

Ludicidade e transdisciplinaridade

Resumo: Neste ensaio, reconhecemos a ludicidade como expressão de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar, gerada por uma dinâmica integradora, na qual estão entrelaçadas as várias dimensões humanas, em total integração do corpo, mente e espírito, unidos em um movimento de fruição, vivenciado a partir da sensação de plenitude, prazer e bem-estar que a caracteriza. As atividades lúdicas, consideradas como fenômenos de natureza complexa e transdisciplinar, implicam processos não lineares que envolvem circularidade, interatividade, recursividade, auto-organização, emergência e transcendência, como funções caracterizadoras de processos abertos que exigem flexibilidade estrutural para que a ludicidade verdadeiramente aconteça. Em sua dimensão transdisciplinar, as atividades lúdicas, facilitadoras do processo de fruição, permitem o transitar pelos diferentes níveis de realidade do objeto e os diferentes níveis de percepção e de consciência do sujeito transdisciplinar, a partir de uma epistemologia aberta, apoiada na lógica do terceiro incluído, caracterizadora de um terceiro dinamismo possível (energético, informacional ou material), potencialmente não explorado, mas capaz de se revelar em outro nível de realidade ou de materialidade. A ludicidade, como processo transdisciplinar, fruto das interações intrassubjetivas e intersubjetivas com o objeto transdisciplinar, se manifesta no espaço em que Basarab Nicolescu chama de Zona de Não Resistência, ou Zona do Sagrado, uma zona que não se submete à racionalização, mas na qual se penetra a partir da intuição, da imaginação, da sensibilidade e da criatividade, dimensões constitutivas da inteireza humana.

Palavras-chave: ludicidade, transdisciplinaridade, fenomenologia complexa.

Maria Cândida Moraes
Universidade Católica de Brasília
mcmoraes@terra.com.br

Introdução

Como trabalhar esta relação? É possível pensar a ludicidade a partir da transdisciplinaridade? Como ela se materializa na prática? Quais são os autores que nos ajudarão nessa travessia? A transdisciplinaridade pode nos ajudar a compreender melhor o fenômeno da ludicidade? A atividade lúdica poderá ser considerada um fenômeno de natureza complexa e transdisciplinar? O que significa isto? O que uma prática lúdica, sob o olhar da complexidade e da transdisciplinaridade, traz de diferente em nossa relação com o conhecimento? Existiria alguma diferença entre uma prática lúdica transdisciplinar de uma outra que não seja?

Inúmeras são as questões que afloram em nossa mente ao começar a trabalhar esta temática. Ela exige de nós um certo exercício intelectual e um didatismo de nossa parte em sua apresentação, para que a compreensão do leitor possa ser facilitada ao se explorar um pouco mais esta possível parceria temática entre Ludicidade e

Transdisciplinaridade. Nesse sentido, é um grande desafio e, assim, envidaremos esforços para sua melhor consecução.

Conceitualmente, a transdisciplinaridade vem sendo trabalhada pelos pesquisadores, a partir de diferentes enfoques teórico-epistemológicos, mediante diferentes compreensões explicativas da realidade, o que requer, de imediato, um posicionamento a respeito de que transdisciplinaridade nós estamos falando. Começemos, pois, por aí.

Mudanças nas perspectivas teóricas e epistemológicas da ciência

Sabemos que no cerne da transdisciplinaridade está a relação sujeito/objeto, como observado por Basarab Nicolescu, em sua palestra em San José de Costa Rica, em 22 fevereiro de 2010. Ao estar baseada na relação sujeito/objeto, a essência da transdisciplinaridade estará, portanto, numa relação epistemo-metodológica, com todas as suas implicações, consequências e desdobramentos decorrentes, dependendo do paradigma de ciência que a sustente em suas bases.

Isto significa que, dependendo dos fundamentos científicos professados, essa relação sujeito/objeto se materializa de determinada forma e, conseqüentemente, chega-se, ou não, a uma concepção de realidade e de transdisciplinaridade. Isto porque o conceito de transdisciplinaridade, com o qual estamos trabalhando, somente foi possível de ser construído a partir da mudança paradigmática de ciência ocorrida no início do século XX, já que no paradigma tradicional predominava a separatividade entre sujeito e objeto, a dualidade, a fragmentação das disciplinas, sendo os objetos reais pensados como independentes daqueles que os observam. O fato de o objeto ser independente do sujeito impossibilita qualquer construção transdisciplinar.

Sabemos que cada paradigma da ciência tem seus fundamentos, teorias e explicações ontológicas que influenciam a leitura e a compreensão dos aspectos epistemológicos e metodológicos nos vários campos ou áreas de conhecimento. Assim, toda e qualquer opção metodológica pressupõe uma tomada de consciência ontológica e epistemológica, existindo, portanto, uma congruência relacional entre estas três dimensões.

Isto posto, vale a pena observar que, ao pensar a transdisciplinaridade, não estamos trabalhando a partir do paradigma tradicional da ciência, que vê o mundo físico constituído de objetos separados, independentes dos sujeitos ou da maneira de observar o mundo e construir o conhecimento e a realidade que nos cerca. Sabemos que todo objeto isolado carece de sentido, pois eles existem a partir de suas relações e conexões com o meio, com os sujeitos que com ele interagem. Assim, em vez da objetividade, como característica predominante do paradigma tradicional, temos a subjetividade e a intersubjetividade como pressupostos científicos das teorias professadas. Isto porque todo e qualquer acontecimento quântico não é separável enquanto objeto. No lugar da causalidade linear, temos a causalidade circular de natureza recursiva ou retroativa desafiando as noções de causa/efeito da ciência tradicional. Do determinismo e da previsibilidade dos fenômenos, fomos em direção ao indeterminismo e à incerteza entranhados no tecido do universo e reconhecemos a impossibilidade de se determinar como qualquer situação se manifestará ou se apresentará no momento da interferência do observador científico. Os elétrons já não são ondas e nem partículas. Em realidade, são “ondículas”, já que sua natureza e complementaridade transcendem as dimensões explicativas da matéria, mostrando, assim, que necessitamos de uma outra lógica para melhor compreender os fenômenos constitutivos de uma realidade de natureza complexa e transdisciplinar.

Com a revolução científica ocorrida no início do século passado, com as descobertas da Física Quântica, a microfísica desembocou em uma relação complexa com a macrofísica, a partir do estudo das partículas elementares e das relações observador e objeto observado, operando-se, assim, uma grande mutação no estatuto ontológico do objeto. Verificou-se que ele sozinho já não bastava a si mesmo, o mesmo acontecendo com o sistema vivo, a partir de seus processos auto-eco-organizadores e de sua abertura em relação ao meio. Ambos trazem consigo, ou abarcam em si, o ambiente externo no papel coorganizador que lhe corresponde.

Essa mutação ontológica no estatuto do objeto provocou mudanças nas perspectivas epistemológicas do sujeito, do observador científico, influenciando também os processos de ensino-aprendizagem. O observador perturba o objeto que perturba o sujeito que o observa. Um abre uma brecha no outro. Ambos estão acoplados e se influenciam mutuamente, sendo considerados sistemas abertos em

processos de interdependência. Tudo isto acabou desembocando nas relações sujeito/objeto, educador/educando, mente e corpo, razão e emoção, relações que implicam abertura, mestiçagem, flexibilidade, interpenetração sistêmica em termos de energia, matéria e informação. A realidade passou a ser fruto de uma engenharia complexa, ou seja, produto de interações, inter-relações, inter-retroações e processos de interdependência. Uma realidade complexa que se manifesta em diferentes domínios da natureza e que, por sua vez, é dinâmica, mutável, multidimensional, contínua e descontínua, estável e instável, imprevisível, predominantemente não linear em sua dinâmica operacional. Nela predomina a incerteza ao demandar processos autoeco-organizadores mutantes, emergentes e transcendentais, convergentes e divergentes, a partir de fluxos de energia, matéria e informação que circulam. Assim, a incerteza, o indeterminismo e o acaso passaram a ser algo ontológico nas relações sujeito/objeto.

Tudo isto exige, por parte dos educadores, clareza epistemológica e abertura de nossas gaiolas disciplinares, ao trazer consigo a incerteza, o diálogo e a mestiçagem. Clareza epistemológica e rigor metodológico para que todas as possibilidades relacionadas ao objeto e ao conhecimento disciplinar possam ser esgotadas e, ao mesmo tempo, sendo capaz de favorecer a compreensão da multidimensionalidade constitutiva da realidade e do ser humano. Clareza epistemológica e rigor metodológico para que novos diálogos possam ser incentivados, diálogos mais competentes entre ciência, cultura e sociedade, entre indivíduo e contexto, entre ser humano, sociedade e natureza, entre vida e aprendizagem.

Esta clareza em relação aos processos de construção do conhecimento é o que nos ajuda a abrir as portas da gaiola epistemológica que aprisiona as dimensões constitutivas de nosso sentir/pensar/agir, mediante o uso de práticas educacionais equivocadas, que não reconhecem a transdisciplinaridade como um princípio epistemológico que exige abertura, rigor e uma percepção mais apurada em relação aos processos de construção do conhecimento e à aprendizagem.

Com isso, resgata-se a unidade complexa das relações ou a ecologia das relações, e supera-se a dualidade, a fragmentação e a lógica binária, que separa sujeito/objeto, ensino/aprendizagem, unidade/diversidade, masculino/feminino, corpo/mente, ciência/tradição e não considera a existência de outras possibilidades além

daquela que foi escolhida. Em vez de excludentes, essas relações passaram a ser complementares, ao se influenciarem mutuamente. Resgata-se também o caráter multidimensional do sujeito, com seus diferentes níveis de percepção, bem como a multidimensionalidade da realidade que integra os diferentes níveis de materialidade existentes.

Como educadores, percebemos que esta nova perspectiva teórica colabora para religar as partes ao todo, para contextualizar o objeto do conhecimento e a problematizar sempre que necessário. Metodologicamente, ela traz consigo processos dialógicos, recursivos, auto-eco-organizadores, integradores, conscientes, criativos, inovadores e emergentes, processos reveladores das múltiplas realidades e percepções existentes.

Metodológica e epistemologicamente, implica uma nova fenomenologia complexa do conhecimento humano e confirma o caráter indissociável entre as experiências vividas e o operar das inteligências e das linguagens, pois, segundo Maturana e Varela (1995), “conhecer é fazer e fazer é conhecer”, e mais, “viver é aprender e aprender é viver”, indicando-nos que aprendizagem e vida já não podem ser separadas, pois implicam processos indissociáveis presentes na corporeidade humana.

Pressupõe, também, que tanto o conhecimento como a aprendizagem implicam processos interdependentes, constituídos por uma tessitura funcional comum em rede, envolvendo aspectos interativos, recursivos, dialógicos, construtivos, hologramáticos, assim como socioafetivos, culturais, emergentes e transcendentais, aspectos, estes, que influenciam nosso sentir/pensar e agir.

Metodológica e epistemologicamente, este novo olhar sobre a ciência requer maior atenção às inter-relações, conexões, emergências, aos processos auto-eco-organizadores emergentes e transcendentais, bem como aos diferentes diálogos entre certeza e incerteza, sujeito/objeto, conhecimento técnico e sabedoria humana, além de privilegiar processos educacionais que requerem cuidado, amorosidade, escuta sensível, amor à vida, amor à verdade, amor ao conhecimento construído e amor às pessoas que estão sob nossos cuidados. Pressupõe, portanto, fineza e delicadeza de espírito, sensibilidade e inteligência.

Com esta mudança paradigmática, a ciência, hoje, nos avisa que é inútil continuar tentando purificar o objeto, fazer assepsia nos fenômenos e excluir a subjetividade humana. A objetividade existe,

mas nunca pura, sempre entre parênteses, sempre impregnada de sentido por parte daquele que observa. Isto porque, inspirados em Varela e seus colaboradores (1997), entendemos que todo processo de construção do conhecimento implica uma cooperação global que envolve toda a corporeidade humana, ratificando, assim, a *biopsicosociogenese* do conhecimento humano. E o que significa isto?

Com este termo, queremos também destacar outras dimensões importantes presentes nos processos de construção do conhecimento e na aprendizagem, indicando que na gênese do conhecimento humano estão os processos de natureza biológica, psicológica, sociocultural e espiritual, destacando, assim, a importância do corpo, no qual todas essas dimensões se encontram e se influenciam mutuamente. Em realidade, somos corporeidades biológicas imersas em relações sociais e culturais de construção de significados e os processos cognitivo-emocionais resultam de uma cooperação global que ocorre em todo organismo. São, portanto, fruto de uma tessitura complexa que perpassa pela corporeidade humana, revelando a multidimensionalidade humana e a importância das relações dinâmicas entre o TODO e as PARTES.

Voltemos, pois, às questões as quais nos propomos a pensar e, dentre elas aquelas mais relacionadas com a temática que está sendo trabalhada: “A atividade lúdica poderá ser considerada um fenômeno de natureza complexa e transdisciplinar? O que significaria isto? O que é que uma prática lúdica, sob o olhar da complexidade e da transdisciplinaridade, traz de diferente em nossa relação com o conhecimento?”

Mas, antes, é preciso deixar claro de que transdisciplinaridade nós estamos falando e quais são seus eixos constitutivos. Entre eles, está a complexidade a ser conceituada a seguir.

Conceituando complexidade

No item anterior, tentamos deixar claro que é preciso evitar a disjunção Sujeito/Objeto, a anulação tanto do sujeito como do objeto, questionar o reducionismo e a fragmentação excessiva, reconhecendo a importância de se ter uma epistemologia aberta onde caiba, entre outros aspectos, a incerteza, a dialógica, a recursividade, a auto-organização e a emergência, bem como o sujeito esquecido da ciência tradicional. Para tanto, é necessário uma nova ciência, uma nova linguagem e novos conceitos explicativos da

realidade e que nos ajudem a conectar ontologia, epistemologia e metodologia, reconhecendo a existência de um nó górdio entre o SER, o CONHECER e o FAZER. Mas, uma nova ciência contrária à fragmentação do ser e da realidade (ontologia), contrária à fragmentação teórica e disciplinar do conhecimento (epistemologia) e capaz de oferecer uma metodologia de trabalho que supere as dualidades sujeito/objeto, unidade/diversidade, ensino/aprendizagem, corpo/mente e tudo o que tenta separar o que, em verdade, é inseparável na dinâmica da vida.

Assim, uma das perspectivas teóricas mais importantes representativas desta nova ciência é o Pensamento Complexo de Edgar Morin (2003), do qual a complexidade é o seu conceito mais expressivo. Complexidade significa, para Edgar Morin (1990), um princípio que permite ligar as coisas, os fenômenos, os eventos, implicando, portanto, uma tessitura comum que coloca como sendo inseparavelmente associados o indivíduo e o meio, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações que tecem a trama da vida. Para Morin (1990:20), *“complexo significa aquilo que é tecido em conjunto”*. É um princípio que traz consigo uma dimensão organizacional e uma dimensão lógica, como veremos no decorrer deste trabalho.

Portanto, a complexidade pode ser compreendida como um princípio regulador do pensamento e da ação, capaz de articular relações, conexões, interações e que nos ajuda a organizar o real, a ver os objetos relacionalmente, inseridos em seus respectivos contextos e dependentes deles. Com ela, Edgar Morin nos ajuda a tentar religar, no domínio do pensamento, o que já se encontra, direta ou indiretamente, ligado na natureza, no mundo material. Desta forma, a complexidade não perde de vista a realidade dos fenômenos, não separa a subjetividade da objetividade e não exclui o espírito humano, o sujeito, a cultura e a sociedade. (MORIN, 1996) É o olhar complexo sobre os fenômenos que nos permite, segundo esse autor (1996), encontrar um substrato comum à biologia, à física e à antropologia.

Fundamentado no pensamento complexo de Edgar Morin, é possível perceber que a chave da complexidade está em compreender, ou em reconhecer, a união da simplificação e da complexidade, em entender o interjogo existente entre análise e síntese, sujeito e objeto, indivíduo e contexto, educador e educando, percebendo

a complementaridade dos processos envolvidos na tentativa de compreender a realidade de maneira menos redutora possível. Isto porque todo fenômeno complexo é constituído por um conjunto de objetos inter-relacionados por interações lineares e não lineares. Sabemos que a linearidade existe, mas sempre como exceção e não como regra.

Esta linha de pensamento, ou perspectiva teórica, não recusa a clareza, a ordem, o determinismo e a linearidade presentes nos fenômenos, entretanto, os consideram insuficientes para explicar a realidade. A complexidade pauta-se, entre outros aspectos, pela indeterminação e imprevisibilidade entranhada no tecido do universo, pela diversidade constitutiva do real, pelas emergências presentes em todas as dimensões da vida, pela incerteza como expressão das múltiplas potencialidades do real e como condição do existir humano. Incerteza, como condição ontológica e epistemológica presente nas relações sujeito/meio, sujeito/objeto, indivíduo/sociedade/natureza.

Segundo Edgar Morin (2003), a complexidade traz consigo a consciência de que o ser humano é um *homo complexus*, um ser, simultaneamente, *sapiens e demens*, que vive da morte celular e morre da vida que se autorregenera no interior de cada célula, um ser inacabado que se constrói e reconstrói ao longo de sua existência, compartilhando relações de solidariedade, de alteridade, de afetividade, bem como emoções, sentimentos e afetos, mas que também está sujeito às relações agressivas e adversas provocadas pelo meio em que vive/convive. Ontologicamente, a complexidade nos ensina que somos seres autônomos e, ao mesmo tempo, dependentes, seres egoístas e altruístas, prosaicos e poéticos, cuja dinâmica processual nos ajuda a dialogar com nossas contradições, a despertar nossas capacidades criativas adormecidas e a descobrir nossas potencialidades inéditas resilientes auto-organizadoras, a partir do uso criativo da intuição, da imaginação e das forças caóticas bifurcadoras que resgatam a ordem em seu diálogo com a desordem presente na tessitura da trama da vida.

Ao mesmo tempo, a complexidade, em sua dimensão organizacional, nos revela que a realidade é multidimensional em sua natureza complexa, interdependente, mutável, entrelaçada e nutrida pelos fluxos que acontecem no ambiente e a partir do que cada um faz. Uma realidade que é contínua, descontínua, indeterminada em sua dinâmica operacional e que se manifesta

dependendo do contexto, das situações vividas e das circunstâncias criadas. O reconhecimento da existência de múltiplas realidades e a legitimidade de todas elas é algo muito importante para esta construção teórica.

Para Nicolescu (2002), a realidade é o que resiste às nossas explicações, interpretações, representações ou formulações matemáticas. O real é o que aí está, o que simplesmente é. Assim, a nova Física nos informa que a realidade é estruturada a partir de diferentes níveis, como, por exemplo, o nível macrofísico, o microfísico e a realidade virtual, em processo de coexistência. Independente da área de conhecimento, se na relação sujeito/objeto atuamos a partir da lógica dualista, na qual sujeito e objeto estão separados, então a consciência individual e os pensamentos permanecem presos ou atados a um mesmo nível de realidade, como, por exemplo, presos ao nível macrofísico, ao nível em que as coisas são visíveis e separadas uma das outras. Certamente, o antagonismo e a fragmentação prevalecerão ao se usar a lógica binária caracterizadora de tais processos. Esta é a lógica que separa e fragmenta, a partir da qual emergem posições antagônicas e, muitas vezes, irreconciliáveis. Ao se permanecer apenas no nível do que é visível ou percebido pelos cinco órgãos do sentido, epistemológica e metodologicamente teremos processos de construção de conhecimento baseados na separação, na fragmentação, no determinismo, nas relações de causa e efeito presentes na análise dos fatos, dos processos, fenômenos e eventos ocorrentes.

A complexidade, por sua vez, em sua dimensão lógica, ou seja, em sua dialógica,¹ nos oferece um outro panorama, uma outra perspectiva teórica e que muito nos ajuda a avançar no processo de produção de conhecimento. Assim, para se construir um conhecimento de natureza transdisciplinar, capaz de transcender as fronteiras disciplinares, nós precisamos trabalhar a partir dessa outra lógica. Uma lógica já não mais dualista e que nos ajuda a transcender o nível de realidade primordial para que o conhecimento possa emergir em um outro nível mais abrangente, superador das contradições e ambivalências. Cada nível de realidade requer um conjunto de leis para sua melhor explicação. Essas leis se rompem na passagem de um nível a outro. Caso não se rompesse, o conhecimento ficaria restrito a um mesmo nível de realidade ou de materialidade, como observado anteriormente. É o caso, por exemplo, das leis da física newtoniana que não se aplicam ao

(1) Segundo Morin, a dialógica é "a unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes ou antagônicas que se alimentam, uma da outra, se completam, mas também se opõem e se combatem" (Morin, método V).

mundo do que é infinitamente pequeno. A passagem de um nível a outro pressupõe, portanto, mudanças de leis. Por outro lado, o conceito de níveis de realidade pode também ser aplicado aos campos ou às áreas do conhecimento, segundo Nicolescu (2002).

Unindo os diferentes níveis de realidade está, portanto, a complexidade, considerada uma propriedade sistêmica organizacional de caráter universal e que permite o acoplamento estrutural entre os diferentes níveis de realidade. Este acoplamento de estruturas acontece em função da interpenetração sistêmica, em termos de energia, matéria ou informação, que circula entre os diferentes níveis. Tal acoplamento energético, material ou informacional pode ocorrer tanto em um mesmo nível como entre diferentes níveis. E para melhor compreender esta dinâmica operacional de natureza transdisciplinar, utilizamos a complexidade, a partir dos operadores cognitivos propostos por Edgar Morin (1997). Qual o papel de tais operadores? São instrumentos ou recursos do pensamento que nos ajudam a pensar, a transversalizar o mundo físico, biológico e o próprio ser humano, facilitando, assim, a compreensão da complexidade inerente à realidade sistêmica organizacional constitutiva do nosso mundo.

Esses operadores nos ajudam a pensar de maneira complexa, a reorganizar o saber, a partir de uma dinâmica diferenciada, dialógica, recursiva, auto-eco-organizadora mais profunda e abrangente. Para tanto, usamos a epistemologia da complexidade, a lógica da complexidade, ou seja, a dialógica, e nos apoiamos nos operadores cognitivos para um pensar complexo. Que operadores seriam estes? Entre outros, os principais operadores seriam os princípios dialógico, recursivo, hologramático e auto-eco-organizador.

Assim, a complexidade, nutrida pelos operadores cognitivos propostos por Edgar Morin (1997), seria um dos eixos constitutivos da transdisciplinaridade, de acordo com a proposta de Basarab Nicolescu (2002).

Conceituando transdisciplinaridade

É importante perceber que a transdisciplinaridade não é uma utopia, um simples bate-papo ou uma conversação sem um fundamento qualquer. Dependendo do enfoque trabalhado pelos diferentes autores, a transdisciplinaridade é compreendida de determinada maneira. A maioria dos textos e artigos encontrados

trabalha a transdisciplinaridade em nível de conteúdos, integrando-os a partir de diferentes disciplinas ou dimensões da realidade.

Aqui, se obtém um produto, um conhecimento transdisciplinar, que relaciona diferentes disciplinas, mas que vai além de todas elas, a partir da construção de um único domínio linguístico (DL) pertinente a esse conhecimento transdisciplinar que emerge a partir daí.

Entretanto, a partir de Nicolescu (2002), foi possível ampliar o conceito de transdisciplinaridade, buscando encontrar outras dimensões envolvidas – nível de realidade, nível de percepção e lógica do terceiro incluído – e que, na verdade, muito nos ajudam a ressignificar as nossas práticas, a ampliar as competências docentes, indo além da instrumentalização pedagógica necessária, em direção ao desenvolvimento e evolução da consciência humana.

Nicolescu, em todas as suas obras, artigos e ensaios, ratifica sempre a mesma definição por ele construída: *Transdisciplinaridade é aquilo que transcende as disciplinas, que está entre, além e através das disciplinas.* (NICOLESCU, 2001) Transcende o que aí está ao romper com a lógica binária e ao reconhecer o dinamismo intrínseco do que acontece em outro nível de realidade. Mas, o que é que está além das disciplinas? Além das disciplinas, dos objetos do conhecimento, está o ser humano com toda a sua multidimensionalidade.

Para Nicolescu, esta definição implica o uso de uma epistemologia e de uma metodologia estruturada a partir da articulação competente de três pilares: **Complexidade, níveis de realidade e a lógica do terceiro incluído.** (NICOLESCU, 2002)

Pressupõe, portanto, aspectos epistemológicos e metodológicos desenvolvidos a partir de uma **ontologia complexa** que se apresenta nas relações sujeito/objeto. E o que é que isto significa?

A *ontologia* é a parte da filosofia que trata da natureza do ser, da realidade e existência dos entes. *Ontos*, em grego, significa *entes*; *Logos*: conhecimento, ciência. Etimologicamente, ontologia significa a “*ciência do ser*”. Assim, a expressão **ontologia complexa** significa que as relações sujeito/objeto, ser/realidade, são de natureza complexa, portanto, dinâmica e operacionalmente inseparáveis entre si, pois o sujeito traz consigo a realidade que tenta objetivar. É um sujeito, um ser humano que não fragmenta a realidade, que não descontextualiza o conhecimento, um sujeito multidimensional, com todas as suas estruturas perceptivas e lógicas, como também

(2) A lógica ternária ou lógica do terceiro termo incluído é aquela pautada no axioma do terceiro incluído, que diz: existe um terceiro termo T que é, ao mesmo tempo, A e não-A. (NICOLESCU, 1999)

sociais e culturais à disposição de seu processo de construção do conhecimento, já que a realidade não existe separada do ser humano, de sua lógica, de sua cultura e da sociedade.

Desta forma, na ontologia complexa, o ser está dentro do mundo, faz parte dele. Mundo e realidade são compreendidos em sua organização, produto de interações, de retroações, de emergências, de auto-eco-organizações, de dinâmicas sinérgicas e convergentes, como também divergentes, onde a ordem e a desordem estão em constante diálogo. O ser, para Morin, é sempre uma organização ativa, produto de interações, uma organização nutrida por fluxos que exige abertura estrutural e fechamento organizacional. Tais mecanismos garantem a autonomia e a dependência, a perturbação e a quietude, a sapiência e a demência e tudo aquilo que tece a vida e permite a sua existência. Portanto, uma ontologia complexa mantém sempre a tensão das polaridades constitutivas do ser, bem como as interações entre as distintas dimensões que o integram.

Tais fundamentos ontológicos pressupõem aspectos epistemológicos que se revelam a partir do que acontece nas relações sujeito/objeto, nas relações ocorrentes entre os níveis de realidade do objeto e os níveis de percepção do sujeito transdisciplinar. Influenciam também os aspectos metodológicos que se refletem na maneira como se trabalha a natureza organizacional da matéria, ou seja, como são estruturadas as disciplinas com as quais se está dialogando.

A epistemologia da complexidade, nutrida pelos operadores cognitivos para um pensar complexo e transdisciplinar, nos ajuda a trabalhar as relações sujeito/objeto, ou seja, as relações do que acontece entre os níveis de realidade do objeto e os níveis de percepção do sujeito, promovendo o diálogo entre as disciplinas e compreendendo melhor a dinâmica operacional ocorrente. A epistemologia da complexidade influencia os aspectos metodológicos, a partir do uso da lógica ternária² que permeia nossas reflexões e ações cotidianas. Assim, fica mais fácil resolver os conflitos, compreender as divergências, reconhecer as diferentes maneiras de se interpretar a realidade, percebendo melhor os problemas e o encontro de suas soluções.

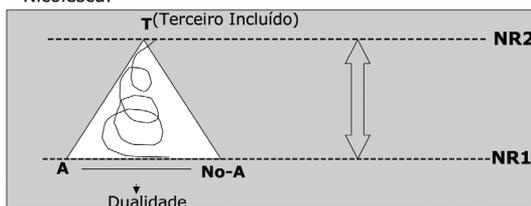
Entende-se por lógica ternária, ou lógica do terceiro termo incluído, como aquela que admite a possibilidade de inclusão de um terceiro dinamismo energético ou de uma interação em que o termo T é, ao mesmo tempo, A e não A. É o caso, por exemplo,

da onda e da partícula, que se manifestam, ou se materializam, como quantum, sendo este o terceiro dinamismo possível de ser considerado. Esta lógica pressupõe a existência de diferentes níveis de realidade, como dito anteriormente.

Isto significa que o conhecimento transdisciplinar, produto de uma tessitura complexa, dialógica e auto-eco-organizadora, é trabalhado em um outro nível, sendo tecido nos interstícios, nas tramas, na intersubjetividade dialógica, nos meandros da pluralidade de percepções e significados emergentes, a partir de uma dinâmica complexa presente nos fenômenos, eventos e processos constitutivos da realidade da vida. Para tanto, não se opera aqui no nível da fragmentação disciplinar, mas no da unidade do diverso, no nível da unidade aberta do conhecimento. É, portanto, um conhecimento que é produto de interações ocorrentes entre os níveis de realidade

Níveis de Realidade

Representação simbólica da lógica do 3º. Incluído, segundo Nicolescu.



A passagem de um nível a outro acontece a partir do 3º. Incluído.

NR: nível de realidade

representativos do objeto e os níveis de percepção e de consciência do sujeito. É um conhecimento que estabelece a correspondência entre o mundo exterior do objeto e o mundo interior do sujeito.

Assim, a epistemologia da complexidade, como elemento constitutivo da matriz geradora da transdisciplinaridade, nos informa que ela é produto de uma dinâmica que envolve a articulação do que acontece nos níveis de realidade e nos níveis de percepção dos sujeitos, e de uma lógica ternária que trabalha a passagem do conhecimento de um nível de realidade a outro, bem como da complexidade estrutural que une os diferentes níveis, as diferentes disciplinas e que nos revela que toda identidade de um sistema complexo está sempre em processo de vir-a-ser. É algo

inacabado, sempre aberto, em evolução, em mutação e processo de transformação.

A partir dessa compreensão, todo conhecimento transdisciplinar é algo sempre aberto, podendo ir além do horizonte conhecido, implicando travessia de fronteiras, mestiçagem, criação permanente, aceitação do diferente e renovação das formas aparentemente acabadas de conhecimento. Pela transdisciplinaridade, transcendemos, criamos algo novo, que pode surgir a partir de um *insight*, de um instante de luz na consciência, de processos intersubjetivos em sinergia, onde algo que acontece envolvendo as diferentes dimensões humanas.

Ao transcender a lógica binária (do A e do não-A) fragmentadora da realidade, ao resgatar a dimensão complementar das polaridades aparentemente contrárias, a transdisciplinaridade ajuda-nos a promover a alteridade, a resgatar o respeito ao pensamento do outro que, embora seja diferente do meu, é absolutamente legítimo. Ajuda-nos a compreender o que acontece em outros níveis de realidade do objeto e de percepção dos sujeitos, a reconhecer a importância dos conhecimentos antigos e a explorar outras maneiras de ser/conhecer, de viver/conviver e aprender.

Assim, a educação fundada na transdisciplinaridade, na multidimensionalidade humana, vai além do racionalismo clássico e recupera a polissemia dos símbolos, reconhece a importância das emoções, dos sentimentos e afetos nos processos de construção do conhecimento. Reconhece a voz da intuição ao colocá-la em diálogo com a razão e com as emoções subjacentes. Enfim, entende a subjetividade humana não como uma realidade coisificante, mas como um processo vivo e multidimensional do indivíduo/sujeito concreto, atuante e criador do mundo a sua volta.

Portanto, é um pensamento que percebe o sujeito em sua multidimensionalidade, não mais o reduzindo a uma hipertrofia cerebral, mas observando o que acontece em sua corporeidade, em seu emocional, em sua imaginação, como algo importante e significativo nos processos de construção do conhecimento. Um pensamento que resgata a integração corpo/mente, pensamento/sentimento, conhecimento/autoconhecimento e reconhecendo a importância da flexibilidade corporal, mental e espiritual nos processos de construção do conhecimento, bem como das atividades mais sutis relacionadas à intuição, à ética e à estética. É, portanto, um conhecimento que colabora para religar o que antes estava

separado, que percebe que dentro de cada um de nós existe um microcosmo dialogando com os objetos do macrocosmo, com as disciplinas constitutivas dos diferentes níveis de realidade que nos cercam.

Assim, todo conhecimento de natureza transdisciplinar, seja no campo profissional ou pessoal, procura explorar aquilo que circula entre os diferentes níveis de realidade e de percepção dos sujeitos, aquilo que se encontra na ordem implicada, dobrada, escondida dentro de cada um de nós. Ou seja, trabalha aquilo que é subliminar, que habita a região em que nossos sentidos, muitas vezes, não são capazes de penetrar, de analisar, de decodificar em um primeiro momento e que requer outras dimensões humanas, como a intuição, a imaginação, para sua melhor compreensão, a partir de seu diálogo fecundo com a razão.

Por outro lado, a transdisciplinaridade não é uma nova crença, tampouco uma nova utopia como já ouvimos por ai ou uma nova teoria pedagógica que vem substituir tudo o que temos realizado em educação até agora. Como princípio epistemológico e metodológico, e como atitude aberta ao conhecimento e à realidade, a transdisciplinaridade requer **clareza e rigor epistemológico**, como dito anteriormente, para que se possam esgotar todas as possibilidades relacionadas ao objeto ou às disciplinas trabalhadas, reconhecendo a importância do conhecimento disciplinar, como elemento nutridor de tais processos. **Clareza epistemológica** para que possamos incentivar diálogos mais competentes entre as diferentes disciplinas, entre ciência, cultura e sociedade, entre indivíduo e contexto, educador e educando, ser humano e natureza e para a construção de uma base conceitual mais sólida para o desenvolvimento de conversações e de novos estilos de negociação de significados, a partir da maneira como observamos a realidade e construímos conhecimento. Daí, toda nossa preocupação anterior em relação à necessária abertura de nossas gaiolas epistemológicas, sem o que fica difícil trabalhar e compreender o que estamos entendendo por conhecimento transdisciplinar.

A ludicidade como expressão de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar

E a ludicidade como entra nesta relação com a transdisciplinaridade? Como ela se manifesta a partir de um olhar complexo

e transdisciplinar? Tem algo a ver com o “estado de experiência ótima” de Mihaly Csikszentmihalyi (1999)?

O lúdico tem sua origem na palavra latina *ludus*, que quer dizer “jogo”. Mas, esta palavra não se refere apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial do comportamento humano, deixando de ser simples sinônimo de jogo. As implicações da ludicidade extrapolaram os limites do brincar espontâneo, transformando-se em uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente. O lúdico integra as atividades essenciais da dinâmica do ser humano, caracterizando-se por sua espontaneidade funcional e pela satisfação que outorga ao sujeito que dele participa.

Para Luckesi (2000), as atividades lúdicas são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude, algo em que nos envolvemos por inteiro e que exige flexibilidade e saúde física e mental. Para Santin (1994), são ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas com materiais simbólicos. Assim elas não são encontradas nos prazeres estereotipados, no que é oferecido já pronto, sem exigir qualquer esforço por parte do sujeito que as vivencia.

Na atividade lúdica, o que mais importa é o momento vivido, o processo, as experiências, as sensações, a atenção focada, o grau de satisfação obtido e não apenas o resultado de quem a vivencia. 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.

São lúdicas as atividades que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando ação, pensamento e sentimento, ou seja, o sentir/pensar/agir. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma dança circular, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades. Mais importante, porém, do que o tipo

de atividade é a forma como é orientada e como é experienciada, e o porquê de estar sendo realizada.

Luckesi (2013a, p. 1), em seu texto sobre *Ludicidade e atividades lúdicas*: uma abordagem a partir da experiência interna observa que seu trabalho está mais focado na “experiência lúdica como uma experiência interna do sujeito que a vivência”, não se tratando de estudos externos da atividade lúdica, como aqueles desenvolvidos pelos sociológicos, etnográficos, históricos, embora os reconheça como sendo sumamente importantes. A partir das perguntas: “O que é a atividade lúdica para o sujeito que a vivencia? E, enquanto vivência, que efeitos essa experiência lhe produz?”, o autor tece suas considerações a respeito do tema. Ele define ludicidade como um estado de consciência, dependente da vivência e da percepção interna do sujeito. Reconhece que “uma atividade só poderá ser plena para uma pessoa como sujeito, só ele poderá vivenciar a ‘plenitude da experiência’, através de uma atividade. A ludicidade, nesta perspectiva, é interna”. (LUCKESI, 2013b) Podemos inferir que o autor percebe a complexidade ao explicar as diferentes dimensões humanas envolvidas na ação do sujeito, esclarecendo que “a atividade lúdica não admite divisão”, ou seja, o sujeito precisa estar com atenção plena naquilo que realiza. E mais, ele defende “a ideia de que a vivência lúdica propicia ao sujeito uma experiência de plenitude, devido ao fato dela ir para além dos limites do ego” (2013b, p. 7), ou quando expressa que “o ato de brincar não só é revelador do inconsciente, ele também é catártico, ou seja, ele é liberador” (2013b p. 10), revelando, assim, o transdisciplinar presente em sua dinâmica operacional.

Ao encontrar em Luckesi (2013b) a definição de ludicidade como um estado de consciência, no qual se dá uma experiência em estado de plenitude, como estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica, vem à nossa mente o conceito de “experiência ótima” de Mihaly Csikszentmihalyi (1999), a partir da qual podemos chegar ao êxtase e à autorrealização. Para esse autor (1999), *estado de experiência ótima* seria aquele estado em que o sujeito se sente possuído por uma sensação de prazer e de bem-estar, um momento de concentração ativa e de absorção naquilo que realiza. É como se reinasse harmonia entre as necessidades internas e os acontecimentos externos, entre o eu devo e o eu quero. Um momento de harmonia entre o corpo, a mente e o espírito, entre o sentir, o pensar e o agir. Tais momentos não são passivos, receptivos

e relaxados. Pelo contrário! São momentos em que investimos grandes esforços e nos quais intuímos que o investimento dará certo e valerá a pena. Isto acontece quando a energia psíquica está voltada para o desenvolvimento de uma atividade e quando as competências e habilidades encaixam-se com as oportunidades surgidas. São momentos em que nos concentramos e que dependem de nossos pensamentos, sentimentos, desejos, vontade interior e uma certa dedicação do nosso tempo, tudo isto associado à realização de uma atividade física ou mental. São momentos como esses em que nos sentimos donos do nosso destino e o viver passa a ser algo pleno, prazeroso, algo que vale sumamente a pena, assim como a experiência ótima descrita por Mihaly Csikszentmihalyi (1999). É um momento em que vivenciamos o estar em fluxo, em que nos sentimos inteiros naquilo que estamos realizando e com atenção plenamente focada na atividade que está sendo realizada. São momentos de escuta da inteireza humana, de percepção mais aguda de nosso sentir, pensar e agir.

Ora, tudo isto tem a ver com as definições de ludicidade encontradas e que, sob o nosso ponto de vista, expressam a ocorrência de uma fenomenologia complexa e transdisciplinar. Complexa, porque a ludicidade é fruto de uma tessitura comum que não separa sujeito, objeto e processo. Sim, concordamos com Luckesi (2013b) que ela seja fruto de uma sensação interna ao sujeito, mas esta sensação emerge como produto de uma trama energética, material ou informacional que integra fenômenos de natureza biológica, psicológica, social, cultural e espiritual, produto de interações organizacionais complexas que tecem a trama da vida. É fruto de um sentir, pensar e agir em movimento fluente, a partir da atuação do sujeito sobre determinado objeto lúdico. Nenhuma dessas dimensões funciona de modo absolutamente autônomo, mas sempre de maneira interdependente, relacional e interconectada. Nas palavras de Edgar Morin (1996, p. 197), “tudo que isola um objeto destrói sua realidade”.

Assim, nesta dinâmica operacional de natureza lúdica, não é apenas o sujeito que deve prevalecer e muito menos o objeto. O importante é reconhecer a dinâmica operacional ocorrente na atividade lúdica como produto de um processo, onde ambos estão profundamente implicados, sabendo de antemão que todo objeto isolado, descontextualizado, carece de sentido. Da mesma forma, acontece com o sujeito. As emoções, as intuições, o imaginário,

dimensões que favorecem o fluir em uma experiência lúdica, dependem das condições e das circunstâncias envolvidas, das circunstâncias criadoras de um determinado campo energético e operacional que favorece, ou não, o desenvolvimento da atividade lúdica e a expressão da ludicidade. É este campo energético e informacional que ajuda a estabelecer a ponte entre a realidade interior do sujeito e a realidade exterior do objeto.

Sabemos que, em uma atividade lúdica, os processos são de natureza complexa, portanto, a linearidade e o determinismo não estão presentes. Não adianta se tentar criar determinadas circunstâncias pensando que, assim, estariam garantidas as condições necessárias para a expressão da criatividade ou da ludicidade. Isto porque a incerteza, o indeterminismo e o acaso são aspectos ontológicos na relação sujeito/objeto, sujeito/realidade, já que o sujeito perturba o objeto lúdico e este perturba o sujeito. Recursivamente, um abre uma brecha no outro, a partir da interpenetração sistêmica, em termos de energia, matéria ou informação, que acontece entre ambos. O acoplamento estrutural entre sujeito e objeto, ou entre o sujeito e a realidade objetiva, pode ou não acontecer, pois, nesta relação, a *incerteza* poderá estar presente, já que não somos sujeitos pré-determinados, mas influenciados pelo que acontece ao nosso redor. Influenciados, mas não determinados.

A incerteza estará presente como fruto de inter-retroações, de processos auto-eco-organizadores que produzem emergências e transcendências, isto porque, segundo Edgar Morin (1996), toda ação humana é ontologicamente complexa, ao se mover nas incertezas das relações interdependentes. A incerteza, como parte constitutiva da natureza da matéria e, portanto, da vida, nos diz que não se pode garantir, avaliar ou medir com precisão todas as variáveis intervenientes nos processos e nem tampouco se pode prever o que acontecerá em um determinado instante.

Talvez seja esta uma das razões pelas quais, muitas vezes, se tenta desenvolver atividades lúdicas em grupo e a ludicidade acontece para alguns e não para todos. Nem todos chegam ao estado de consciência pretendido, nem todos chegam a sentir a plenitude inerente à vivência de um processo lúdico. Por mais que os elementos do grupo possam potencializar energeticamente sua ocorrência, nem todos conseguem entrar na experiência de fluxo inerente à ludicidade em função de várias interferências presentes nos diversos fatores constitutivos das relações sujeito/objeto.

E mais, fazendo ainda um contraponto com o Pensamento Complexo de Edgar Morin, entendemos que a ludicidade é também fruto de processos dialógicos, recursivos, auto-organizadores emergentes e transcendentais entre o sujeito e o objeto lúdico. Como observado anteriormente, a dialógica constitui uma das formas operativas mais importantes do Pensamento Complexo, implicando, assim, a associação complexa de diferentes instâncias necessárias à emergência de um determinado fenômeno. É o que acontece com 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.

Para Edgar Morin, a dialógica acontece para dar conta da associação do que é aparentemente antagônico, a partir da ideia de união dos contrários. Sua representação é a espiral como imagem itinerante de algo que está sempre em processo, algo sempre inacabado. Assim, a vivência do estado de consciência da ludicidade é também fruto desta espiral recursiva, desta natureza dialógica da complexidade, do diálogo interno do sujeito ao agir sobre o objeto externo, das relações entre equilíbrio e movimento, entre subjetividade e objetividade, como bases estruturais presentes na dinâmica da vida. A dialógica favorece as relações, as trocas, os intercâmbios, as simbioses, as inter-retroações ocorrentes entre entidades físicas, químicas e psíquicas, que comandam a organização viva, em especial, o ser humano e a sociedade e, neste sentido, também estão presentes nas atividades lúdicas.

“E a transdisciplinaridade, como se manifesta em tais processos? Como ela nos ajuda a melhor compreender a fenomenologia complexa inerente a uma atividade lúdica?” Em Luckesi (2013a; 2013b), encontramos várias explicações sobre a ludicidade, relacionando-a como aquela vivência que propicia a plenitude da experiência; quando o sujeito vivencia uma experiência plena; implica entrega total do ser humano, envolvendo corpo e mente; Ludicidade como experiência interna, como estado de espírito, como estado de consciência; como práticas que implicam inteireza, integridade e presença; práticas que possibilitam o acesso aos sentimentos mais profundos, o contato com as forças criativas e

restauradoras mais profundas, com as forças restauradoras da vida e que nos ajuda a entrar em contato com nossa própria essência.

Ora, todas estas explicações e definições sobre o que o autor entende por atividades lúdicas e ludicidade levam-nos a tentar analisá-las sob a ótica da transdisciplinaridade, concebendo a ludicidade como expressão de uma vivência de natureza complexa, um conhecimento de natureza transdisciplinar que se materializa a partir das atividades desenvolvidas e das relações emergentes. Para tanto, ao nos implicarmos no desenvolvimento de uma atividade lúdica, um fluxo de informações surge, atravessando, assim, os diferentes níveis de realidade ou de materialidade do objeto ali presente. Por exemplo, uma determinada atividade lúdica, que está sendo desenvolvida, pode envolver ou requerer informações e saberes de diferentes disciplinas, cuja dinâmica passa a ser explorada a partir da religação de determinados aspectos disciplinares, do diálogo com os objetos, colocando-os em interação, buscando descobrir potencialidades, convergências, divergências, em busca de um conhecer mais global, integrado e abrangente, e que envolve os diferentes conhecimentos disciplinares disponíveis. Ao manusear o objeto, ou ao explorar a natureza lúdica de um objeto, ultrapassamos as barreiras disciplinares e construímos um conhecimento diferenciado, percebido a partir de um outro nível de realidade, um conhecimento que atravessa as fronteiras disciplinares, e que vai mais além do que ali inicialmente se apresentava. Isto acontece ao manusear um objeto lúdico e ao nos implicarmos em uma atividade que exige certo esforço mental, concentração, atenção, encadeamento de pensamentos racionais, intuitivos e imaginários que acontecem em um movimento de fruição, mediante esforço desenvolvido para o alcance dos objetivos ou metas almejadas.

Mas, para perceber o que acontece nos diferentes níveis de materialidade do objeto lúdico ou dos objetos lúdicos, e poder atuar sobre eles e com eles, é preciso ter, ou desenvolver, um nível de percepção correspondente a cada nível de realidade em que o objeto observado se materializa. Isto porque, segundo Nicolescu (2001), 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, usando a lógica ternária e os operadores cognitivos para um pensar complexo.

Ao manipular ou ao interagir com um objeto lúdico, por exemplo, novas informações relacionadas ao objeto vão sendo transformadas em conhecimento e novas percepções vão sendo desenvolvidas, novas nuances ou facetas do objeto vão sendo desveladas, percebidas, exploradas ou recriadas, ampliando-se, assim, os níveis de consciência do sujeito transdisciplinar em relação ao que está acontecendo. A qualidade do que acontece entre os níveis de materialidade do objeto e os níveis de percepção do sujeito, a partir da geração de uma espiral representativa do fluxo de informações em movimento, depende do conhecimento que se tenha acumulado ou desenvolvido e da consciência do sujeito transdisciplinar.

Esclarecendo um pouco mais, sabemos que, muitas vezes, o conhecimento transdisciplinar produzido, a partir dessa dinâmica espiralada que acontece entre níveis de realidade do objeto e de percepção do sujeito, exige, para sua materialização em outro nível de realidade, que outras dimensões humanas também se façam presentes, pois o pensamento racional, técnico e empírico são insuficientes para um conhecer mais profundo e abrangente. Para tanto, o sujeito transdisciplinar explora o que Basarab Nicolescu (2002) chama de **zona do sagrado** ou **zona de não resistência**, na qual é preciso deixar de lado a racionalidade, deixando-se levar pela intuição que se manifesta, pelo sentimento que aflora, pela consciência que se renova, para que as transformações interiores e exteriores verdadeiramente aconteçam.

A ludicidade, como vivência de um processo transdisciplinar é, portanto, fruto de uma tessitura complexa, relacional, auto-eco-organizadora, emergente e transcendente, tecida nos interstícios, nas tramas disciplinares e na pluralidade de percepções e significados emergentes, a partir de uma dinâmica complexa que acontece entre os diferentes níveis de materialidade do objeto e os diferentes níveis de percepção do sujeito. É um conhecimento que busca estabelecer a correspondência entre o mundo externo do objeto lúdico e o mundo interno do sujeito, entre os diferentes níveis de materialidade do objeto e os diferentes níveis de compreensão e de percepção dos sujeitos, incluindo, aqui, não apenas o pensamento racional, mas também o pensamento simbólico, mítico, mágico, intuitivo, bem como a dimensão espiritual.

Assim, o conhecimento transdisciplinar requer diferentes linguagens, diferentes formas de expressão e de materialização do conhecimento, entre elas, as linguagens corporais, as linguagens

lúdicas, poéticas, estéticas, musicais, meditativas, que levem o sujeito transdisciplinar a explorar a riqueza de seu mundo interior, a se autoconhecer melhor, a perceber potencialidades até então desconhecidas, ou até mesmo, a curar sua energia emocional, desbloqueando sua energia vital.

A partir destas explicações, a ludicidade, sob o nosso ponto de vista, implica uma fenomenologia de natureza complexa e transdisciplinar, que vai do desequilíbrio ao equilíbrio dos componentes psíquicos e corporais, e que culmina na vivência de um estado T, um estado emergente e transcendente de natureza transdisciplinar que se manifesta no instante em que se penetra na zona de não resistência e que possibilita a expansão da consciência do sujeito transdisciplinar. Este estado T, transdisciplinar, se manifesta em um nível de realidade superior, a partir do manuseio dos objetos, da problematização do real e da fruição em situações lúdicas e criativas que levam à ruptura em relação ao conhecimento anterior, mediante a construção e reconstrução de novas hipóteses e a emergência de novos estados de conhecimento a respeito do objeto, que vai se modificando e transformando, não apenas a realidade externa, mas principalmente, o que acontece nas dimensões internas do sujeito.

Esta dinâmica poderá ser mais bem compreendida a partir da afirmação de Nicolescu (2005) que, inspirado na obra de Lupasco, confirma a não existência de elementos, acontecimentos ou de qualquer ponto no mundo que seja independente, que não esteja numa relação de ligação ou de ruptura com outro elemento, acontecimento ou ponto.

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. Podemos, ainda, sugerir que este estado T, de natureza transdisciplinar, seria o ponto em que o sujeito toma consciência a respeito de algo que lhe era inédito e que durante o processo de exploração do objeto, torna-se viável, visível ou possível, como produto de uma

situação limite que o sujeito transdisciplinar foi capaz de superar após vários desafios, tentativas, erros e acertos.

Naquele instante T, a consciência se renova e se liberta ao vivenciar aquele momento de plenitude e de bem-estar, momento de inteireza, integridade e atenção focada, momento de superação dos limites ou limitações anteriores. É o ponto onde o sujeito confronta seus saberes anteriores e interiores a respeito do objeto, com os seus próprios saberes e os do grupo com o qual desenvolve a atividade lúdica. Mas, este momento T somente é vivenciado pelo sujeito que alcançou o resultado ou a meta pretendida, mas não por todos os demais elementos do grupo que participam da atividade desenvolvida.

O estado de consciência transdisciplinar se transforma no ponto vital do encontro com sua própria essência, com seus sentimentos e emoções, ao vivenciar e se conscientizar a respeito do resultado ocorrido em outro nível de realidade do objeto, cujas reflexões sobre os resultados obtidos expandem a consciência do indivíduo, renovam as forças restauradoras de seu equilíbrio, melhorando sua autoimagem e sua autoestima, a partir do reconhecimento e ampliação de sua capacidade interpretativa a respeito de suas potencialidades e o sentido de sua existência.

A vivência deste tipo de experiência de natureza transdisciplinar, além de resgatar a autoestima, transforma o ser humano e o fortalece como sujeito capaz de alcançar novas metas e levar, com sucesso, sua vida adiante, transformando-o em autor e ator de sua própria história, a partir de uma consciência renovada e fortalecida que muito colabora para a construção de sua identidade e novos modos de sentir, pensar e agir.

Playfulness and transdisciplinarity

Abstract: This paper aims at acknowledging ludicity as the expression of a complex and transdisciplinary phenomenology generated by a set of dynamics that are integrating, and with which several human dimensions are intertwined, in full integration of the body, mind and spirit, which are united in a movement of fruition experienced from the sensations of plenitude, pleasure, and well-being characteristic of ludicity. Ludic activities, regarded as phenomena that are complex and transdisciplinary in nature, imply non-linear processes which involve circularity, interactivity, recursiveness, self-organization, emergence, and transcendence as functions which characterize open processes that require structural flexibility for ludicity to truly take place. In their transdisciplinary dimension, ludic activities, as facilitators of the process of fruition, allow the movement within the diverse levels of the object's reality, as well as within the different levels of perception and consciousness of the transdisciplinary subject from the perspective of an open epistemology, grounded on the logic of a third included, and characterizing of a third / yet another possible dynamism (energetic, informational, or material), potentially unexplored, and yet capable of revealing itself in another level of reality or materiality. Ludicity, as a transdisciplinary process resulting from intrasubjective and intersubjective interactions with the transdisciplinary object, manifests itself within the space which Basarab Nicolescu calls the Zone of Non-Resistance, or Sacred Zone; a zone which does not admit rationalization, but which is penetrated via intuition, imagination, sensitivity, and creativity, and which are constituent dimensions of the human wholeness.

Key words: Ludicity; transdisciplinary; complex phenomena.

Referências

- CSIKSZENTMIHALY, Mihaly. *Fluir: uma psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós, 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.) *Ludopedagogia - Ensaios 01: Educação e Ludicidade*. Salvador: Gepel, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*. 2005. Disponível em: <<http://www.paralapraca.org.br/wp->>. Acesso em: 15 fev. 2013.
- LUCKESI, Cipriano. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. In: Luckesi, Cipriano (Org.). *Ensaios de ludopedagogia*. Salvador: UFBA/FACED, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). *Ludopedagogia - ensaios 01; educação e ludicidade*. Salvador: Gepel, 2000.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. Campinas/SP: Editorial Psy, 1995.

- MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos saberes. Complexidade, transdisciplinaridade e educação*. Novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Willis Harman House/ Antakarana, 2008.
- MORIN, Edgar. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Sintra/ Portugal: Publicações Europa América, 1990.
- MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.) *Novos paradigmas e cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORIN, Edgar et al. *O problema epistemológico da Complexidade*. Sintra/ Portugal: Publicações Europa-América, 1996.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MORIN, Edgar. *O método 01: a natureza da natureza*. Sintra: Publicações Europa-América, 1997.
- Morin, Edgar. *O método V -Humanidade da humanidade, a identidade humana*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 2001.
- NICOLESCU, Basarab. *Educação e transdisciplinaridade II*. Brasília: UNESCO, 2002.
- NICOLESCU, Basarab. *Nós, a partícula e o universo*. Lisboa: Esquilo edições. 2005.
- SANTIN, Silvio. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre, RS: ESEF – UFRGS, 1994.
- SILVA, Daniel. O paradigma transdisciplinar: uma perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental. Disponível em: <<http://www.cetrans.futuro.usp.br/textos/centro/artigos.htm>. > Acesso em: 5 maio 2003.

Recebido: 06/09/2013. Aceito: 13/06/2014.