

O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante^a

CDD. 20.ed. 142.7
572
790.1

Soraia Chung SAURA*

*Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo.

Resumo

Esta pesquisa apresenta investigação acerca do imaginário do lazer inscrito no corpo à luz da antropologia do imaginário, valendo-se da fenomenologia da imaginação material em Gaston Bachelard e da filosofia da imagem em Gilbert Durand, dentro de um quadro de educação de sensibilidade, voltada para a temática do brincar em crianças da educação infantil. Os gestos revelados enquanto brincam espontaneamente delineiam um imaginário corporal mítico, ancestral, deflagrador de vivências relacionadas à cultura humana, formador e estruturante da pessoa, justificando assim sua presença no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Lazer; Imaginário; Brincar; Antropologia; Fenomenologia.

Introdução

Por que as crianças tanto brincam? Por que isso é importante para elas? O quanto é importante? Como as crianças preferem brincar? Com que tipo de materiais? O que elas buscam quando brincam? Essas foram algumas perguntas acerca do universo do brincar na infância que nortearam esta investigação.

Compreende-se o brincar como uma maneira de oportunizar o movimento a fim de que a criança adquira “maior domínio e conhecimento sobre o seu corpo, contribuindo para a promoção do conhecimento de si e do mundo com experiências sensoriais, expressivas, corporais, que possibilitem a movimentação ampla, a expressão da individualidade e o respeito pelos ritmos e desejos da criança”, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil¹. No entanto, o que se revela quando investigamos tempo, espaço e materiais disponíveis para o brincar espontâneo nas escolas voltadas para essa faixa etária, temos que este brincar, o espaço do lúdico e do lazer espontâneo estão gravemente comprometidos em sua qualidade e em sua quantidade. O brincar espontâneo e os momentos de lazer - que propiciam um genuíno aprendizado e seguem as diretrizes curriculares - não são valorizados como ação de uma cultura infantil necessária. Na escola, o brincar é tolerado desde que esteja declaradamente voltado para fins pedagógicos, produtos e resultados. Argumenta-se recorrentemente que é importante brincar para aprender, sendo este

brincar uma atividade dirigida, visando à aquisição de conteúdos pedagógicos. Vivências de momentos de lazer, de decisão autônoma das crianças sobre o seu brincar, estão restritos aos horários de intervalo e recreação^b. Assim que o corpo e o conhecimento de si acabam por ser colocados em um lugar secundário na relação de aprendizagem.

Por brincar espontâneo entende-se aqui o envolvimento de crianças em atividades livres, escolhidas autonomamente por elas; portanto, atividades não dirigidas por um adulto^c. Embora o brincar deva ser promovido e orientado pelo professor / educador, não é decidido por ele. O papel deste professor seria então, diante deste brincar espontâneo, o de mediador, observador e potencializador. Assim, mediante a manifestação das crianças, caberia a este profissional a proposição de materiais e oportunidades para potencializar aquilo que a criança intenta, partindo da premissa observada de que a criança está recorrentemente buscando apreender o mundo e desenvolver-se corporalmente.

Esta pesquisa foi realizada em campo durante nove meses no ano de 2009 e objetivou observar práticas do brincar espontâneo na escola entre crianças da primeira infância no ensino de educação infantil, visando responder os questionamentos acima mencionados. A investigação compartilhou também das pesquisas em escolas e estudos do brincar da educadora Renata Meirelles, investigadora de longa data

do brincar e da cultura da infância². Também do pesquisador do imaginário infantil Gandhi Piorski.

As situações do brincar espontâneo foram sistematicamente registradas em caderno de campo e imagens. As análises dos materiais coletados foram realizadas à luz da Antropologia do Imaginário. Resultado da investigação de doutorado³ compõe com este artigo, além da fenomenologia da imaginação material em Gaston Bachelard e da filosofia da imagem em Gilbert Durand, dentro de um quadro de educação de sensibilidade, a temática do brincar e o uso da etnografia em pesquisas educacionais. Ressalta a importância de agentes educadores pesquisando crianças, assim, intenta oferecer contribuição para reflexões futuras em pesquisas utilizadas no estudo de crianças pelas áreas da antropologia, da educação e da educação física.

A partir da observação minuciosa e diária das crianças enquanto brincavam, oferecendo tempo, espaço e materiais para tal, concluiu-se que o brincar espontâneo, além de promover o desenvolvimento físico e motor, também atuou como fator de desenvolvimento psicológico, intelectual e social.

A conclusão desta pesquisa considera assim que o brincar espontâneo e os momentos de lazer para a criança não são secundários em sua formação, mas adquirem contornos de uma ação principal para o seu desenvolvimento. Considera o brincar e o lazer como um fim em si, não como meio. É uma diferença de visão fundamental, pois desloca-se o fenômeno do lazer e do lúdico como forma para se atingir determinados objetivos para ser ele mesmo o objetivo último, justificando por si só sua existência enquanto fenômeno e importância no desenvolvimento humano.

Por fim, a pesquisa considera reposicionar o papel do lúdico nos estudos do lazer⁴, localizando-o como importante e fundamental dentro dos limites dos muros escolares. Também situa a criança como sujeito do seu brincar. No caso de considerar a criança como produtora de sua cultura e como sujeito de seu brincar, desloca-se esse interlocutor-criança da condição de objeto de uma reflexão, ou receptora da ação pedagógica, para a condição de sujeito de seu próprio aprendizado, fornecendo ela mesma as bases para as reflexões da pesquisa.

E como pesquisar o movimento e o efêmero?

Vamos brincar do quê? (criança)
Do que você quer brincar? (professora)

O público pesquisado constituiu-se de um grupo de 12 crianças de dois, três, quatro e cinco anos, que frequentaram a mesma sala de aula ao longo do ano. Para a realização desta investigação foi utilizada como abordagem metodológica a observação participante. Os materiais de coleta de dados consistiram no uso diário dos registros de campo realizado por dois observadores. Também de registros fotográficos sistemáticos, das crianças enquanto brincavam. Foi realizada assim uma observação regular das práticas espontâneas do brincar dessas crianças, com estudos de caso, tendo-se valido de procedimentos éticos de pesquisa, com a ciência do termo de consentimento livre e esclarecido pelos representantes legais. Apresentou-se assim a possibilidade de participar ou não da pesquisa, podendo os responsáveis retirarem o consentimento em qualquer etapa do estudo, a segurança da não identificação e a manutenção do caráter confidencial de informações relacionadas à privacidade e à proteção da imagem, além da possibilidade de acesso aos dados do estudo em qualquer tempo e da segurança de acesso aos resultados da pesquisa.

Vale ressaltar que realizamos a pesquisa enquanto mediávamos as situações do brincar espontâneo e de momentos de lazer. Antes de pesquisadoras, fomos educadoras, ou professoras, deste grupo de crianças.

A pesquisa etnográfica pressupõe a interação constante entre pesquisador e cooperador em contato direto e prolongado, o que no caso da relação professor x grupo de alunos acontece genuinamente, sendo esse contato um pressuposto da profissão. A etnografia propõe que a partir de hipóteses e conceitos, sejam trabalhados dados descritivos, relatos, anotações de diálogos, visando não a sua checagem, mas novas formas de entendimento da realidade. Envolve em sua concepção, além da própria presença do pesquisador em campo, o registro minucioso dos processos e a relação do pesquisador com outros agentes que não o grupo focal (no caso da escola, coordenadores, equipes de apoio, pais, direção, etc). O principal meio de verificação e coleta de dados de uma etnografia é o trabalho de campo. No entanto, este 'campo' é sempre um espaço conceitual que pode ser amplificado, como constata SILVA⁵:

Se um dos principais objetivos da antropologia é promover um alargamento da razão possibilitado pelo conhecimento das várias concepções de mundo presente nas culturas diversas (considerando-se que as culturas só se encontram através dos encontros dos homens), o trabalho de campo é um momento privilegiado para o exercício desse objetivo, pois é nele que a alteridade, premissa do conhecimento antropológico, se realiza. (...) O ‘campo’ não é somente a nossa experiência concreta (mesmo se esta fosse mensurável de forma tão objetiva) que se realiza entre o projeto e a escrita etnográfica. Junto a essa experiência, o ‘campo’ (no sentido amplo do termo) se forma através dos livros que lemos sobre o tema, dos relatos de outras experiências que nos chegam por diversas vias, além dos dados que obtemos em primeira mão. Projeto de pesquisa, trabalho de campo e texto etnográfico não são fases que se concatenam sempre nessa ordem e de forma linear (p.25).

Vale a pena lembrar, a luz das palavras de Silva, que um trabalho de campo traz em sua concepção a aura do encontro com o outro, evidenciado pela própria antropologia. Diz respeito a aventurar-se em mundos diversos dos nossos, a predispor-se ao contato com o desconhecido. Uma postura investigativa que exige o desprendimento para as constantes mudanças de rotas e reformulação de hipóteses. Tudo a depender das condicionantes que o próprio campo pode colocar. Assim, um pesquisador-professor posta-se, no início do ano letivo, ao menos curioso diante de uma história que pode vir a ser contada e recontada junto a seus alunos. Para ele, nada está tão previsto, atrelado que está às inúmeras condicionalidades que surgem da própria dinâmica interna de seu grupo de alunos, em um trajeto derivado das necessidades individuais e das necessidades coletivas, o trajeto antropológico⁶. A sala de aula vista como trabalho de campo, não sendo algo previsto de antemão por mais planejado que seja, convida ao estranhamento. Ao contrário do previsível lugar que ocupa o professor diante do planejamento anual, é um convite a um universo de caminhos nunca antes percorridos. Ecléa Bosi⁷ já anunciava:

Uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa. (...) A expressão observador participante pode dar origem a interpretações apressadas. Não basta a simpatia (sentimento fácil) pelo objeto da pesquisa, é preciso que nasça uma compreensão sedimentada

no trabalho comum, na convivência, nas condições de vida muito semelhantes (p.38).

Antropologicamente falando, o encontro com as crianças nada mais é, portanto, do que este encontro com o outro, mesmo que este não seja um “outro” nativo de terras distantes, mas ainda assim, e principalmente, um outro criança e não adulto. Ora, um dos princípios da antropologia contemporânea é a descentralização da figura do pesquisador para o universo do pesquisado. Sob essa perspectiva, deve-se levar em conta que há análises que podem privilegiar o ponto de vista dos adultos sobre crianças, e outras que procuram analisar os fatos sob o ponto de vista das próprias crianças.

É Clarice COHN⁸, sobre uma antropologia da criança, quem nos alerta:

Precisamos nos desvencilhar das imagens preconcebidas e abordar esse universo e essa realidade (a das crianças) tentando entender o que há neles e não o que esperamos que nos ofereçam. Precisamos nos fazer capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. E é por isso que uma antropologia da criança é importante. Ela não é a única disciplina científica que elege esse objeto de estudo: a psicologia, a psicanálise e a pedagogia têm lidado com essas questões há muito tempo. Mas é aquela que, desde seu nascimento, se dedica a entender o ponto de vista daqueles sobre quem e com quem fala, seus objetos de estudo (p.17).

Assim é que o método etnográfico e a pesquisa antropológica, admitindo as subjetividades envolvidas com todas as suas variáveis - lidas aqui como possibilidades - puderam enriquecer o conhecimento sobre a infância, partindo da premissa de abandonar uma eventual postura adultocêntrica para então admitir como princípio de relevância as lógicas de entender, criar e recriar o mundo que as crianças nos colocam cotidianamente.

Essa abordagem metodológica permitiu “reconstruir os processos e as relações que configuraram a experiência diária” (p.93). Além deste espaço de atuação, a pesquisa contou com a contribuição de imagens de situações do brincar espontâneo e não dirigido de outras escolas e espaços, coletadas por Renata Meirelles.

As análises partiram das recorrências, dos gestos que se repetiram e foram surpreendentes, pois as crianças em diferentes espaços apresentaram a mesma gestualidade¹⁰ e preferências na seleção de materiais e de temáticas de brincadeira.

E sob quais bases observar o movimento humano em momentos de lazer e de ludicidade?

Procuramos pensar o brincar e o lúdico¹¹ dentro de uma abordagem de lazer que abarcasse as atividades lúdicas. No campo de “Estudos do Lazer”, conceitualizações sobre o fenômeno foram elaboradas por BRAMANTE¹², MELO¹³, GOMES¹⁴, WERNECK¹⁵⁻¹⁶, MARCELLINO¹⁷⁻²², dentre outros. Para o presente estudo, salientamos a abordagem que inclui a perspectiva de uma “razão sensível”²³⁻²⁴, muito porque a antropologia do imaginário trabalha com este conceito que contribui para expor as características objetivas do fenômeno, mas também suas características sensíveis. Esta abordagem do lazer que incorpora parâmetros da razão sensível já havia sido anunciada por Heloísa BRUHNS⁴. Segundo a autora, a razão sensível contribuiria com as análises do lazer por ser:

um conhecimento mais aberto, incorporando o imaginário, o prazer dos sentidos, a emoção, o lúdico, parâmetros não-rationais, onde múltiplas possibilidades despontam e o qual não mais se condensa numa matriz única (p.98).

O lazer, o brincar e as expressões lúdicas deflagram esta relação outra com o conhecimento⁴, uma relação mais aberta à amplitude de possibilidades que oferece, saindo do âmbito de organização aristotélica da identidade e da não contradição e da ordem cartesiana de separação entre sujeito e objeto e entre corpo e alma, para situar-se precisamente neste novo paradigma que incorpora à ciência parâmetros de sensibilidade, de cooperação, coimplicação e complexidade²⁵.

O que se chama de razão sensível aparece, de maneira precursora em Gaston BACHELARD²⁶⁻²⁷ com a imaginação material dos quatro elementos e em Michel MAFFESOLI²⁴ com o racionalismo poético. A razão sensível articula o sentimento e a sensibilidade com a expressão reflexiva da razão, articula conceitos e imagens, o rigor acadêmico com o vigor vivencial²⁸, o intelecto e a imaginação. Situa-se precisamente no caminho do imaginário. Agrega-se à razão, faculdade que permite analisar os fatos e compreender a relação existente entre eles, a imaginação, reconhecidamente a faculdade que dá sentido ao mundo e que confere ao homem a capacidade de criar significado, tendo desta maneira papel tão fundamental quanto a primeira nos processos de elaboração do conhecimento²⁹. Vale ressaltar que não se trata da exclusão (histórica, cartesiana e aristotélica) de uma teoria pela outra, mas da incorporação de novos elementos que levem em conta a complexidade²⁵ abrindo espaço para elementos de um saber que já não pensa

por pares opostos, mas por pares complementares, antagonísticos e concorrentes. Buscam a recursividade e levam em conta o acaso, a desordem, o mistério, a intuição, o sujeito. Assim, o que antes era negado, passa a ser incorporado pelo saber.

Sob essa perspectiva, considera-se a linguagem do corpo também como uma linguagem simbólica, sensível e imaginal. Essa linguagem foi explorada amplamente por mitólogos e filósofos, dentre os quais citamos Gaston Bachelard, que apresenta uma gramática de imagens poéticas divididas entre quatro elementos: água, ar, terra e fogo. Outra grande referência na área é o antropólogo Gilbert Durand, que cataloga e organiza sistematicamente as inúmeras imagens que aparecem no universo mental do ser humano. Durand descobre assim que os símbolos tendem a articular-se em torno de determinados esquemas dinâmicos, constituindo constelações de imagens que convergem em estruturas até os limites físicos de dois grandes regimes de imagem, que regulam a função simbólica do ser humano tanto em sua dimensão psíquica individual como em sua dimensão social e corporal, denominados regime diurno e regime noturno, partes consistentes da teoria do imaginário.

Sem nos aprofundarmos na complexidade da classificação das imagens, temos que o regime diurno acentua as diferenças entre imagens contrárias, como claro e escuro, dia e noite. Atua com pares de opostos, o positivo e o negativo. É representado com a imagem de um herói armado frente ao monstro devorador, traz símbolos de ascensão e elevação. As crianças costumam exercitar a produção destas imagens em suas brincadeiras por meio de experiências corporais desafiadoras, em situações de enfrentamento com o mundo.

Já no Regime Noturno, as imagens são plácidas, a natureza agora é refúgio, a noite é serena e propicia o descanso, a paz, a inspiração. O valor encontra-se nas profundidades da terra, as cavidades não remetem à queda, mas a refúgios cálidos. É representado pelas imagens do feminino, da maternidade, da terra, da água, da umidade, lugares de desenvolvimento do milagre da vida. A fusão, a dissolução, a coincidência de contrários. Os opostos já não se excluem, complementam-se, o processo é cíclico, não há dualidade, mas integração. Também é, entre as crianças, recorrente o exercício de atualização destas imagens. Relacionam-se a atitudes solidárias e empáticas, a brincadeiras de solidão e contemplação ou a situações em que buscam a intimidade do mundo e das pequenas formas.

Ambos os regimes apresentam imagens que propiciam uma implicação ou integração recíproca. Para além de sua classificação, é importante aqui salientar o seu movimento: são imagens que formam o repertório imaginal humano, desde os primórdios de nossa existência. Foi construído pacientemente ao longo dos tempos, manifestadamente nos mitos, nas religiões, na literatura, no cinema, nas artes em geral, que atualizam e reatualizam essas imagens primordiais, elaboradas para suportarmos a nossa realidade e dar sentido à nossa existência. Se esse sentido existe, ele é imaginário como todos os outros sentidos e significados, ou seja, fruto de um processo simbólico³⁰. Mais do que uma filosofia, os momentos de lazer abordam a expressão deste imaginário humano, uma vez que se propõe a trabalhar com o corpo, no corpo, a nossa manifestação corporal e assim, o contato com elementos de nossa ancestralidade, expressos no nosso imaginário bio-cultural. O imaginário e a imaginação eufemizam e suavizam os dramas humanos, as questões fundamentais não respondidas, em última instância a consciência e o medo da morte. No caso das crianças pequenas, auxiliam na organização do caos do mundo, da desordem e do contato com os mistérios, muitas vezes assustadores, da vida. É no brincar e no corpo que as crianças elaboram - com o auxílio da cultura da infância e do seu amplo repertório - questões ontologicamente humanas, por isso estruturantes.

Observemos bem as formulações que uma criança faz, a quantidade de imagens que é capaz de associar numa brincadeira à quantidade de ideias e de sentimentos. Todo este conteúdo não provém apenas de uma biografia de sete, seis, cinco ou quatro anos de idade. Mesmo com a enxurrada de imagens artificiais e informações inúteis (que as escolas, as indústrias e as mídias se empenham em produzir), as quais as crianças estão expostas, não haveria tempo para esta sofisticação formulativa. (...) Em um ambiente criativo, de paz estética e acolhimento imaginário, crianças crescem perguntando do mesmo modo que perguntaram os jônios e todos os pré-socráticos nas suas formulações cosmológicas. Criam imagens mitológicas para suas perguntas que são as mesmas perguntas originárias das grandes mitologias, das mais antigas histórias da criação. Sondam a natureza do sol e os mistérios da lua, a origem do homem e do mundo. Toda criança que tem a oportunidade e a paz para expressar seu ser é capaz de desenhar os contornos de uma teologia do mundo, de uma filosofia do homem e de uma hermenêutica no seu brincar^d.

A existência do que chamo “momentos de lazer” e o que ele expressa vai muito além portanto, de uma visão de ordem sociológica, psicológica, pedagógica ou antropológica. Como fenômeno presente em todas as sociedades humanas³¹ o lazer atua - ou pode atuar, se não reduzido a atividades recreacionistas e pedagogizadas - a partir dessa fonte imaginal, manifesta no lúdico. Assim, os poderosos “momentos de lazer” falam, ou melhor, movimentam algo profundo e regenerador de nossa natureza. Não à toa insistimos em repetir, enquanto humanos, as mesmas manifestações e movimentos, em exercícios de força e potência (esportes em geral), em experiências corpóreas numinosas, vivas, que nos conectem ao mundo (manifestações culturais) e à natureza (esportes de aventura). Nas crianças, em seus momentos de lazer e brincar espontâneo, o repertório imaginal humano manifesta-se de forma premente. Gandhi PIORSKI^d nos conta das imagens ligadas às brincadeiras com fogo, que remetem ao desafio, à superação, imagens de vontade e de potência (em uma clara referência ao regime diurno de imagens). Assim somos danados saltando fogueiras, soltando rojões, um queima-não-queima com as labaredas. Mas também o quanto despertam no corpo a consciência de processo, a paciência do fazer, no fabricar as chamas, no aguardar o cozimento, o acolhimento, a história, o aconchego, a vela e as intimidades existentes no mundo da noite (referência ao regime noturno de imagens). Adentro no território das minhas imagens poéticas³², mas também nas suas, e assim, também das crianças. O exercício realizado em momentos de lazer e no brincar espontâneo atualiza, adequa, ajusta, emprega-se em tudo, por isso deve ser considerado sempre como um fim em si.

Falamos de nossas lembranças de quando criança.

Falamos também daquilo que não lembramos, mas que é parte de nós e nos deixou marcas. Ainda falamos do que está para além de nossa biografia que é a imaginação. Esta fonte, este reino antigo pertencente à memória coletiva dos homens que se manifesta com conteúdos muito anteriores, além da pouca idade da criança. Ao falarmos da imaginação dissemos que ela se manifesta na infância com muito mais vigor, pois é também responsável por auxiliar nas forças formadoras do corpo e da alma da criança. É tão poderosa que por muito tempo não permite que existam fronteiras entre a criança e o mundo, entre o mundo e a criança. Assim, a imaginação na criança é força criadora, com capacidade estruturadora, construtora e regeneradora^d.

Assim, incorporar a imaginação como parâmetro de conhecimento para crianças de primeira infância revela-se não apenas fundamental para a educação,

mas estruturante para lidarmos com seu aprendizado cognitivo / corporal. Tal como no exemplo com as imagens de ambos os regimes despertadas pelo fogo, transitamos coletivamente e individualmente entre o diurno e o noturno. O processo de amadurecimento psíquico é resultado do diálogo entre estes dois regimes, um termo utilizado pelo mitólogo Marcos Ferreira SANTOS²⁸, o Regime Crepuscular. Nem dia, nem noite, mas no trânsito entre um e outro, entre o claro e o escuro, a busca de equilíbrio entre os extremos. Vale lembrar que Bachelard, no estudo da imagem em

relação aos quatro elementos, traz da mesma forma estes pares antagônicos: na relação com a água, o ar, a terra e o fogo, exercitamos sensibilidades distintas, uma vez que cada um deles traz em sua concepção elementos mais “diurnos” ou mais “noturnos”. No trânsito crepuscular de ambos, se dá a construção do imaginário humano. Este imaginário presentifica-se corporalmente no indivíduo e mais fortemente nos movimentos corporais das crianças enquanto brincam espontaneamente, revelando um exercício constante de atualização de imagens e de inserção na cultura humana⁶.

O que buscam as crianças?

Logo que vai conseguindo dominar determinados movimentos do corpo, os desafios não precisam ser colocados, a criança os coloca para si própria, imediatamente, a cada aprendizagem feita. A sequência de desafios é infinita. O processo de conhecimento é um desafio interno, constante. Maria Amélia Pereira, Péo.

De posse destas considerações acerca da teoria do imaginário, voltemos às crianças e apresentemos a análise de seus corpos em momentos de lazer e ludicidade, ressaltando que não é o nosso objetivo adentrar no território da classificação das imagens míticas existentes, mas de acompanhar o seu movimento e suas narrativas, contribuindo assim com a reflexão do papel central do lúdico e do lazer para o corpo infantil.

Os registros permitiram observar esse brincar “a posteriori”. Este revelou-se dinâmico, imagético, animado, reflexivo, deflagrador de transformações e autodescobertas. A proposta para o desenvolvimento do brincar livre e espontâneo foi a disponibilidade de tempo e espaço para tal. Dizemos do tempo disponível para os momentos de lazer quando consideramos que fora as atividades de rotina como alimentar-se e lavar-se, a criança pôde exercitar o seu brincar por todo o período em que permaneceu na escola. Dizemos do espaço quando não o restringimos à sala de aula, ou a um espaço fechado para brincar (uma brinquedoteca por exemplo, que restringe o brincar a um espaço pré-determinado), mas a todos os locais em que as crianças pudessem frequentar no espaço escolar. De fato, observa-se que o brincar espontâneo não tem lugar pré-definido para acontecer - ocorre em todos os lugares. Nem tempo demarcado - as crianças podem brincar por horas a fio, durante todo o dia e isso constitui fonte inesgotável de descobertas e aprendizados.

Vale a pena ressaltar a dificuldade de implementação da proposta do brincar espontâneo no espaço

escolar vivida por muitos professores de educação infantil. Apenas porque essa é uma proposta por si só paradoxal, pois as crianças vão à escola para aprender, e isso denota uma seriedade diametralmente oposta à linguagem do brincar e do lazer, atrelados que estão aos conceitos de divertimento e de entretenimento sem maiores consequências ou benefícios, como o próprio imaginário do lazer. O brincar e o lazer trazem em si a ideia de subversão quando se propõem a atuar com liberdade, com espontaneidade. E ambientes institucionais, por mais libertos e simpáticos ao lúdico que sejam, buscam em sua concepção a seriedade, o enquadramento e o nivelamento. Por isso, existem reações às ações por si só consideradas “estranhas”, pouco afeitas às grades curriculares. Que as crianças realizassem, com liberdade, diversas atividades simultâneas e não estejam sentadas e niveladas em uma mesma atividade pode parecer uma provocação, uma desorganização ou falta de atenção por parte do professor. Mas essa é a ideia de um espaço simultâneo de acontecimento - o coletivo de crianças que realiza atividades diferenciadas em um mesmo espaço temporal, brincando, de acordo com suas necessidades. Ouvi um depoimento de uma professora: “como querem que eu faça 20 crianças pequenas fazerem a mesma coisa o tempo todo?”^f. Compartilho deste sentimento. A ideia de 15, 20 ou ainda 30 crianças realizando a mesma atividade na educação infantil está mais associada a um determinado controle do professor e da escola do que às necessidades das crianças. O espaço simultâneo não refere-se apenas a atividades simultâneas sendo realizadas. Diz respeito também a autonomia dada a criança, a sua decisão de participação ou não em determinadas propostas, a uma situação de atenção do professor ao coletivo

e ao individual. Amanda Basani concluiu: “Não governamos as crianças, somos parceiras delas em suas atividades, soluções de conflitos, em seu aprendizado e desenvolvimento.”⁸

Mas na realização de brincadeiras simultâneas, observou-se que todos os sujeitos eram conduzidos a um lugar comum: o do aprendizado, do autoconhecimento e do pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Embora não tivéssemos visado um aprendizado específico de conteúdos curriculares, concluímos ao final do ano letivo que todos os conteúdos previstos foram contemplados, sem experiências exemplares, nem estratégias infalíveis. Simplesmente brincando, mas sem uma “pedagogia da brincadeira” que segundo Ferreira Santos, “seria aquela que transforma a brincadeira em instrumento para alguma coisa, tornando-a instrumental e qualquer coisa menos a brincadeira”³³ (p.21).

Dentro do brincar espontâneo, das atividades propostas de acordo com a manifestação de interesses, destacamos a preferência pelos elementos da natureza. Assim, estes foram dispostos na medida de nossas possibilidades. Brincadeiras com água, com o vento, muitas com água e areia - que quase nunca andaram separadas - escavações, preenchimentos, plantações em pequenos vasos e jardins, a busca por pequenos animais, as descobertas nos espaços de natureza - nosso jardim sendo um mundo à parte - as sementes, as folhas, os gravetos, as palmeiras secas, as flores, pedras e o misterioso e incomensurável mundo do gramado. Também com o fogo (velas, culinária e fogueira). O acesso aos elementos da natureza, como terra, água, ar e fogo, referência aos estudos bachelardianos, levaram em conta os parâmetros da imaginação e as imagens do imaginário:

Brinquedos da flora, brinquedos da fauna, brinquedos minerais são reinos do brincar. Nestes reinos do brincar a imaginação é senhora soberana. Traz informações e imagens de grande conteúdo valorativo, pois são imagens oriundas da natureza acumuladas na experiência humana. Assim quando a criança vive o brincar neste universo material, quando faz das flores secas hélices de voo, do sabugo ou da palha do milho sua boneca, esta matéria imaginada pela criança repercute em reconhecimentos imaginários. Amplifica a imaginação às longínquas ramificações. Traz valores deste *quando* vivido pelos homens do decorrer dos tempos. (...) Isto não quer dizer que brincar com outros materiais não seja brincar. Mas brincar com os materiais naturais, nas árvores, na terra, com a água, com as folhas e cascas, as sementes e frutos aproxima a criança das impressões

mais íntimas da imaginação. (...) Maior mergulho imaginário uma criança terá se puder brincar numa choupana de galhos e folhas do que numa casinha toda especializada, pronta, definida, com todos os equipamentos de uma cozinha que fazem tudo só bastando apertar os botões. Na choupana a criança poderá com mais liberdade construir seu sonho aproximando-se das imagens arcaicas, do abrigo, da caça, dos assombros do mundo, do homem que engenha suas defesas e sobrevivência, do lenhador, da simplicidade original do ser^d.

Além dos elementos da natureza, notou-se a preferência das crianças por materiais não estruturados, que segundo Renata MEIRELLES³⁴, são materiais diversificados tais como tecidos, tábuas, canos, cordas, caixas, etc., ou seja, materiais não criados especificamente como brinquedos, mas utilizados pelas crianças em suas explorações e simbolizações lúdicas das mais diferentes formas. Estes materiais permitiram ampla flexibilidade de uso, permitiram uma autonomia que se expressou segundo as próprias necessidades e buscas das crianças, sem restringir suas ações. Brinquedos manufaturados foram assim, aos poucos, retirados do espaço. Notou-se que as crianças “desistiam” com maior facilidade dos brinquedos ditos estruturados (manufaturados, industrializados). Isto porque estes oferecem brincadeiras previstas, previamente desenhadas. Brinquedos pedagógicos visam um aprendizado específico. Mas são os materiais todos que lançam as crianças na perseguição de suas necessidades específicas, de aprendizado, de descobertas, de exploração e de elaboração de conhecimento físico, mental, imaginal. Também apresentaram sensibilidades distintas. Assim os tecidos foram ora utilizados para enrolar, acolher o corpo em cabanas, ora utilizados para amarrar e subir, em gestos ascensionais. As caixas idem, ora acolhem a criança em seu interior, ora são empilhadas para que as crianças ganhem alturas. E assim indefinidamente. Renata Meirelles já havia dito^h:

As crianças, esses seres em constante criação e transformação, merecem de nós o não pronto, o não estruturado, para poderem se sentir respeitadas como produtores de conhecimento, de cultura, de imagens e poesia. Oferecer sempre o já imaginado, o fechado para novas possibilidades, e sem espaço para a criação, é deixar claro que não acreditamos no seu potencial criador e, assim, que estão longe de conseguirem criar algo interessante. Quando possibilitada de reunir materiais com características flexíveis e mutáveis, as crianças revelam gestos e formas de uma estrutura imaginária que dá base

para o mais humano de si. Mostram seus saberes e necessidades genuínas através da conversa com esses materiais que lhe permitem estar no protagonismo da ação. Uma valorização estruturante que lhes abre o canal do ousado, do imprevisível e da experimentação, fundamentais no processo de potencializar-se.

Observou-se assim, ao contrário do que está declarado no senso comum, que não é o brinquedo que garante a qualidade do brincar, mas a criança e a ação de sua cultura infantil. As crianças solicitaram materiais “de verdade”, madeira, ferro, ferramenta, prego, martelo. Não se interessaram pelo fácil, pelo plástico, pelo “de mentira”. Requisitaram respeito, valorização, crença em sua potência. Foram extremamente cuidadosas no manuseio dos materiais todos, prezaram sozinhas e conscientes por sua integridade física. Ao longo do ano, não tivemos um só ferimento grave, mesmo entre os menores. Apenas dedicação e esforço, atenção e entrega. Posso dizer que as crianças devolveram em cuidado o senso de responsabilidade que permitimos que tivessem. Pois como argumentou PIORSKI⁴:

Algo muito importante precisa ficar claro. Todo o trabalho da imaginação na criança busca organizar, animizar e regenerar o mundo. A criança com um pedaço de plástico infunde-lhe alma orgânica, vida. Pois a imaginação nasceu das imagens da natureza. Por isso a imaginação do brincar transforma toda a cultura em natureza, dá vida a tudo, até às mortes de bonecas. Mas com o tempo a cultura foi falsificando as matérias para o brincar da criança. Foi dando-lhe uma feição tão realista e de materiais tão científicos que as impressões imaginárias limitavam-se ou perdiam seu vigor nas fronteiras do pronto, respondido, detalhadamente representado. Ferramentas de plásticos tão leves que a graça de martelar um ferro perde sua consistência, sua repercussão, sua vontade imaginária.

A análise sistemática das imagens - fotografias que fizeram duradouro um brincar cuja natureza é o encontro, o efêmero, a passagem, a descoberta e o movimento - evidenciou as necessidades individuais visíveis das crianças que acompanhamos. Também algo profundo, não aparente, o que não manifestaram nunca em palavras, mas que repetiram recorrentemente em seus gestos, em suas escolhas autônomas de brincadeiras e materiais. “Amado as coisas do mundo, aprendemos a louvar o mundo”³² (p.179). Diferentemente da ideia de divertimento, o brincar espontâneo mostrou-se sério, compenetrado, concentrado, pouco efusivo.

As recorrências na escolha de brincadeiras e materiais foram surpreendentes. Crianças aventureiras

buscando desafios corporais maiores, procuraram atuar sob o regime diurno de imagens. Esta criança inquieta, o menino danado, aquele “impossível” apresentou necessidade de desafios corporais que o remetessem ao alto, ao desafiador, ao ascensional. Afeiçãoou-se às grandes experiências, às provas de força e coragem. Já as crianças introspectivas, buscaram atividades que permitissem acesso ao interior de si mesmas. Cabanas e casinhas. Silêncio, pequeno e miúdo.

Crianças menores atuaram com muita frequência na organização sequencial de materiais, fornecendo ordem interna ao caos do mundo que ainda não compreendem. Solicitaram rotina, ordenação do universo. As crianças maiores atuaram no trânsito do regime de imagens elaborando extensas narrativas lúdicas para acompanhar suas criações e elaborações. Brincaram no coletivo e encontraram seus pares.

Bella, de apenas quatro anos, filha única de um casal de pais extremamente dedicados, chegou na escola silenciosa, delicada, bem educada e incapaz de invadir o espaço do outro. Dentre todos os materiais disponibilizados para o seu brincar - que não tinha hora para acabar ou começar - escolhia recorrentemente os tecidos. Enrodilhava-se e escondia-se durante todo o início do ano. Armou com surpreendente engenharia e por incontáveis vezes seus tecidos em forma de redes, onde permaneceu bastante tempo cantarolando e embalando-se. Descobriu com ela que o tecido pode ser de fato um material acolhedor, cabaninhas para o aconchego.

O tecido foi largamente utilizado por esta criança, piscando cílios meigos. Eram capas ou vestidos de princesa em suas narrativas, deflagrando sua alma essencialmente feminina e carinhosa. Pequenos animais a enterneciam com profundidade. Envolveu-se com lagartinhas e bichos pequenos. Comoveu-se com a plantação de sementes e de vê-las brotar, muito pequeninhas. Foi muito concessiva com os amigos, deixando que fizessem sempre a vontade deles. Perguntava com frequência: “Não é que eu sou boazinha?”. Sim, para uma menina de quatro anos era muito “boazinha”. Tendo convivido toda a sua pequena vida com adultos, suas referências não eram infantis.

Por fim, após um longo período, cansou-se dos tecidos, passou a relacionar-se menos com este material, começou a brincar com água e areia. Dedicou horas e dias enchendo e esvaziando garrafas. Fez isso diversas vezes, encheu e esvaziou em muitos lugares diferentes, entrou em outras brincadeiras e inseriu na narrativa destas motivos para continuar enchendo e esvaziando. A água, a areia e os amigos lhe ofereceram novas perspectivas: passou a buscar desafios junto aos meninos, cavar túneis,

manter lagoas repletas de água, construindo castelos emblemáticos. Já não enchia e esvaziava apenas garrafas, ampliava esta relação para todo o espaço. Construía buracos de diferentes formatos somente para preenchê-los e analisar a ciência deste preenchimento, elaborando técnicas, reformulando hipóteses, compartilhando suas descobertas. Quanta água fica por quanto tempo?

Bella voltou-se então para essas construções desafiadoras, cada vez mais desafiadoras. Notamos no período uma mudança em sua atitude. Já não se preocupava em ser menina boazinha. Queria era fazer suas construções, dialogando com os amigos. Com o passar dos meses, passou a buscar materiais cada vez mais desafiadores. Agora utiliza ferramentas, essas extensões da mão humana. Usa também muitas caixas de madeira e tábuas pesadas. Faz impressionantes esforços físicos na construção de cabanas. As narrativas de sua brincadeira giraram em torno das casinhas, mas inventa motivos para continuar construindo e reelaborando suas construções. Misturou os materiais todos e fez coisas incríveis, de incomensurável beleza. Deixou-nos todos pasmos. Buscou parcerias encontrando amigos dispostos a auxiliá-la. Não foi mais concessiva com eles, passou a ser dialógica. Explicava bem porque queria de um modo e não de outro.

Por fim, no último trimestre, interessou-se também por brincadeiras com movimentos ascensionais, qualquer objeto que a remetesse ao alto. Passou a construir para subir. De suas casinhas acolhedoras, primeiro com tecidos, depois com madeira, agora não estava

mais dentro delas, mas no telhado, sempre no alto. Os tecidos, aquele material antes acolhedor, era agora utilizado para desafiar a gravidade, amarrar e subir. Concluímos que os materiais, tais como os elementos da natureza, também permitem o trânsito de sensibilidades. Nesta mesma época, pipas e barangandás tornaram-se motivo de seu interesse. As brincadeiras com o vento sugeriram sempre uma ascensão, um projetar-se para cima, próprio de quem está crescendo e aceita alegremente o desafio de tal feito. Superação gravitacional. O sonho das asas. Expansão.

Sobe em árvores, trepa-trepas. Não é mais boazinha, definitivamente. Nem fada, nem princesa, agora é a bruxa malvada, com direito a caldeirão. A rainha poderosa e má. Aprendeu os números e seus jogos, as artes e suas possibilidades, desenvolveu seu grafismo, suas habilidades lógicas. Estufou o peito lá em cima do trepa-trepa mais alto de todos, aquele que bem poucos se arriscavam a subir. Gritou um dia lá do alto: “Eu sou a Rainha do mundo! Protejo todos os amigos dos inimigos!” “Mas o que é um inimigo, Bella?” “É um amigo mau!”.

Seus pais contaram deste desenvolvimento súbito e incrível, do aumento de seu repertório, de como perdeu o medo de movimentar-se, de como estava consciente de seu corpo. “Entregamos uma menina tímida, encolhida e quieta, vocês nos devolvem uma menina feliz e sapeca, curiosa e investigativa”. Não era mais tímida em espaço algum. “Como vocês fizeram isso?” perguntaram. “Brincando”, respondemos honestamente.

Considerações para outros estudos

Um homem foi bater à porta do rei e disse-lhe, Dá-me um barco... o rei estava a procurar a melhor maneira de acomodar as pernas, ora encolhendo-as ora estendendo-as para os lados, enquanto o homem que queria um barco esperava com paciência a pergunta que se seguiria,

E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza,

Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas,

E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura,
Se eu te pudesse dizer, então não seria desconhecida...³⁵

Assim, o brincar com materiais não estruturados em conjunto com os elementos da natureza foram deflagradores do exercício imaginal da experiência humana, revelados por meio do registro sistemático

das crianças e seus corpos enquanto brincavam. A investigação revelou elementos de um saber histórico, pedagógico e de desenvolvimento psicológico e corporal. Na medida em que possibilita a manifestação

da cultura humana inscrita na criança, amplia o desenvolvimento dos conteúdos dessa cultura, potencializando de fato e de acordo com as necessidades individuais, o movimento corporal humano.

Observamos que participar de uma brincadeira é, para crianças e adultos, ao contrário da ideia do entretenimento e diversão inconsequente e sem maiores danos, algo profundo, transformador, transgressor e formador da natureza humana. Em muitas manifestações das culturas populares, por exemplo, o termo “brincadeira” sugere o estado de alegria e satisfação que toma conta dos envolvidos, mas configura-se como trabalho, em uma lógica que não dissocia o prazer da obrigação. O brincar insere-se em uma técnica específica de “como brincar disso? como jogar isso?”, mas permite a manifestação da individualidade dentro do seu movimento. Um aluno de apenas quatro anos aprende a jogar peão, depois de muita dedicação ao desafio imposto no jogo. Repete gestos de crianças do mundo inteiro, mas aquele é o seu peão.

Diariamente, ao observar e participar de brincadeiras observamos como os gestos brincantes estão repletos de movimentos sagrados, arquetípicos e ritualísticos. Enquanto brincam, realizam um importante exercício de ancestralidade por meio da produção simbólica de imagens. Movimentam-se corporalmente, em uma *anima-AÇÃO* - de *anima*: sensível ao movimento, que possui vida, ação, entusiasmo, inquietação - que as leva não apenas ao lugar-comum do divertimento e do lúdico, mas a outros tipos de exercícios míticos: o brincar é também deflagrador de desafios corporais, de situações de enfrentamento, de exercícios de agressividade e potência, distanciamento e aproximação, sublimação, encantamento, aprendizado e descoberta.

As crianças repetem as mesmas brincadeiras, ao longo de épocas imemoriais e de forma incansável. Ainda na Grécia Antiga rodavam peão com o mesmo olhar enigmático à ciência do girar, com o mesmo movimento corporal que acompanhamos no nosso aluno. Com permissividade e tempo entretêm-se por horas a desenhar mandalas no chão, com flores e pedras, areia e conchas. Movimento e beleza, revelando-se “como o arquétipo fundamental da vitória cíclica e ordenada, da lei triunfante sobre a aparência aberrante e movimentada do devir”⁶ (p.328). Os círculos (como já disse Bachelard, a felicidade é redonda) se formam e se desmancham no desenrolar de coreografias circulares, sejam elas desenhadas no chão, nas folhas de papel, ou com o corpo em cirandas “remetendo a movimentos rítmicos e cíclicos da sucção ou do coito. São formas específicas de simbolização dinâmica que organizam o real, pois são expressões de nosso relacionamento com

o mundo e com o outro, numa imagem arquetipal ancorada no próprio corpo”²⁸ (p.33). Em movimento, pois a “a roda do tempo é uma coreografia”⁶ (p.336), reproduzem no chão o movimento dos astros no céu rodando em uma dança labiríntica. Roda o peão, sob a força do movimento, natureza dominada.

Outros movimentos revelaram impulsos ascensionais, como os que lançam os meninos às alturas, galgando árvores e trepa-trepas, movimentando pipas nos ares, lançando aviões de papel.

Com base nessa produção de imagens em movimento, foram construídas narrativas simbólicas constitutivas da própria cultura da infância, em que é fundamental o espaço da criação. Assim, as crianças modificam o ambiente, exploram e reorganizam os espaços, especializam-se naquilo de que têm necessidade, produzindo cenas imagéticas de impacto simbólico, poéticas, estéticas, dentro desse jogo que pode perdurar incansavelmente por horas a fio, em experiências numinosas. “Numen”, do latim, divindade. De fato, todos os momentos de criação estão associados à aproximação do homem com o sagrado. Porque requerem sensibilidade, emoção e intuição, conceitos comumente colocados em oposição à racionalidade. Assim, mais próximos do sensível e do mistério, mais próximos do divino.

Nosso corpo revela imagens já inscritas nele e que acabam despertando, mesmo que o brincante ainda não tome consciência ampla desse viver corpóreo: sou um guerreiro de terras distantes, uma princesa adormecida. “O imaginário está muito mais perto do atual: porque é o diagrama de sua vida em meu corpo, sua polpa ou seu avesso carnal pela primeira vez exposto aos olhares”³⁶ (p.19). Crianças que não tem um repertório do campo e de contato com animais, “abóiam” um boneco boi, como um vaqueiro desafiador da fera, vocalizando os sons do sertão. Em todas as explorações da terra, em escolas diferenciadas, Renata Meirelles observou como as crianças cavam o chão a procura de “ossos”. Um exercício aparentemente simples e ingênuo, um faz de conta, brincar porque é belo, porque é divertido, porque produz um prazer estético, um sentido misterioso. Deste pequeno início, passamos a outro mais profundo: o brincar que vai operando a atualização vivencial das imagens ancestrais e míticas. E assim chegando ao que Bachelard identificou como adentrar no recôndito território do espaço poético da imagem, onde “é necessário estar presente, presente à imagem no minuto da imagem”²⁷ (p.1). Um momento em que estamos inteiros na construção simbólica, território facilmente acessado pelas crianças. “A fenomenologia

nos pede exatamente para assumirmos nós próprios sem crítica, com entusiasmo, essa imagem”²⁷ (p.175).

O ápice dessa vivência é o ponto no qual o acontecimento de “fazer de conta” brincando, exercitando e jogando com entusiasmo (repetindo imagens ancestrais e arquetípicas e ao mesmo tempo criando), se expande e nos dirige ao êxtase, à transformação e fusão de nós mesmos com a situação que estamos vivenciando. E o grande encontro no brincar, nos momentos de lazer, muitas vezes apontado como “acaso”, “descoberta”, revelam-se como construção e conquista, frustração e experimentação. Formador e estruturante. Deflagrador do movimento,

do conhecimento de si e do mundo. São estudos iniciais realizados em relação ao brincar e a importância deste, principalmente na escola, local do encontro por excelência das crianças e da possibilidade real de brincarem juntas nas sociedades complexas. É no jogo com o outro, neste diálogo premente, na força do ancestral humano, no “fazer junto” que deflagramos o verdadeiro aprendizado corporal infantil.

Que essa pesquisa possa ser realizada em muitos âmbitos e espaços de convivência, acreditando-se no porvir e na criança, como possibilidade. “Pela hora do meio-dia, com a maré, a Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma”³⁵.

Notas

- a. Este texto é uma versão revisada e ampliada de trabalho apresentado no Seminário Lazer e Debate em maio de 2011.
- b. Pesquisa realizada com 1500 escolas de Educação Infantil do estado de São Paulo revelou que o tempo médio de intervalo, ou de livre brincar, é de aproximadamente 20 minutos (Pesquisa Selo Aqui se Brinca, Instituto Sidarta, 2008, 2009 e 2010).
- c. Reflexões acerca do espontâneo, do hábito e da expressão, ZIMMERMANN³⁷, p.156.
- d. Piorski G. O quanto da natureza e do brincar. Palestra proferida no Seminário Internacional de Jogos Tradicionais, realizado na EEFÉ-USP entre 15 e 17 de agosto de 2012.
- e. Ver pesquisa sobre Bachelard e infância de Gandhy Piorski. Também ver ALMEIDA e FERREIRA-SANTOS³⁸.
- f. No documentário “A Educação Proibida” de German Doin (2012), disponível para download em <http://www.educacionprohibida.com/>
- g. Caderno de Campo, 20 de maio de 2009.
- h. Seminário “Brincar: práticas diferenciadas no espaço escolar”, SESC Ipiranga, 17/nov./2009.

Abstract

The imaginary of leisure and ludic announced in spontaneous practices of a playful self body

This research presents an investigation with leisure imaginary inscribed in the body with the phenomenology of material imagination in Gaston Bachelard’s work and at the philosophy of image at Gilbert Durand’s work in a perspective of sensible education, where the play and leisure practices occur spontaneously taking into account the reality of children’s play. The gestures that are revealed when children are in spontaneous play make mythic recurrence evident, showing a corporality full of ancestral images, related to the human culture, structural to the children, which shows it to be not only important, but necessary into the school contest.

KEY WORDS: Leisure; Imaginary; Anthropology; Phenomenology.

Referências

1. Ministério da Educação (BR), Secretaria da Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB; 2010.
2. Meirelles R. Aguas infantis: um encontro com os brinquedos e brincadeiras da Amazônia [dissertação]. São Paulo: Faculdade de Educação da USP; 2007.
3. Saura SC. Planeta de boieiros: culturas populares e educação de sensibilidade no imaginário do bumba-meu-boi [tese]. São Paulo: Faculdade de Educação da USP; 2008.
4. Bruhns H. Explorando o lazer contemporâneo: entre a razão e a emoção. *Movimento*. 2004;10:93-104.
5. Silva VG. O antropólogo e sua magia. São Paulo: EDUSP; 2006.
6. Durand G. As estruturas antropológicas do imaginário. São Paulo: Martins Fontes; 2002.
7. Bosi E. Memória e sociedade lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras; 2001.
8. Cohn C. Antropologia da criança. São Paulo: Zahar; 2005.
9. André M. Estudos de caso revelam efeitos socio-pedagógicos de um programa de formação de professores. *Rev Lusófona Educ*. 2005;6:93-115.
10. Merleau-Ponty M. O visível e o invisível. São Paulo: Perspectiva; 2000.
11. Huizinga J. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva; 1993.
12. Bramante AC. Lazer: concepções e significados. *Licere*. 1998;1:9-17.
13. Melo VA, Alves Júnior ED. Introdução ao lazer. Barueri: Manole; 2003.
14. Gomes CL, Melo VA. Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. *Movimento*. 2003;19.
15. Werneck C. Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: UFMG/CE-LAR- DEF/UFMG; 2000.
16. Werneck C. Recreação e lazer: apontamentos históricos no contexto da educação física. In: Werneck CLG, Isayama HF. Lazer, recreação e educação física. Belo Horizonte: Autentica; 2003.
17. Marcellino NC. Lazer e educação. 3a ed. São Paulo: Papirus; 1995.
18. Marcellino NC. Lazer e humanização. 2a ed. São Paulo: Papirus; 1995.
19. Marcellino NC. Estudo do lazer: uma introdução” 3a ed. amp. São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2002.
20. Marcellino NC. Lazer como fator e indicador de desenvolvimento regional. In: Muller A, DaCosta LP. Lazer e desenvolvimento regional. Santa Cruz do Sul: Edunisc; 2002.
21. Marcellino NC. Lazer e educação física. In: De Marco A, organizador. Educação física: cultura e sociedade. São Paulo: Papirus, 2006.
22. Marcellino NC. Lazer e cultura: algumas aproximações. In: Marcellino NC, organizador. Lazer e cultura. São Paulo. Ática; 2007.
23. Bachelard G. A poética do devaneio. São Paulo: Martins Fontes; 1988.
24. Maffesoli M. Elogio da razão sensível. São Paulo: Vozes; 1998.
25. Morin E. O método I: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina; 2000.
26. Bachelard G. A água e os sonhos. São Paulo: Martins Fontes; 1998.
27. Bachelard G. A terra e os devaneios da vontade. São Paulo: Martins Fontes; 2001.
28. Ferreira Santos M. Crepusculario: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi. São Paulo: Zouk; 2004.
29. Rocha Pitta DP. Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand. Rio de Janeiro: Atlântica; 2005.
30. Almeida R. A literatura como itinerário de formação: real, imaginário e modos de viver. In: Barros JDV, organizador. Educação e simbolismo: leituras entrelineares. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão; 2011. p. 245-86.
31. Munné F, Codina N. Ocio e tiempo libre: consideraciones desde una perspectiva psicosocial. *Licere*. 2002;5:59-72.
32. Bachelard G. A piscanálise do fogo. São Paulo: Martins Fontes; 2008.
33. Meirelles R, Saura SC, organizadoras. Brincar, um baú de possibilidades. Brasília: Ministério da Cultura; 2009.
34. Meirelles R. Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil. São Paulo: Terceiro Nome; 2009.
35. Saramago J. O conto da ilha desconhecida. Lisboa: Pavilhão de Portugal; 1997.
36. Merleau-Ponty M. O olho e o espírito. São Paulo: Cosac & Naify; 2004.
37. Zimmermann AC. Ensaio sobre o movimento humano: jogo e expressividade [tese]. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação/Universidade Federal de Santa Catarina; 2010.
38. Almeida R, Ferreira Santos M. Aproximações ao imaginário. São Paulo: Képos; 2012.

Agradecimentos

Para a colaboradora e interlocutora Amanda Basani que atuou comigo na coleta, no registro e na reflexão desta pesquisa.

ENDEREÇO
Soraia Chung Saura
Escola de Educação Física e Esporte - USP
Av. Prof. Mello Moraes, 65
05508-030 - São Paulo - SP - BRASIL
e-mail: soraiacs@usp.br

Recebido para publicação: 20/06/2012
Revisado: 03/10/2012
Aceito: 18/02/2013