



A POÉTICA DE CORPOS BRINCANTES NO CONTEXTO ESCOLAR

THE POETICS OF PLAYING BODIES IN THE CONTEXT OF SCHOOL

*Tania Marta Costa Nhary

RESUMO

Esse artigo tem por finalidade apresentar os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo compreender os sentidos e os significados dos movimentos lúdico-corporais dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental, em atividades livres, sobretudo o recreio. Se fundamentou na teoria da complexidade e no Imaginário, como escola de pensamento e como método, de modo a elucidar e capturar as imagens arquetípicas que se circunscrevem nos jogos e brincadeiras “experenciados” por esses brincantes. Percebeu-se que essas atividades levam a um estado de “equilíbrio psico-sócio-corporal”, vivenciados por comportamentos míticos de heroicidade, solidariedade, partilha, afeto, transgressões e disputas.

Palavras-chave: Educação; Corpo; Ludicidade; Imaginário.

ABSTRACT

This article presents the outcomes of a research which aimed at understanding the senses and meanings of the movements observed on the playing bodies of elementary students during their free-time activities and mostly the recess. The Imaginarium – as a school of thought, and the theory of complexity lay down the foundations and on the method of this endeavor to enlighten and capture the archetypical images which are circumscribed in the games “experienced” by the playing bodies. It was observed that these playful activities lead to a state of “psycho-social-bodily balancing” lived through mythical behaviors of heroicity, solidarity, sharing, affection, transgression and disputes.

Keywords: Education. Body. Ludic. Imaginarium.

Recebido em: 06/10/2016
Aprovado em: 24/10/2016

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ
Email: taninhary@gmail.com



INTRODUÇÃO

A poética do corpo das crianças no contexto escolar foi o tema central de uma pesquisa de doutoramento cujo pequeno recorte aqui se apresenta. Para enveredar no labirinto desse tema, percorreu-se uma trilha posta no cotidiano lúdico de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, com a finalidade de acompanhar, identificar e compreender o sentido e o significado dos corpos brincantes das crianças do ensino fundamental em atividades escolares fora das salas de aula, ou seja, nos momentos recreativos e em seus livres deslocamentos pela escola.

Trilhou-se o caminho da pesquisa qualitativa na perspectiva compreensiva em que, metodologicamente, se utilizou de uma convergência de heurísticas envolvendo registros do campo, fotos, desenhos das crianças feitos por meio de uma oficina específica para a pesquisa e falas de diferentes sujeitos da escola para analisar, simbolicamente, a cultura do movimento corporal das crianças.

A sociologia do cotidiano de Michel Maffesoli (1998), entrecruzada com a teoria da complexidade de Edgar Morin (1990), assim como os estudos do Imaginário, nos conduziram à compreensão da vida brincante das crianças dessa escola. Permitiu, ainda, estabelecer um diálogo com a temática corpo e ludicidade no cotidiano escolar, resgatando a perspectiva sociocultural em sua dimensão simbólica, ou seja, as imagens simbólicas que emanaram dos corpos brincantes dos discentes, reveladas por gestos, palavras, desenhos e por depoimentos, constituíram o principal material de análise da pesquisa, já a organização dessas imagens se fundamentou nos estudos durandianos. A análise dos dados se sustentou no pensamento de Gilbert Durand (2002) que, pela esteira do Imaginário como escola de pensamento, propõe pensar o trajeto antropológico do homem em sociedade a partir de Regime de Imagens (Noturno e Diurno) e seus desdobramentos em estruturas antropológicas, como veremos mais adiante.

As principais questões que sustentaram este estudo foram: Qual a gênese das imagens simbólicas do movimento do corpo das crianças

dessa escola? Como é tecido o enredo da vida do corpo brincante nesse contexto escolar? Quais as estruturas arquetípicas desse enredo? Como essas estruturas organizam o imaginário lúdico encarnado no corpo dessas crianças? Essas indagações irrigaram o eixo central da investigação, a opção metodológica adotada, as heurísticas escolhidas e os conceitos discutidos sobre o tema. Diante da grandeza do embate entre o corpo e a escola, pretendeu-se com essa investigação, ampliar o diálogo sobre o tema jogos, brincadeiras e corpos em movimentos lúdicos no campo da educação.

A POÉTICA DO CORPO

O homem é socialmente criador dos movimentos do corpo.
(LE BRETON, 2007)

A história do corpo é a história da própria humanidade, e falar desta história é contextualizar tudo o que diz respeito ao indivíduo. No fio desse discurso há informações que apontam uma rica trama de imagens simbólicas que perpassaram os dizeres do corpo ao longo de sua história. O corpo é uma linguagem de signos, símbolos e significados e, dessa forma, “possui um maravilhoso equipamento para organizar imagens e conceitos complexos, arrumando-os de modo a dar-lhes uma ordem pessoal” (KELEMAN, 2001, p. 42).

Entrar nestas veredas que desvendam um pouco da história do corpo, sobretudo no continente europeu, nos permitiu compreender os fazeres e dizeres do e sobre o corpo que surpreendem, inquietam e cogitam novos olhares sobre ele, visto que esta história revela um universo sensível, um acúmulo de impressões de gestos e de produções de sentidos do corpo.

No entanto, o conceito de corpo excede qualquer exclusivismo. É um conceito ambíguo, impreciso, pois comporta as marcas da vida social que ele viveu, É sempre uma representação mediada pela experiência da cultura e as pulsões internas do sujeito. Nesse sentido, buscar a compreensão do corpo e seus signos, símbolos e representações, ou, melhor



dizendo, esmiuçar o imaginário do corpo requer um estudo que ultrapassa a sua história, mas que não pode desconsiderá-la como via de acesso à tal compreensão.

Com a intenção de ampliar reflexões acerca do universo cultural e social do lugar ocupado pelo corpo nas sociedades europeias, ao longo dos últimos sete séculos, aproximadamente, a coletânea 'História do corpo' organizada em três volumes por Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello (2010), foi de grande importância. Parte dessa breve varredura teórica realizada passamos a apresentar a seguir. Para compreender essa história do corpo pela vertente do pensamento mítico-simbólico, e que se alinha ao campo do Imaginário, os estudos de Stanley Keleman (2001) e Le Breton (2007) trouxeram grande contribuição, assim como a psicologia profunda de Carl G. Jung (1979; 2008).

Da Renascença ao Iluminismo, época de grandes invenções e descobertas, as transformações evidentes no âmbito cultural, social, econômico, político e religioso caracterizam um novo tempo em que o aspecto humano (corrente humanista) passa a ser o principal valor cultivado. O homem, e evidentemente suas ideias e corpo, passam a tomar lugar de centralidade nas correntes filosófico científicas. A nova visão da física e as leis explicativas de causa e efeito desencarnaram do corpo as influências divinas, as forças ocultas e os amuletos perversos oriundos do cristianismo. Formas curvas, silhuetas talhadas, cores empregadas em obras de arte dando uma perspectiva de visão de corpo até então inexplorada, marcam, no período da Renascença, um lugar de relevância do corpo que aponta não só para sua forma, mas para a sua educação, o controle que sofreu e seus anseios. "Uma dupla tensão, para dizer a verdade, atravessa o investimento no corpo, da Renascença às Luzes, esboçando as primícias das visões de hoje: uma acentuação da libertação individual" (VIGARELLO, 2010, p. 17).

Se até o século XV o sacrifício da carne era consagração da alma, a partir da Idade Moderna este sacrifício é sinal de nobreza, de virilidade, de vigor (na ocasião, as questões do físico forte

só rondavam o gênero masculino). O exercitar-se entra em cena, o jogo, até então não considerado como esporte, passa a existir na Europa com intensidade, pois se presta à apresentação de corpos.

A linguagem do corpo, síntese sempre inacabada da natureza e da cultura, favorece uma ressignificação das dinâmicas culturais, assim, a era da Modernidade arrasta o ideário do corpo para uma visão mais orgânica, mais ligada ao movimento físico. Corpo menos passivo aos desígnios religiosos e mais ativos e sedentos por uma forma que possa expressar força física. No entanto, percebe-se que o arquétipo do corpo sofrido se transfigura em corpo guerreiro. O sacrifício ainda opera, mas por outra lógica, não mais ligada à consagração religiosa, mas ao destaque social. O vigor corporal torna-se sinal de poder.

Da Revolução Industrial à Primeira Guerra Mundial, é o lado da subjetividade do corpo que vai entrando em evidência. Descobre-se o sujeito encarnado e nenhuma distância poderia se constituir entre o sujeito e seu corpo. A união do corpo à alma, do biológico ao psíquico, passa a ser foco de discursos no final do século XVIII. O corpo nesse período histórico passa a ser observado, desejado, submisso, projetado no outro e para o outro. Com o propósito de se conhecer o homem em sua inteireza, olhares se cruzam sobre o corpo e levam a reflexões sobre as relações entre o físico e o moral. Assim, tanto o mundo interno quanto as influências externas, numa relação de interdependência, geram novas ideias sobre o corpo, quer da ordem da razão quanto da ordem dos sentimentos mais íntimos. Os efeitos desse embate, então, incidem sobre a moral e o corporal. Essa é uma das primeiras reflexões sobre a psique e seus efeitos sobre o organismo, como afirma Faure (2010).

A virada do século XIX para o XX vai dando ao corpo a condição de adestrado, disciplinado em si mesmo, que evita comportamentos que se afastem de uma auto-educação. Época essa em que as grandes revoluções científicas e o crescimento das instituições sociais servem de cenários. O corpo educável, apolíneo, requeria uma suposta aquisição e prevenção de saúde como



responsabilidade individual para o bem social. Higienistas e pedagogos apostam nos exercícios físicos para este fim, que abarca uma enorme gama de práticas corporais.

No entanto, o século XX, provoca novos olhares sobre o corpo. Courtine (2010) afirma que uma tradição filosófica dominada pelo cartesianismo contribuiu para atribuir ao corpo um papel secundário no século XIX. No entanto, do final deste século até o século seguinte restauraram-se e aprofundaram-se as questões que envolvem o corpo. O conceito de homem novo criado neste período é reverberado pelas atividades físicas, pois a cultura do corpo é reguladora, promissora, higiênica e educativa e encampa corpo e mente, logo, este conceito se dará igualmente nos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos. O mito do herói faz o corpo participar de uma nova visão de mundo que, aos poucos, foi se instalando no século XX em que o 'eu' – corpóreo, vai ganhando lugar de destaque. Uma época que colocou o corpo e seus desdobramentos no tempo e no espaço como encarnação da consciência de mãos dadas ao inconsciente, que possibilitou o encontro (teórico) do corpo e da alma, que apresentou paradócos, contrastes e complexidade na própria história do corpo. "O século XX é que inventou teoricamente o corpo" (COURTINE, 2010).

O corpo jamais conheceu transformações de uma grandeza, de um aprofundamento e de uma profundidade como as do século XX. Como envoltório material das formas consciente e das pulsões do inconsciente, ele transborda em imagens penetradas por diferentes olhares de mundo, por diferentes produções de sentidos, por arquétipos, por perspectivas díspares e tão complexas. O corpo revela, assim, um denso processo de mutações históricas e de múltiplos saberes.

No entanto, este corpo que sempre foi nossa realidade, sempre viveu uma história mítica, sempre foi fonte de conhecimentos, experiências. "Somos todos os homens que são apenas um, que são o mundo, da mesma maneira que esse mundo também nos inunda" (SERRES, 2004, p. 64). Somos corporificados, contemos narrativas míticas que também são gestuais, que contam e

recontam a história da humanidade. A história do sujeito, sua vivência, as experiências por que passou, em suma, o conjunto de imagens arquetípicas de que a psique dispõe, também incidem sobre o corpo, permitindo que ele expresse uma visão de mundo. Assim, essa constelação de imagens emerge, privilegiando a dimensão simbólica da cultura corporal vivida. Capturá-la por uma proposta socio-antropológica é fazer uma tessitura teórico-metodológica que promove um diálogo com outros campos, e, no caso específico aqui tratado, o campo da educação.

A história dos corpos dos alunos da escola onde foi realizada a pesquisa em tela se confunde com a história pessoal de cada criança, com a história da própria escola. Histórias aqui capturadas por meio das narrativas míticas impressas nos corpos em movimento. Nossa memória e nossas lembranças dos movimentos corporais; nossa gestualidade; as sanções impostas por um ou outro motivo; a nossa gestualidade enquanto humanidade, mesclada por cultura, ideologias e crenças; os tabus do corpo, sua alforria, enfim, tudo isso, povoa, ao mesmo tempo de forma docilizada ou aguerrida, as nossas maneiras de ser o corpo, com o corpo e através do corpo, afinal, "nosso corpo é o nosso destino" (KELEMAN, 2001, p.33). Ele é presença certa em todas as instâncias da vida, a própria materialização de nossa existência (MIRANDA, 2000), estando sujeito às ideologias, aos mitos e ao espírito de uma época. Toda essa gestualidade desses brincantes investigados apontou uma dinamicidade de contextos que revelavam muitas 'maneiras de ser o corpo' e que precisavam ser observadas em conjunto ou isoladamente. Toda essa gestualidade revelou uma cultura lúdica que foi capturada por meio de imagens simbólicas que dessa corporeidade emanaram, imagens carregadas de mitos, de arquétipos que atravessam a poética da cultura lúdica infantil.

IMAGENS SIMBÓLICAS DOS BRINCANTES NA ESCOLA



*As imagens necessitam de
relacionamento, não de explicação.*
(HILMAN, 2009)

Os estudos sobre o Imaginário, como já mencionado, se constituíram como parte importante dessa pesquisa por possibilitar uma organização para a apresentação e análise do objeto investigado, sobretudo os conceitos de Gilbert Durand (2002; 2004) de Estruturas Antropológicas do Imaginário, visto que este estudo considera o processo de formação das imagens, quer do indivíduo, quer da cultura de um grupo, em suas polarizações e em seus dinamismos presentes nas ações humanas, sendo assim, “o imaginário abre porta à esfera de atividades gratuitas, desinteressadas, das quais o jogo, o divertimento e as artes são os exemplos universais (WUNENBURGER, 2007).

A ideia de estruturas antropológicas, defendida pelo francês Gilbert Durand, é decorrente dos estudos do Imaginário, que desde o ano de 1933, quando se consolidou o Círculo de Éranos, na Suíça, vem seduzindo pesquisadores de diferentes campos. Esses estudos, que se ancoram na compreensão da luta humana contra o tempo que passa a caminho da morte, ou, como infere o autor, no “trajetos antropológico”, buscam capturar as imagens expressas por símbolos que estão engendrados na cultura, afirma ainda o autor que por meio de uma troca incessante entre as pulsões subjetivas e as intimações objetivas se processa o trajeto antropológico. Essas imagens, como linguagem da alma (psique), se expressam no corpo, como menciona Durand (2002) em sua arquetipologia geral do imaginário, e ficam amalgamadas em nosso trajeto antropológico. Para este autor, a imagem é a matéria de todo o processo de simbolização, fundamento da consciência na percepção do mundo. Sendo assim, o Imaginário é a capacidade individual e coletiva de dar sentido ao mundo; é o conjunto relacional de imagens que dá sentido a tudo o que existe. Segundo a lógica junguiana, a imagem só pode ser estudada pela imagem, visto que é portadora de um sentido e de significado (JUNG, 2008), assim, as imagens não são plásticas, mas representações, são metáforas vivas que remetem

a uma ideia-força, a um sentido e um significado. A partir da apreensão dessas “imagens-força”, parte-se para uma analogia, uma espécie de identificação secreta entre coisas, conceitos e ideias que traz em si uma semelhança invisível, uma espécie de rima sensível que não pode ser operada por uma lógica, mas por uma interpretação de tais imagens.

Para Durand (2002), essas imagens se constelam em dois Regimes, o Diurno e o Noturno. O primeiro é regido pelas imagens axiomáticas da luz, do dia, do sol, do ouro. O arquétipo do herói é sua grande marca, significando potência, elevação, purificação. Já o Regime Noturno está sob o signo da conversão e do eufemismo e se relaciona com o simbolismo da intimidade, cujas imagens se constelam em dramaticidade e penetração. Se refere à imagens do mistério, da passividade e tranquilidade, do aconchego.

Esses Regimes de Imagens desembocam numa tripartição em estruturas antropológicas. A estrutura heroica se vincula ao Regime Diurno e está relacionada a símbolos ascensionais em torno da noção de poder. No Regime Noturno encontramos a estrutura mística, que corresponde à descida e à taça, cujos símbolos são inversão e intimidade, e a estrutura sintética (ou dramática), compreendida por um movimento involuntário que remete ao retorno, ao que é cíclico. Cabe esclarecer que seu ideário a esse respeito se fundamenta nos gestos reflexológicos, os três grandes gestos dados pela reflexologia orientam a representação simbólica. O reflexo dominante leva a criança a perceber a verticalidade, conduz à postura ereta do corpo. Essa dominante é simbolizada por armas e pertence à estrutura heroica. O gesto de nutrição, deglutição, está ligado à descida simbolizando a profundidade, a ideia de taça e caverna remetem à estrutura mística. Já os gestos rítmicos, representados pela roda e repetições se ligam à estrutura sintética. Portanto, essas três dominantes reflexas são malhas que inter-relacionam, se integram. São atitudes psíquicas e corporais que revelam um imaginário.

Esse referencial teórico metodológico orientou a pesquisa, de cunho qualitativo e com abordagem compreensiva. A pesquisa qualitativa



apoia-se na descrição dos fatos cotidianos buscando sentido e representações para os mesmos (MARTINS, 2006). Para apresentar o que foi capturado no campo, optamos por uma organização em categorias, aqui entendidas pelos Regimes de Imagens e suas estruturas, visto que o Imaginário propõe novos quadros de referência, novos sistemas simbólicos para serem (re) interpretados (DURAND, 2004). Os instrumentos de coletas de dados foram: anotações em caderno de campo, ao longo de um ano de acompanhamento das atividades livres dos brincantes pela escola; conversas com essas crianças; registros fotográficos; assim como a elaboração de oficinas de desenho com a finalidade de capturar as brincadeiras de suas preferências. Ao entregarem os desenhos as crianças, estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental com idades entre seis e dez anos de idade, explicavam suas intenções possibilitando uma análise mais apurada. Dessa forma, essa perspectiva metodológica compreensiva fez desses instrumentos de análise a própria teia a ser (des)fiada criando uma espécie de registro que se fundamenta nas imagens, que, na teia do Imaginário, tece o enredo pesquisado.

DO UNIVERSO HEROICO

Por meio das observações realizadas durante a pesquisa, notou-se que o jogo, como elemento de vivência de uma ambiguidade entre o racional e o devaneio, foi imagem recorrente. O jogo e o envolvimento do corpo nessa atividade é imagem amalgamada na psique infantil e requer uma poética corporal específica, que remete ao universo heroico, visto que envolve competição, dedicação e empenho. Através dele, em uma espécie de aventura dionisíaca, mas séria, a criança alimenta seu impulso lúdico em busca de certa supremacia (vencer o jogo), mesmo que efêmera. O desafio, a ousadia e a própria vertigem nos aproximam de um imaginário

heroico próprio de muitos jogos.

Futebol, *ping-pong*, *tamancobol*¹, pular corda, bola de gude, amarelinha, pular elástico, jogos com bola e de pique, dentre outros inventados pelos brincantes (variante de frescobol e de diferentes desportos, por exemplo), se consubstanciaram na imagem da heroicidade.

Pular duas cordas batidas em sentidos contrários, por exemplo, imprime um sentido à ação a ser realizada prazerosamente. Torna-se a aventura do jogo. Uma espécie de provação da destreza corporal cujo desafio é ‘entrar’ nas cordas enquanto são batidas. As crianças aventuravam-se com a corda, divertiam-se explorando a própria ousadia, o desafio e a destreza corporal, visto que a ludicidade é uma atividade que propicia uma experiência de plenitude, que envolve o sujeito por inteiro (HUIZINGA, 2004). Não havia um comando verbal, mas um acordo tácito, uma espécie de ensinamento, provação, até mesmo provocação para ver quem era mais capaz, mais inventivo. Vivenciavam uma lúdica vertigem em que o que estava em jogo era o desejo de ultrapassar as possibilidades corpóreas.

Não só a brincadeira de corda, mas também o brincar na terra, no plano inclinado (nele escorregando), envolvem atividades de vertigem. A vertigem provocada pelo escorregar 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). E os meninos e meninas dessa pesquisa experimentaram bastante essa sensação também na rampa da escola, visto que desciam deslizando com os pés, sentados nas mochilas ou apoiados em pedaços de plástico. Espaço de aventura, peripécias, risco e transgressão, a rampa foi um espaço revelador da heroicidade dessas crianças.

Também o modo sistemático e a forma de organização das atividades de diferentes jogos, como futebol e *ping-pong*, por exemplo, apontaram um desejo de ordem, de princípio

¹ Tamancobol é um jogo de mesa com superfície côncava, composta por duas abas de madeira ou plástico de cada lado onde se encaixa a mão. O jogo consiste em empurrar a bola com as abas, de modo a adentrar o gol adversário marcando pontos. O adversário, por sua vez, também utiliza as abas para defender seu gol e atirar a bola ao campo oposto.



gerador de interações, mas também a forma de desenhar os bonecos na oficina de desenho, onde foi solicitado que desenhassem o que mais gostavam de brincar na escola, desenvolvida especificamente para essa pesquisa, representou a liberdade e a função dos jogadores. Essa tensão entre ordem e desordem, entre a necessidade de interações como garantia do próprio andamento do jogo.

Corpos soltos, cabelos com movimentos, braços para o alto são exemplos de representações da heroicidade que acompanharam certos jogos e brincadeiras dessas crianças. Esse sentimento de disputa remonta à ideia de contrários. Os opostos (os times) vigoram na mesma potência em que um contra o outro estabelecem uma relação de dependência e de disputa, evocando o sentido de heroicidade. Essas crianças jogaram deliberadamente sob o signo de *kydos*, aquela fonte de força do guerreiro, como afirmou Hesíodo (2009, p. 71), “signo momentâneo com que um guerreiro é marcado por um Deus que o favorece, signo mágico da infalível supremacia no combate”. Como se pode perceber, as imagens que emergiram das atividades dos jogos aqui descritos ficaram nucleadas em torno da aventura, da vertigem, do agonístico, da heroicidade e do ato sacrificial, transitando em torno do Regime Diurno, prioritariamente. Imagens que se vinculam a própria história do corpo na humanidade, arquétipo que atravessa o tempo com novas roupagens.

DO UNIVERSO MÍSTICO

As crianças dessa escola passam da demonstração de heroicidade ao sentimento afetual com muita facilidade. É muito comum depois da simulação da briga (*brinca*) elas trocaram fortes abraços. O estar-junto acentua a dimensão sensível, tátil e o corpo-a-corpo que briga também é o corpo-a-corpo que troca afeto. As imagens são de um bem-querer sem propósito.

Havia nessas crianças certa demonstração de aconchego e proteção em atividades que, embora possam ser compreendidas como jogos, são

brincadeiras em que vale mais a execução do que os resultados. O prazer de brincar está em jogo nessas atividades, que, apesar de terem regras, não se fecham em si. Imitar animais, representar papéis, explorar a gestualidade e os atributos sensoriais do corpo são atitudes assumidas pelos discentes que, sob o signo do Regime Noturno das imagens (DURAND, 2002), se ligam à representações cujo conteúdo afetivo é de intimidade. E, para encenar o potencial criativo ligado ao sentimento de afetividade, as crianças se utilizavam de seus corpos aludindo à miniaturização. Brincar de casinha assumindo a representação da maternidade, enfeitar as bonecas, pintando-as para um passeio simbólico, todas essas manifestações brincantes se ligam aos símbolos da intimidade, do aconchego, filiando-se ao universo (estrutura) místico. Muitas falas das crianças demonstraram que esses são lugares importantes para se brincar em conjunto, em união. Como se pode perceber, o imaginário, sob o Regime Noturno nesse grupo de atividades, envolve elementos como a caverna, o chão, as árvores protetoras e também a *proxemia* (MAFFESOLI, 1999) exercida nesses espaços, expressando uma cultura corporal lúdica das crianças, cujo agrupamento das representações se refere às estruturas antropológicas místicas. Passavam parte do recreio aos pés das árvores da escola, embaixo do vão da rampa, deitadas no chão da escola. Arquétipos metamorfoseados que revelam o encontro da psique com o corpo, o sentir em comum, a partilha e a necessidade de uma vibração partilhada que emergem dos corpos desses brincantes.

Observou-se, ainda, que o prazer de deitar no chão e usufruir da serenidade e passividade do corpo eram práticas constantes na escola e que federavam os sentidos da intimidade. Segundo Durand (2002, p. 230), “a terra desempenha um papel passivo, embora primordial”. Se abrigar em caixas de papelão, se esconder sob grandes pedaços de pano disponíveis na brinquedoteca, ficar embaixo das carteiras, procurar refúgio nos cantinhos da escola, são práticas pertencentes ao Regime Noturno que revelam esse imaginário de estrutura mística em que corpo real, em suas atitudes e técnicas, em potência, estão nucleados



em torno da intimidade. Essas imagens de interiorização marcam a estrutura mística desse Regime de Imagens.

DO UNIVERSO SINTÉTICO

O movimento corporal dos brincantes dessa pesquisa, de subida e descida (que neste estudo foi visto no brinquedo ‘trepá-trepá’, na rampa, na escadaria da entrada da escola, na terra também da entrada, na arquibancada, na árvore da escola, nos mastros da bandeira e das redes da quadra), se apresentou como iniciativa imaginativa e também como vontade corporal, já que ambas põem em jogo a fantasia e o corpo, que dá vida a esta, e vice-versa. Essas coisas ‘falam das configurações que assumem’. 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. Manifestadas como realidade dispersante, essas atividades permitem estruturar arquétipos, mitos e sonhos nucleados em imagens de uma estrutura antropológica sintética.

As imagens analisadas nestas atividades nos possibilitaram 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 (ELIADE, 2006). As crianças subiam e desciam dos brinquedos, da rampa e da arquibancada (apenas para dar alguns exemplos) na busca desse universo cíclico e repetitivo, em que cada subida e/ou descida se renovava e era sempre nova. Por mais que pareça, nada é sempre igual, por isso a necessidade de repetição. A gestualidade dos meninos e meninas durante as subidas e descidas ultrapassava a aparência. Não se trata de experimentação pura do movimento, mas transcende para uma harmonização dos contrários. Uma necessidade cíclica que garante a existência, a certeza de que tudo volta, como os ritos esportivos, religiosos e sociais. Tal qual o ciclo da natureza (o dia e a noite, as estações do ano, o sono e a vigília), a vida do corpo também anseia por essas garantias, também se sustenta pelo ‘eterno retorno’.

Nessa constelação de imagens, ligadas ao universo sintético (DURAND, 2002), temos, simultaneamente, de um lado o movimento ascendente e, de outro, o movimento descendente nas atividades lúdico-corporais. O primeiro movimento, como símbolo ascensional, pelo arquétipo da verticalização, se adere ao Regime Diurno. O segundo, a descida, se remete ao Regime Noturno. Cria-se uma teia de significações cíclicas com estrutura sintética. Esses gestos rítmicos projetam uma estrutura de harmonização dos contrários. Há uma energia móvel equilibradora em que está presente um imaginário de ascensão contra a queda. Uma busca pelo ritmo da vida.

No pátio da escola em tela, compondo este cenário, tem um brinquedo chamado ‘trepá-trepá’. Trata-se de uma estrutura de ferro, bem alta, que por ser dividida em pequenos segmentos, como degraus, permite o movimento de subida e descida nesse. Muitas das crianças entrevistadas comentaram gostar bastante dessa brincadeira e também as representaram em desenhos.

A rampa, também envolvida por estes simbolismos, em especial, chamou atenção nesta pesquisa. As crianças desciam da rampa nas mais variadas posturas corporais. Este é um espaço rico de experimentações de movimentos. Havia um som bem diferenciado entre os movimentos de descida e de subida. O primeiro forte, vibrante, demonstrando o estado de euforia para viver momentos lúdicos, de prazer. O segundo lento, como um lamento. Os desenhos criados pelas crianças também trouxeram grande representação desse espaço da rampa e dessas fruições. A descida, mais intensa, simbolizando o desejo de entrega ao prazer de brincar nas áreas livres no andar inferior. A subida, mais serena, revelando não apenas o estado do corpo em função da energia gasta nas brincadeiras, mas um estado de alma que requer quietude para o aprendizado.

O poder da repetição e o domínio cíclico (ímpeto ascendente e de retorno) remontam a uma constelação de símbolos que gravita em torno de um esquema rítmico que colocou alternativamente em jogo a subida e a descida da rampa, do brinquedo ‘trepá-trepá’, da



arquibancada, da árvore, do gramado da entrada da escola, dos mastros da quadra que sustentam a rede de vôlei e a table de basquete, e tudo o mais que pudesse levar à esta movimentação cíclica, de vaivém. A dialética dos simbolismos encontrados nas atividades de estrutura sintética realizadas por esses discentes mostrou o quanto é viva e inesgotável as possibilidades corpóreas de vivenciar esse universo mítico. Também nos desenhos criados por elas, essas brincadeiras cíclicas se fizeram presente, consubstanciando a estrutura sintética do imaginário lúdico dessas crianças.

CONSIDERAÇÕES

O corpo é lugar de imaginários, cujas lógicas carecem serem compreendidas. A história do corpo em sociedade nos mostrou que, segundo a cultura, a ideologia dominante e o arquétipo de uma época, o corpo vai manifestando imagens simbólicas por gestos, por preparação física, por comportamentos, enfim, por uma cultura corporal. Pautado em simbolismos, sentidos e significados, o movimento corporal revela os ‘modos de ser’ do homem em sociedade, logo, um imaginário do corpo se abre como rica travessia de conhecimento dessa cultura, revelando todo um reservatório de imagens do que é individual e do que é social e coletivo.

A ludicidade corporal das crianças na escola, esse rico manancial que nos possibilita conhecer os alunos em seus modos de ser, pensar e agir, alinha-se ao resgate da dimensão mítica e imaginária, cuja expressividade esboça um riscado da cultura lúdica, revelando um dinamismo simbólico rico. As interpretações desse riscado, a dinâmica vívida da cultura dos corpos em movimento das crianças, são flutuantes, todavia, é notável que tais interpretações se filiem a simbolismos específicos, aqui organizados em estruturas antropológicas. Assim, a presente pesquisa se propôs a revelar alguns deles.

O universo heróico, o místico e o sintético mostraram-se cambiantes, visto que no brincar a criança elabora seu “processo de equilíbrio psíquica” (JUNG, 1979), vivenciando

experiências desses universos de forma natural e espontânea, ou seja, satisfazendo o impulso lúdico. No entanto, a experiência lúdica corporal alcança seu arrebatamento justamente porque transita na tensão dos polos (Regime Diurno e Regime Noturno). Essa profunda ambivalência é que permite que essas atividades sejam livres, fúteis, gratuitas (ainda que regradas), desinteressadas, mas absolutamente necessárias. As crianças sabem disso, mais do que saber, elas sentem isso e entregam-se aos diferentes jogos e brincadeiras. As imagens dos modos do ‘corpo ser’ dessas crianças traduzem a força da poética do corpo que não pode ser negada no contexto educacional. Esse universo corpóreo, integrado pela ludicidade, busca prazer e alegria em suas realizações, mas também necessita de ordem e desordem, de razão, de emoção, de afeto, de liberdade, autonomia e trocas que, amalgamados, são valores que preparam para a vida. Mas parece que adquirimos um ‘olhar viciado’ que considera pouco relevante observar o que se passa com o corpo na escola. Ele vai à escola, mas parece invisível, docilizado, controlado pela lógica instituída. O corpo precisa sair de sua condição clandestina no contexto escolar, há de se compreender que o corpo encarna tudo o que nos constitui, e que educar é, antes de tudo, reconhecer a singularidade do indivíduo em sua plenitude.

No entanto, todo aprofundamento teórico, rigor acadêmico-científico e escolha metodológica, constituem um paradigma importante diante da grandeza do embate entre o corpo e a escola. Entendi que a movimentação dos corpos das crianças investigadas me provocou, e pretendo que provoque em muitos outros, certo desequilíbrio. Se pudéssemos nos debruçar sobre os seus deslocamentos, se conseguíssemos captar essa riqueza de expressões em seus movimentos... se as vibrações dos espaços lúdicos onde o corpo transita pudessem ser sentidas... se pudéssemos compreender essa poética corporal... se a existência tão forte desses brincantes pudesse tocar tantas pessoas...

Diante desses impasses e desafios nessa abordagem sobre corpo e educação, há uma fusão explosiva impondo um ponto de encontro,



de convergência de diferentes linguagens e imagens condensadas e encarnadas na poética do corpo em movimento na escola. Essa poética

deve, precisa e pode ser reconhecida e considerada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História do corpo: da revolução à grande guerra**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

COURTINE, Jean-Jacques. Introdução. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História do corpo: as mutações do olhar: século XX**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FAURE, Oliver. Olhar dos médicos. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História do corpo: da revolução à grande guerra**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HESÍODO. **Teogonia: a origem dos deuses**. 7. ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.

HILLMAN, James. **Suicídio e alma**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 223 p.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JUNG, Carl Gustav. **Memórias, sonhos e reflexões**. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

_____. **Símbolos e transformação**. Obras Completas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

_____. **O homem e seus símbolos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KELEMAN, Stanley. **Mito e corpo: uma conversa com Joseph Campbell**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **No fundo das aparências**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.



MIRANDA, Evaristo Eduardo. **Corpo território do sagrado**. São Paulo: Loyola, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1990.

NHARY, Tania Marta Costa. **O que está em jogo no jogo: cultura imagens e simbolismos na formação de professores**. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2006.

_____. **A cultura lúdica na escola e o corpo imaginal**. 310f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

VIGARELLO, Georges. Introdução. CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História do corpo: da renascença às luzes**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O imaginário**. São Paulo: Loyola, 2007.