. A mentalidade de ambas expressões se encontra presente e cria um complexo amálgama nesse adulto e na percepção do que é viver nesses tempos da atualidade. Ao mesmo tempo que busca o estável e previsível, vê-se impelido a ir além disso, a arriscar e romper com tais parâmetros tradicionais e referenciados. Ganha espaço a dúvida e a (auto)cobrança, o que ecoa para esse adulto como um “duplo vazio existencial e societal” (BOUTINET, 2000, 227).

Uma das manifestações desse amálgama atual se expressa de modo que aquela perspectiva estática, finalizada, previsível do adulto padrão se coaduna com a busca e manutenção da estabilidade financeira, assim como da preservação da juventude, da experimentação e usufruto do novo, como um freio ativado contra o envelhecimento, ou seja, empenha-se por se manter inacabado. É nessa perspectiva que a evitação, o medo, o temor de

adultecer se manifesta, o jovem adulto quer se manter jovem e usufruir do que esse estágio tem a ofertar, mesmo que para isso se isente de assumir a própria vida e continue na dependência de outras pessoas.

Atuais testemunhos de adultos evidenciam a sua preocupação de se manterem jovens o máximo tempo possível, até mesmo adolescentes, nunca deixarem de crescer, mantendo-se neotênicos (inacabados), sempre em busca de realizações a completar, de ações a recomençar com a preocupação de conservar uma réstia de juventude, um gosto permanente do inédito. (BOUTINET, 2000, p. 19).

Estar adolescente e, portanto, não crescer, é sinônimo de depender de alguém. E essa dependência do outro vem justamente de uma grande contradição: ao escolher romper com suas referências (sobretudo as figuras de pai e mãe, sua própria história), com as imagens e caminhos norteadores de outrora, esse adulto se vê perdido, desorientado e, em vez de alçar-se aos mares da Vida para desbravá-la e conquistá-la, volta-se, como um barco arredio, para o porto visto como seguro, mas, paradoxalmente, alimentado por insegurança.

Ao mencionar essa acepção de desbravamento e conquista, me ocorre que daí vem os enfrentamentos que o adulto é impelido a fazer, o que me leva a pensar na palavra *sofrer*. Um dos significados do termo sofrer me encanta bastante, que é *passar por* – o qual está como sinônimo de *experimentar* (MICHAELIS, 2022,) –, justamente porque desconstrói a perspectiva de ser algo permanente e sinônimo de padecimento, como rotineiramente é tratado. ‘A casa sofreu uma reforma, *passou por* uma reforma’; ‘O texto sofreu alterações, *passou por* alterações’; ‘Aquelela pessoa sofreu uma cirurgia, *passou por* uma cirurgia’.

Sofrer vem, dessa forma, com a acepção de algo transitório, momentâneo, passageiro. Como uma correspondência ou mensagem de aplicativo: dá o seu recado enquanto se faz necessário e vai-se (ou deveria, se assim não nos apegássemos) – mas não escolhemos a chegada dessa mensagem, lidamos com ela. Daí o olhar refinado de Mosé (2012) ao falar do momento infantil que estamos vivendo, enquanto sociedade, no qual evitamos os nossos enfrentamentos, nos desviamos do ato de *sofrer*, intrínseco à Vida, e assim não nos transformamos.

O sofrimento é um processo no seu corpo, ele tem um processo de maturação no seu corpo e ele se elabora e ele termina. Nós não queremos dar o tempo do sofrimento no corpo, que é o rastro do sofrimento que rasga sua alma para ficar mais larga. Sofrer, uma das razões do sofrimento, é o rompimento da alma para se tornar maior e quando a alma se torna maior ela cabe mais mundo, ela permite mais contradição. Então, a pessoa amadurece quando ela lida melhor com o sofrimento. Nós somos uma sociedade infantilizada, infantilóide porque quando nós sofremos damos “piti” (...). “Que aspecto da minha alma precisa crescer e se transformar?” “O quê que você quer me dizer, sofrimento?” Aí eu converso com ele, ele fica um tempo e vai rápido embora. Ele vem da Vida, ele vem da exterioridade, ele vem do choque do homem

com a civilização e com a natureza, e das relações. Só que esse choque vem pra minha alegria. Então, o que é alegrar-se? É ser capaz de sustentar o infinito. (MOSÉ, 2012).

Obstáculos, desafios, empecilhos, desatinos, contrariedades, infortúnios podem até nos inquietar e amedrontar, mas são estes que nos ampliam a inteligência e fomentam nossa criatividade. Obviamente que as facilidades, as sincronicidades, a fluência, a comodidade também nos trazem benesses, mas o desafio da dificuldade é inerente, não é opcional, faz parte da condição humana em seu viver. Negá-lo e não aceitá-lo já é abrir espaço para inquietar-se.

A autora nos traz a ideia de rasgo d'alma para ampliação dessa própria, como um tecido dilatável, expansível, manejável no qual o conteúdo que se adentra é *mundo*, mais *mundo*, ou seja, mais repertório, mais vivências, mesclas de oportunidades. De tal sorte que o espaço para mais contradições, paradoxos, contrastes, antíteses, contrassensos também se amplia, dando morada à diversidade e seu território plural. É onde o adulto pode expandir sua humanidade, por criar continuamente em si lugar para o diferente, o contrário, o divergente, o heterogêneo.

Dessa forma, o sofrimento, a experimentação nos vem como um autêntico mensageiro que nos convida – por vezes compele – a algo mudar, revisar, aprimorar em nosso viver. Em última instância, nos direciona para o amadurecimento, ou seja, nos amplia em tolerância e resiliência para a adversidade, erros e *fracassos*; nos aperfeiçoa para os relacionamentos; nos capacita para o diferente; amplia nosso senso de identidade, passamos a ter mais clareza de quem somos. Dessa maneira, *passar por* não é bom ou ruim, apenas *é*. A convocação, portanto, é para crescermos, nos desenvolvermos e incorporarmos infindas habilidades, e isso se expande para as mais diversas dimensões (corpórea, mental, emocional, espiritual, relacional). Um trajeto de imperfeitos, mas ativamente perfectíveis.

Ao evitar sofrer, *passar por* o que se apresenta, furtar-se de *experimentar* as nuances da Vida, esse adulto minora a possibilidade de fazer escolhas, de expandir, de alcançar novos patamares de si. Debilita-se, assim, um dos pontos centrais no desenvolvimento do adulto: a autonomia. A capacidade de tomar suas próprias decisões e conduzir sua Vida se enfraquece ao evitar vivenciar as demandas da adultez, os compromissos e necessidades vinculadas. Enfraquece-se também a capacidade de assumir responsabilidades, honrar compromissos em que esse adulto é instigado a aderir. Mussak (2012) desenvolve melhor essa ideia e nos alerta:

Não quer dizer, cuidado, que se possa fazer o que se quer, atender a seus desejos desconsiderando totalmente as expectativas dos outros, do mundo. Autonomia é razão lúcida, equilíbrio, e pressupõe responsabilidade, maturidade, disposição para assumir seu destino. A razão emancipada nega tutela e a subordinação. A razão esclarecida é a razão absoluta da autodeterminação. E ter significado significa estar conectado com uma atividade que faça sentido, que nos dê a certeza de estarmos no caminho

certo, fazendo o que gostamos, e que aquilo que fazemos torna o mundo melhor. Mesmo sem saber, à medida que amadurecemos buscamos, às vezes desesperadamente, essas duas grandes conquistas, a autonomia e o significado. Autonomia para gerir sua própria vida e significado para sentir prazer em viver. Enquanto a autonomia garante minha liberdade de escolher, o significado me dá a certeza de que estou vivendo a vida que eu quero viver. Do meu jeito. (MUSSAK, 2012, s/p)

O autor associa autonomia à disposição para assumir o próprio destino, sendo isso sustentado por uma razão lúcida, a qual vejo como sinônimo de discernimento, fruto de vivências, traquejos, conhecimento adquirido através do próprio ato de viver e de se relacionar. Despontam, processualmente, a autodeterminação e a clareza do que é importante para si, realça-se a liberdade para escolher. Daí vem essa mescla valorosa entre autonomia e significado, como uma estrada a percorrer, cujo destino e meio sejam *a vida que eu quero viver*.

Viver é aprender a viver. Quanto mais você aprende a viver, mais vive melhor! Aprender a viver é assumir que a vida é uma parceria com o acontecimento, que está muito além de nós. Então, se submeter ao acontecimento é entender que a gente não controla as coisas, mas pode trabalhar em parceria com elas. Essa é a ideia de aprender a viver melhor. (MOSE, 2022)

Assim, amadurecer enquanto adulto, no transcorrer da *vida adulta* traduz-se por meio de relacionamentos, conquistas e aprimoramentos pessoais que convivam harmonicamente ou não com as próprias escolhas, valores, querereres, princípios, ainda que para alguns se estanque na auto-sobrevivência e no desafio de vivenciar subordinações. Compreendo, portanto, *amadurecer* como *aprender a viver*.

Todo esse olhar frente à autonomia, às responsabilidades, busca da liberdade, enfrentamentos, significado e clareza de si, coaduna com o adulto enquanto *ator* (BOUTINET, 2000) como expressão do *novo adulto*, fruto da pós-modernidade (ou nova modernidade como também menciona o autor) e das exigências imbuídas e construídas nesse período. É nesse contexto que o planejamento de vida se arvora como um imperativo para que esse sujeito desenvolva-se tendo como alvo ser autônomo. Funciona como um grande chamado para que este se posicione, fazendo suas escolhas, e se diferencie, ainda que conviva com o incerto.

Desse modo, entra em cena a perspectiva da *autoidentidade*, uma busca em construir sua individualidade a partir de suas próprias vivências, experiências, intenções, emoções e sentimentos, desafios, suas relações com o social, ou seja, em suma, por meio da sua própria história. Alcança-se, portanto, a (auto)biografia como eixo, como mapa de si e como bússola para tomar os novos passos, fazer as escolhas e se afirmar.

A biografia do adulto se constrói, com efeito, em um ambiente social no qual o fator econômico desempenha, em nossos dias, um papel preponderante. Não é, pois, surpreendente que o horizonte biográfico seja incitado a se modificar. A cronologia de uma vida balizada por etapas inscritas na organização social, como aquela do tempo da formação profissional, do primeiro emprego ou da idade da aposentadoria, dá lugar a uma existência submetida a escolhas cada vez mais complexas e cujo arranjo se faz de maneira mais aleatória. (DOMINICÉ, 2006, p. 347)

O que antes era pautado por um roteiro pré-estabelecido, com dinâmicas previsíveis e ditames mais engessados, hoje se expande na complexidade e toma rumos evidentemente aleatórios, casuais e isso transforma a perspectiva desse adulto. Junto a isso, sua biografia é atravessada por toda essa multiplicidade de fatores, interações, percepções e exigências para além da linearidade.

Portanto, o adulto, enquanto ator, é obrigado a adotar a modéstia como conduta ao acolher a incapacidade de controlar totalmente a vida, estando vulnerável às suas contingências. Na qualidade de ator, esse adulto confronta-se com o seu eu e passa a estimar a construção da autoidentidade por meio da narrativa (auto)biográfica (BOUTINET, 2000). Uma busca por saber-se por meio do olhar para si, para sua travessia, sua história. Assim, o *ser adulto* como algo estagnado e de simplória definição passa a ser olhado a partir de sua *vida adulta*, onde o contexto e trajetória de vida configura e apresenta essa pessoa a partir de sua própria narrativa.

Nessa perspectiva, um outro aspecto que foi impactado na percepção da adulez: trata-se da discussão em torno da idade como parâmetro definidor ou balizador do adulto. Antes buscava-se uma definição mais objetiva, colocando-o entre a adolescência e a velhice, em alguns momentos arriscando estabelecer períodos para cada etapa de vida, levando em conta idades estabelecidas, formatadas. Intervalos numéricos que acreditava-se que, ao adentrar, poderia alcunhar aquele indivíduo de adulto ou não-adulto. Entretanto, o fator etário, a idade "constitui cada vez menos uma variável determinante, e cada vez mais uma variável flutuante mesmo se se mantém para todo o adulto como uma referência subjetiva importante e no modo de se assumir" (BOUTINET, 2000, p.165). A idade perde, assim, parte de sua importância frente ao novo biográfico.

Em vista disso, compreendo que a adulez hoje está muito mais vinculada à história de vida de cada um, do seu desenvolvimento pessoal, sua *vida adulta* e muito menos a ver com a *idade adulta*. Há, sim, parâmetros norteadores e que devem ser perseguidos e intentados como autonomia, assunção de responsabilidades, autogerência emocional, manutenção financeira, autonutrição, autocuidado, etc, mas tudo isso inscreve-se em algo maior que é a trajetória daquele que vivencia a adulez, sua construção, desafios e conquistas. É esse amálgama que constitui o adulto e é onde reside sua humanidade e potência.

Qual é a minha história? Qual a minha origem? O que trago no passado? O que me constitui? O que quero para meu futuro? O que é importante para mim agora? Indagações que fomentam a visualização dessa (auto)biografia e abre espaço para uma narrativa pessoal e única do adulecer, entreabrindo a porta do porvir. A partir daí, esse adulto “reapropria-se das suas origens, “fala de si próprio a si mesmo”, tenta ser transparente consigo mesmo e decidir sobre seu destino” (SOUSA, 2007, p. 68).

Ser adulto, portanto, passa por uma biografia de vivências, conquistas, autoaprimoramento e assunção de si e da Vida, escrevendo uma história sabidamente única, navegando nessas águas impermanentes e desafiantes do viver com inter-dependência. Narrar-se, conhecer-se, assumir-se e apresentar-se são componentes fundamentais para o adulto hoje se ver como tal e agir nessa estrutura atual tão diversa e imprecisa.

2.3 A Autoformação do adulto

Falar de autoformação na adulez talvez possa ressoar como algo redundante, justamente por ser a fase humana em que isso se dá com mais prevalência, ou assim se esperaria. Afirmo isso porque é a fase, como vimos, em que somos convidados ou impelidos a assumir nossa Vida e minimizar as interferências memorativas das figuras de autoridade que tivemos na infância (pai, mãe, cuidadores, avós, professores...), como forma de ter clareza sobre os próprios quereres, vontades, decisões a serem tomadas.

Já compreendemos que a autoformação é sinônimo de personalização, de agir conforme a própria subjetividade, dando voz e vez à sua individualidade, sem excluir a influência social e ambiental. Para tanto, o caminho de assunção dessa capacidade, que tem fortes matizes de autonomia, precisa ser construído, edificado, burilado com consciência, ou seja, com uma certa clareza de que esse trilhar conduz-nos a um apoderamento de nós mesmos. E isso passa por compreendermos que, pela unicidade de cada ser, o tempo e as estratégias para tal conquista são diversas, mesmo que estejamos falando de um “mesmo” grupo: os adultos.

Portanto, um bom ponto de partida para essa análise é assimilar a ideia de que “a vida adulta não é tão linear como a veem os especialistas do crescimento e do decrescimento biológico, ela que exige para ser percorrida no seu ritmo e nos seus tempos, uma grande forma e mesmo uma preparação permanente” (PINEAU, 1988, p. 69). Em outras palavras, a tal linha da vida, inclusive a adulta, é bem mais sinuosa do que costumamos imaginar e é desenhada em diferentes compassos e cadências conforme a trajetória pessoal. E essa preparação permanente podemos chamar também de autoformação, contínua e processual, não suprimindo os outros pólos formativos.

Se há, assim, uma elaboração para esse adulto se autoformar, o que estaria como linha de frente para essa jornada, além da consciência dos ritmos e compassos individuais, peculiares de cada história? Iniciemos pelo começo. De que adulto estamos falando? Anteriormente fiz uma breve abordagem do adulto num viés vocacional, produtivo-econômico, dentro de uma faixa temporal histórica, trazendo três tipologias da adultez.

Mas, para essa discussão aqui, focarei na adultidade dos tempos atuais, século XXI, em que impera a complexidade, a incerteza e a oferta ampla de possibilidades e condições a esse adulto, o qual se configura como o *novo adulto* (BOUTINET, 2000) que é retratado pelo paradigma do *caos vocacional* (BOUTINET, 2000). Trarei brevemente algumas características como forma de demarcar essa tipologia de adulto.

Um dos pontos principais do novo adulto é a crise identitária com o passado, com seus vínculos. Ao mesmo tempo que os busca, procura, rastreia também os rejeita fortemente como forma de se encontrar e tomar idealizados novos rumos por se sentir deslocado e perdido na sociedade atual. “O adulto parece ter perdido suas marcas, aquelas que assegurariam sua complexa identidade familiar, escolar, profissional e ideológica; sem ideais bem definidos, doravante, ele estará só frente a si próprio” (BOUTINET, 1995, p. 39). A previsibilidade e um certo tom de linearidade dos tempos de outrora se dissolveu e a estabilidade (social, econômica, profissional) tão aclamada se fragmenta.

O sentimento que impera para esse adulto contemporâneo é o de solidão, sem a quem recorrer para pensar seu porvir e fazer escolhas mais assertivas para sua vida, ao mesmo tempo que há uma grande exigência para o acerto, para boas resoluções céleres e planejadas. Nisso enfraquece-se o seu poder de decisão e amplia o seu sofrimento e inquietação.

Daí a percepção inquietante de que “um número considerável de adultos está em plena confusão, porque eles não sabem como fazer para vislumbrar seu futuro. Por outro lado, eles têm, muitas vezes, dificuldade em renunciar ao que haviam previsto fazer de sua vida no passado” (DOMINICÉ, 2006, p. 354). Entre decidir e prosseguir ou decidir e renunciar, acaba reinando a dúvida paralisante e evita-se avançar como adulto. Furta-se de adultecer, mantém-se flertando o universo da adolescência de pouco assumir responsabilidades, sobretudo porque a exclusão e a rápida substituição no ambiente profissional são pontos que rondam esse tempo.

A sensação que paira atualmente sobre a vida adulta é que “(...) o curso da vida parece se tornar uma espécie de ‘laboratório’ que funciona sem programação” (ALHEIT, 1993, p. 188). Temos, portanto, um adulto em crise imerso num caos, sobretudo um caos vocacional, no qual *escolher* se tornou um desafio.

Uma vez melhor delimitado a perspectiva de que adulto estamos falando, trazemos outra pergunta norteadora: O que conduz o adulto à autoformação? Olhando para as camadas de influências, que datam desde sempre – desde o nascer e já conviver –, assim como o efeito e os desdobramentos dessas influências. Refiro-me aos outros pólos formativos – heteroformação, todo contato e influxo social; e ecoformação, atuação do meio ambiente – a começar pela família, a socialização. Lembrando que há um entrelaçamento entre esses pólos que não se desfaz, mas que podemos folgar as tramas que o constituem para daí nos avistar.

[...] as agências de socialização, a família em especial, ou coisa que se assemelhe à família, funcionou para cada um, como quem deu o primeiro banho, mais importante talvez que o primeiro banho de água, foi o banho que o tornou Homem, isto é, o banho no universo do símbolo. Isto é, o banho da cultura, e de que nós permanecemos perpetuamente úmidos, que toalha nenhuma enxuga, e se enxugados reverteríamos à mera biologia que nos anularia como seres humanos. Isto é, nós somos seres humanos porque fomos banhados pela cultura; bem, mas a cultura, este banho, evidentemente, é um banho que de certa forma nos serviu de trampolim para constituir o homem como criador de sua própria realidade pessoal, como ela é, mas serve também de jaula porque toda cultura é uma repressão que nos limita [...] (DI GIORGI, 1980, p. 75)

Somos o que somos porque con-vivemos. Trocamos, aprendemos, conflituamos, nos relacionamos, partilhamos, assim nos forjamos: nas relações. Mas surge uma necessidade de, frente às impressões deixadas, nos enxergarmos, nos posicionarmos, nos situarmos frente a esses núcleos. É nesse fluxo de inúmeras vias que o espaço para a autoformação do adulto busca emergir e se firmar, abrindo essa *jaula* do convívio, tanto mais seja possível.

Rememoro um questionamento da visão sistêmica, do universo terapêutico, que coaduna com essa discussão e amplifica a perspectiva autoformativa: *Qual é o meu lugar?* Uma pergunta com forte poder ressoante, de ecos profundos e que abre a oportunidade para uma autoinvestigação em camadas diferentes: Qual é o meu lugar na família? Qual é o meu lugar no trabalho? Qual é o meu lugar nesse relacionamento? Qual é o meu lugar na Vida? Qual é o meu lugar enquanto adulto? Ecoa... ressoa... provoca. Uma vez encontrada a resposta, esse lugar me cabe? É leve estar nele? Esse é, realmente, o meu lugar? *Qual é o meu lugar?*

Meu lugar tem a ver com *me situar*, com a clareza do papel que assumo nas instâncias familiares e sociais, e do poder de ação e autoexpressão em cada papel. Isso ganha o tom autoformativo quando vislumbro a autonomização e a personalização. O quanto de mim está nas minhas escolhas? Como fazer melhores escolhas enquanto adulto? Como ampliar a clareza do que é bom pra mim, enquanto adulto, e validar, sustentar isso?

Desse modo, entra a necessidade de afrouxamento dos vínculos e influências como forma desse sujeito se enxergar, se situar. Um verdadeiro percurso de autoconhecer-se. Nessa

perspectiva, percebo que o processo formativo, mas, sobretudo, a autoformação, só se manifesta e toma forma se

acontece dentro de uma dinâmica social mais ou menos facilitadora ou resistente. Ela precisa, pelo menos, de um relaxamento dos laços sociais herdados, familiares e escolares para abrir um espaço de escolha que permita estreitar outras relações mais pessoais, entre outras, com representantes da mesma geração, até o encontro de um (ou de uma) *alter ego*. Este encontro de um (ou de uma) outro privilegiado(a) constitui um meio importante de formação adulta. (PINEAU, 2003, p. 153)

Abrandar esses laços sociais vem como ponto fundamental para esse sujeito desenvolver em si seu poder de decisão, exercitar sua faculdade de escolha que o mobilize ao convívio com pessoas diversas, principalmente além das fronteiras já conhecidas, como as familiares. A partir de e conjuntamente com isso, vêm também os outros níveis de relações: as experimentações, as experiências, o contato com o diverso, com o diferente e a ampliação de repertório. Tais ações favorecem esse adulto a se aproximar de si próprio, de suas questões, burilar gostos e querer, ter clareza do que o move.

Abre-se, portanto, espaço para que as trocas aconteçam e a subjetivação, elemento fundante da autoformação, se edifique progressivamente e favoreça para que esse adulto se aposses de sua própria história, se assumindo como autor desta e assim firmando-a.

É importante ressaltar que afrouxar os laços e o contato com as referências não significa romper definitivamente com elas, não é negar ou excluí-las. É ter ciência de que existem, de que fazem parte da própria história, de sua biografia e optar por conservá-las ou simplesmente fazer diferente, o que não significa suprimir. A exclusão costuma ter efeitos no modo de agir desse adulto.

Quando as esferas ideológicas e religiosas, a família e a profissão não se constituem mais em polos de identificação, (...), a desilusão pode assumir formas variadas que vão desde a indiferença até o famoso *burnout*, a exaustão do profissional num ativismo desenfreado. (DEBERT, 2010, p. 65)

Com esses conflitos de identificação, é necessário lembrarmos da conjuntura que envolve esse adulto hoje, uma atmosfera de confusão, incerteza, crise, para qual “um trabalho de reconfiguração biográfica se tornou imperativo” (DOMINICÉ, 2006, 354). Uma reavaliação frequente de si próprio passou a ser um ponto basilar, como forma de se conhecer em meio às tantas transformações e daí autoformar-se, perenemente, para dar e enxergar significado à Vida e às próprias ações.

Esse adulto, sofrendo por uma vida tornada precária e cuja complexidade ele não domina mais, justifica que a formação o ajude a pensar sobre sua vida tendo em vista encontrar seu caminho. A formação não vai, como ontem, abrir as portas às quais os adultos não tinham acesso, lhes garantir uma mobilidade, até uma promoção profissional. Em contrapartida, ela pode ajudá-los a conceber as formas do que sua vida pode se tornar. A construção biográfica parece assim representar bem, em nossos dias, uma das finalidades da formação de adultos. (DOMINICÉ, 2006, p. 347)

Se a formação favorece o adulto a pensar a respeito do trânsito de sua vida, a partir de uma construção biográfica, a autoformação vem como a instância que chancela essa busca formativa porque é essa esfera subjetiva que possibilita a autorreflexão e compreensão do que é salutar para si. Esses sujeitos inacabados estão em busca de sentido, em todas as acepções que traz, de sensibilidade, direção e significação. (PINEAU, 1993). Questões plenamente envoltas no âmbito da subjetividade. A autoformação vem lembrá-lo e (re)apropriá-lo desse próprio poder de formação (PINEAU, 1999) e de reconstrução de sua biografia, a qual vem como ponto fundamental para esse adulto hoje se potencializar e dar conta do viver nessa estrutura complexa e imprevisível a qual se confronta.

Nietzsche costumava perguntar: “Você viveu sua vida? Ou foi vivido por ela? Escolheu-a, ou ela escolheu você? Amou-a ou a lamentou?”. E quando lhe pediam conselhos, o alemão dizia: “Não posso lhe ensinar como viver de forma diferente pois, se o fizesse, você continuaria vivendo o projeto de outrem e não o seu próprio” (MUSSAK, 2012, p. 2).

Viver o seu próprio projeto é ratificar a necessidade da autoformação do adulto. É proporcioná-lo e instigá-lo a se apropriar da própria capacidade, da própria autoridade e domínio de fazer sua história. Ainda que haja ventos dispersos e inquietantes, esse sujeito vai poder escolher alçar e direcionar – à sua maneira – as velas desse barco pessoal que navega nas águas inconstantes da Vida.

Tal proposição não o protege da impermanência, da dúvida, dos riscos, das exclusões, dos medos, das vergonhas, dos fracassos, dos sofrimentos, das inquietações no cotidiano. Mas o empodera e o direciona à sua autoassunção. No âmbito do viver, e isso se reitera na pós-modernidade, a perícia é forjada por meio da ação, do fazer, do realizar, do criar, do arriscar. E isso deve se intercalar com o reflexionar, o ponderar, o não-fazer, o meditar.

As duas categorias de ação devem coexistir para refinar o poder de escolha, a tão intentada autonomia. Talvez este seja o principal componente nesse processo de autoformar-se do adulto, experienciando e angariando repertório de ação própria para cada momento e daí melhor se conhecer e ampliar sua confiança. Em outras palavras, entregando-se à vulnerabilidade, terras onde não reside a certeza, mas estão as oportunidades.

(...) Caminho se conhece andando
 Então vez em quando é bom se perder
 Perdido fica perguntando
 Vai só procurando
 E acha sem saber (...)
 (CÉSAR, 2022)

Andando, trilhando, fazendo, criando, experimentando, errando, perguntando, meditando, se permitindo. É nesse gerúndio proposto pelo poeta que o viver se expressa, e que a Vida tal como ela é se mostra. No gerúndio tem-se o estado de presença, do aqui e agora, daquilo que acontece no devido instante presente, enquanto ocorre. Um contínuo chamado à ação em que até *se perder* é bem-vindo pelo próprio convite a se manter em movimento para, daí, *se achar*.

Entretanto, esse clamor à ação não significa estabelecer uma ideia de autossuficiência com tons de heroísmo, muito menos descartar nossa humanidade e falibilidade, ou desprezar o contato com a arte, com o lúdico, com a natureza. Negar essas instâncias da Vida, tão importantes e nutridoras quanto à ação julgada produtiva, geralmente resvala em desassossegos d'alma, como ansiedade, confusão mental, autocobrança, os quais têm conduzido os adultos ao isolamento e à minoração do exercício da vulnerabilidade.

Assim, o decurso autoformativo do adulto também passa por, em se conhecendo subjetivamente, decidir a pedir ajuda, recorrer a apoios externos, inclusive, às instâncias terapêuticas. Fazer uso desses recursos e anunciá-los como parte do processo de formação, ou suporte do processo, sobretudo nesses tempos em que a opção pelo silêncio lancinante se tornou estratégia e o suicídio um lamentável caminho ilusório de estancar a dor.

(...) é ainda muito presente a ideia de que ser adulto significa ser capaz por si próprio de tomar as rédeas de sua vida. O recurso à formação bem como à terapia ainda é frequentemente considerado como uma confissão de fraqueza. (...) Sem confundir formação de adultos e ajuda terapêutica, convém reconhecer que um aporte educativo, que pode, em certos casos, suceder ou ser precedido por um processo terapêutico tornou-se indispensável para fazer face às descontinuidades da existência. (DOMINICÉ, 2006, p. 350 e 351)

Dessa forma, compreendo que a autoformação do adulto hoje, o faz revisitá-lo continuamente a fim de exercer clareza e autonomia sobre a própria história, ainda que a estrutura socioeconômica em que vivemos o inquiete e fomente a insegurança, inclusive a respeito de si. A formação, sobretudo a autoformação, vem como caminho para esse adulto se oportunizar ao desafio da vida adulta. Acresce-se aí a consciência estimulante do arriscar,

experimental, testar, usufruir, re-construir, criar. É nesse misto de ação que a clareza do melhor a escolher vai se erigindo, sem abrir mão dos suportes e ajudas que se mostram necessárias.

O adulto autoforma-se continuamente, reconhece-se, empodera-se, autonomiza-se, melhor faz escolhas. Não somente escolhe, como também sustenta a decisão até que o convite seja mudar o que está posto. A incerteza, o futuro complexo e imprevisível, a insegurança são introjetados, acolhidos e vistos como parte do processo e não como algo a ser evitado.

3 LUDICIDADE

3.1 O QUE É ESSA TAL LUDICIDADE?

Minha análise sobre a Ludicidade se descortinará a partir da experiência vivenciada internamente por cada sujeito, focando incisivamente nesse interno, onde os sentimentos e intenções humanas se manifestam, e como tudo reverbera a partir desse ponto aos olhos sensitivos da consciência, do estar atento ao que se passa e sente, além das transformações obtidas pelo contato ativo com a Ludicidade. Trarei também a perspectiva objetiva desse fenômeno, como e em que este se materializa, de modo mais concreto.

É importante salientar o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade – GEPEL – da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o trabalho investigativo e experiencial dos muitos que o constitui, em especial Luckesi (1998, 2002, 2004, 2005, 2013, 2014) – que fundamentalmente trará o tom para meu estudo – D’Ávila (2006, 2014), Gomes (2008, 2015), Leal e D’ávila (2013), Mineiro e D’ávila (2019). Estes apresentam a concepção do estado lúdico do ponto de vista interno do sujeito, mas não se restringindo somente a esse prisma.

Há muitos teóricos com diferentes perspectivas que exploram o território do lúdico, da Ludicidade e das suas manifestações. Há o olhar cultural explorado por Huizinga (2012) com a palavra “jogo” como elemento central. Numa visão biológica e que se entremeia com a antropológica tem Maturana (2004) que já adentra no verbo “brincar”. Correlacionando Ludicidade e comunicação temos Lopes (2014) com a expressão “design de ludicidade” e “família semântica da Ludicidade”. Desenvolvendo um olhar do lúdico na perspectiva da transdisciplinaridade e complexidade, Moraes (2014). Ampliando a concepção em torno do despojamento, vivacidade e fruição da Ludicidade, conto com o olhar vivencial de Araújo (2017).

Desse modo, estes autores e autoras mencionados acima me ajudarão a formatar um percurso no mundo diverso da Ludicidade e do que é percebido como o ato em si e seus efeitos, resultados do desfrute dessas ações lúdicas, atentando-se também ao que se revela no decurso do processo. Como premissa desse estudo e ponto de partida, reitero a Ludicidade encarada a partir da vivência interna do sujeito (LUCKESI (1998, 2002, 2004). Normalmente a consideramos de um lugar utilitarista, que esteja sempre associado à alguma atividade do humano, opto por ampliar essa compreensão e adentrar na perspectiva do sentir pessoal.

Usualmente os textos disponíveis, que abordam a questão da ludicidade, tratam-na, predominantemente, sob a ótica de seu papel na vida humana: no desenvolvimento

humano, nos processos de ensino-aprendizagem, nos processos terapêuticos, na recreação, no divertimento, no lazer; ou, então, abordam repertórios de atividades lúdicas, descrevendo como realizá-las; e existem ainda muitos outros estudos sociológicos ou históricos sobre esse fenômeno. Pouco, porém, se tem tratado da ludicidade e das atividades lúdicas de um ponto de vista interno e integral (LUCKESI, 2002, p. 22).

Como menciona o autor, são muitos os desdobramentos e vertentes em torno da temática da Ludicidade, geralmente em associação a um papel, função ou utilidade atribuída somada às respectivas atividades que a representam. Entretanto, o que será que acontece àquele que, de fato, vivencia a Ludicidade? Como se dá essa experiência interna? O que a caracteriza? E, partindo do início, o que é essa tal Ludicidade?

Me identifico com a perspectiva de Lopes (2014, p. 26) na qual ela afirma que a Ludicidade se trata de um “fenômeno da condição de ser do Humano”, ou seja, é algo intrínseco a nós, faz parte de nossa constituição enquanto gente. E justamente por isso, “está presente em cada pessoa e em qualquer cultura” (2014, p. 26). Dito de outro modo, é um fenômeno universal do Humano, inerente, próprio, típico, pertencente à sua condição e que se manifesta naturalmente ao acessá-lo.

Temos, portanto, um fenômeno que nos revela enquanto pessoas, que nos remonta globalmente como semelhantes, ponto comum na condição de *ser Humano* e que se encontra ainda como parte constitutiva de toda cultura. Tal fato possivelmente explique a não dicionarização do termo Ludicidade, como sustentam Lopes (2014) e Luckesi (2014). Quando busca-se nomeá-lo e explicá-lo, é nítido como este vocábulo amplia-se em polissemia, a pluralidade de compreensões e conceitos envolvidos nessa temática se evidencia, como elucidam D’Ávila e Leal (2013, p. 42):

O conceito de ludicidade é polissêmico. Em grande medida, ludicidade e atividades lúdicas são entendidas como expressões de um mesmo conceito, confundindo-se, respectivamente, o fenômeno – que pode ser observado subjetivamente, a partir da realidade interna do indivíduo – e o ato social (a ação como produto da cultura) realizado por um ou por muitos indivíduos.

Desse modo, a Ludicidade enquanto o fenômeno em si, é, equivocadamente, visto e tratado como as atividades que se desdobram a partir deste, ou seja, o fenômeno é confundido com suas manifestações, com as ações e atividades atreladas ao lúdico. Em outras palavras, a Ludicidade é um fenômeno que é vivenciado e observado numa dimensão subjetiva – autoexperiência (LOPES, 2014) – na ambiência interna do sujeito que a experiencia e isso se dá a partir de desdobramentos objetivos que são os atos, as atividades, as vivências, que podem

acontecer individualmente ou de modo compartilhado em momento e ação – coprodução de autoexperiência (LOPES, 2014).

Esse fenômeno que se dá na dimensão subjetiva, a qual chamamos Ludicidade, é o que Luckesi (2002) nomeia também como um estado de consciência em que aquele que o vivencia o faz de maneira plena, inteira. “Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. (...) é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior. (...) a partir do lugar interno do sujeito” (LUCKESI, 2002, p. 23-24).

Dessa forma, é algo único, singular, individual, específico para cada um. Mas com características que nos faz compreender se estamos ou não vivenciando a Ludicidade, se acessamos ou não o estado lúdico. Posso afirmar que o principal atributo é a entrega absoluta ao que se está realizando, corpo e mente na presença. Araújo (2017, p. 24-25) complementa ao dizer que o estado lúdico “traduz despojamento, de corpo e alma; um estado expressivo de concentração e de relaxamento em que a consciência está centrada em si mesma e que estamos enraizados em nossa *internidade*”. Há, portanto, um imbricamento despojado de nossas dimensões materiais e sutis.

As perspectivas abordadas acima em torno do fenômeno da Ludicidade se assemelha ao chamado *estado de flow* ou *estado de experiência ótima* proposto por Csikszentmihalyi (2020) no qual ele define como o

(...) estado em que a pessoa fica tão envolvida numa atividade que nada mais parece importar, em que a experiência em si é tão apreciada que nos entregamos a ela mesmo a um alto preço, pela mera satisfação de vivê-la. (...) Como resultado, tem lugar uma das características mais universais e distintivas da experiência ótima: as pessoas ficam tão envolvidas no que estão fazendo que a atividade se torna espontânea, quase automática; elas param de ter consciência de si mesmas como estando separadas das ações que realizam. (...) no flow é desnecessário refletir, pois a ação nos carrega adiante como que por magia. (CSIKSZENTMIHALYI, 2020, p. 11, 67-69)

Essa descrição do autor nos coloca sensitivamente mais próximos do que venha a ser o desfrute do estado lúdico. Eu e a vivência passamos a nos tornar como um, num processo de pleno envolvimento em que o tempo se relativiza, não há dispersão, não há outra percepção além da experiência vivenciada, me sinto completamente absorto no que realizo. É “fruto de um sentir, pensar e agir em movimento fluente (...). Nenhuma dessas dimensões funciona de modo absolutamente autônomo, mas sempre de maneira interdependente, relacional e interconectada”. (MORAES, 2014, p. 64). Há uma mistura complexa, portanto, das nossas dimensões humanas, há uma transcendência do próprio viver, uma expressão *espontânea* que se estabelece.

Eu diria que é nesse estado de espontaneidade elevada que alcançamos a condição de estarmos ilimitados a usufruir do que se apresenta. Não nos defendemos, não reagimos, não divergimos, não brigamos com a realidade. Há, de fato, uma absoluta entrega e um convívio de inteireza com o presente, com o agora, um verdadeiro despojamento. Temos, assim, a possibilidade de conexão com a nossa intuição, uma voz interna que é a nossa grande fonte de criatividade e improvisação, a nossa musa, como aponta Nachmanovitch (1993).

A fonte da inspiração criativa tem sido representada nas mais variadas culturas na forma de uma mulher, de um homem ou de uma criança. A musa feminina é uma figura que conhecemos por meio da mitologia grega e dos poetas renascentistas. Suas raízes remontam à Mãe Terra. É a deusa da sabedoria, Sophia. Na forma masculina, ela aparece na figura de Khidr ou do vigoroso ferreiro, profeta e deus solar Los. A musa criança é a figura alegórica da Brincadeira. (...) A musa é a voz da intuição. A intuição é uma soma sináptica, em que todo o sistema nervoso equilibra e combina multivariadas complexidades num único flash. É como a computação; mas enquanto a computação é um sistema linear, que vai de A a B a C, a intuição computa concentricamente. Todos os passos e variáveis convergem ao mesmo tempo num ponto central da decisão, que é o momento presente. (...) A improvisação é a intuição em ação (...) processo de livre criação, no qual não temos nada a ganhar nem a perder. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 43 e 46).

O autor associa a intuição à alegoria da brincadeira – potente manifestação externa da Ludicidade que veremos melhor mais adiante – em associação com a criança, esse símbolo ampliado de descontração, despojamento, vivacidade, entrega, do lúdico. Além disso, também traz o *momento presente* como um fator plenamente relacionado a todo esse processo de improvisação, de criar o novo, de lidar com o que se apresenta, em que *multivariadas complexidades* se associam, dando vez a um decurso livre de criação.

Esta última perspectiva converge para o que Moraes (2014) denomina *estado T, transdisciplinar*, o qual é alcançado em fruição de situações lúdicas e criativas e que leva o sujeito a romper com conhecimentos anteriores por meio da criação e recriação de novos pressupostos, o que faz emergir novos conhecimentos. Esses novos modos de compreensão e percepção alcançam a realidade externa, mas também, e sobretudo, o âmbito interno do sujeito, trazendo-o transformações, modificações. Ou seja, ampliam-se os níveis de consciência desse indivíduo. É o que a autora chama de *conhecimento lúdico*.

Este novo conhecimento lúdico, algo que ainda era inédito para o sujeito até aquele momento, traz consigo uma nova possibilidade de solução ao problema apresentado ou às situações emergentes no processo, soluções que trazem consigo as sensações de prazer e de bem-estar. Isto porque a fruição em atividades lúdicas leva-nos, muitas vezes, a deslindar aquela possibilidade ainda inédita que se materializa, ou que emerge, em uma situação-limite enfrentada, superada e transcendida a partir do uso de uma nova lógica, a do terceiro incluído, até então não percebida ou não trabalhada

pelo sujeito e que se manifesta em um outro nível de realidade. (MORAES, 2014, p. 69)

Se estrutura, desta maneira, umas das potências do usufruto da Ludicidade: desenvolver a habilidade de resolver novas questões, solucionar problemas. Uma competência que se apresenta a partir de uma nova lógica – até então não considerada ou prevista – forjada por meio do convívio com o lúdico. E essa ação de resolução do desconhecido, da adversidade inédita se concretiza junto ao prazer, à sensação de bem-estar por ter atravessado novas fronteiras de si mesmo. Há um autoempoderamento do sujeito.

Vê-se, portanto, que a “Ludicidade é um fenômeno de natureza consequencial à espécie humana. É uma condição de ser do humano que se manifesta e produz uma diversidade de efeitos” (LOPES, 2014, p. 29). Dentre eles, a expansão de consciência para enxergar o que até então não era notado ou ponderado – inclusive suas próprias potencialidades – e, a partir disso, ademais, resolver novos problemas ou impedimentos.

Dentro desse espaço de autotransformação possibilitado pela Ludicidade, Luckesi (1998) aborda sobre as forças restauradoras e criativas cujas experiências com as atividades lúdicas encaminham a fazer contato. São estas responsáveis por, aos poucos, reequilibrar, reajustar componentes psíquicos-corporais de nosso íntimo. “As intensidades das vivências com a Ludicidade nos conduzem a processos que mobilizam com profundidade as dimensões internas de cada um de nós e incidem em experiências de autoconhecimento” (ARAÚJO, 2017, p. 25). Esse autocontato que é feito através do estado pleno de consciência dá espaço ao sujeito a se autoconhecer progressivamente.

Desse modo, ao retratar a Ludicidade e seus efeitos, é valoroso ressaltar que aquilo que se faz experiencialmente lúdico para uma pessoa, não o é necessariamente para outra. Uma determinada atividade, até nomeada lúdica – “seja pela sua estrutura, seja pelo seu comprometimento com uma determinada herança sociocultural (como o folclore, os brinquedos tradicionais)” (LUCKESI, 2002, p. 27), pode me fazer adentrar em todo esse sentimento ampliado, aguçado, mas pode ser motivo de uma inquietação ou incômodo para alguém que também teve contato com a mesma atividade e não se sentiu inteiro, pleno. Além de que, mesmo que ambas a tenha considerado lúdica, por se sentirem plenamente envolvidas, a experiência é única, é singular para cada uma delas.

Ao falar das atividades lúdicas, acredito ser importante trazer dois pontos: a perspectiva do grupo e a dor interna despertada por uma prática. É notório o poder de realizar uma atividade lúdica no coletivo. Desfrutar da energia dos que ali apreciam conjuntamente da mesma ação costuma potencializar todo o processo e ampliar os sentimentos dos participantes.

Além disso, tem a influência robusta das partilhas, o momento em que todos podem falar e ouvir como foi vivenciar aquela determinada proposta e ampliar o senso de humanidade dos que ali estão presentes. Sentimentos e percepções como *eu também senti isso* ou *te ouvir me fez refletir* ampliam as tramas do ser-humano e do con-viver. Isso engrandece o indivíduo em elaboração, fixação, autopercepção do que foi vivido. Luckesi (2002) faz suas considerações sobre esse ponto:

Certamente que vivenciar uma experiência lúdica em grupo é muito diferente de praticá-la sozinho. O grupo tem a força e a energia do grupo; ele se movimenta, se sustenta, estimula, puxa a alegria, mas somente cada indivíduo, nesse conjunto vital e vitalizado, poderá viver essa sensação de alegria, partilhada no grupo. (...) a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância quem sente é o sujeito. (LUCKESI, 2002, p. 27)

Vemos, portanto, toda a pujança do grupo no momento de uma experiência lúdica com outras pessoas. Minhas inúmeras vivências em turma me levam a atestar sobre esse vigor que o coletivo proporciona e como isso ampliou minhas (auto)percepções e fez minha vulnerabilidade se expandir. Entretanto, o autor chama a atenção para uma questão relevante e que pauta nossa discussão. Ainda que o grupo favoreça, amplie, maximize a ação e o momento lúdico proposto, o sentir é individual, é de cada sujeito. O grupo em si, no formato de grupo, não sente. *Em última instância quem sente é o sujeito.*

O outro ponto que mencionei é a dor da prática, ou seja, quando a atividade potencialmente lúdica, com atributos de fazer uma pessoa adentrar no estado pleno de consciência, a faz, ao contrário, se sentir incomodada. Não costumo ver esse aspecto ser colocado em discussão, mas o considero relevante porque me recordo ter vivenciado isso algumas vezes e presenciei colegas atravessando essa questão. Será que temos algo a aprender ou a transformar com o sentimento desconfortável que uma atividade nomeada lúdica pode proporcionar? Luckesi (2002) trata essa circunstância como uma oportunidade de autodesenvolvimento e cura de histórias da nossa própria condição humana.

(...) a vivência dessa experiência que mobiliza a dor pode ser um ponto de partida para a transformação da própria experiência fragmentada em busca da experiência plena. Nesse sentido, as atividades que são objetivamente tomadas como lúdicas e que, por alguma razão interna da pessoa, possam fazer emergir alguma dor, limite ou dificuldade, possibilita ao sujeito uma oportunidade da cura dessa dor, dificuldade ou limite interno. Por cura, aqui, estamos entendendo uma oportunidade de fazer contato com um aspecto doloroso de sua vida, mas que, também e ao mesmo tempo, aponta para um aspecto saudável de si mesmo – da alegria, do prazer, da convivência, da não-rigidez. (LUCKESI, 2002, p. 28)

Dessa forma, os bloqueios e impedimentos que possivelmente surjam ao longo de uma vivência identificada como lúdica nos conferem a possibilidade de conhecer e resolver *aspectos dolorosos*, às vezes até desconhecidos que ali despontam, e nos encaminhar para uma perspectiva mais saudável de nossa. Carl Gustav Jung (2022, s/p) afirma “Onde o medo estiver, lá está sua tarefa”, dando evidência que onde se mostra uma dificuldade, ali está o exercício e a oportunidade de nos aprimorarmos.

Ao falar de atividades lúdicas, me recorre os desmembramentos da palavra Ludicidade, a começar pelo termo “lúdico” que tem sua origem etimológica da expressão *ludus* proveniente do latim e que, segundo Huizinga (2012, p. 41) “abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, e os jogos de azar”. Talvez por isso que há uma percepção social distorcido de encarar a Ludicidade e suas atividades como um contraponto do trabalho, dos ofícios, das ocupações, do labor. Costuma-se rotular o lúdico como um adversário daquilo considerado sério, honroso, digno, ou seja, ao lugar aparente que é dado ao trabalho, enquanto o lúdico fica classicamente como o oposto dessa concepção, muitas vezes como algo menor e desqualificado.

Entretanto, tal perspectiva do lúdico como opositivo ao labor não se aplica. A Ludicidade não vem como uma negação, rejeição ou combate da ação de trabalhar, não é antagônico.

A teoria da ludicidade contrapõe-se à clássica visão que se define por oposição trabalho *versus* divertimento e entretenimento. E, define-se como uma condição de ser do humano que se manifesta diversamente, nomeadamente, nas experiências do brincar, jogar, recrear, lazer, construir jogos e brinquedos analógicos ou digitais e no humor. (LOPES, 2014, p. 27)

Oportunamente a autora vem desconstruir essa concepção contraditória entre o divertido, o distrativo, o que entretêm e o trabalho, e faz isso radicalmente ao reiterar que a ludicidade é inerente às pessoas, é uma condição de ser do humano. Assim sendo, acessá-la e vivenciá-la não nega os outros atos sociais, nem os coloca num lugar de oposição. Pode-se, inclusive, desfrutar da ludicidade enquanto se trabalha, ao vivenciar a tarefa de modo pleno.

A autora ainda nomeia algumas das manifestações da ludicidade (brincar, jogar, recrear, lazer, construir jogos e brinquedos analógicos ou digitais e no humor), os atos objetivos que se concatenam com o sentir de cada subjetividade. Talvez o faça de modo que “simplifica inadvertidamente Ludicidade como sinonímia para jogar e brincar” (MINEIRO; D’ÁVILA, 2019, p. 5), mas nos auxilia a compreender como a Ludicidade se revela objetivamente por

meio de uma ou mais pessoas. E cada uma daquelas expressões lúdicas trazidas por ela tem sua própria lógica de interação social, ou seja, são distintas para cada uma das manifestações.

Como forma de esclarecer essas lógicas, Lopes (2014) desenvolve a família semântica da Ludicidade a partir das nomeações e suas respectivas características: brincar (de caráter espontâneo e automotivado, sem regras claras, constrói-se novas realidades, todos ganham); jogar (a interação se dá por meio de regras aceitas previamente, tem relação com o desporto, o resultado importa, há vencedores e vencidos); recrear (se desdobra na lógica do intervalo de um tempo assumido como útil, valorizado pelo trabalho, socialmente reconhecida); lazer (fruição para além do trabalho, em proveito próprio, dar-se num tempo situado); artefatos de ludicidade (construir objetos técnicos – brinquedos e jogos – ou dar novos significados a objetos já existentes – uma colher de pau se transforma numa batuta, da cozinha para a orquestra).

Percebe-se assim, que cada manifestação tem um conjunto de condições que a rege, dando-nos uma ideia mais ampliada sobre como funcionam e sobre quais regras ou fundamentos estão submetidas, como a presença do fator ganha-perde ou todos ganham, por exemplo.

Dialogando com o conceito de Ludicidade, Maturana; Verden-Zöller (2004) apresenta seu olhar a respeito da brincadeira e o que a caracteriza. É interessante perceber que esta, enquanto uma manifestação lúdica, traz elementos fundantes do fenômeno da Ludicidade, como a inteireza e a presentificação, o ato de estar desfrutando inteiramente do presente, tratada pelos autores como *inocência*.

Para nós a brincadeira é uma atitude fundamental e totalmente perdível, pois requer total inocência. Chamamos de brincadeira qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com a atenção voltada para ela própria e não para seus resultados. Ou, em outros termos, vivida sem propósitos ulteriores e sem outra intenção além de sua própria prática. Qualquer atividade humana que seja desfrutada em sua realização - na qual a atenção de quem a vive não vai além dela - é uma brincadeira.(...) O brincar não tem nada a ver com o futuro. (MATURANA, VERDEN-ZÖLLER; 2011, p. 231-232)

Atenção focada para a própria atividade num nível de total absorção ou entrega, assim os autores definem a brincadeira e estendem o uso do termo para qualquer outra ação, tarefa, incumbência em que o desfrute seja integral, absoluto tal como descrito. E chamam a atenção para o fator *futuro* como algo que desvirtua o brincar porque este não necessita adentrar em preparação alguma para algo que está por vir, é o aqui e agora que interessa.

Também em convergência com a concepção da Ludicidade e apresentando uma outra perspectiva sobre o brincar, trago a concepção de Brown (2009, p. 17, tradução minha), em que

o autor listou sete itens que ele nomeia como Propriedades do brincar: “1) Aparentemente sem propósito (feito por si só); 2) Voluntário; 3) Atração inerente; 4) Liberdade do tempo; 5) Diminuição da consciência de si mesmo; 6) Potencial de improvisação; 7) Desejo de continuação”.

Desenvolvo um pouco melhor os tópicos anteriores na ordem mencionada: 1) o brincar não precisa ter um intuito previamente traçado nem uma relação direta com um valor de sobrevivência, como dinheiro ou alimento; 2) não há uma obrigatoriedade relacionada ao brincar; 3) há uma atração porque faz com que nos sintamos bem, é divertido e cura o tédio; 4) nós perdemos a noção do tempo quando estamos realmente envolvidos; 5) paramos de pensar e de se preocupar em como estamos, assumimos papéis, entramos no fluxo; 6) não ficamos trancados num jeito rígido de fazer as coisas, há abertura para o acaso e para estar fora das atividades “normais”; 7) desejamos nos manter naquele fazer, nos traz prazer. (BROWN, 2009).

Já nesse desenvolvimento do autor acima, algumas instâncias mais aprofundadas aparecem na lista, como, por exemplo *abertura para o acaso*, o que remete à estrutura psíquica-emocional de enfrentamento do novo, do imprevisível, que é desenvolvida naquele que desfruta das atividades lúdicas. E o desfrute se dá pela própria fruição, não há necessidade de uma “moeda de troca” para adentrar no brincar.

Ao observar a terminologia “jogo” proposta por Huizinga (2012), também vê-se diálogo bem próximo com o grande fenômeno da Ludicidade na a descrição proposta pelo autor:

(...) o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe “espírito” ou “vontade” seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência. (HUIZINGA, 2012, p. 3 e 4)

É nessa imaterialidade que está contida toda potência desfrutável da Ludicidade e de seus desmembramentos para quem se dispõe a vivenciá-la. O fisiológico a percebe, o psicológico experiencia, e a presença do lúdico se entremeia à materialidade, permeando todos esses campos a quem vivencia verdadeiramente a experiência.

Vejo, dessa forma, consonância, convergência entre esses teóricos, a conceituação que propõem e a própria estrutura descrita nesse estudo sobre Ludicidade. Ainda que cada manifestação tenha sua característica e eixo fundante, desfrutá-las em inteireza nos aproxima

desse grande fenômeno intrínseco ao Humano e pleno em capacidades e oportunidades de aprimoramento e desenvolvimento do sujeito.

4 CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE: UM VELEJAR PELAS PROSAS E MEMÓRIAS

Nesse capítulo, irei me ater às narrativas dos/das participantes da pesquisa, associando a análises do que foi expressado, como forma de responder e embasar as questões que norteiam esse estudo, além de potencializar tudo que vimos até aqui por meio da memória trazida à vida através das falas. As entrevistas e a roda de conversa foram os catalisadores, os mecanismos que incitaram as memórias e provocaram lembranças e percepções de extremo valor, por vezes entrecruzadas por risos, choros e muitas pausas reflexivas.

A minha estratégia foi realizar todas as entrevistas individuais primeiro, como forma de cada um entrar em contato com suas próprias memórias, sem que houvesse influência do grupo num primeiro momento. A partir daí, já com as memórias acesas e dado um tempo de autocontato com aquelas perguntas iniciais, marquei a Roda de Conversa. Houve quase trinta dias entre a aplicação de um dispositivo e outro por ter tido dificuldade de unir a agenda com a disponibilidade de todos. Isso foi inquietante para mim, devido ao alargamento na minha programação, mas foi positivo para o processo porque, em relato dos entrevistados, estes ficaram mobilizados nesse período e fizeram contato com suas memórias, registros, situações que vivenciaram durante a Especialização e como a Ludicidade esteve e estava na vida deles e delas. Chegaram mais avivados para a Roda.

Eu tive quase nove horas de material gravado, entre entrevistas individuais e Roda de Conversa. Rendeu bastante, não esperava. Muita coisa para um tempo exíguo. Mas busquei trazer o possível dentro do que me propus nesse estudo.

O mergulho nas lembranças se deu de imediato na rememoração da idade que tinham os pesquisados à época do curso e das atividades profissionais que exerciam, uma maneira de iniciar com a percepção de quem eram e o que faziam, para, no decorrer e, ao final, perceberem as possíveis mudanças que o contato com a Ludicidade provocou.

Narrar e partilhar, narrar e se ouvir, ouvir do outro o que é narrado, dar espaço ao que toma forma por meio da elaboração narrativa e da efervescência das lembranças, sem saber que rumo tudo isso tomará e que força ganhará internamente. Assim o foi.

Trago aqui o perfil biográfico dos entrevistados e entrevistadas, o qual decidi criar através das próprias falas, como forma de ficar mais genuína a caracterização. É importante dizer que estes optaram por manter os seus nomes reais ao preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento onde explicita todos os parâmetros da realização da pesquisa. Junto a isso, esses colaboradores evidenciaram o real desejo de terem seus nomes

declarados no texto. Tal atitude me alegrou bastante porque acredito que manter os nomes reais é uma forma de honrar a contribuição preciosa destes colaboradores através de suas falas e memórias associadas à temática.

4.1 Perfil Biográfico dos participantes da pesquisa

Luciana

Durante a pós - Idade na época: 38 anos

Eu era Professora da educação infantil e fundamental I. Naquela época meio que chamava informática, hoje em dia a gente chama de maker, pensamento computacional.

Hoje - Idade hoje: 47 anos

Continuo atuando como professora em escola da rede particular de ensino. Além de atuar como assessora de projetos inovadores dentro de escolas trazendo propostas bilíngues e da área da inovação tecnológica também para dentro das escolas. Também sou contadora de histórias (...) Esse projeto está reconhecido aqui em Salvador então sou sempre convidada pra atuar em escolas, em museus, em eventos literários em Salvador e também no interior. (...) Além disso sou escritora também faço parte de um coletivo de autoras de literatura daqui da Bahia, estou dentro da Academia de Letra da seccional Bahia, da academia internacional Mulheres das Letras. (...) estou com alguns livros publicados e continuo com vários projetos de livros a publicar.

Dandara

Durante a pós - Idade na época: 34 anos

Nessa época eu não tinha nenhuma profissão definida, tava começando o meu processo, tinha um ano só da dança [circular], então eu estava passando pelo meu processo de autoconhecimento absurdo (...). Meu desejo era trabalhar com pessoas. Na época eu trabalhava como governanta na casa de um oficial da Marinha.

Hoje - Idade hoje: 43 anos

Hoje estou professora de Dança Circular Sagrada, fazendo a transição com a Dança do Coração, que perpassa esse lado do ancestral, do espiritual, da Ludicidade, do processo criativo. Estou

terapeuta integrativa, facilitadora de círculo de mulheres e em busca dessa libertação de nossa alma, mas de forma mais lúdica.

Jean

Durante a pós - Idade na época: 40 anos

Eu trabalhava com publicidade, no cargo de direção de arte, no mercado de publicidade e propaganda.

Hoje – idade: 49 anos

Atualmente eu continuo trabalhando com coisas ligadas à publicidade, só que não da forma como eu trabalhava antes, de estar ali *fulltime* numa empresa, eu trabalho mais de forma *freelancer* e presto serviço de forma mais esporádica. Em paralelo com essa parte de *design*, eu também sou artista plástico, busco estar sempre pintando e fazendo pinturas de quadros e busco fazer exposições e busco estar crescendo nessa carreira, é uma carreira em construção, ela não está consolidada., mas é uma carreira em construção que eu quero estar sempre alimentando ela. E uma outra coisa que eu faço também como profissão é dar aula de pintura e de arte, com esse foco da Ludicidade, com esse foco dos experimentos vivenciais.

Carolina

Durante a pós - Idade na época: 35 anos

Eu era Psicóloga organizacional. Eu era gestora de uma empresa grande, nacional, de varejo de cosméticos. Eu trabalhava com beleza.

Hoje – idade: 44 anos

Trabalho como psicóloga clínica. E tenho um monte de outras atividades paralelas que não tem a ver com a Psicologia especificamente. Mas, na verdade, eu estou em construção de uma carreira autônoma. A verdade é essa. Então, assim, hoje minha atividade principal é a clínica psicológica. Mas eu tenho trabalhos paralelos, por exemplo, de mentoria de desenvolvimento de pessoas. Um trabalho com o baralho cigano. São as 2 principais, tenho um empreendimento de comida com meu marido, que eu cuido da parte de atendimento ao cliente, de criar promoção... tudo o que não seja a cozinha, sou eu, menos a criação estética, que ele quem faz os designs e a comida.

Vitório

Durante a Pós - Idade na época: 45 anos

Eu era professor, na época eu exercia a função de professor nas mesmas instituições de hoje. E atuava com teatro de forma mais reduzida, mais seletiva, escolhendo os projetos que se encaixasse com o meu horário. Então, atuar ficou sendo mais o plano B do que o plano A. Dar aula é o plano A.

Hoje – idade: 54 anos

Hoje eu continuo trabalhando nessas mesmas 2 instituições como professor. Mas eu trabalho também como autônomo em uma outra instituição. Estou como microempreendedor individual. Eu abri uma produtora de vídeo. E continuo também fazendo o teatro, vídeo, cinema, do jeito que eu vinha fazendo. Na medida do possível.

Mariana

Durante a Pós - Idade na época: 35 anos

Atriz formada... E na época já atuava como professora de dicção, de expressão vocal, já trabalhava no curso de extensão da UFBA, dentro dessas disciplinas: expressão vocal, interpretação de teatro. Eu estava fazendo a especialização para desenvolver o meu projeto A Arte de falar.

Hoje – idade: 54 anos

Atuo como atriz e sigo fortemente com meu projeto A Arte de Falar, voz, fala e comunicação, com mentoria, consultoria, atuação em empresas e individualmente.

4.2 As contribuições da Ludicidade na autoformação do adulto

A Ludicidade se manifesta pela experiência, pela ação de verdadeiramente vivenciar uma situação, uma atividade, a ponto de se sentir imerso nela, se perceber como a própria circunstância, a própria atividade, alcançando um estado integral, de inteireza, de plenitude (LUCKESI, 2002) naquilo que realiza.

Considerando também a Ludicidade, como um fenômeno intrínseco ao humano (LOPES, 2014), retomo algumas perguntas que estão no alicerce desse trabalho e que passeiam pelas falas dos entrevistados por meio de suas narrativas: a Ludicidade tem o poder de contribuir com a autoformação do adulto? As experiências lúdicas desfrutadas por um adulto influem no seu desenvolvimento? Favorecem este a se perceber tal como se é? Abrem a porta da trajetória de autoencontro, de autoperceber-se?

O mergulho nas memórias se deu de imediato na conceitualização de Ludicidade. Foram quase unânimes as lembranças do conceito, sobretudo a partir da teoria de Luckesi (1998, 2002), bastante enfatizada na época do curso e muitos desses entrevistados a traduziram praticamente *ipsis litteris* ou por meio de metáforas, como uma releitura e interpretação, uma mescla entre o sentimento deles e a fundamentação teórica ainda viva na memória depois de tanto tempo, cerca de nove anos.

Fica perceptível, por exemplo, na resposta de Luciana, quando foi inquirida sobre sua compreensão acerca da Ludicidade, e ela faz um paralelo de como era seu entendimento antes do curso, sendo professora de crianças, inclusive, e como ela passou a compreender o conceito:

Antes, enquanto professora, eu acreditava que Ludicidade era planejar uma atividade lúdica, que seria uma atividade divertida para as crianças. ‘Ah, vamos planejar uma aula lúdica, uma atividade lúdica’. Que seria uma atividade diferente, uma aula divertida. E a partir do momento que eu fui sendo apresentada aos conceitos, eu fui compreendendo que a Ludicidade está mais relacionada a um estado de espírito, um estado em que a gente está integrado àquilo que a gente está realizando. Então, se você está vivenciando uma experiência de dança, você se entrega àquele momento, você está totalmente entregue ao seu corpo, às experiências que seu corpo pode trazer no movimento da dança. É uma entrega integral. (Luciana, Entrevista, 2022)

Ela traz um primeiro olhar costumeiro em relação à Ludicidade, que normalmente se confunde com as atividades lúdicas e que se distorce com frequência ao pensá-la como algo *diferente* ou algo puramente *divertido*. Em seguida, descreve de modo apurado esse olhar mais conceitual e teórico, voltado para o estado de integralidade e inteireza. Interessante como o exemplo dado pela entrevistada, abordando a dança, dialoga com uma das citações do autor

Cipriano Luckesi ao descrever o desfrute de uma ação de modo lúdico, com plenitude, sem distrações: “Dançar, com entrega da totalidade do nosso ser, sem pensamentos críticos, sem julgamentos, conduz a uma plenitude, a um prazer expandido e sem limites” (LUCKESI, 1998, p. 29).

Carolina traz uma definição aproximada e amplia com algo do dia a dia dela, que costuma causar estranhamento às pessoas, segundo ela, mas que se relaciona perfeitamente bem com esse olhar bastante discutido à época sobre Ludicidade e que coaduna com uma das vertentes desse estudo:

Eu sempre dou esse exemplo, porque eu gosto de dar exemplos esdrúxulos porque as pessoas viram a chave: Eu adoro lavar pratos. Lavar prato me deixa numa condição absolutamente lúdica no sentido de entrega, de inteireza, de presença. Eu estou lavando pratos, *eu estou lavando pratos!* E enquanto eu estou lavando pratos eu estou muito conectada comigo, com as minhas necessidades, eu consigo ter ótimas ideias. É tipo como se eu tivesse tomando banho, meditando, dançando. São atividades equivalentes para mim. Então, Ludicidade é isso para mim. É um estado de presença na ação, seja ela física ou mental e emocional, que me deixa satisfeita, em estado de graça, de satisfação. (Carolina, Entrevista, 2022)

A partir de uma ação simples do cotidiano, Carolina conceitua Ludicidade e demonstra como isso se manifesta na vida dela, demonstrando clareza e precisão frente ao conceito. Me chamou atenção a expressão *estado de presença na ação* e a associação que ela faz com *satisfação*. Ela complementa com uma proposta interessante que ganha um vigor ainda maior junto à partilha posterior de Mariana,

Hoje, quando eu digo, quando eu falo que alguma coisa é lúdica, é alguma coisa que faz sentido. Então assim, ‘ah isso aqui é lúdico pra mim, então isso aqui faz muito sentido, isso me completa, isso me preenche. Nessa ação eu fico inteira, eu fico entregue, eu fico muito satisfeita. (Carolina, Entrevista, 2022)
 Você não quer estar em outro lugar, não tem divisão, né? Não tem esquizofrenia. Não tem 'quero fazer uma coisa, estou fazendo outra'. Aquilo que eu faço é onde eu quero estar. (Mariana, Entrevista, 2022)

Ao entrar em contato com essa perspectiva de que algo lúdico é aquilo que *faz sentido*, me remeteu à ideia que converge para a verdade pessoal de cada indivíduo, algo que naturalmente se encaixa, sem grandes empecilhos, como algo ressonante, numa mesma frequência. Algo que se direciona para uma conexão fluida e facilitada, sem, portanto, *esquizofrenia* (nos termos trazidos pela entrevistada), ou seja, sem fragmentação, sem *divisão*, *o que faço é onde eu quero estar*, não há dúvidas. “O estado lúdico (...) é essencialmente originário e verdadeiro” (ARAÚJO, 2017, p. 24). Justamente por esse estado representar e

avivar o âmago, o cerne, aquilo que é *essencialmente verdadeiro*, vejo conexão com a autoformação.

Dessa forma, falar de Ludicidade, me instiga a olhar para a subjetividade de *cada* pessoa, e, portanto, para aquilo que diz respeito ao caminho de autoformação, de singularização, de autonomização desse sujeito. O que é uma manifestação lúdica para mim, não é necessariamente para o outro. A “Ludicidade é um fenômeno (...) que se dá a partir do lugar interno do sujeito” (LUCKESI, 2004, p. 24). E é aí que possivelmente reside o poder de personalização autoformativo e seus ecos individuais.

A essência do curso de Pós-Graduação, a qual já mencionamos que aqui estamos investigando estava pautada na Ludicidade

A experiência inscrita no curso de Pós-Graduação que aqui estamos cavucando estava pautada na Ludicidade e em vivenciar ao máximo atividades lúdicas com estímulos diferentes, incluindo o corpo, as artes, os ritmos, a natureza, etc. A partir de temáticas diversas, esses alunos e alunas puderam mergulhar forte e frequentemente na experiência pessoal do fenômeno da Ludicidade e colher percepções ímpares relacionadas à dinâmica da própria vida e sobre seus sentimentos, ideias e propósitos.

Os relatos atestam esse chamado interno que a Ludicidade causa. Ficou evidente como os/as participantes da pesquisa se inundaram, muitas vezes, em perguntas mobilizadoras e que levavam-lhes a buscar a compreensão do que é valioso para si, o que está realmente na instância própria do querer, do gostar, do que faz sentido e, a partir disso, tomar novas atitudes, direcionamentos e galgar novas direções e comportamentos, embebidos em mais clareza e determinação, fortalecendo a instância autoformativa.

A Ludicidade veio pra minha vida pra dizer assim: 'Olha, presta atenção: quem é você? O quê que você quer? O quê que você gosta? Vamos lá, conecta com a infância, vê o que você gostava naquela época (...) identificar pra onde você quer ir, o que você quer fazer, pra o que você quer dizer sim. (Carolina, Entrevista, 2022)

(...) aprender a **escolher**: ‘não, espera aí, vamos ponderar, é por aí que eu devo ir? Me toca? Tá me fazendo bem? Não tá? Vamos reorganizar. A partir desse momento é que eu fui me dando conta. Então, a gente expande a consciência e aí percebe. Foi um movimento muito transformador. A Ludicidade traz essa perspectiva, quando você está consciente de que você pode fazer as coisas de outra maneira, que podem ser melhores pra você. (Luciana, Entrevista, 2022) (grifo nosso)

Esses questionamentos existenciais, de norteamento e clareza sobre a própria vida surgem em contato com as atividades lúdicas, sobretudo quando elas ressoam, expandem e ganham espaço de integralidade, em que a integração do sentir/pensar/agir acontece (MORAES, 2014). Carolina revela com seus questionamentos fundantes os ecos que o contato

com o lúdico fez repercutir. Luciana demonstra ter desenvolvido perspicácia em, antes de agir e durante a ação, ponderar, se questionar, avaliar tendo como um dos critérios o “fazer bem” a ela. Não estando, reorganiza o agir.

Todo esse poder reflexivo demonstrado pelas narrativas fruto do contato com o fenômeno da Ludicidade emerge paulatinamente. Esse efeito psíquico de autocontato, a ponto de ecoar com tons de autoconhecimento e autodescoberta de si, tem a ver com as forças de restauração provindas da prática frequente junto ao lúdico.

As atividades lúdicas, por serem atividades que conduzem a experiências plenas e, conseqüentemente, primordiais, a meu ver, possibilitam acesso aos sentimentos mais indiferenciados e profundos, o que por sua vez possibilita o contato com forças criativas e restauradoras muito profundas, que existem em nosso ser. A vivência dessas experiências, vagarosamente, possibilita a restauração das pontes entre as partes do corpo, assim como a restauração do equilíbrio entre os componentes psíquicos-corporais do nosso ser. (LUCKESI, 1998, p. 16).

Estas pontes que se restauram, nada mais são que caminhos cujo percurso e destino estão direcionados para as próprias forças formativas, a expressão de si, em que os sentimentos indiferenciados e profundos são acessados e passam a ficar em evidência. O que antes estava possivelmente silenciado ou apequenado, ganha vigor, e vem cada vez mais à superfície com tons reflexivos, fortalecendo a própria subjetividade e o autoconhecimento. Daí que “(...) a reflexão sobre a sua formação emerge como um elemento que evidencia o papel da autoformação, que implica uma subjetivação do sujeito e, logo, a tomada de consciência que surge na ocasião de se avaliar (...)” (SILVA, 2017, p. 117).

A grande contribuição da Ludicidade na minha vida foi essa: "Pra o que você quer dizer **sim**?" E aí você diz **sim**. É importante porque cada **sim** que eu digo pra mim é um presente que eu recebo, seja ele físico, material, energético, o que for. E cada **não** que eu digo também é uma energia que eu deixo de gastar. E aí, eu me torno mais potente. Então, quando você entende para onde você quer ir, você não gasta mais energia buscando atalho. Você se prepara para fazer a maratona. De uma maneira mais inteligente, mais estratégica. A Ludicidade me trouxe leveza, mas ao mesmo tempo me trouxe estratégia, me trouxe a consciência de que ter estratégia na Vida não é, de maneira alguma, ser menos natural. (Carolina, Entrevista, 2022) (grifo nosso)

Ter clareza de onde e com o que depositar seu próprio *sim* é, com certeza, uma das ações mais potentes que um ser humano pode alcançar. Sair da condição estafante da dúvida, do dreno energético de excessiva e longamente ponderar, cogitar, hesitar. Dizer sim ao que se quer e sustentar a escolha frente a uma sociedade debilmente crítica, julgadora e excludente é desafiante. Conseguir lidar eficazmente com os autojulgamentos nutridos pelos padrões de julgamentos externos tornou-se tarefa custosa, sobretudo se não se tem alicerce emocional e de

autoconhecimento. Vale o questionamento: “A vida adulta deve, entretanto, se deixar prender na coleira das normas sociais impostas?” (DOMINICÉ, 2006, p. 355).

As estratégias apontadas por Carolina emergem de uma consciência mais apurada que se desenha em contato frequente com o lúdico e suas vivências. Despontam internamente percepções de como lidar com o que se apresenta. Entretanto, de modo mais objetivo, Mariana contribui com perguntas que aprofunda essa discussão, levando-a para um âmbito ampliado, uma perspectiva social, do dia a dia, a qual estamos todos inseridos.

Como é que a gente faz a reforma *íntima* de mudar o conceito de educação que a gente tem, que é todo fincado em competitividade, comparação, hierarquização de poder para a gente entrar no estado lúdico? Da gente achar que não é porque a gente erra que a gente é bobo e a gente não tem aquele padrão de beleza, não tem aquele padrão de fala ou não tem aquele padrão de vida, a gente está fora da sociedade, a gente é excluída?

E a gente ainda tem uma sociedade que pensa infância, cultura da infância, cultura do brincar, Ludicidade, criatividade, como uma coisa boba e menor. E aí a gente tem uma mentalidade de que ser sério e de que trabalhar e de que ser uma pessoa de negócio, de que ser uma pessoa produtiva e que ser uma pessoa que tem grana, que tem uma estrutura econômica x padrão, casa, carro na garagem... essas coisas não podem estar juntas... São duas coisas separadas. Uma está no reino da infância, outra está no reino da vida adulta. E aí, decidir ser uma adulta que ri, que grita, que brinca, que pula, que mexe o corpo, que dança, que trabalha com isso, que usa isso como metodologia, muitas vezes me deu tilte. (Mariana, Entrevista, 2022)

Em outras palavras, como é que a gente minimiza tamanhas influências, sobretudo do pólo heteroformativo, como forma de deixar a autonomização e a clareza de si tomarem forma e vigor com sustentação? E como sustentar ser uma adulta nas instâncias lúdicas? A partir desse questionamento potente trazido por Mariana abro uma discussão sobre o poder da vivência da Ludicidade (e do estado lúdico) para além dos contextos de sala de aula, alcançando os desafios extraclasse, a vida real e descortinada diariamente, imersa em padrões adoecedores e distorcidos. A Ludicidade seria um caminho de quebra de paradigma, quebra de padrão normótico, quebra do que está internamente estabelecido e que pode influenciar positivamente o adulto e seus processos formativos?

O autoconhecimento se mostra como ponto fundamental para compreender e enxergar as linhas tênues das fronteiras que divisam a autoformação das influências outras que insistem ultrapassar os limites da individualidade. Ou seja, em que o ato de escolher é lúcido e com menos embates e que a autonomia se sobressai frente às imposições externas. “O lúcido e o lúdico são dimensões visceralmente interligadas e complementares. A interligação dessas instâncias conduz a percepções e fruições vigorosas do pensar e do sentir, do existir e do coexistir cotidiano”. (ARAÚJO, 2017, p. 25)

Usufruir do lúdico é dar espaço para a lucidez se manifestar. Experimentar, vivenciar, experienciar continuamente a Ludicidade abre espaço para o entrelace entre as dimensões lúdica e lúcida de viver. Somente com a lucidez podemos romper com certos padrões e paradigmas que persistem se fizerem presentes e amordaçar nossas expressões mais genuínas.

Moraes (2014) também referenda que a própria Ludicidade, a partir da experiência lúdica, é caminho para transformação individual e coletiva, fomentando autoencontro e a união com o outro.

Conforme a intensidade e o grau de percepção da experiência lúdica vivida, tal experiência leva ao encontro consigo mesmo e com o outro, ao desenvolvimento da fantasia e do imaginário, a viver momentos de ressignificação e percepção mais intensa e apurada, de autoconhecimento e reconhecimento do outro, de cuidar de si e poder olhar para o outro e reconhecê-lo. Enfim, são momentos de vida intensos e significativos. (MORAES, 2014, p.62)

Dois pontos fundamentais e ricos em poder de profunda transformação: Autoconhecer-se e reconhecer o outro. Uma vez que o processo de autoconhecimento começa a se instalar e expandir em maior compreensão, naturalmente o reconhecimento do outro se desenvolve e também se alarga. O indivíduo começa a dar-se conta da necessidade intrínseca dos vínculos e perceber que a interdependência, tão perceptível na natureza, é uma realidade que essencialmente o pertence. “O sujeito é ao mesmo tempo autônomo e dependente, de modo que se vai distinguindo e singularizando. E é nessa direção que ele abrirá possibilidades de diferentes visões de mundo de acordo com o caminho escolhido, ou seja, decidirá seus valores e assumirá suas ideias”. (ALMEIDA e ARONE, 2017, p. 105-106)

Carolina, que é psicóloga, fazendo uma análise autoavaliativa, traz um olhar estimulante ao falar da velocidade em que as transformações podem ocorrer com o sujeito, como o autoconhecimento pode se dar, literalmente, da noite para o dia em alguns casos e tendo participação efetiva de uma atividade lúdica como catalisadora do processo.

Mas nunca, nunca, em tempo algum, essa análise mais racional do meu inconsciente, essa fala analítica, ela me trouxe um resultado tão potente, em *tão curto espaço de tempo*, como as **vivências lúdicas** fizeram comigo. (...) às vezes, era só participar de uma atividade da Pós, por exemplo, uma ciranda, uma ciranda num dia de noite, uma dança circular. Eu chegava em casa, tomava um banho e dormia. No outro dia de manhã era tanta ficha caindo na cabeça, era tanto insight, era tanta coisa... 'Meu Deus, é isso, é isso, é isso...' E não era de propósito, é porque você movimentou alguma coisa internamente que fez com que você chegasse nesse lugar. 'Olha só, é isso aqui, então, o que eu preciso ver'. (Carolina, Entrevista, 2022) (grifo nosso)

Carolina demonstra de maneira bem objetiva por meio de uma concatenação breve de ações o poder de mobilização na sua subjetividade ao vivenciar uma experiência lúdica com entrega e vislumbrar os efeitos após algumas horas em contato com uma dança circular, tendo *apenas* o período do sono como intervalo.

A mobilização corporal vinculada à uma instância lúdica fez com que ela compreendesse demandas pessoais, as quais, de algum modo, buscava na perspectiva racional sem tanto resultado. Um efeito que se mostra bem potente e que, neste caso, foi bastante além da fala elaborativa terapêutica ou da análise instrumentalizada do inconsciente. A experiência lúdica e suas reverberações adentraram no território psíquico e fizeram devolutivas valorosas sem necessariamente passar por questionamentos prévios. Em outras palavras, ela não precisou intencionalmente, num âmbito consciente e premeditado, por respostas ao vivenciar a atividade lúdica para obter os *insights*. Estes ocorreram espontaneamente após desfrutar de uma experiência lúdica, de uma ciranda.

Tal fato ocorrido com Carolina se relaciona com o estado emergente e transcendente que as situações lúdicas fazem alcançar e manifestar naqueles que as fruem (MORAES, 2014), o que possibilita a quebra de padrões já estabelecidos, fazendo o sujeito visualizar novas possibilidades criativas, passando a pensar, a sentir e a agir de modo disruptivo. Modifica-se e transforma-se, assim, “não apenas a realidade externa, mas principalmente, o que acontece nas dimensões internas do sujeito”, (MORAES, 2014, p. 69) fazendo-o ver caminhos e alternativas antes não considerados, além de ampliar seu autoconhecimento.

Visualizo essas modificações internas na fala de Jean, quando ele descreve a *retirada* de um padrão que o impedia de ser mais genuíno e assumir suas próprias novas escolhas, passando a se apropriar de si mesmo:

[a ludicidade] me auxiliou nesse sentido de poder me expressar, poder falar do que eu gosto, poder mostrar, nesse caso que eu estava mudando de profissão, assumir essa nova profissão de artista e me expor, e falar em público isso. Sem ter vergonha, sem achar que não era o ideal, sabe? *Tirar esse padrão*. Tirou assim como... como se tirassem várias cascas de uma cebola, né? Eu estava mais voltando para a minha essência: 'Ah, eu sou dessa forma. Essa forma é uma forma bacana também de ser'. Então, isso me deu ferramentas para eu poder me moldar, me conhecer mais e ao me conhecer mais, poder seguir nesse caminho novo que eu estava traçando nessa nova profissão, sabe? (Jean, Entrevista, 2022)

O entrevistado ratifica a perspectiva da Ludicidade como caminho para se *conhecer mais*, quebrar, dissolver, retirar padrões como cascas de uma cebola e deixar emergir com mais assertividade sua autoexpressão. Seja pela fala propriamente dita, seja pelo exercício de se vulnerabilizar, se mostrar, abrindo mão do ideal para fazer as pazes com o real. Essa atitude

traz como consequência uma autoassunção que tem matizes de coragem em sustentar suas predileções, mudar e bancar sua nova profissão, seu projeto de vida, em decidir o que quer e o que faz sentido para si.

Eu vislumbrei a possibilidade de atuar profissionalmente como contadora de histórias, (...) eu também tomei a decisão de me tornar escritora, de escrever livros infantis que era algo que eu tinha como sonho mas que eu achava ‘não, não dá... não vai me sustentar, não posso fazer’. As coisas eram muito misturadas e a partir desse movimento aí [de contato com a Ludicidade] eu comecei ‘Não, espera aí! Eu posso sim continuar a ser professora porque é isso que me dá uma estrutura financeira que me sustenta, mas eu posso fazer essa atividade da contação de histórias como uma atividade remunerada sim, vamos profissionalizar’. E a partir desse momento eu criei uma marca pessoal, criei um projeto pessoal dentro da área de contação de histórias e vim tocando esse projeto que foi crescendo a partir disso. Eu publiquei um livro infantil, estou nesse processo de publicação de livros. Foi a partir dessas decisões que foram tomadas lá dentro [da Especialização]. E acredito que foi um processo mesmo de ajudar nessa adulez, a tomar decisões, fazer escolhas. (Luciana, Entrevista, 2022)

Jean e Luciana se conectaram com seus respectivos processos autoformativos por meio da Ludicidade e das experiências lúdicas que vivenciaram durante a Especialização. Foram fazendo escolhas e exercendo mais à frente, como efeito, sua autonomia em torno de uma nova profissão mais condizente com quem eles se reconheciam ser, sem que necessariamente precisassem abrir mão da atuação profissional anterior. É valoroso levar em conta que “na medida em que este sujeito passar a se constituir como um indagador contumaz de sua prática profissional, poderá passar a *assinar sua autoria* neste processo, deixando de reproduzir os modelos pedagógicos oferecidos pelos manuais escolares e por outras autoridades educativas” (D’ÁVILA, 2006, p. 19). As experiências lúdicas abrem espaço para novas indagações e desconstruções. Quebram-se, assim, padrões, parâmetros, modelos, influências heteroformativas restritivas, sobretudo das figuras de autoridade.

A autoformação acontece preservando o processo formativo, responsável pela construção de si. Disso, podemos afirmar que fazem parte da condição da ação humana escolhas, avaliações e decisões na apropriação do conhecimento, e essas são construídas nas inter-relações com o mundo. Assim, o que somos, ou poderemos ser, passa pela autogerência e elaboração do projeto de vida desejado. (ALMEIDA e ARONE, 2017, p. 100)

Apropriar-se do conhecimento e apropriar-se de si, fazem parte de uma mesma instância da autoformação. Desponta daí o ímpeto crescente em exercer suas decisões, fazer escolhas e gerir continuamente a própria existência, desenhando um projeto de vida ainda que pouco nítido ou cheio de incertezas. Mas o desejo começa a se manifestar, tomar forma e o que somos passa a ser delineado. A diferenciação vai emergindo, a individualidade se formando. Entretanto, para

que todo esse processo ocorra, é necessário que a consciência tenha estímulo e espaço para se ampliar, havendo disposição para tanto. Assim, a compreensão de si e do que é relevante para si ganha evidência.

Eu acho que é tipo o tíquetezinho dourado de Harry Potter [famoso personagem de ficção] quando ele vai para a plataforma 9 3/4. É assim: é você acessar uma outra dimensão de compreensão das coisas da sua existência. E você só consegue realmente ultrapassar quando você se dispõe a ampliar um pouco mais sua consciência. Para você realmente se beneficiar de tudo o que a Ludicidade pode trazer para a sua vida, para a sua existência, é necessário, se abrir e ampliar para compreender que é algo que está numa dimensão que não é só mental, não é só emocional e não é só na matéria. É tudo junto num outro tempo-espaço de ampliação de consciência. Isso significa desconstruir, ter o trabalho de ir lá derrubando todos os paradigmas e todos os padrezinhos que a gente tinha, que foram levantados dentro de nós. Não porque a gente não sabia das coisas, mas porque a gente entendeu que a gente tinha que sobreviver nesse mundo sem tantas informações. Então, na hora que a Ludicidade chega, ela diz assim 'Ó, não tem mais motivo para você continuar funcionando dentro desses padrões, uma vez que você sabe que está na sua mão'. (Carolina, Entrevista, 2022)

O contínuo caminho autoformativo passa por acessar novas e mais profundas dimensões de compreensão daquilo que forma a existência do indivíduo, neste caso, do sujeito adulto. E isso passa por se disponibilizar para tanto. É onde entra a perspectiva da experiência de Bondía (2002) ao nos lembrar que aquele que verdadeiramente experiencia algo é o sujeito da vulnerabilidade, da travessia, do risco, do perigo, da abertura, da exposição, da receptividade porque daí decorre sua capacidade de se formar ou de se transformar. Mesmo que a partir de decisões singelas como 'eu vou experimentar; eu vou tentar; eu vou arriscar'. E isto pode se ampliar a partir de perguntas simples e mobilizantes para a ação, com tons lúdicos e imaginativos, como 'E se eu fizer?'; 'Por que não?'; 'E se eu me permitir?'; 'Qual foi a última vez que fiz algo pela primeira vez?'. Ao ir além das convenções e conseguir romper dicotomias e unilateralidades, abre-se espaço para o diverso, o complexo, o plural, o imprevisto, o surpreendente se apresentar.

(...) o fenômeno da ludicidade, pois, para que ele se expresse, é preciso romper a dicotomia existente entre a mente e o corpo, o consciente e o inconsciente, a matéria e o espírito, o sentir, o pensar e o agir, reconhecendo, assim, a importância da intuição, do imaginário, da emoção e da sensibilidade para a emergência do conhecimento lúdico. (MORAES, 2014, p. 66)

Dar espaço para o conhecimento lúdico se manifestar é também, sobretudo, reconhecer o valor do que está na dimensão do imaterial, do impalpável, do transcendente – vertente que é invisibilizada e ridicularizada pelo materialismo e tecnicismo. A intuição se expande e passa a ter voz, o imaginário é burilado e enriquecido, a emoção é vista e reconhecida, a sensibilidade

naturalmente aflora tornando aquele sujeito mais perceptivo aos pormenores, inclusive energéticos. Assim, passo a compreender o conhecimento lúdico como aquele conjunto de inferências, sensações, perspectivas, sentimentos e percepções sobre si, sobre o outro, sobre o contexto, que vêm à tona após vivenciar uma experiência lúdica sozinho ou em partilha. Aquilo que se manifesta no *mundo das experivivências* (LOPES, 2014).

Em meio a tantas possibilidades criativas de crescimento, expansão, mutabilidade, diversificação que potencialmente residem num sujeito em idade adulta, e que a Ludicidade faz efervescer e tomar forma, agora imagino porque surgem tantos termos na Língua Portuguesa para tentar definir a fase de vida adulta – adulez, adultado, adultidade, adultescência, andragogia, maturescência, antropolescência (SOUSA, 2007; BOUTINET, 2000, COSTA E SILVA, 2003). Todas essas terminologias tentam dar conta da pluralidade e complexidade que somos enquanto humanos, inclusive nessa fase. O vocábulo básico que utilizamos – *adulto* – já se mostra apequenado na sua acepção etimológica que, segundo Boutinet (2001), procede do latim “*adultus*” o qual significa “que parou de crescer”. Será? São termos que demonstram a imprecisão dos limites das categorias etárias e a ambivalência complexa e paradoxal que abrange o conceito de vida adulta (BOUTINET, 1995). Somos muito mais do que acreditamos ser e a vivência frequente com a Ludicidade e as suas manifestações escancaram isso.

Como forma de ampliar a compreensão acerca da conexão entre Ludicidade e autoformação, acredito ser valoroso mencionar algumas das experiências lúdicas que mobilizaram os participantes dessa pesquisa e o que foi tocante neles, de modo a tornar mais objetivo e tangível parte do processo vivenciado na Especialização.

Um dos aspectos foi vivenciar a arte (...) existia um processo de você vivenciar aquilo que estava sendo discutido. Houve uma disciplina que trazia o ritmo, a música... e a gente vivenciou um processo dentro desse ritmo, dessa música... Houve o palhaço, a palhaçaria (...). Interessante eu estar falando isso para você agora e trazendo em primeira mão essas duas disciplinas porque foram as que eu mais tive dificuldades. Por que mais dificuldade? Porque eram as que mais exigiam expressão externa depois de uma vivência interna. E eu tava vivenciando muito o interno. Para mim a expressão externa era um pouco mais difícil, continua sendo um desafio, mas eu continuo vencendo a cada dia. Então, por exemplo, o nascer da palhaça e depois ir lá pro Dique do Tororó abordar pessoas fazendo piadas, trazendo o ridículo, aquilo ali mexeu demais comigo, mexeu muito, foi muito complexo, foi muito desafiador. E ali eu comecei a enxergar esses movimentos. Primeiro, de quem eu sou, como eu sou; ‘até onde eu posso me desafiar para fazer algo e que está tudo bem? Vamos desafiar’. Como eu estou falando pra você que é um desafio ainda me expressar em público e etc e eu me desafio e tá tudo bem; o que é que me toca além do que é possível pra mim e aí eu já começo a saber quais são os meus limites. E aí eu fui encontrando esses ajustes, esses pontos de ‘até onde eu vou, até onde eu me desafio e até onde não, aqui não tem como pra mim’. E foi a partir dessas disciplinas que foram mais complexas. (Luciana, Entrevista, 2022)

Tiveram vivências, por exemplo, para fazer eu lidar com a vergonha. (...) o módulo do palhaço para mim foi super importante (...) foi muito incrível porque lidou com a

questão da vergonha, de novo a questão da vulnerabilidade. Foi muito potente para mim. (Carolina, Entrevista, 2022)
 Talvez o momento mais difícil tenha sido a do *clown* [palhaço]. E olha só, eu sou ator. Mas sair para a rua, vestido de palhaço, foi o momento mais tenso (...) foi bem impactante e como artista foi mais impactante ainda. (Vitório, Entrevista, 2022)

Luciana traz um ponto bastante relevante ao abordar a relação entre vivência interna e vivência externa. O desfrute do fenômeno da Ludicidade na perspectiva subjetiva, em que a relação era plenamente consigo, associado à manifestação objetiva (ritmo, música, palhaçaria) e a possibilidade de aplicar o resultado disso numa proposta para além da sala de aula, ou seja, se experimentar, se analisar, se ver, se colocar frente àquilo que ela “treinou” no campo do experimento lúdico. Dito de outro modo, ela teve a possibilidade de testar habilidades buriladas e conquistadas por meio da manifestação da Ludicidade e as adotar em circunstâncias de não Ludicidade, estabelecendo conexões experienciais de outra natureza, que não a lúdica. (LOPES, 2014). Depreende-se também as inferências sobre os próprios limites, até onde se consegue ir, em que intensidade e quando se arriscar se torna ou não uma opção. Apura-se, desse modo, a autorregulação desse sujeito a partir da experiência lúdica.

Outra coisa, eu aprendi com a Ludicidade o valor do erro, eu tinha uma compreensão teórica. Mas internalizar que errar faz parte do processo, que é importante, que não depõe contra mim, que tudo bem, que tranquilo, que beleza, ótimo, que é transformador, foi um ganho também. (Carolina, Entrevista, 2022)

Vê-se, assim, o caminho de aplicabilidade da seara lúdica nos desafios reais do dia a dia, como o de se colocar publicamente para falar e se mostrar às pessoas, de lidar com sentimentos tão fortes como a vergonha, de abraçar a vulnerabilidade e dar passos além do que se costumava dar, fortalecendo, dessa maneira, o auto-enfrentamento, colocando-se frente a frente com os próprios comportamentos, sentimentos, erros, desafios. O conhecimento lúdico se transforma, portanto, em uma espécie de saber lúdico, tal como esclarece acuradamente D'Ávila (2014):

O conhecimento diz respeito à posse de habilidades específicas, representa na estrutura intelectual do indivíduo um primeiro modo de apropriação do saber. Torna-se saber quando, fecundo, é aplicado em tarefas cotidianas, na resolução de diferentes problemas e, sobretudo, na compreensão do mundo. Torna-se saber quando é incorporado à vida, enfim. Incorporar significa dar corpo a alguma coisa, empreender sentidos para além da dimensão intelectual, imprimindo à compreensão os sentidos da emoção e do corpo também. (D'ÁVILA, 2014, p. 97-98)

A vivência lúdica possibilita essa incorporação, desbordando a intelectualidade por meio da transcendência que ativa nas emoções e no corpo, transformando-se em saber ao

proporcionar a aplicabilidade das habilidades desenvolvidas nos eventos e adversidades do cotidiano e do próprio viver.

experiências de visitar uma aldeia indígena, se conectar profundamente com a natureza, ver um pajé. Não me lembro se era pajé, se era cacique dizer: 'Olha, vai chover!' E o negócio chove! Pelo amor de Deus. Tipo assim, não é? E bota o pé na terra e se junta com as pessoas e canta e dança, e saúda a natureza e respeita esses ciclos maiores, esse tempo diferenciado. Que não é diferenciado, o tempo mesmo é esse. A gente que criou um outro tempo maluco. (Carolina, Entrevista, 2022)

Carolina aponta a percepção de quebra no paradigma do tempo ao se conectar numa experiência lúdica numa aldeia e mergulhar em processos e atividades propostas por um Cacique. Ela se dá conta de que existe uma outra maneira de vivenciar os grandes ciclos naturais, numa outra percepção temporal e sensível, que a celeridade urbana atropela e abafa. Situações singelas que a mobiliza, como o fato de pôr o pé na terra com outras pessoas reverenciando a natureza com cantos e danças num grande grupo. Vejo como um convite da Ludicidade, num contexto específico, a repensar nossa relação com o natural, com o ritmo fluido das coisas. O que me faz lembrar do poema *Borboletas* de Manoel de Barros, do qual trago aqui um trecho, como provocação:

(...)
 Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
 Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.
 Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.
 Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.
 Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de
 uma borboleta.
 Ali até o meu fascínio era azul.
 (BARROS, 2022)

Se a Ludicidade nos traz ao estado de inteireza e integração, ao usufruir desse fenômeno também em contato com a natureza, podemos nos enxergar num ritmo desacelerado, nos reconectar com uma temporalidade mais saudável e permitir que expanda em nós a capacidade de contemplar, estimar e apreciar a nós mesmos e ao nosso entorno. “(...) o impulso lúdico nos precipita na plasticidade dos fenômenos proporcionando, assim, a fruição da beleza mediante a postura admirante que nutrimos em relação a estes” (ARAÚJO, 2017, p. 22).

Sendo assim, o que nos diferenciaria das árvores, garças, andorinhas, do poema, em toda sua competência de interação com o natural, uma vez que somos parte dessa mesma natureza? Possivelmente no ritmo da ação. “Quando tudo ao meu redor está indo rápido demais, eu paro e me pergunto: ‘O mundo é agitado ou será que é a minha mente?’ (...) Quando a mente

descansa, o mundo também descansa” (SUNIM, 2017, p. 19). O estado lúdico nos permite “descansar”, desacelerando a inquietação da mente e contemplar o que nos sucede, se assim estivermos conscientes e atentos.

Deste modo, a vivência da Ludicidade permite abrir uma discussão a respeito de que realidade nós nutrimos e queremos viver. É possível vivenciar, enquanto adultos, o fenômeno da Ludicidade mais frequentemente em nossas vidas, uma vez que já temos consciência de toda transformação que esta pode causar? Isso passa pelo território da escolha? Pode a Ludicidade fazer parte continuamente do campo autoformativo? Ou é uma eventualidade? Mariana contextualiza esses questionamentos com sua percepção e sentimento:

A ideia é que a gente pudesse trazer a criatividade, a ludicidade, para a nossa vida, e não só para o que a gente faz com a profissão, mas entender esse olho lúdico, esse olho criativo de como a gente desperta para isso e de quais questões políticas, econômicas, sociais estão envolvidas quando a ludicidade e criatividade estão a serviço do marketing, de venda, do capitalismo, mas não a serviço da vida do indivíduo. (...) e mais ainda a importância de criar relacionamentos baseados em fluxo, ou que diz no inglês, *flow*, ciclos naturais, o respeito à individualidade, o respeito aos ritmos biológicos das pessoas, para que elas possam começar a trazer mais ludicidade, criatividade para a vida delas. (...) não dá para falar de ludicidade, criatividade e você não está vivenciando isso na sua vida. (...) como é que você pega tudo isso que você já aprendeu para realmente usar na sua vida de maneira efetiva e se transformar? Porque é outro paradigma, não é? É outro paradigma. (Mariana, Entrevista, 2022)

Mariana traz um ponto crucial ao conceber a presença da Criatividade e da Ludicidade para além do campo profissional, tendo-as *para nossa vida*, ou seja, cogitando para a integralidade do sujeito, estando em outras áreas, não ficando apenas na dimensão da profissão. Ela faz um paralelo com o respeito às pessoas, aos seus ritmos, às suas características, como uma maneira de adentrar nesse *flow*, nesse fluxo mais natural e vivenciar esses fenômenos humanos, do criativo e do lúdico, com mais frequência. Além de ter essa naturalidade como base para estreitar novos laços.

Um outro ponto crítico mencionado pela entrevistada é o enviesamento que o capitalismo e a estrutura mercadológica faz com a Ludicidade e suas manifestações, tirando-as do campo do fenômeno essencialmente humano, rico em potencialidades de aprimoramento e autocontato, e conduzindo-o forçosamente para a exploração mecânica e entorpecida da lógica mercantilista e alienante. É quando a perspectiva do negócio e da venda se torna um desserviço à vida, à individualidade e se generalizam as manifestações lúdicas numa lógica utilitarista.

Esta concepção generalizada na nossa sociedade é ainda definida pelo negócio e, entre outros, pelos conceitos de utilidade comercial, menoridade, desresponsabilização e alienação. Alimentada pelos discursos hedonistas, a ludicidade tem valor de lucro e

de subversão consentida pela ordem do mercado. A essência da ludicidade é ostracizada e, proativamente negada às pessoas, individual e coletivamente consideradas. A lógica do mercado revela a desconsideração da pessoa como sujeito ativo do seu projeto de ser e coexistir no-mundo-com-os-outros e esquece o sentido da dignidade humana e social. (LOPES, 2014, p. 26)

À utilidade comercial subverte o que pode ser um grande caminho de despertamento e autoconhecimento para as pessoas. Ao silenciar e negar a essência da Ludicidade, castra-se também um potente caminho autoformativo em que a Ludicidade é o combustível. A dignidade humana é constrangida e minorada e os processos criantes e libertários (ARAÚJO, 2017) são esvaziados. *O sujeito ativo do seu projeto de ser* se distrai de si e a autoformação fica neblinada.

Como então não se dispersar frente a esses estímulos e manter-se atento para fazer escolhas mais significativas e autônomas, conectadas à instância lúdica? Vejo dois grandes caminhos apontados pelos entrevistados e reiterados pelos teóricos. O primeiro é o despertamento e aguçamento constante da consciência, como já vimos, galgar um outro nível de percepção no qual a subversão não acha espaço de se manifestar, pelas próprias escolhas inteiras que o sujeito faz, pautadas no seu sentir burilado pelo autoconhecimento. Daí vem a quebra de padrões, de paradigmas, mudam-se os referenciais.

A Ludicidade é um disparador, digamos assim, mas aí existem outras questões que compõem esse processo de decisão, de escolhas que estão aí permeando: a expansão da consciência, a autoconfiança que veio lá desse processo de observação interna. Então, eu acho que é um constructo, digamos assim, de diversas bases que me apoiaram a tomar essas decisões [iniciar uma nova trajetória profissional como contadora de histórias e fazer uma formação nessa área em Portugal]. E a Ludicidade estava lá nesse constructo, sendo um eixo mesmo, porque foi o que deu o start nesse processo. (...) perpassa por diversas questões relacionadas ao pensamento, ao sentimento, às escolhas também do que você está experienciando, então faz essa inter-relação. Por isso que eu falei que o conceito e que as experiências [lúdicas] que a gente vivenciou na Pós foram acrescidas de uma vivência mesmo e de uma percepção modificada, a gente expande a consciência enquanto a gente está sendo apresentado a esse conceito pra ver a vida de outras formas. Eu costumo dizer que eu era uma Luciana antes da Transludus e eu virei, me transformei em uma outra Luciana depois da Transludus, e eu vejo só mudança e evolução a partir disso. (...) E cadê a decisão da adulta? Eu tenho 2 filhos, menores na época, mas eu precisava ir pra lá pra passar 4 meses. Então, foi uma decisão complexa, e que eu peitei, eu quero isso, eu quero aprender a contar história no exterior como uma contadora de histórias internacional, que é reconhecida. (Luciana, Entrevista, 2022)

Luciana traz uma expressão bastante interessante e que ilustra nossa discussão: “percepção modificada”, a qual ela relaciona com a expansão de consciência que a conduziu para fazer e sustentar suas novas escolhas. Ela relata que a Ludicidade foi o grande *disparador* de todo processo, se mantendo como um grande eixo no encadeamento das ações. A entrevistada descreve como as experiências lúdicas foram modificando o modo dela enxergar a

Vida, abrindo novos horizontes e possibilidades a ponto de fazê-la decidir por novo e ousado caminho profissional, se afastando, inclusive, da família por quatro meses para conquistar um diferencial em sua prática.

Luciana conseguiu perceber uma distinta realidade frente a que vivia, as experiências lúdicas a conduziram a uma espécie de retroalimentação entre conhecimento, realidade e percepção. Lopes (2014) elucida tal processo ao afirmar que “diferentes níveis de realidade são acessíveis ao conhecimento humano graças à existência de diferentes níveis de percepção. Assim, podemos ascender a outros níveis de realidade em função da ampliação dos níveis de percepção do sujeito” (LOPES, 2014, p. 67).

O que me chama atenção na sua narrativa é o fato do contato com a Ludicidade não apenas ampliar seus níveis de percepção, ou seja, aumentar a sua clareza e fazê-la perceber e decidir por novos caminhos, mas também dar subsídio interno a ela para sustentar e realizar o que almeja.

Ao falar desse processo de autodesenvolvimento descrito pela entrevistada, me recordo de uma abordagem de Cipriano Luckesi (2004) ao explanar sobre alguns dos termos enumerados, relacionando-os e explicando-os nessa perspectiva: “Em síntese, clareza significa ampliação da consciência que se caracteriza pela inclusão, e exatidão significa focalização da consciência. Nós necessitamos dos dois pólos da dialética permanente entre um e outro estado para podermos criar, recriar e viver o cotidiano” (LUCKESI, 2004, p. 17). Há, portanto, como uma dança sutil entre ampliar e focar como forma de, ao expandir a consciência, permite-se enxergar distintas possibilidades e, ao focalizar, adentra-se no universo de concretizar a escolha. Dialogando com o autor e com essa temática, D’Ávila (2013) exemplifica e arremata:

Na prática da pesquisa científica, assim como na composição de uma música, ou escrita de um livro, vamos precisar muito mais do sentido criativo que inclui a clareza, ou uma visão carregada de múltiplas possibilidades, do que da exatidão ou visão precisa das coisas. (...) A consciência amplia-se para que o participante possa escolher a forma mais adequada de realizar a tarefa e foca-se para que possa efetivamente realizar essa mesma tarefa. (D’ÁVILA, 2013, p. 10)

Dessa forma, o sentido criativo se amplia em contato com a Ludicidade, abrindo-se múltiplos caminhos, alguns deles que possivelmente seriam desconsiderados ou não vistos caso o sujeito estivesse preso aos padrões antigos. Tem-se aí a perspectiva subjetiva, imaginativa. Mas há também o cenário objetivo que se firma ao ser necessário estabelecer uma escolha, que se concretiza na realização da tarefa, na instância do foco. Tudo isso fica ainda mais potente quando consegue-se sustentar a escolha, a decisão.

(...) se tem uma coisa que é verdade é o seguinte: se você não abre mão do que você fazia antes, você não consegue fazer uma coisa nova. Então essa coisa de fazer aos poucos só com muita estratégia para funcionar. Por que? Tem uma hora que você precisa interromper uma coisa para poder começar uma completamente nova. (...) Eu estou nesse momento (...). Na saída da Pós para a retomada da vida profissional, teve esse momento e eu estou passando por esse momento de novo. (...) Então, eu estou me conectando com a Ludicidade porque eu sei que ela é o catalisador do processo. Aliás, foi esse o tema do meu TCC. (...) Então, assim: estou precisando fazer uma transição? Uma transformação? Uma mudança? Eu acesso a Ludicidade, que ela é combustível *para*. **Com a Ludicidade queima mais rápido**. (Carolina, Entrevista, 2022) (grifo nosso)

Carolina salienta a importância de abrir mão do que se tem hoje, como forma do novo ter espaço para emergir e isso passar pela clareza, pela expansão de consciência, pela autoconfiança e todo processo de percepção de que há novos caminhos, trajetos distintos dos já trilhados. E ela é muito categórica ao falar do poder da Ludicidade na vida dela para que as mudanças, transições e transformações aconteçam de maneira catalisada. Isso se mostrou tão potente no período da Especialização, em contato com as experiências lúdicas, que a motivou a escrever sobre essa temática no seu texto de conclusão. Ela conclui com uma frase de linda e potente tenacidade poética tamanha a assertividade, atratividade e capacidade de tradução do que discorreremos aqui, ao menos na minha mente contemplativa do lúdico: “Com a Ludicidade queima mais rápido”. Me sinto contemplado.

E nesse processo de construir novos parâmetros, bancar mudanças e transformações, a partir de uma percepção alargada, assim chegamos ao segundo ponto que nos auxilia a mantermo-nos atentos às nossas escolhas autônomas pautadas na Ludicidade: o poder do grupo. Estar próximo ou se nutrindo com uma certa frequência da presença de pessoas que coadunam com o paradigma lúdico, abre um espaço interno para que o sujeito se mantenha firme nesse propósito de ter a Ludicidade como um referencial usual de Vida e possa também acelerar o processo por se ver na partilha vivenciada.

O interessante é como o coletivo também impacta no processo de Ludicidade, do estado lúdico. E como é interessante porque o estado lúdico é diferente para cada um, impacta de uma certa maneira para cada um. Isso me impactou bastante também. E o quanto nós somos espelhos também porque quando eu ia escutando o outro, poxa, aquilo dali também me impactou, eu só não estava conseguindo elaborar, não tava percebendo, mas depois que fulano falou lá, é mesmo, tava mexendo aqui dentro. A questão da ludicidade sendo tratada no coletivo, discutida, vivenciada, refletida foi de um grande impacto. Esse coletivo, essa egrégora que se formou é impacto muito grande, me chama atenção. (Luciana, Entrevista, 2022)

Sabemos que a Ludicidade é vivenciada interna e individualmente pelo sujeito por meio do estado lúdico, um estado pleno de consciência (LUCKESI, 2002) e, as manifestações

objetivas, como as atividades lúdicas, conectam os participantes numa mesma oportunidade, mas ainda assim o sentir é único e pessoal. Entretanto, como vimos no relato de Luciana, a vivência partilhada tem um forte impacto no desfrute e na elaboração dos efeitos trazidos pelo contato com a atividade, com o momento compartilhado. É o que Lopes (2014) nomeia de coprodução de autoexperiência, ou seja, estamos juntos, numa produção ou desfrute de uma ambiência lúdica, mas ainda assim a experiência é individual e interna, é de cada um.

Desse modo, ficou perceptível na fala de Luciana, como o contato com as expressões de individualidade, ao passar conjuntamente pelas águas lúdicas, e ter a oportunidade de partilhar, discutir e ouvir o outro, toma uma dimensão ampliada em sentido e significado. Como ela se via nos colegas, *somos espelhos*, e ia dando-se conta de suas expressões internas ainda não traduzidas ou nomeadas. Dito de outro modo, é evidente como o fato de estar em grupo e poder ouvir e fazer partilhas do que foi vivenciado humanizava o processo e criava uma condição autoperceptiva e empática.

Um outro aspecto salutar é levantado por Jean, ao falar da intimidade, vínculo e proximidade que as atividades lúdicas causavam no grupo, trazendo tranquilidade e conforto na autoexpressão dele mesmo estando no coletivo.

Eu experienciando aqueles jogos, aquelas brincadeiras com as pessoas, com os colegas de classe, isso, em pouco tempo, em dois dias de aula, a gente já estava... eu já me senti amigo das pessoas. E isso causa um impacto que você se sente 'Estou em família, né?' Então eu posso falar como eu falo, se um fala alto, outro fala baixo, é o formato da pessoa, tudo bem, não tem problema. Um veste uma roupa mais formal, outro veste uma roupa mais... então, fazia com que eu me sentisse super à vontade, assim como se eu conhecesse essas pessoas há cinco anos, como se tivesse convivendo com essas pessoas. E estava ali, às vezes, apenas um mês de curso, duas aulas, sei lá, dois encontros, mas o formato de jogo criou esse ambiente de ligação com as pessoas, de vínculo. Isso fez com que eu me sentisse mais à vontade, isso fez com que eu pudesse me expor de forma mais tranquila, sem me preocupar com 'estou me expondo, vou me expor ao ridículo, vou errar...'. (Jean, Entrevista, 2022)

O modo de ser de cada um no grupo, as expressões de comportamento, de gosto criam um ar de naturalidade em ser diferente, a vulnerabilidade se naturaliza e o sentimento que se ergue é o de estar mais à vontade. A presença frequente de jogos e brincadeiras, fortaleceu ainda mais a percepção de família, como ele nomeia, sobretudo pela perspectiva do vínculo que se ampliava com essas atividades. Eu posso dizer que é como um grande ecossistema lúdico, em que as pessoas que ali estão criaram a clara ideia de que é permitido ser espontâneo, está autorizado agir tal como se é. Folgam-se as máscaras e os medos. As atividades lúdicas criam um grande amálgama de permissão. É permitido ser genuíno.

Carolina descreve essa mesma percepção de Jean a partir das palavras *casa e lar*, dando a mesma ideia de família, de lugar confiável e confortável na presença dos que ali estavam, a ponto de se desnudar em relação a questões pessoais e as pessoas, mesmo desconhecidas, receberem bem isso.

Pra mim, uma das coisas mais impactantes foi realmente conseguir transformar um grupo de pessoas completamente desconhecidas em casa, casa mesmo, casa, lar. Onde você se sente confortável, que você confia, que você gosta de estar junto, que você vibra pra encontrar, que você estende essas relações pra outros momentos da sua vida. Quando você tem a oportunidade de se colocar nua e crua pras pessoas e você perceber que isso não muda o jeito dela se relacionarem com vocês. Não estou falando que todo mundo é o melhor amigo do outro, que quer viver a vida colado um no outro. Mas são pessoas assim que eu posso dizer que mesmo que eu não conviva hoje, elas conhecem bastante sobre mim e uma vez que elas me conhecem, eu não preciso mais temer estar próxima a elas, independente de ser amigos ou não.

E que na verdade também isso não dependia da receptividade das pessoas. Num primeiro momento, pra eu me desnudar, dependeu. Dependeu da estrutura, da facilitação, da coordenação do trabalho e também de uma disponibilidade das pessoas, de um cuidado. Mas depois, você começa a entender que você pode fazer isso, que você pode ser assim e é melhor que seja, em qualquer lugar da sua vida.

Fala-se muito disso nas terapias junguianas, nas terapias de caixa de areia para criança, por exemplo, espaço livre e protegido, é um termo que se traz e eu me sentia muito assim lá. **Eu me sentia num espaço em que eu podia ser eu**, sem julgamentos. E eu acho que isso se devia ao encontro com as pessoas, se devia ao formato e se devia também à condução, à mediação, à coordenação como era feita. (Carolina, Entrevista, 2022) (grifo nosso)

A entrevistada ratifica como a ambiência em torno do lúdico, sobretudo com uma boa mediação e condução, potencializa a entrega e a confiança das pessoas no sentido de se vulnerabilizarem e criarem laços que se estendem para além do contexto de sala de aula. Ficou perceptível também como o desfrute do convívio vai criando uma percepção de ser quem se é, abre uma permissão, minimizam-se os julgamentos, ou autojulgamentos. O que amplia paulatinamente a compreensão de que é melhor manter sua genuinidade em qualquer lugar.

Todas essas três falas trazidas acima, abordando a perspectiva de grupo, descrevem bem o poder do coletivo envolto na Ludicidade para o desenvolvimento autoformativo do sujeito, de ampliação de sua autonomia, o que o conduz a fazer escolhas, sobretudo em relação a seu próprio comportamento, à maneira de se portar frente a outras pessoas e desenvolver um sentimento de espontaneidade. O grupo entra como um catalisador e como uma base de sustentação para isso. É a manifestação do poder dos iguais, dos semelhantes, que, em conjunto, ambienta, fortalece e acelera, a partir da Ludicidade, grandes transformações individuais.

Estamos falando, portanto, de pessoas que agregam a mesma perspectiva, que integram um mesmo paradigma, que conhecem, que desfrutaram, que se transformaram a partir da Ludicidade e que se fortalecem ao estarem juntas. É nesse coletivo que o cerne da Ludicidade,

do lúdico se manifesta potentemente e dá sustentação à individualidade manter suas escolhas e ampliar sua autoformação. Sendo assim, inferimos que “(...) a essência da ludicidade situa-se, mais no conjunto de processos dinâmicos interrelacionais e interacionais protagonizados pelos Humanos que atribuem aos seus comportamentos a significação singular da ludicidade, e menos nos efeitos finais dos mesmos” (LOPES, 2014, p. 29).

É importante salientar que a pauta desse estudo está na autoformação, em como a Ludicidade pode contribuir na transformação do sujeito e da sua individualidade, em potencializá-la, tudo isso a partir da ótica do indivíduo. Entretanto, devemos lembrar que “(...) este protagonista não está sozinho em uma ilha. Ele está, com outros, em múltiplas sociedades, maiores ou menores e instituídas, e o estudo deste pólo *auto* o coloca habitualmente nesta situação social complexa, em tensão, tão diferente, mas tão ligado quanto a noite pode estar ao dia” (PINEAU, 2004, p. 157). Dessa forma, mesmo buscando focalizar num dos pólos, no caso desse estudo o auto, a dinâmica interrelacional entre os três pólos (auto, hetero e ecoformação) propostos por Pineau (2004) segue ativa, não há como desligá-la.

Para complementar, trago uma fala de Dandara, que vem como um contraponto ao convívio com a atmosfera lúdica e que nos amplia em compreensão da relação genuinamente humana, ainda que a Ludicidade com todo seu primor se faça presente.

“(...) descobrir alguns incômodos que eram manifestados diante de cada dinâmica, lidar com a Ludicidade do outro, isso era bem complicado pra mim, principalmente quando o meu lugar de criatividade, de ludicidade tentavam em algum momento podar tudo isso. Eu digo em relação à dinâmica mesmo, essa questão de lidar com o grupo, pensava uma coisa, na hora que tava tudo pronto daqui a pouco muda tudo e começa tudo do zero e isso me trazia uma irritabilidade, mas que, de uma certa forma eu conseguia viver dentro daquele processo todo, que eu conseguia sair, eu conseguia respirar e voltava e me ‘retava’ de novo e voltava. (Dandara, Entrevista, 2022)

A convivência possibilita que as relações se tornem mais aprofundadas e genuínas, e isso inclui os conflitos, as divergências, os antagonismos que ampliam as oportunidades de nos conhecermos e nos desenvolvermos. Lidar com o grupo, com a temporalidade pessoal, com o modo de pensar e funcionar de cada um costuma ser desafiante, ainda que a Ludicidade esteja como fenômeno movente para aquele coletivo.

(...) a formação, como função da evolução humana, parece constituída por esta contradição entre auto e heteroformação. Contradição que, para ser motriz, deve ver seus dois pólos se desenvolverem ao mesmo tempo de forma autônoma e de forma antagonicamente ligada. O que não é uma dialética fácil. Na maioria das vezes, o desenvolvimento de um pólo provoca o subdesenvolvimento do outro. (PINEAU, 2004, p. 174)

E nesse processo relacional, por vezes contraditório, ainda que o conflito que se manifeste e nos embarace, temos a chance de observar em nós o que podemos aprender ou transformar. Foi o que aconteceu com Carolina em uma determinada situação inquietante, ainda que estivesse na ambiência lúdica com os outros:

Teve uma outra coisa também que foi fazer as pazes com as minhas sombras. Eu tive um momento na Pós, uma situação lá, que uma colega falou uma coisa que mexeu muito comigo e eu pausei a Pós, eu passei 4 meses longe pra elaborar aquilo que eu tinha escutado e o mais legal de tudo foi que eu não culpei ela. Eu entendi que era um processo meu e que eu precisava de um tempo pra elaborar aquilo comigo. E quando eu voltei, eu voltei amiga dessa pessoa, muito amiga, tipo íntima, vou abraçar minha sombra agora, vou ser amiga dela. (Carolina, Entrevista, 2022)

Em resumo, o grupo tem o poder também de aumentar a intimidade do sujeito com o fenômeno da Ludicidade, naturalizando-o pela força do coletivo, de pessoas que dividem o mesmo paradigma e compreensão a respeito da importância do lúdico. Faz-se fundamental retroalimentar esse estado estando com outras pessoas que partilham da mesma ideia a fim de se fortalecer individualmente no coletivo e ampliar as condições para a autoformação.

Deste modo, a Ludicidade vem como um grande catalisador para o adulto expandir sua consciência, romper com padrões de pensamento e de ação apequenados, vislumbrar novas e criativas possibilidades de Vida, no exercício de provocá-lo, instigá-lo, fazê-lo sair das teias da normose e possibilitá-lo fazer as pazes consigo e arriscar. Daí que decorre o poder autoformativo da Ludicidade na vida do adulto, favorecendo a autoconfiança, a dinâmica da autonomia, alicerçando suas bases internas para exercer sua vulnerabilidade, sua espontaneidade, minimizando a vergonha, o medo e outros impeditivos pessoais e sociais.

O desafio reside em conseguir manter esse paradigma frente a uma sociedade consumista, anestesiada e adoecida em princípios. O poder para manter-se nesse trilhar está em continuamente se colocar, sempre que possível, em estado lúdico – ou de *flow* – assim como fazer-se presente nos grupos, se nutrindo da presença de pessoas e coletivos que também acreditam no poder autoformativo do fenômeno da Ludicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aquele que é mestre na arte de viver faz pouca distinção entre o seu trabalho e o tempo livre, entre a sua mente e o seu corpo, entre a sua educação e a sua recreação, entre o seu amor e a sua religião. Distingue uma coisa da outra com dificuldade. Almeja, simplesmente, a excelência em qualquer coisa que faça, deixando aos demais a tarefa de decidir se está trabalhando ou se divertindo. Ele acredita que está sempre fazendo as duas coisas ao mesmo tempo.
(DE MASI, 2000, p. 148)

Desde quando fui atravessado pela Ludicidade a partir de um olhar mais lúcido, mais consciente do que de fato se tratava esse fenômeno, para além de suas manifestações objetivas e, por vezes, divertidas que vigorosamente vivenciei, passei a cogitar a possibilidade de vê-lo inserido e plasmado no meu dia a dia com intensa frequência, a ponto de não saber diferenciá-lo. Estive imerso numa Especialização em que, mensalmente, bebia bastante dessa água rica e me via diferente, mais inteiro e ao mesmo tempo muito mobilizado.

Poder pesquisar essa temática a partir de narrativas e memórias de pessoas que estiveram nessa atmosfera foi intensamente gratificante. Foi como abrir um espaço para reviver mentalmente muitas das experiências e percebê-las de um outro lugar, a partir de um Raoni que alargou horizontes e saberes desde o curso, quase uma década depois. Foi encorpar em mim fios que mantêm firme a trama e a crença sobre as contribuições poderosas da Ludicidade na vida de uma pessoa, na vida de um adulto.

Podendo ouvir a cada um dos participantes dessa pesquisa, me senti extremamente mobilizado por ratificar o que era um sentimento ou hipótese, mas que se materializou nas narrativas dos participantes da pesquisa: novos comportamentos, novas decisões, ímpeto para ousar, construção contínua da autenticidade, atenção ao que direciona eles na conduta de ‘ser quem se é’. Nisso tudo tem a Ludicidade como força motriz.

Percorremos através das narrativas por sentimentos e traduções diversas desse sentir e perceber sobre os ecos da Ludicidade e trazendo cada participante para um pensar e refletir numa condição primeira e genericamente humana, depois trazendo para a condição do adulto que passa a operar pelo viés mais prático, objetivo e utilitarista. Muito embora, eu fui surpreendido inúmeras vezes de como a Ludicidade pôde dar tons mais amenizadores às exigências da vida cotidiana adulta e apresentar *portas* de oportunidades antes nem mesmo vistas ou consideradas para esse adulto abrir e usufruir. Além de se humanizar, minimizando, por exemplo, autocobranças.

Palavras como *coragem, vulnerabilidade, alegria, conexão, plenitude, liberdade, mudança, consciência, satisfação, experimentar, arriscar, inovar, vida*, se apresentaram muito em toda pesquisa e sempre havia uma proximidade com os termos Ludicidade, lúdico, jogo, brincadeira. Ficou claro como *uma coisa puxa a outra*, como a atmosfera lúdica oportuniza o convívio com sentimentos potentes e mobilizadores. Mas também, é importante ressaltar, que palavras e expressões como *crise, reforma, medo, desafio, 'me perdi'*, proximamente apareciam, demonstrando o poder de reestruturação e reorganização da Ludicidade na vida desses entrevistados.

Expressões e termos que participam desse trilhar formativo do adulto que naturalmente é complexo, diverso, imprevisível, incerto, características essas que se potencializam na pós-modernidade e que surgem nas narrativas dos entrevistados ao falarem de suas vidas profissionais e todas as mudanças e perspectivas associadas.

Vimos a potência autoformativa que a Ludicidade tem e de que maneira ela atua, seja expandindo a consciência, desenvolvendo novas habilidades, treinando o sujeito subjetiva e objetivamente para encarar situações reais do cotidiano, burilando seu autoconhecimento, fortalecendo sua percepção de “ser quem se é”, mostrando que é possível ser real e sustentar essa escolha. Um conjunto de condições que o conduz a um saber lúdico que o empodera e o autorregula, ativando assim sua autonomia e o abastecendo de coragem e satisfação.

Ficou bastante claro para mim como o poder das experiências e experimentações, ainda que inicialmente restritas à sala de aula com atividades e propostas lúdicas podem transformar grandemente a maneira de perceber e enxergar as coisas, a Vida, a si, tendo impacto no cotidiano. Como toda expansão de consciência é fortemente alimentada pelo exercício da entrega do experienciar. Se abrir para novas propostas, fortalecer a própria vulnerabilidade, pôr o risco como um parceiro de jornada. Em outras palavras, é nutrir vigorosamente em si “a necessidade de fazer da vida um laboratório de experiências, agarrando todas as oportunidades que lhe permitam explorar suas próprias facetas, para melhor saber o que escolher” (DOMINICÉ, 2006, p. 354).

Vejo, portanto, a Ludicidade atrelada às escolhas, à capacidade de priorizar, vinculada à habilidade de discernir e decidir. Expande-se a percepção, escolhe-se, modifica. E isso tem a ver com o exercício da prática, do estar em movimento.

Assim, a ação, a experiência, a experimentação são fundamentais. Mesmo que tal afirmação pareça um tanto quanto óbvio ser dita, escolho lembrar e ressaltar isso. Todos os entrevistados e entrevistadas foram pessoas que conheciam a teoria da Ludicidade, entraram em contato com alguns conceitos mas, sobretudo, vivenciaram inúmeras vezes atividades

lúdicas diversas, estiveram imersos em experiências lúdicas. Digo isso porque “não é suficiente para dar ciência do que ele é [o estado lúdico]. Importa experienciá-lo (...) para saber o que e como (...) é, importa vivenciar (...) e isso só poderá ocorrer se nos dispusermos a ir em sua busca” (LUCKESI, 1998, p. 27). Ou seja, o real desfrute e compreensão da Ludicidade enquanto fenômeno e do que propicia o estado lúdico parte da prática, da vivência, da experimentação, da disposição, da entrega.

Da mesma maneira que a autoformação é um caminho contínuo, perene, assim também é o experienciar da Ludicidade. Não basta vivenciar algumas vezes e considerar-se permanentemente preenchido. Faz-se necessário se realimentar e nutrir desse estado lúdico, como forma de manter ativos e em expansão os efeitos da experiência. Maneira, inclusive, de saber gerenciar e se desviar dos padrões e paradigmas fortemente instalados culturalmente. “É como se a gente estivesse num estado de fluxo (...), isso que estou falando. É a gente exercitando esse estado lúdico, se conectando com ele sempre, né? Periodicamente a gente estar se conectando com ele porque precisa disso. Precisa reabastecer” (Carolina, Entrevista, 2022).

Reabastecer é fortalecer a rota, é periodicamente lembrar e sustentar o que se tem como referência, o que se quer, o que é importante para si, o que nos move, o que está como modo de compreender e receber a vida. E tal atitude é basilar, é fundante, como princípios a serem nutridos. Até porque, a impermanência é uma condição do viver. As mudanças se apresentam, mas é necessário que se tenha um alicerce. E, “se neste ‘planalto raso’ da vida adulta, a mudança é uma constante e não uma perturbação num estado estável, é na verdade preciso que tornemos dialéticos os nossos modos de compreensão”. (PINEAU, 1999 p. 4) E a dialética permanece ativa se ativo estamos em ampliar nossa consciência e condição. A Ludicidade, para tanto é o combustível.

Dessa forma, deixo aqui, por meio dessa pesquisa, um singelo registro do que acredito e pude ratificar: uma adulez onde a Ludicidade tenha morada e que sirva como ponte para a tão sonhada, mesmo que tacitamente, autonomia e autenticidade, num sentido mais nobre e elevado do ser. Ou seja, para além da estrutura financeira ou material tão aclamada e estimulada nos tempos de hoje, que estejam erguidas num autoconhecimento potente, amoroso, contínuo que dá espaço à vulnerabilidade e às pessoas serem quem são com muita tranquilidade, sem que necessitem se esconder a todo momento.

Almejo também que o processo autoformativo esteja muito mais em pauta e discussão, proporcionando debates e caminhos para o desenvolvimento humano, sobretudo do adulto, que ainda é pouco considerado nessas instâncias de autonomização, vulnerabilidade e genuinidade.

Ser quem se é, não há outra rota. Que esse estudo possa também inspirar a associação de termos como autoformação e individualidade, autoformação e identidade, autoformação e autenticidade, autoformação e *ser quem se é*. Abrindo espaço para a clareza de como propiciar essa trajetória em direção a si mesmo, sem tropeçar tanto na vergonha ou nos julgamentos.

Por fim, que esteja grafado em nós a importância social da Ludicidade, sobretudo vivenciada na adultez. Somos nós adultos que tomamos decisões que gerem e direcionam o mundo. Que possam estas serem pautadas em inteireza, transparência, abertura e verdade, não mais em medo, resistência e inadequação.

Viveríamos muito mais tranquilamente porque **não teríamos nada que esconder**. Poderíamos concentrar-nos sobre o fundo do problema, em vez de gastar nossas energias provando que o nosso comportamento é moral e consequente. Poderíamos usar a nossa imaginação criadora na resolução dos problemas, em vez de a empregarmos na nossa defesa. Poderíamos livremente evoluir e crescer na nossa posição de liderança, porque não nos acharíamos presos por conceitos rígidos daquilo que fomos, daquilo que temos de ser, daquilo que devemos ser. Tenderíamos, **através da nossa própria abertura, a provocar uma maior abertura e um maior realismo por parte dos outros**. (ROGERS, 2017, p. 187) (grifo nosso)

Teríamos, assim, muito mais autenticidade e nobreza nas relações, a começar com o relacionamento primeiro, conosco. E a Ludicidade vem, como vimos, como esse fenômeno intrinsecamente humano, na potência de nos humanizar.

Me perdi, para me encontrar. Me reencontrei.

REFERÊNCIAS

- ALHEIT, Peter. **Taking the knocks - youth unemployment and biography: a qualitative analysis**. London: Cassell. 1993.
- ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; ARONE, Mariangelica. **Autoformação, condição humana e dimensão estética**. EccoS, São Paulo, n. 43, p. 97-113. maio/ago. 2017.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **O estado brincante**. Revista Terceiro Incluído, v. 7, p. 23-34, 2017.
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Educação: o cuidado com o advento da condição humana**. Revista Bis, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BESSIN, M. *Les paradigmes de la synchronisation: le cas des calendriers biographiques* in Information sur les sciences sociales, vol. 36, n° 1, p. 15-39, 1997.
- BARROS, Manoel de. **Os 10 melhores poemas de Manoel de Barros**. Revista Bula, 2021. “O livro sobre nada”. Disponível em: <<https://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>>. Acesso em: 21 de Outubro de 2021.
- BARROS, Manoel de. **Borboletas**. Poetisarte, 2022. Disponível em: <<https://poetisarte.com/autores/manoel-de-barros/borboletas/>>. Acesso em: 16 de Agosto de 2022.
- BECK, Charlotte Joko. **Nada de Especial: Vivendo Zen**. São Paulo: Saraiva, 1994.
- BOFF, Leonardo. **A dimensão do profundo: o espírito e a espiritualidade**. Através do link: <http://leonardoboff.wordpress.com/2012/08/27/a-dimensao-do-profundo-o-espírito-e-a-espiritualidade/> Acessado em 22 de agosto de 2019, às 09h11.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2002, n. 19 [Acessado 20 Dezembro 2021], pp. 20-28. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>.
- BOUTINET, Jean-Pierre. **Psychologie de la vie adulte**. Paris: Presses Universitaires de France. Coll. Que Sais-Je. 1995.
- BOUTINET, Jean-Pierre. **A imaturidade da vida adulta**. Porto: Rés, 2000.
- BOUTINET, Jean-Pierre. **Vida Adulta em formação permanente: da noção ao conceito**. In P. CARRÉ & P. CASPAR (Orgs.), Tratado das Ciências e das Técnicas de Formação (p. 185-206). Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos Cooperativos: O Jogo e o Esporte como um Exercício de Convivência**. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

_____. **Pedagogia da cooperação: cultivando um mundo onde todos podem VenSer juntos.** (Ensaio). Santos: Projeto Cooperação, 2016. Através do link: https://www.corais.org/sites/default/files/4.4_pedagogia_da_cooperacao_para_pos_-_fabio_brotto_2016.pdf Acessado em 05 de fevereiro de 2021, às 08h21

_____. **Pedagogia da cooperação: por um mundo onde todas as pessoas podem VenSer.** Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2020.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** 5. ed.. São Paulo: Cortês, 2004.

BROWN, Tim. **Tales of creativity and play.** 2008 Disponível em: http://www.ted.com/talks/tim_brown_on_creativity_and_play Acesso em 20 Ago. 2015.

BROWN, Stuart. **Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul.** New York: Avery, 2010.

BROWN, Brené. **A Coragem de Ser Imperfeito.** Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

BROWN, Brené. **A Arte da Imperfeição.** Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

CANDA, Cilene. **Pequenas ternuras contra a barbárie.** IX Encontro Nacional e o II Encontro Internacional de Educação e Ludicidade, 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/UprU3fg7O28?t=692>>

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens.** Lisboa: Portugal, 1990.

CAVACO, Carmen. **Processo de formação de adultos não escolarizados — A educação informal e a formação experiencial.** Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa, 2001. (Dissertação de Mestrado).

CÉSAR, Chico. **Deus me proteja.** Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/chico-cesar/1281067/>> Acesso em: 04 jul. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Sobre o estado de Flow.** 2004 Disponível em: https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow?language=pt-br Acesso em 22 Abr. 2016

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow (Edição revista e atualizada): A psicologia do alto desempenho e da felicidade.** Objetiva, 2020.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **O eclipse do lúdico.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, n. 25, p. 15-25, jan./jun., 2006.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior.** Revista entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014

DE ANDRADE, Carlos Drummond. **O Averso das coisas: aforismos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1990.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DE OLIVEIRA, Aldeni Melo; GEREVINI, Alessandra Mocellin; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães. **Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica.** Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 10, n. 22, p. 119-132, 2017.

DEBERT, Guita Grin. **A dissolução da vida adulta e a juventude como valor.** Horizontes Antropológicos (revista), Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 49-70, jul./dez. 2010

DELORS, Jacques et al. **Os quatro pilares da educação. Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: UNESCO MEC Cortez Editora, 1998.

DI GIORGI, Flávio Vespasiano. **Por que filosofar?** In: PRADO JÚNIOR, Bento et al. Filosofia. São Paulo: Educ: Cortez, 1980, p. 69-80. (Cadernos PUC, I).

DOMINICÉ, Pierre. **A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, ago. 2006.

DUALIBI, Roberto; SIMONSEN, Harry Jr. **Criatividade & Marketing.** São Paulo: M.Books, 2009

EHRENBERG, A. **L'individu incertain.** Paris: Seuil, 1995.

EUREKKA. **Síndrome de Peter Pan: o que é, sintomas e como tratar.** Através do link: <https://blog.eurekka.me/sindrome-de-peter-pan/>. Acessado em 05 de julho de 2022, às 10h06.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GALVANI, Pascal. **A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural.** In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de (Org.). Educação e transdisciplinaridade II. São Paulo: Triom: Unesco, 2002. p. 95-121.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas, a teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

GASKEL, G. **Entrevistas individuais e grupais.** In: GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Daniela Vasconcelos. **Ludicidade na Universidade - esta rima combina?: uma experiência de formação lúdica transdisciplinar.** 2008. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia.

GOMES, Daniellla. **Educar é brincar.** Salvador, 2015. Artigo não publicado

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **La esencia del habla.** In: De camino al habla. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

JUNG, Carl Gustav. **O Eu e o Inconsciente: Dois Escritos Sobre Psicologia Analítica**. 22. ed. Vol. 7/2 - Col. Obra Completa. Petrópolis: Vozes, 2011.

JUNG, Carl Gustav. **Quando Jung foi gestaltista: “onde está o medo, lá está sua tarefa”**. Disponível em: < <https://hridayaterapia.com/quando-jung-foi-gestaltista-onde-esta-o-medo-la-esta-sua-tarefa/>>. Acesso em: 04 jul. 2022.

KIERKEGAARD, Soeren. **Concluding Unscientific Postscript**. Princeton University Press, 1941a.

_____. **The Sickness Unto Death**. Princeton University Press, 1941b.

KISHIMOTO, Tizuko. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KNOWLES. M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON. R. A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Campus, 2009.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **A educação e o significado da vida**. São Paulo: Cultrix, 1994.

LEAL, Luiz Antonio; D'ÁVILA, Cristina Maria. **A ludicidade como princípio formativo**. Interfaces Científicas, Educação, Aracaju. V. 1, 2. P. 41-52. Fev. 2013.

LEVINSON, Daniel. **Conception of Adult Development**. American Psychologist, v. 41, n. 1, p. 3-13, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar. n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001

LINDEMAN, Eduard C. **The Meaning of Adult Education**. New York: New Republic, 1926.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**, in: Interfaces da Educação, Cadernos de Pesquisa. Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998, p. 09-25.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Educação e Ludicidade. Ensaios 02: ludicidade o que é mesmo isso? GEPEL, FAGED/UFBA, 2002, p. 22-60.

LUCKESI, Cipriano. **Estados de consciência e atividades lúdicas**. In: PORTO, Bernadete. Educação e ludicidade. Ensaios 3. Salvador: UFBA, 2004, pp. 11-20.

LUCKESI, Cipriano. **Aula expositiva na Pós Graduação de Ludicidade e Desenvolvimento Criativo de Pessoas**. Salvador: Unyahna, 13 dez. 2013.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do educador**. Revista entreideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014

LUCKESI, Cipriano. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm> Acesso em: 12 nov 2015.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELO, Simone Lopes de; BORGES, Livia de Oliveira. **A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem**. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 27, n. 3, p. 376-395, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINDFULNESSBRASIL. Disponível em: <http://mindfulnessbrasil.com/>. Acesso em: 12 nov 2015.

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. **Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação**. *Educação e Pesquisa* [online]. 2019, v. 45 [Acessado 19 Dezembro 2021]

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes: Complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Antakarana/PróLibera, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Ludicidade e Transdisciplinaridade**. *Revista entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47-72, jul./dez. 2014

_____. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Papirus Editora, 2015.

MORAES, Maria Cândida; DE LA TORRE, Saturnino. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Wak Editora, 2018.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2008.

MOSÉ, Viviane. **Viviane Mosé em Anamnese**. Youtube, 06 de jun. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=thJxZl0C24Q>>. Acesso em 01 jul. 2022.

MOSÉ, Viviane. **Viver é aprender a viver**. 24 jul. 2022. Instagram: @moseviviane. Disponível em <<https://www.instagram.com/p/CgZMCFIPTQt/>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível**. *Interfaces da Educação*, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2015.

MUSSAK, Eugenio. **Fazendo do seu jeito. Revista Vida Simples nº 115**, 01 fev. 2012. São Paulo: Abril, 2012.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte**. 5. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1993.

NICOLESCU, Basarab. **A Evolução Transdisciplinar na Universidade: Condição para o Desenvolvimento Sustentável** - Conferência no Congresso International "A Responsabilidade da Universidade para com a Sociedade", International Association of Universities, Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand, de 12 a 14 de novembro de 1997. Disponível em: <<https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php>>. Acessado em: 13/09/2020.

_____. Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade. In: SOMMERMAN, Americo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002.

OECH, Roger Von. **Um toc na Cuca: Técnicas para quem quer ter mais criatividade na vida**. São Paulo: Cultura, 1995.

OLIVEIRA, Humbertho; CHAGAS, Marly. **Corpo expressivo e construção de sentidos**. Rio de Janeiro: Bapera, 2009.

OSHO. **Criatividade: Liberando sua Força Interior**. São Paulo: Cultrix, 2011.

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PAUL, Patrick. Prefácio. In: MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Papirus Editora, 2015.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **Les histoires de vie**. Paris: Presses Universitaires de France. Coll. «Que sais-je ?». 1993.

PINEAU, Gaston. **A Autoformação no decurso da vida**. Groupe de recherche sur l'autoformation en France (GRAF). Université de Tours, 1999. Tradução: CETRANS (Centro de Educação Transdisciplinar)

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2004.

PINTEREST. **Acho que os adultos na verdade só fingem que sabem o que estão fazendo**. Pinterest, 14 jun. 2019, em < <https://br.pinterest.com/pin/602145412678721010/> >. Acessado em 12 de março de 2022.

RANDOM, Michel. O território do olhar. In: SOMMERMAN, Americo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002.

REIS, Manuel. **FOMO (fear of missing out): o que é, sintomas, causas e como evitar**. Disponível em: <<https://www.tuasaude.com/fomo/>> Acesso em 05 abr. 2022.

RHODEN, Cacau. **Tarja Branca: a revolução que faltava**. [Filme-vídeo]. Produção de Estela Renner, Luana Lobo, Marcos Nisti, direção de Cacau Rhoden. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2017. (versão digital). Disponível em: < <https://doceru.com/doc/e10cscx> >

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 37. N. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SILVA, Fabricio de Oliveira da. **Formação Docente No PIBID: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária**. Salvador, 2017. Tese de Doutorado. Universidade do Estado da Bahia.

SOUSA, Filomena Carvalho. **O que é “ser adulto”**: as práticas e representações sociais sobre o que é “ser adulto” na sociedade portuguesa. Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização

nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em:
<http://www.mocambras.org> Publicado em: março 2007 Acesso em: 05 fev 2022

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial.** In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2008. p. 89-98.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Territórios das escritas do eu: pensar a profissão; narrar a vida.** Revista Educação, Pesquisa (auto)biográfica, Experiência e Formação, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011.

SUNIM, Haemin. **As coisas que você só vê quando desacelera.** Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2004.

TREDÉ, M. *Kairos: l'à-propos et l'occasion. Le mot et la notion d'Homère à la fin du IV^a siècle av.* Jésus-Chist, Paris, Klincksieck, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

APÊNDICES



APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar de uma pesquisa referente ao projeto intitulado “**As contribuições da ludicidade na autoformação do adulto**”, sob a responsabilidade do pesquisador Raoni Alves Pereira, estudante do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sob orientação do Professor Dr. Miguel Almir Lima de Araújo, do Departamento de Educação da UEFS.

Este projeto tem como objetivo geral compreender as contribuições da ludicidade na autoformação do adulto, a partir da narrativa experiencial de alunos egressos de um curso de Pós-Graduação em desenvolvimento lúdico-criativo visando elucidar quais aspectos da ludicidade são contributos para a autoformação e percepção de “ser quem se é” do ser adulto (sujeito da pesquisa). A pesquisa terá início em janeiro de 2022 e terminará em fevereiro do mesmo ano, podendo haver possíveis prorrogações, devido ao momento atípico da pandemia pelo vírus Covid-19 que ainda está em curso. Qualquer alteração do cronograma desta pesquisa será informada aos participantes.

Esta será realizada virtualmente com ex-alunos que concluíram a segunda turma do curso da Especialização em Desenvolvimento Lúdico e Criativo de Pessoas, atualmente não ofertado, turma esta realizada entre 2013 e 2015 mediante a parceria entre o Instituto de Educação Superior Unyahna de Salvador e a criadora e gestora do curso Daniela Gomes, representada legalmente pela Transludus – Ludicidade e Desenvolvimento Criativo.

É importante que esteja ciente dos riscos e benefícios dessa pesquisa, caso concorde em participar. A respeito dos possíveis riscos, são eles: 1) danos emocionais, desencadeando reflexões, choros, e possíveis desdobramentos de questionamentos por conta do desenvolvimento da pesquisa, inclusive no que tange às perguntas contidas no roteiro semiestruturado da entrevista por ter perguntas de cunho pessoal que pode gerar desconforto ao tentar responder. Nesse caso, poderemos interromper as atividades e nos colocamos à disposição a fim de ajudar no que necessário para que possa se recompor e decidir se deseja continuar com a pesquisa ou não. 2) exposição de suas imagens, a revelação de sua identidade e algum constrangimento ao expressar suas opiniões, sobretudo no momento da Roda de Conversa onde algumas fotos e vídeos da época de estudo dos participantes serão exibidos e haverá partilha das memórias e modos de ver, perceber, sentir o que foi vivenciado durante as aulas da Especialização. Entretanto, nos comprometemos a não registrar, caso não se sinta confortável em expor suas imagens e ideias.

Dentre os benefícios dessa pesquisa: apontar caminhos e trazer novas contribuições acadêmicas, as quais possivelmente se estendam e inspirem novas práticas autoformativas em que a ludicidade seja inserida.

Para atingir o objetivo proposto, faremos uso de dois instrumentos de pesquisa: 1) entrevista individual semiestruturada, a ser realizada por meio de um dos aplicativos de reunião virtual “Zoom” ou “Google Meet”, tendo em média quarenta minutos de execução; 2) roda de conversa virtual com todos os participantes ao mesmo tempo, onde contarão suas histórias de vida em contato com o referido curso de Especialização, suas experiências e lembranças a fim de compreender as possíveis contribuições da ludicidade na autoformação do adulto. Também será realizada através de um dos aplicativos de reunião virtual “Zoom” ou “Google Meet”, tendo em média duas horas de execução. Haverá um roteiro previamente planejado que servirá como guia e algumas imagens e vídeos serão exibidos como forma de estimular as lembranças e narrativas para essa roda de conversa. Os instrumentos de pesquisa mencionados serão aplicados em dias distintos e com agendamento combinado previamente.

Salientamos que para a realização deste trabalho, necessitaremos registrar essas atividades por meio de áudio e/ou vídeo e também exibiremos, como mencionado, fotos e/ou vídeos feitos no período das aulas dessa Especialização como forma de facilitar a rememoração do que foi vivenciado à época pelos participantes. Caso você não concorde em oferecer algumas informações para a pesquisa, por serem confidenciais ou por gerarem o risco de algum tipo de constrangimento, nos comprometemos a não gravar. Após transcritas, as entrevistas serão encaminhadas para cada participante, que poderá revisar e fazer alterações nas informações oferecidas.

O material será guardado por um período de, no mínimo, cinco anos, nos arquivos no Núcleo de Pesquisa Interdisciplinar - NIT, na Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, que fica localizado no primeiro andar do prédio da Pós-Graduação e Educação e Letras, na Universidade Estadual de Feira de Santana, Av. Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, Feira de Santana.

O pesquisador se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após finalizada e publicada, dando-lhe garantia de manutenção do sigilo e privacidade. Esclarecemos que caso opte por manter sigilo quanto aos seus dados de identificação, asseguraremos a escolha de um nome fictício, que a representará durante a análise e apresentação dos dados. Você tem o direito de desistir de colaborar com a pesquisa a qualquer tempo, sem nenhum prejuízo. Todos os seus dados serão cuidados minuciosamente através de um único computador de uso individual e, possivelmente, no armazenamento físico de um *hd* externo de acesso individualizado mediante senha pessoal e intransferível, assim como as trocas de informações se darão somente por email no qual só poderá ter um remetente e um destinatário por vez ou lista oculta, para que estejam sempre em segurança e que haja sigilo e confidencialidade frente a eles.

Ainda assim, é necessário explicitar, que, por se tratar de trocas no ambiente virtual há determinados riscos característicos da virtualidade, dos meios eletrônicos ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Dessa forma, essas limitações se estendem ao pesquisador para assegurar total confidencialidade, tendo aí algum potencial risco de sua violação.

Fica garantido ao participante o direito de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Assim como é dada a garantia de ressarcimento financeiro caso o participante tenha despesas em razão de sua participação na pesquisa, como, por exemplo, uso de lanhouses para conseguir acesso a um computador conectado à internet com o aplicativo *Zoom* ou *Google Meet*. O valor será informado e acordado previamente, antes do dia da pesquisa, e poderá ser ressarcido mediante transferência bancária.

Os resultados da pesquisa poderão ser publicados em eventos ou periódicos científicos e serão socializados com todas as pessoas participantes. Desde já nos colocamos à disposição para esclarecer dúvidas, antes, durante e após a realização deste trabalho.

Se você concorda em colaborar com o trabalho que acabamos de apresentar, assine conosco este termo, em duas vias. Uma dessas vias é sua e a outra ficará aos nossos cuidados. Após assinar, favor digitalizar uma das cópias devidamente assinada e devolvê-la através do mesmo endereço eletrônico (e-mail) que a recebeu. Caso você se recuse a participar, não será penalizado. Querendo entrar em contato, a qualquer momento, estaremos disponíveis no endereço eletrônico (raoniap@gmail.com). No caso de dúvidas sobre os princípios éticos desta pesquisa, indicamos contato do Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS, órgão criado para defender os interesses dos participantes envolvidos em uma pesquisa com seres humanos: cep@uefs.br ou telefone - (75) 3161-8124, que funciona de segunda à sexta-feira, no período das 13:30 às 17:30.

Enfatizamos a importância do participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia desse documento eletrônico.

Pesquisador: _____

Participante: _____

Nome fictício: _____

Local e data: _____



APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

 (nome), de nacionalidade brasileira, brasileiro(a), portador(a) da Cédula de Identidade
 RG _____. Residente a _____

AUTORIZA:

- () o uso de sua imagem registrada em vídeo e/ou fotografia
 () as imagens por ele(a) registradas

no âmbito da pesquisa “**As contribuições da ludicidade na autoformação do adulto**”, a ser desenvolvida sob a responsabilidade do pesquisador Raoni Alves Pereira e colaboração do professor Dr. Miguel Almir Lima de Araújo, do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens acima mencionadas, exclusivamente para fins acadêmicos, artísticos e culturais, nas seguintes formas: (I) em vídeos educativo-culturais; (II) exposições e/ou mostras culturais divulgadas em diversos espaços; (III) mídias de divulgação de massa, em ambientes privados, coletivos, institucionais, virtuais, dentre outros; (IV) relatórios da pesquisa; (V) em eventos acadêmicos e culturais na qual os pesquisadores participem; (VI) possíveis eventos acadêmicos que envolvam a temática dessa pesquisa.

Por esta ser a expressão de sua vontade, o (a) responsável declara que autoriza o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à sua imagem, e assina a presente autorização, em conjunto com a responsável pela pesquisa, em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Feira de Santana, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista (semiestruturada)

1 - Quantos anos você tinha e qual era sua atuação profissional durante o curso de Especialização “Desenvolvimento Lúdico-Criativo de Pessoas?”

2 - O que você compreende por Ludicidade?

3 - A Ludicidade contribuiu de alguma forma com a sua autoformação (desenvolvimento e percepção de si mesmo) enquanto pessoa adulta? Por que? E de que maneira?

4 - Durante a especialização, quais aspectos vivenciados ludicidade você percebeu que favoreceu para a sua percepção de “ser quem se é”?

5 - O que mudou em você e na sua vida, enquanto adulto, depois dessas experiências lúdicas vivenciadas na Pós?

6 - Existe algo que mais te impactou nessas vivências com a ludicidade que queira relatar?

7 - Como as experiências lúdicas vivenciadas na Pós repercutiram no teu cotidiano extra-classe? Reverberaram nas tuas escolhas e atitudes? Como?

8 – Quantos anos você tem hoje e qual sua atuação profissional atual? Algo mudou depois do seu contato com a Ludicidade na Pós?

9 - Gostaria de acrescentar mais alguma informação ou colocar novos elementos antes de encerrar a nossa entrevista? Se sim, qual? Se não, podemos encerrar?

APÊNDICE D – Roteiro/Planejamento da Roda de Conversa

PRIMEIRO MOMENTO

Retomar o objetivo da conversa e esclarecer, mais uma vez, sobre o Termo de Consentimento Livre Escolha (TCLE)

SEGUNDO MOMENTO

Perguntas e Afirmativas

- 1 - Contem-me sobre a Especialização e mais especificamente sobre esse contato com a Ludicidade. Como era, como foi?
- 2 - Qual o significado que vocês atribuíam à Ludicidade e qual o valor que esta tinha na Vida de vocês durante a especialização?
- 3 - Ao olhar para essas fotos quais lembranças sobre a relação de vocês e a Ludicidade vêm à mente?
- 4 - Vendo esse vídeo, vem novas memórias sobre a Ludicidade que queiram comentar? Como você se sentia?
- 5 - A Ludicidade vivenciada no curso contribuiu para sua própria autoformação enquanto adulto/adulta, um caminho de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, autônomo, autêntico?
- 6 – Tudo isso que vocês falaram, lembraram... em torno da Ludicidade, vocês veem relação com a percepção de “ser quem se é”? De que maneira? Podem comentar?
- 7 – Como a vivência da ludicidade ao longo do curso repercutiu no cotidiano extra-classe de vocês? O que mudou?
- 8 - Há mais alguma coisa que vocês gostariam de acrescentar?