

Vibrações lúdicas: espacialidade e corporeidade em momentos lúdicos no contexto escolar

Playful vibrations: spatiality and corporeality in playful moments in the school context
Vibraciones lúdicas: espacialidad y corporalidad en momentos lúdicos en el contexto escolar

Tania Marta Costa Nhary ¹  <https://orcid.org/0000-0002-2324-1953>

1 Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)  - Rio de Janeiro (RJ), Brasil

Autor de correspondência: taninhary@gmail.com

Recebido: 30 Set. 2024. Aceito: 01 Nov. 2024

Editor de seção: Glaucio Marafon  <https://orcid.org/0000-0001-9510-7094>

Resumo

O presente artigo traz o recorte de uma pesquisa de doutoramento que objetivou investigar os simbolismos da corporeidade de brincantes, do primeiro segmento do ensino fundamental, de uma escola pública, em atividades lúdicas. Teve como suporte teórico estudos da seara da Educação, da Geografia e da Educação Física, à luz do Imaginário, como escola de pensamento. O foco principal do texto aqui apresentado é a rampa da escola, lugar de transição entre o sagrado e o profano, representados pela própria estrutura arquitetônica da instituição investigada, assim como pela forma como os brincantes ocupam corporalmente esse espaço. Para tal, dentre outros recursos metodológicos, utilizou-se a cartogênese, instrumento próprio e criado especificamente para a pesquisa mencionada. Constatou-se que a espacialidade da rampa propicia experiência sócio-psico-corporais que remetem a vários simbolismos, dos quais aqui destacamos a heroicidade, o acolhimento e a recursividade, elementos que se consubstanciam corporalmente nos brincantes de forma lúdica e voluntária, provendo experiência e vivências essenciais para os modos de ser e de estar no mundo.

Palavras-chave: Corporeidade. Ludicidade. Educação. Imaginário.

Abstract

This article is an excerpt from a doctoral research project that aimed to investigate the symbolisms of the corporeality of players in the first segment of elementary school, in a public school, in playful activities. Its theoretical support came from studies in the fields of Education, Geography and Physical Education, in the light of the Imaginary as a school of thought. The main focus of the text presented here is the school ramp, a place of transition between the sacred and the profane, represented by the very architectural structure of the institution under investigation, as well as the way in which the players occupy this space bodily. To this end, among other methodological resources, cartogenesis was used, an instrument created specifically for this research. It was found that the spatiality of the ramp provides socio-psycho-corporeal experiences that refer to various symbolisms, including heroism, welcoming and recursiveness, elements that are embodied in the players in a playful and voluntary way, providing essential experiences and experiences for ways of being in the world.

Keywords: Corporeality. Playfulness. Education. Imaginary.

Resumen

Este artículo presenta un extracto de una investigación doctoral que tuvo como objetivo investigar los simbolismos de la corporalidad de jugadores, del primer segmento de la escuela primaria, de una escuela pública, en actividades lúdicas. Su sustento teórico fueron los estudios en el campo de la Educación, la Geografía y la Educación Física, a la luz de lo Imaginario, como escuela de pensamiento. El foco principal del texto aquí presentado es la rampa de la escuela, lugar de transición entre lo sagrado y lo profano, representado por la estructura arquitectónica de la institución investigada, así como por la forma en que los jugadores ocupan físicamente este espacio. Para ello, entre otros recursos metodológicos, se utilizó la cartogénesis, instrumento creado específicamente para la investigación antes mencionada. Se encontró que la espacialidad de la rampa brinda experiencias socio-psico-corporales que hacen referencia a diversos simbolismos, de los cuales aquí destacamos la heroicidad, la acogida y la recursividad, elementos que se plasman corporalmente en los jugadores de manera lúdica y voluntaria, brindando experiencia. y experiencias esenciales para las formas de estar en el mundo.

Palabras-clave: Corporeidad. Alegría. Educación. Imaginario.

Introdução

O título desse artigo remete a alguns achados da pesquisa intitulada “A cultura lúdica na escola e o corpo imaginal” (NHARY, 2011a), que objetivou compreender os sentidos e os significados das atividades lúdicas de alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, de uma escola pública, em horários livres das atividades formais. Desses achados destacamos dois nesse artigo em tela: espacialidade e corporeidade, o que promoveu um encontro de temas do campo da Geografia, da Educação e da Educação Física. Metodologicamente adotou-se uma convergência das seguintes heurísticas: observação e registro das atividades; depoimentos das crianças, professores e funcionários da escola; desenhos feitos pelos brincantes que expressassem suas escolhas preferidas de brincadeiras na escola. O arcabouço teórico adotado foi iluminado pelos estudos do Imaginário, escola de pensamento acadêmico científico que explora o pensamento simbólico, utopias, símbolos, rituais, mitos e arquétipos, objetivando apreender a relação entre o lado patente e o lado latente, do vivido entre a razão e a emoção. O imaginário possui sua carga simbólica que é a potência constitutiva que elabora o pensamento a não operar exclusiva e objetivamente, mas integrando um sentido. Logo, para a consciência humana nada é simplesmente apresentado, mas representado.

Na busca de compreender a linguagem corporal dos brincantes para capturar os elementos simbólicos que delas emanassem, foi necessário um estudo sobre os saberes e dizeres do corpo em sociedade (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO 2009), donde conclui-se que a concepção de cultura do movimento corporal, ampliada com as contribuições da área da Educação Física, aqui apreendida à luz do Imaginário, é perpassada pela compreensão de sua inserção no contexto sociocultural mais amplo e amalgamada pelo pensamento simbólica que constitui cada indivíduo. Afinal, sentimos a vida pelo corpo, demonstramos nossa vida interior também por ele. Ele é nossa realidade existencial. Em qualquer situação que a vida nos apresente é com ele que sentimos ‘as coisas’ do mundo, é por ele que (re)velamos nossa alma assumindo a condição de indivíduo. “O significante corpo é uma ficção; mas ficção culturalmente eficiente e viva” (LE BRETON, 2007, p. 32). O ideário de Mauss (2003) se alinha a esse entendimento, pois sustenta a ideia de que não podemos pensar o corpo só pelo ângulo subjetivo, nem tampouco apenas por seu estado natural (biológico), pois o corpo é um dado real, sua manifestação é decorrente da cultura, das condições objetivas, da necessidade e da sujeição inerente à própria sobrevivência. Mas há algo mais para ser apreendido sobre o corpo que suscita outros olhares e outras escutas.

Como espaço de diferentes vivências práticas corporais, atividades lúdicas livres de danças, de jogos, de brincadeiras e de esporte, por exemplo, são manifestações humanas que se revelam numa socialidade em ato (MAFFESOLI, 1984), onde o indivíduo, se utilizando de suas habilidades e estilos como formas de linguagem, faz emergir sua noção de mundo que se dá com o outro e pelo outro.

Assim, o espaço lúdico, onde corpo e linguagem tomam forma e vida, é um dos espaços de produção de sentidos das crianças na escola (NHARY, 2011b). Neste espaço a criança se defronta com os outros, com o real, faz descobertas, sente alegrias, dores, vive apegos e conflitos que conduzem a uma (re)significação de mundo, uma (re)leitura do contexto sócio-cultural. Tomando consciência de suas possibilidades de ação e seus limites, a criança vai evocando o sonho, a imaginação, o conhecimento. Torna-se um ator social que modifica e é modificado pelo meio, que produz e é produzido pela cultura. Neste movimento dialético entre seu mundo imaginativo e o real, o racional, a criança vai se constituindo como sujeito que, sob diferentes formas de linguagem, exprime uma visão de mundo povoada por produções imaginárias encarnadas em sua corporeidade. Constitui-se assim uma cultura lúdica infantil com a participação contundente do corpo.

O processo de captura e anunciação das imagens da pesquisa aqui mencionada envolveu não só a gestualidade das crianças, mas a maneira como esta expressão corporal se

dá no ambiente da escola em momentos de ludicidade. Logo, corporeidade e espacialidade se conjugam para essa compreensão, visto que o segundo conceito, no contexto da Geografia, remete as formas sociais singulares de apropriação e utilização dos recursos de um determinado espaço geográfico. Para Santos (2006), o espaço é um conjunto coerente que nos permite não somente observar a forma, mas compreender sua essência, os processos que nele se dão, o que torna amalgamados forma e conteúdo. Já a noção de espacialidade, que se aproxima dessa concepção de Milton Santos, considera a ideia de espaço em permanente movimento, não se limitando ao espaço em si, visto que ele só pode ser percebido como espaço social que promove inter-relações entre o meio físico e social derivando daí as relações de produção (RAMOS, 1982).

Partiu-se então do pressuposto que todo ambiente é dinâmico e se transforma em função das atividades que ali ocorrem. Todo espaço educacional é um ambiente ativo, não é estático, e nele, por ser espaço de ação das crianças, acontecem ricas experiências que o tornam um lugar vívido. É um espaço de circulação de cultura(s), onde a criança absorve, se apropria e produz cultura por meio de trocas e interações. Esses espaços são motivadores para a criança ‘falar de si’, se expressar corporalmente. É lugar de descobertas, vivências, experiências. Assim sendo, todo espaço físico da escola é um espaço educativo que é preciso valorizar.

No entanto, a exploração das imagens simbólicas desses espaços exigiu da pesquisa um método específico de apreensão e de análise: a cartogênese. Esse instrumento metodológico foi criado diante da dificuldade de explicitar o movimento corporal em um dado espaço, visto que este envolve não apenas o movimento em si, mas o contexto simbólico e as condições em que ele se realiza. Corpo e espaço, em simbiose, se alteram, vibram uníssonos.

Nesse sentido, a cartogênese é uma forma investigativa sobre os movimentos do corpo num dado espaço que não atende aos apelos de uma descrição, mas que busca o desvelamento de mitos, arquétipos e imagens simbólicas que emergem. É um jogo suave de sombra e luz no objeto de investigação. Há uma cartografia por trás da cartogênese, que é fixa, que apresenta o contorno da cena a ser descrita, mas há um aprofundamento nas imagens que a compõem, que busca a sombra. Logo, há uma geografia imaginal que revela as coisas do íntimo, de dentro para fora a partir da constelação de imagens que se apresentam. Essas coisas não são, portanto, simples objetos neutros, matérias frias diante de nós. Cada uma delas simboliza e evoca para nós uma mensagem. A descrição das coisas na cena faz parte de uma espécie de cartografia, mas não de forma expositiva, pois deve estar envolvida pela percepção no sentido mais amplo possível: a escuta, o sentir o cheiro do local, a textura das coisas que ali se instalam, o tamanho dos espaços e objetos, as vibrações dos componentes materiais, enfim, essa gama de coisas quase imperceptíveis compõem a cena que a cartogênese pretende capturar. Não sendo exatamente um mapa, com reprodução fiel da superfície, esse instrumento de análise captura a subjetividade da cena a partir das variáveis provocadas no espaço, neste caso, pelas vibrações dos corpos lúdicos. Coisas da massa do mundo sensível (RÓNAI, 2001). Perceber a vibração da estrutura de concreto da rampa quando as crianças descem para o recreio; sentir o cheiro do suor seco na pele após brincarem e jogarem nos pátios da escola; ouvir o alarido das vozes e o alvoroço dos corpos logo após soar o alarme da sirene do recreio; tocar em uma criança com a face rubra de tanto brincar e com o corpo molhado pelo mesmo motivo, ver os brincantes deitar no chão frio para resfriar o copo ou simplesmente para receber carícias do solo, enfim, perceber tantos sinais requer atenção especial do pesquisador, visto que essas formas expressivas falam, por outra linguagem, e mostram as configurações que assumem, mas de forma sutil e quase imperceptível.

Não só a gestualidade é valorizada na cartogênese, mas também os objetos da cena investigada requerem atenção. Como menciona Hillman (2010), “um objeto presta testemunho de si mesmo na imagem que oferece e, sua profundidade está nas complexidades dessa imagem’ (p.90). O investigador, esse leitor das imagens, precisa estar atento para a

exposição das formas que se apresentam: cores, texturas, atmosfera, formatos oferecidos por cada evento como ele é, por sua presença como realidade psíquica. No entanto, isso requer tempo, leitura, apropriação teórica, envolvimento com o tema e muita acuidade.

Puxando os feixes da rotina do movimento dos corpos, um a um, os códigos da linguagem corporal vão se definindo, se insinuando pelas brechas. São movimentos insondáveis, sinuosos, clandestinos, trilhas tortuosas numa sábia forma de expressar-se. Poder perceber isso é apenas uma questão de perspectiva. Os poderes poéticos da imagem de tudo que compõem esta cena não podem se perder no esvaziamento descritivo, pelo contrário, as imagens devem ser apresentadas em sua pluralidade de sentidos. Por esse motivo, uma cartografia não basta, é preciso ir além. Não se pode sacrificar a multiplicidade de sentidos das imagens dadas em prol de uma narração descritiva que a remetam a um quadro analítico. Mais que isso, é preciso atingir em profundidade essa multiplicidade, partindo da observação de seus contornos em direção a seu sentido visceral, que é uma combinação da imagem real que se apreende, com o campo do substrato imaginário que ambos representam. Se os pés das crianças se arrastam na descida da rampa de uma escola, muito mais do que descrever que eles se arrastam é entender o que eles podem representar ao se arrastarem. Se as muretas da escola são escaladas pelas crianças, é preciso perceber o que dá sentido a este movimento, muito mais do que apresentar como é feito este movimento. Bolas de gude roladas no chão de terra podem expressar algo que vai além do jogo. Podem ser jogadas com a intenção de transgressão ou de ato sacrificial para salvar o parceiro do jogo, por isso elas podem percorrer veredas que, à luz das regras do jogo, causam estranhamento.

A cartogênese, enquanto cartografia da alma dos movimentos dos corpos, busca, assim, a representação da imagem em movimentos, um décor vivo (ARAÚJO, 2003), pulsante, cujas nuances de apreensão podem escapar a uma compreensão mais analítica e se limitar a uma cena 'seca e dura'. Nessa cena se entremeiam sons, visões, cheiros e tatos de modo a narrar um acontecimento vivido real e imaginal. As sensações tornam-se as grandes aliadas desse princípio metodológico que requer ir ao 'fundo das aparências' (MAFFESOLI, 1999) e que nos é sugerida pelo que há de mais superficial.

Envolve, ainda, indícios que levam à apreensão dos mitos e simbolismos do corpo. O mito, como esquema simbólico dinâmico de símbolos e arquétipos (PITTA, 2005), que se repete e é aceito de forma inconsciente, dá sustentação ao imaginário (DURAND, 2004) de um grupo. É uma manifestação não somente discursiva pela narrativa, mas expressa também pelo corpo, compondo um relato fundante de uma cultura como fruto de um pensamento organizado pelo imaginário, que é uma produção humana que depende da relação homem-meio.

Uma imagem não pode ser simplesmente descrita ou representada, mas interpretada em seu contexto, em suas formas de aparição. Se ampliarmos esse sentido de imagem, com o aporte teórico de James Hillman (1989), pensador do campo da Psicologia e que dá suporte ao Imaginário, veremos que são necessários pelo menos dois sentidos para apreendermos as imagens da psique: ouvir e ver. É como se a psique embaralhasse essas duas modalidades perceptivas para nos lembrar de sua complexidade. Assim, ao menos, dois sentidos são necessários para a apreensão de uma imagem, pois o uso restrito do senso-percepção não é suficiente para se chegar à imagem, afinal elas não são quadros óticos reais e requerem uma operação de discernimento que exige ver e ouvir atentamente a sua mensagem. Ver e ouvir se unificam num ato psicológico que exige, a um só tempo e ao mesmo tempo, um apuramento perceptivo. Isso requer do pesquisador uma escuta sensível e um olhar atento. Para os pesquisadores do Imaginário, a captura da imagem vai além da cena apresentadas. Como afirma Maffesoli "é preciso ouvir o barulho da relva crescer" (1984, p.59), é preciso assumir uma pedagogia da escuta.

Aprendemos a imagem pelo afinamento dos sentidos libertos de seus constrangimentos conceituais e caducos. Como diz Hillman (1989), é preciso um re-treinamento e um desarranjo dos sentidos para que o objeto em si, como imagem, não decida o quanto dos sentidos devemos empregar para apreendê-lo. É aí que se diferencia a imagem plástica da imagem da psique. Num processo recíproco, as imagens e sonhos também estão re-treinando nossos sentidos, estão os desarranjando e os libertando da objetividade para o qual foram ‘treinados’. Sem sensibilidade perceptiva, torna-se impossível ‘ver’ e ‘ouvir’ a imagem. É preciso que se permita esse desalinho de nossos modos habituais de senso-percepção para amplificarmos a leitura da imagem para o sentido de símbolo, para captarmos o imaginário cultural de um grupo, de uma instituição, de um tempo e um espaço vívido, para apreendermos o corpo imaginal (NHARY, 2011b). O treinamento sensorial só nos leva a saber algo sobre uma imagem, enquanto que o ‘sentir’ a imagem (pela escuta e pelo olhar) nos leva a imaginar, a transcender seu sentido imediato e pré-estabelecido.

A cartogênese então, por meio de uma apuração dos sentidos, vai considerar a relação do corpo nos espaços, pois sem corpos, os espaços são meros locais que cumprem com um fim. Não há alma neles. A alma desses espaços está em relação direta à alma dos sujeitos que por ele transitam. E alma, para os estudos do imaginário, é a potência que impulsiona a vida, e não um conceito de cunho teológico.

A proposta desse instrumento metodológico vai de encontro ao fato que cada evento particular, com seus pensamentos, sentimentos e intenções imperceptíveis revela uma alma, um imaginário próprio. A atenção para essas coisas suscita uma nova forma de apreendê-las. Foi por isso e a partir disso que a cartogênese foi criada.

Considerando que foi na perspectiva simbólica que a pesquisa aqui mencionada se colocou para estudar as imagens-arquétipos fundamentais da cultura lúdica dos alunos de uma escola pública, ler as imagens que dela emergiram, via cartogênese e demais heurísticas, se encaminha para revelar e explicar o sentido de algo, ou seja, uma explicação que tem práticas implícitas e intuitivas. Trata-se de uma forma de interpretar e dar significado ao que está sendo apreendido para provocar novas e outras ilações.

A rampa

Neste artigo em tela daremos destaque à rampa da escola, que foi um dos *locus* da pesquisa realizada em uma instituição pública cuja estrutura arquitetônica é de um CIEP¹. Por ter três pavimentos a ligação entre eles se dá por meio de rampas que, por sua vez, apresentam dois lances em cada segmento interligados por uma curva e que se conectam do último ao andar térreo.

Em especial, esse foi o espaço que mais demandou o uso da *cartogênese*, razão pela qual trataremos o que dela apreendemos quanto às vibrações lúdicas. Vale lembrar que tanto em observação em campo, quanto em desenhos das crianças e depoimentos dos sujeitos da escola, heurísticas que compuseram a perspectiva metodológica, esse espaço, a rampa, se fez presente. Destaco a seguir algumas cenas e os sentidos das imagens capturadas no espaço em que ocorreram. Para melhor explicitar esses achados, três categorias estão abaixo apresentadas: heroicidade; acolhimento, recursividade.

Nos apontamentos da pesquisa de campo, mais especificamente no diário usado para registrar momentos capturados e também nas falas e nos desenhos dos brincantes, essas três

¹ Os Centros Integrados de Educação Pública- CIEPs faziam parte do Projeto criado pelo educador e antropólogo Darcy Ribeiro, em 1984, no Rio de Janeiro, durante a gestão do governador Leonel Brizola, daí serem apelidados de “brizolões”. A estrutura física é composta por três andares. Os dois mais altos com salas de aula e gabinetes. O andar térreo com os pátios, refeitório, quadra de esportes e biblioteca. O projeto foi extinto, mas os prédios se mantêm até hoje atendendo à rede pública de ensino da cidade.

categorias se destacaram, mas não surgiram só nas atividades da rampa, mas principalmente nela. Vale lembrar que outras categorias foram encontradas tanto na rampa quanto em outros espaços lúdicos, mas que pelo limite desse texto não serão aqui apresentadas. Abaixo um pequeno fragmento dos registros de campo:

Mayara consegue driblar esta situação, pois afirmou que só passa pela rampa correndo, seja subindo ou descendo. Laura afirmou só passar por ela escorregando: “*eu gosto muito de ficar escorregando, você corre, vai lá e escorrega*”. Ela sobe correndo até o final do primeiro lance da rampa (dividido do segundo lance por um portão de ferro que se abre quando bate o sinal do recreio) e desce executando um movimento de deslize com a sola dos sapatos. Por vezes, alguma colega a puxa pelas mãos, momento em que ela deixa de escorregar de pé para realizar o movimento de descida agachada. Há também momentos em que as mochilas servem de suporte para o deslizar. A menina vai e volta diversas vezes ao topo do primeiro lance da rampa para usufruir desse movimento. Artur e André também comentaram sobre a rampa. Para eles a corrida, o pique, começa nesse espaço, quando bate o sinal de recreio (NHARY, 2011a. p.276).

Foram registrados momentos em que os brincantes subiam na mureta lateral da rampa (conhecida como guarda corpo) e ficavam se equilibrando até darem um salto na parte interna da rampa (ou na externa, dependendo da altura) demonstrando ousadia e heroicidade. Chegavam por vezes a elevar o braço para o alto simulando heróis dos contos e desenhos animados. Segundo Vigarello (2009), na história do corpo, como instância de poder, valentia, força e solidez, este prestava-se para as exibições desses atributos. Narrativa mítica que até os dias atuais atravessa nossa sociedade. Corpo forte, valente, poderoso e ousado. Heroico.

Outro fato que aqui destacamos são as diferentes formas de descida na rampa que provocam vibrações corporais, sensações de descontrole e nervosismos voluntários, a chamada vertigem. Roger Caillois (1990) infere que:

A vertigem (*ilinx*) “satisfaz o desejo de ver temporariamente arruinados a estabilidade e o equilíbrio do corpo, de escapar à tirania de sua percepção e de provocar a desordem de sua consciência, mergulhando em uma sensação profunda de terror e pânico, em uma espécie de hipnose (op.cit., p.43).

Esse prazer pelo pânico, em que o indivíduo aumenta o risco, dá sentido à aventura da prática da atividade, no entanto, o significado da aventura depende do sentido que cada sujeito dá a ela. Todo esse movimento implica em um fazer do corpo em que tudo parece natural e (im)possível de mudanças. Um pedido do inspetor para ‘parar com isso’, uma repreensão do professor, uma bronca por agir assim, tão *imaginamente* e de forma tão afastada ‘dos modos’ de ser na escola, anunciam que o lugar do corpo ainda não encontrou consonância com o lugar ideal do ‘corpo ser’ na escola. Não que a rampa das escolas, sobretudo a dos CIEPs, cuja arquitetura inclui obrigatoriamente uma rampa, tenha que ser o lugar do ‘tudo pode’, mas será sempre, e muito por conta dos pequenos, o lugar em que quase tudo acontece clandestinamente, violando as regras, permitindo uma transgressão daqueles que são tributários de uma pedagogia que ainda deixa o corpo do lado de fora da escola.

O desafio, a ousadia e a própria vertigem nos aproximam de um imaginário heroico próprio de muitos jogos. Como aponta Wunenburger (2007), “os homens inventam, desenvolvem e legitimam suas crenças em imaginários na medida em que essa relação com o imaginário obedece a necessidades, satisfações, efeitos a curto e a longo prazo que são inseparáveis de sua natureza humana” (p.54).

A vertigem provocada pelo escorregar na rampa leva a um desafio de experimentação desse violento desejo, assim como a possibilidade de sofrer as consequências deste. Trata-se de ‘desaprender o medo’ (DURAND, 2002).

Escorregar alternando a sola dos pés como se estivesse usando um skate, um par de patins; descer acororado como se fosse um carro, um carrinho de rolimã; usar um par de garrafas plásticas descartáveis (*pet*) para suprir a falta de um objeto que permita um deslizar sobre o chão da rampa, tudo isso são indício de que o corpo vibracional está ali a transitar por toda a escola. Está em busca de aventura e risco, de emoções.

Como a grande maioria das atividades lúdico-corporais é realizada sempre no andar inferior dos CIEPs e, como as salas de aula que ficam nos andares superiores, exigem corpos mais ‘comportados’, menos gestualidade e expressão, corpos mais dóceis, como diria Foucault (1987). O primeiro piso, onde se encontram os pátios, o gramado, a quadra e diferentes áreas, fazem da rampa o lugar de transição entre o sagrado e o profano. No primeiro, o corpo docilizado, no segundo, o corpo vibracional. E os meninos e meninas experimentam bastante esse espaço de aventura, peripécias, risco, transgressão, heroicidade. Para eles, essa espacialidade prove vibrações lúdicas, de puro prazer e emoção.

No entanto, as crianças dessa escola passam da demonstração de heroicidade ao sentimento afetual com muita facilidade. É muito comum depois da simulação da briga (*brinca*) eles trocarem fortes abraços. O estar-junto-com (Maffesoli, 1984) acentua a dimensão sensível, tátil, e o corpo-a-corpo que briga, que disputa superioridade também é o corpo-a-corpo que troca afetos. As imagens capturadas desses momentos são de um bem-querer sem propósito.

O prazer de deitar no chão e usufruir da serenidade e passividade do corpo são práticas constantes na escola e que federam os sentidos de acolhimento e quietude. Muitas vezes foram vistos pequenos grupos deitados na curva da rampa, abraçados, felizes e serenos. Segundo Durand (2002), “a terra desempenha um papel passivo, embora primordial” (p.230). A terra é “símbolo do consciente e de sua situação de conflito” (CHEVALIER; GUEERBRANT, 2005, p.880). Com aspecto feminino, o caráter sagrado da terra faz dela a guardiã dos tesouros. “A terra tal como a água, é a primordial matéria do mistério, a que é penetrada, que é escavada e que se diferencia simplesmente por uma resistência maior à penetração” (DURAND, 2002, p.230). As crianças deitam para se deleitar, estiram o corpo no chão, não como espaço vazio, frio, mas como receptáculo protetor. Exploram a gestualidade de rolar, de estender membros, de contraí-los, de sentir a superfície como algo acolhedor, seguramente explorável. Com Alves (2010) entendemos que o tato contém um saber. Talvez, uma provocação ao saber por nos fazer pensar. “Teríamos então de pensar o tato como uma das experiências essenciais que devem acontecer no espaço escolar. O tato incita e inteligência. Há muitos pensamentos que brotam das mãos” (p.57) e também do corpo, pois açodam novos conhecimentos. Assim, o contato com o chão pode ser uma fonte de saberes.

Ao apurar os sentidos percebe-se que a temperatura do chão, fria, estéril, tem sentido positivo, eufemizante: o de contraste, de equilíbrio entre o corpo quente que nele encosta e que dele espera o bem-estar reconfortante. Corpo e chão confundem-se. Variações sobre o corpo, diria Serres (2004), visto que foi o que sentiu quando em contato com a pedra rochosa da montanha que escalou.

O corpo em movimento federa os sentidos e os unifica nele. Essa visão corporal global e esse toque, cujo maravilhoso poder de transubstanciação transforma o paredão rochoso em matéria mole, fibrosa, continuam sempre a produzir encantamento (SERRES, 2004, p.14).

Admiráveis metamorfoses que o corpo pode realizar. Trocar temperaturas, expandir e contrair os músculos desperta um realismo sensorial que suscita um investimento corporal. E que encantamento tem para essas crianças essa atitude! Não se trata de um corpo exposto ao espaço vazio, mas sedento por explorar a terra, sentir a superfície que o aconchega. Experimentar com os sentidos táteis do corpo o solo acolhedor, pois “saindo dessa condição

bruta de existência, os sentidos se refinam, despregam-se de suas funções práticas e tornam-se sensíveis a prazeres inúteis” (ALVES, 2010, p.42).

O escuro, essa penumbra que se forma nesses espaços, se associa ao simbolismo da proteção, e a obscuridade à luz é garantia de um recôndito seguro. Uma pregnância do símbolo das trevas, cujo lugar de crepúsculo assegura o repouso e a tranquilidade, faz parte do imaginário lúdico dos brincantes dessa escola. Marca o arquétipo da intimidade, do profundo, do calmo - útero arcaico. E que magia tem para as crianças esse espaço!

Já o ascender e descer de brinquedos e de planos inclinados são realidades que se efetuam pela própria experiência corporal, que, neste caso, são inseparáveis do sentimento lúdico. Muitas dessas atividades foram registradas durante a pesquisa, tanto na arquibancada da quadra de esportes, nas árvores e mastros de redes de vôlei e futebol quanto na própria rampa. Manifestadas como realidade dispersante, essas atividades permitem estruturar arquétipos, mitos e sonhos nucleados em imagens de uma estrutura antropológica, que no Imaginário, como escola de pensamento, denomina-se sintética, o eterno retorno ao ponto inicial em processo de circularidade. Uma recursividade.

As imagens analisadas nestas atividades nos possibilitam ver o sentido de repetição do tempo, visto que, o homem não faz mais do que repetir o ato da criação (ELIADE, 2006). Ele precisa voltar atrás e chegar ao ‘princípio do mundo’ (op.cit.). As crianças sobem e descem dos brinquedos, da rampa e da arquibancada na busca desse universo cíclico e repetitivo, em que cada subida e/ou descida a brincadeira se renova e é sempre nova. Por mais que pareça, nada é sempre igual, por isso a necessidade de repetição.

O pensamento, a imaginação e o corpo se esforçam para unificar fragmentos, integrá-los numa única trama, unir o começo ao fim a fim de descobrir o sentido da existência. O processo de viver o cíclico, o espiralado, é alimentado pelo sobe-desce, vaivém, enfim, por atividades como as que realizam os brincantes dessa escola; um processo arquetipal de ‘eterno retorno’. Logo, a gestualidade dos meninos e meninas durante as subidas e descidas ultrapassa a aparência. Não se trata de experimentação pura do movimento, mas transcende para uma harmonização dos contrários.

A dinâmica que ocorre entre o subir e o descer remonta, dialeticamente, à possibilidade de um ‘devir’ e, quanto mais complexa for a travessia, mais fascinante se torna o encontro com o numinoso. Há um redobramento indefinido dessas imagens: subida-descida; ascensão-queda. Sentido ativo-passivo numa espécie de concretismo. Não são símbolos percebidos contraditoriamente, mas complementarmente. Há um equilíbrio entre os símbolos verticalizantes, ligados ao céu, e a queda, cujo simbolismo é o da volta ao primordial

A rampa, também envolvida por estes simbolismos, em especial, chamou atenção nesta pesquisa. Há um som bem diferenciado entre os movimentos de descida e de subida; a primeira correndo, as pressas; já a segunda, feita de forma lenta, preguiçosa. Há uma grande representação desse espaço nos desenhos criados pelas crianças. A descida, mais intensa, simboliza o desejo de entrega ao prazer de brincar nas áreas livres no andar inferior. A subida, mais serena, revela não apenas o estado do corpo em função da energia gasta nas brincadeiras, mas um estado de alma que requer quietude para o aprendizado. Uma dupla pertença importante no ato educativo, promovida por essa recursividade.

E só estando lá para sentir a vibração da rampa. Parece que a armação de concreto ecoa o som dos pés que descem correndo. O som desse movimento das crianças, principalmente na hora do recreio, é bem característico e percebe-se claramente que o som da descida é bem mais intenso que o da subida. Como há vida em efervescência nessa rampa!!!

Algumas Ilações

Com a pesquisa realizada reverberou-se a ideia de que a atividade lúdica é um tecido intersticial que integra razão e emoção, norma e vida, ordem e desordem, sonho e fantasia, real e imaginal. Na escola, grande parte dessas atividades requer o investimento do corpo. Se entregar ao lúdico é, em primeiro lugar, se doar de corpo e alma. O movimento corporal dos brincantes, por si só, instaura essa tessitura. A alegria de crianças, sobretudo no recreio, ‘faz vibrar’ o chão, ‘enche o espaço de risos e gritos de emoção, traça um vaivém de corpos entre as rampas, entre os pátios da escola a procura de algo cada vez mais prazeroso: um jogo, uma brincadeira de elástico, amarelinha ou corda, enfim é uma busca por vertigem, sorte, simulacro, competição e que fazem da cultura lúdica da escola uma experiência rica em representações. Dessa forma, é possível dar vazão a desejos, criar movimentos, imitar tantos outros, enfim, viver uma realidade mítica encarnada no corpo lúdico a transitar por toda a escola. Um corpo que anseia se expressar objetiva e subjetivamente, concretamente e de forma imaginária.

Transmitidas, não simplesmente como instrumento metodológico do professor, mas se traduzindo em um saber-fazer simbólico e cultural, as atividades lúdicas devem ser entendidas como atividades de uma prática pedagógica pertencente não apenas ao campo da Educação Física, mas que se entrelaça por diferentes saberes da escola. Espaços que podem ser as salas de aula, a quadra, os pátios, o horário de recreio, a rampa da escola, as festas e ritos ou os simples deslocamentos das crianças pela escola. Uma das vias de estudo da dimensão simbólica dessa corporeidade nos remete a esses espaços lúdicos onde o corpo, como forma de expressão, revela os modos de sentir, pensar e agir.

Constatamos que o corpo é também lugar de imaginários cujas lógicas carecem serem compreendidas. Uma incompletude epistemológica com relação aos dizeres do corpo prolonga algumas inquietações. Precisamos reconhecer que há nesse fazer infantil um manancial de pistas a apontar como sentem, pensam e agem as crianças nas escolas. Essa cultura brincante tão presente nessas instituições de ensino não está delineada em um ‘corpo único’, mas em um corpo multifacetado. Elas transitam em seus movimentos corporais de heroicidade, acolhimento e recursividade, para citar apenas alguns sentidos encontrados na pesquisa e aqui apresentados, que promovem a conquista de um equilíbrio emocional positivo para um viver social desejável. Talvez isso seja fruto do atendimento ao apelo de um dos brincantes entrevistados: “*queremos brincar na escola também*” (NHARY, 2011a).

De um modo geral, a educação procura suas normas exclusivamente no que é normal e nunca se refere à experiência pessoal do indivíduo. Nessa experiência também podemos incidir pela educação na via do poder criador, da fantasia, visto que esse processo constitui um imaginário amalgamado entre o que é pessoal e o que é coletivo. Um imaginário rico em imagens míticas que falam diretamente à alma. Assim, um imaginário do corpo se abre como rica travessia de conhecimento da cultura da escola revelando todo um reservatório imaginário do que é individual e social. Pautada em simbolismos, sentidos e significados, o movimento corporal das crianças revela seus ‘modos de ser’ na escola, não apenas seu ‘jeito de estar’ na escola, na vida, o que possibilita uma educação mais complexa e rica. Então, se o menino quer brincar, porque não promover isso na escola? Mas não como atividade instrumentalizada, a serviço de um conteúdo. Sim, brincando se aprende, mas se aprende para a vida, para saber ser e estar no mundo, o que está para além dos conteúdos. Afinal, esse também não é um dos pressupostos da educação?

As fronteiras - para não dizer as áreas - da natureza e da cultura do corpo oscilam e se superpõem à medida que tentamos desvelá-las. E, como diz Mário Quintana, “se as coisas são inatingíveis... Ora! Não é motivo para não as querer”. Quando conseguimos a difícil façanha de nos desencilhar do olhar viciado, do discurso preconcebido e da opinião formada, temos chance de entrar em contato com outras formas de lidar com velhas questões.

Referências

- ALVES, Rubem. Educação dos sentidos e mais... 6. ed. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2010.
- ARAÚJO, Aberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado. Imaginário Educacional: figuras e formas. Niterói: Intertexto, 2009.
- CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CHEVALIER, J. GHEERBRANT, A. Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Tradução de Vera da Costa e Silva [e al.]. 19. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005
- CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (orgs.). História do corpo: da Renascença às Luzes. Tradução de Lúcia M.E. Orth. vol. 1. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DURAND, Gilbert. O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Tradução de René Eve Levié. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004. (Coleção Enfoques. Filosofia)
- DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral. Tradução de Hélder Godinho. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ELIADE, Mircea. Mito e realidade. Tradução de Pola Civelli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 26. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- HILLMAN, James. O pensamento do coração e a alma do mundo. Tradução de Gustavo Barcellos. Campinas, São Paulo: Verus, 2010.
- HILLMAN, James. Entrevistas: conversas com Laura Pozzo sobre psicoterapia, biografia, amor, alma, sonhos, trabalho, imaginação e o estado da cultura. Tradução de Lúcia Rosenberg e Gustavo Barcellos. São Paulo: Summus, 1989.
- LE BRETON, David. A sociologia do corpo. Tradução de Sonia Fuhrmann. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- MAFFESOLI, Michel. No fundo das aparências. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MAFFESOLI, Michel. A conquista do presente. Tradução de Márcia C. de Sá Cavalcante. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Cosac Neify, 2003.
- NHARY, Tania Marta Costa. A cultura lúdica na escola e o corpo imaginal. Tese de Doutorado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2011a.
- NHARY, Tania Marta Costa. Imaginário do corpo na escola. In: FONTOURA, H. A. (org). Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa. Niterói: Intertexto, 2011b.
- PITTA, Danielle Perin Rocha. Ritmos do Imaginário. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.
- RAMOS, Aluísio Wellichan. Espaço-tempo na cidade de São Paulo: historicidade e espacialidade no bairro Água Branca. Revista do Departamento de Geografia. S.P. Universidade de São Paulo. 2002.
- SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. Campinas, São Paulo. Ed. Universitária São Paulo, 2006.
- SERRES, Michel. Variações sobre o corpo. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- VIGARELLO, Georges. Treinar. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (orgs.). História do corpo: as mutações do olhar. O século XX. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. vol. 3. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques. O imaginário. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

Conceitualização: NHARY, T. M. C. **Curadoria de dados:** Não aplicável. **Análise formal:** NHARY, T. M. C. **Aquisição de financiamento:** Não aplicável. **Investigação:** NHARY, T. M. C. **Metodologia:** NHARY, T. M. C. **Administração do projeto:** Não aplicável. **Recursos:** Não aplicável. **Software:** Não aplicável. **Supervisão:** Não aplicável. **Validação:** NHARY, T. M. C. **Visualização:** NHARY, T. M. C. **Escrita – rascunho original:** NHARY, T. M. C. **Escrita – revisão & edição:** NHARY, T. M. C.

Base de dados

Não se aplica

Financiamento

Este trabalho não recebeu nenhum subsídio específico de agências de fomento nos setores público, comercial ou sem fins lucrativos.

Conflito de interesse

A autora declara não haver conflitos de interesse.

Aprovação do conselho de ética

Não se aplica.

Agradecimentos

Não se aplica.
