

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Heloisa dos Santos Simon

O BRINCAR-E-SE-MOVIMENTAR E A IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

Florianópolis

2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Simon, Heloisa dos Santos

O brincar-e-se-movimentar e a imaginação da criança. /
Heloisa dos Santos Simon ; orientador, Elenor Kunz -
Florianópolis, SC, 2013.
105 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em
Educação Física.

Inclui referências

1. Educação Física. 2. Educação Física. 3. Movimento
Humano. 4. Criança. 5. Imaginação. I. Kunz, Elenor. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação Física. III. Título.

Heloisa dos Santos Simon

O BRINCAR-E-SE-MOVIMENTAR E A IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA.

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Florianópolis, 08 de fevereiro de 2013.

Prof. Fernando Diefenthaler, Dr.

Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Elenor Kunz, Dr.

Orientador

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª. Maria do Carmo Saraiva, Dr^ª.

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. José Tarcísio Grünennvaldt, Dr.

Universidade Federal do Mato Grosso

Agradecimentos

Ao meu Orientador, Professor Dr. Elenor Kunz, que consegue reunir ensinamento, conhecimento, companheirismo e crença, fundamentos essenciais à formação humana e profissional para ser professor;

À Soraya, pelas longas conversas amigas, indicação de pilhas de livros e “canetaços” presentes, mesmo quando ausentes, em meus escritos, que me levaram a conhecer um pouco mais do mundo acadêmico;

Ao Grupo GESEM – Tarcísio, Danieli, Aguinaldo, Gilmar, Camilo, Cardoso, Júlia e Glauco pelos importantes encontros e discussões;

Aos Professores do Centro de Desportos, que me “formaram” desde a primeira fase da graduação, e ainda aguentam minhas perguntas e colocações curiosas, principalmente Kunz, Cardoso, Maria do Carmo, Giovanni, Jaison, Saray e Luís Guilherme;

À Universidade Federal de Santa Catarina, que me acolhe há sete anos;

Ao PPGEF/UFSC e a CAPES, pelos apoios financeiros e estruturais;

Aos professores que compõem minha banca – Maria do Carmo, Tarcísio e Gilka, por me auxiliar desde a qualificação a construir o caminho da pesquisa;

(Chegando à parte pessoal, faltam palavras para descrever!!!)

Ao meu amado João, por fazer parte do meu dia-a-dia de forma tão especial e amorosa, por aguentar meus ataques de ansiedades e críticas, incentivar e apoiar minha formação acadêmica;

À “casa das cinco mulheres” (minha família), por ter estimulado tanta curiosidade, criatividade e criticidade.

Ao meu Pai, Pedro, e minha irmã, Andréia, que sempre apoiaram meus estudos incondicionalmente.

“Saber não ocupa espaço e ninguém te tira.”

(Nono Otávio Simon)

Desejo também que você plante uma semente,
Por mais minúscula que seja,
E acompanhe o seu crescimento,
Para que você saiba de quantas
Muitas vidas é feita uma árvore.

(Poeta Gaúcho Sérgio Jockymann)

RESUMO

O brincar tem sido cada vez mais estudado a fim de compreender como é formado o mundo vivido (*Lebenswelt*) da criança. Dois elementos marcantes, diferenciados e fluidos no mundo de movimento da criança são a intuição e a imaginação. Eles parecem conduzir o processo educativo com cuidado, envolvimento, brincadeira, arte e sentimento. Por isso, esse estudo objetiva descrever como a imaginação da criança é importante no brincar-e-se-movimentar, e como os fundamentos teóricos da Fenomenologia podem auxiliar na sua compreensão. Assim, optou-se como caminho metodológico a pesquisa qualitativa, com objetivos descritivos e procedimentos técnicos de natureza teórica e bibliográfica. O campo de pesquisa foi delineado pelo referencial teórico, que é inspirado na Fenomenologia e na cunhada ‘teoria do Semovimentar’, visando, com isso, ter uma concepção dialógica do movimento humano e do objeto de estudo – o brincar da criança. Com isso, procuramos concentrar nossas bases em estudos que contribuíssem para uma visão dialógica do brincar e da educação como formação humana. Essas referências nos conduziram a autores como Edmund Husserl, Gaston Bachelard e Elenor Kunz. Os estudos referenciados levaram a compreender o imaginar e fantasiar como caminho primário da intuição, da sensibilidade e da criatividade da criança – elementos essenciais para a formação do mundo da vida do Ser Humano. Formação que acontece através das diferenciadas vivências e experiências, que precisam ser significativas e expressivas para a criança. Para isso acontecer, a criança precisa ser o centro da experiência. A experiência precisa permitir que o caráter intuitivo e expressivo do brincar-e-se-movimentar aconteça, que sejam criadas aberturas e possibilidades para que ela possa desenvolver e viver ‘a viagem’, o caminho da experiência. Isso envolve atividades abertas à criação, imaginação e desenvolvimento do caminho no processo educativo, nas quais não se estabelece cada trecho do percurso da experiência. Ao contrário, abrem-se possibilidades de experiências através de materiais, tempos, espaços e vivências que estimulem a criança a continuar a expandir o campo da intuição para além do real, no mundo sensível – para o tudo que é possível, ao explorar seu conhecimento intuitivo a cada dia e possibilitar a liberdade de sentido além do que é apresentado para nós. Assim, o brincar-e-se-movimentar criativo leva à possibilidade de ‘conhecer, fazer e conhecer esse fazer’, visando o mundo das experiências, a corporeidade, o mundo da vida da criança, com suas redes de mundos relacionais entrelaçados. Por isso,

mostrou-se necessário considerar o brincar como diálogo, pergunta e não resposta definida, no qual a viagem (*Erfahrung*) da experiência é o real realizador da aprendizagem. Como um diálogo aberto e livre da criança com o mundo, o diálogo acontece mais livremente e principalmente através da interação com elementos da natureza, atividades com contexto, cenários e histórias, brincadeiras de faz de conta, atividades de circo, e contação de histórias. Estas parecem fomentar a liberdade, a vivacidade e a riqueza da imaginação no brincar-e-se-movimentar. Assim focamos no que é primordial, nos elementos primários que nos levam a ser humanos – a consciência, o outro, a arte, a natureza e a vida.

Palavras-chave: Brincar-e-se-movimentar. Criança. Imaginação. Movimento Humano.

ABSTRACT

Play time has been more and more studied to understand how the world of life (*Lebenswelt*) is built by the child. Two important, distinctive and fluid elements of the child's world of movement are intuition and imagination. They seem to drive the educational process with care, involvement, playfulness, art and feeling. Therefore, this study aims to describe how the child's imagination is important in the play-and-move-yourself, and how the theoretical foundations of Phenomenology may help in its understanding. Thus, qualitative research was chosen as methodological approach, with descriptive purposes and technical procedures of theoretical and bibliographical nature. The field research was outlined by the theoretical framework, which is inspired in Phenomenology and the so-called 'self-movement theory', seeking to have a dialogical conception of human movement and the object of study – the children's play. Then, we concentrate our bases in studies that contributed to a dialogical view of children's play and education as human formation. These references led us to authors like Edmund Husserl, Gaston Bachelard and Elenor Kunz. The referenced studies have directed us to understand imagining and fantasizing as primary path of intuition, sensibility and creativity of the child – essential elements to the formation of the world of life of the Human Being. Formation that happens through differentiated experiences, which need to be meaningful and expressive for the child. For this to happen, the child must be the center of the experience. The experience must allow the intuitive and expressive nature of play-and-move-yourself to happen. There must be created opening acts and possibilities so that she can develop and live 'the journey', the way of experience. This involves activities open to creation, imagination and development of the path in the educational process, in which is important not be established each movement of the experience course. Instead, there must be open possibilities for play with materials, times, places and experiences that encourage the child to continue expanding the field of intuition beyond the real, tangible world – for all that is possible to explore the knowledge intuitively every day and allow freedom of meanings beyond than is presented to us. So, play-and-move-yourself leads to the possibility of 'knowing, doing and knowing such doing', targeting the world of experience, corporeality, the children's world of life, with their networks of relational worlds intertwined. Therefore it is shown to be necessary to consider play as dialogue, inquiry and not definite answer, in which the travel (*Erfahrung*) of the experience is the real deal for

learning. As an open and free dialogue between the child and the world, the dialogue happens more freely and primarily through interaction with elements of nature, activities with context, scenarios and stories, make-believe games, circus activities, and storytelling. These seem to promote the freedom, vivacity and richness of the imagination in play-and-move-yourself. Thus we focused on primordial and primaries elements that lead us to be human – consciousness, the other, art, nature and life.

Keywords: Play-and-move-yourself. Child. Imagination. Human Movement.

SUMÁRIO

Plantando a semente.....	17
O terreno e a germinação.....	27
As primeiras folhas.....	33
Capítulo I - Imaginar e fantasiar como caminho da intuição, sensibilidade e criatividade.	39
Perfil I – Intuição	40
Perfil II – Imaginação	45
PERFIL FENOMENOLÓGICO	55
Capítulo II – Criança: a vida, a vivência e a experiência pelo ‘brincar-e-se-movimentar’	63
Perfil do imaginário no Brincar-e-se-movimentar.....	71
O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta..	79
As flores e os frutos.....	93
REFERÊNCIAS.....	99

A analogia dos passos da pesquisa com o crescimento de uma planta pareceu apropriado, pois cria a imagem de uma constituição viva da pesquisa, tal e qual acontece de fato. Um caminho com vários passos até a criação de uma nova visão da temática estudada, ou uma nova perspectiva para o assunto.

Houve ainda o intuito de deixar sempre ‘à vista’ que a discussão a seguir envolve, principalmente, a descrição de elementos humanos, subjetivos e dinâmicos da Natureza.

Portanto, nada mais adequado do que as etapas metodológicas exigidas nesse relatório de pesquisa serem expostas como o crescimento e desenvolvimento de algo vivo – uma planta, assim como acontece no desenvolvimento de uma dissertação de Mestrado. A qual nasce de uma semente, como uma inquietação, e aos poucos, recebe adubos com as revisões de literaturas feitas e germina com a realização da pesquisa. Com métodos adequados, crescem as primeiras folhas quando se coleta os resultados, e por fim, nascem as flores e frutos, tal e qual as considerações e recomendações finais.

Plantando a semente...

Se até o século XVI, segundo estudos de Aries (1978), a criança não tinha uma participação ativa no círculo familiar e social, hoje em dia, as crianças se tornaram o centro das atenções de muitas famílias. Por isso, as chamadas Ciências Humanas tem se voltado a estudar a criança pequena e, assim, realizado, ao longo dos anos, muitos esforços e estudos para compreendê-la melhor. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12) é descrito o conceito educativo de criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Podemos notar, historicamente, que a visão de criança evoluiu muito nos últimos séculos, sendo abordada agora como sujeito de direitos e participante na sociedade. Com isso, a Educação Infantil vem ganhando notoriedade e importância destacada, desde quando foi legitimada em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) como etapa inicial da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Desde então, diferentes áreas tem focado ainda mais seus estudos para compreender o ‘universo infantil’. Esse também é o caso da Educação Física, que sendo disciplina obrigatória da Educação Básica, também atua na Educação Infantil, pelo menos no Município de Florianópolis (SC).

Para isso, o campo da Educação Física vem realizando estudos sobre a criança e o seu brincar, usando as mais diferentes abordagens teóricas – desenvolvimentista, biomecânica, histórica, psicológica, pedagógica, filosófica, dentre outras. Esses olhares sobre as crianças ocorrem, muitas vezes, de maneira objetivada e sistematizada: se a criança sente frio, se está com fome, se tomou banho e está limpa e cheirosa, se está sendo educada e está aprendendo corretamente. Porém, muito poucos questionam como ela realmente se sente, se está feliz com o seu dia-a-dia, se gosta de seu ambiente familiar e amigos, se as atividades, professores e colegas da creche estão sendo agradáveis para

ela, etc. Tomando a criança como um ‘ser em transição’, sempre voltado para o futuro, quem ela será, o que estudará, com o que trabalhará, se será bem-sucedida, se será alta ou baixa, magra ou gorda, muitos pais e professores ‘esquecem’ de olhar para a criança presente, para as ações e relações por ela realizadas hoje e agora.

No campo da Educação Física, os estudos com crianças já passaram por vários estágios diferentes – objetivando o crescimento biológico, o desenvolvimento fisiológico, o aprimoramento biomecânico de seus movimentos, um ‘sadio’ desenvolvimento de suas relações psicológicas com outras pessoas, a criação de brinquedos que estimulem o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, dentre outros. Sendo assim, é urgente a necessidade de estudos sobre as crianças, não seus brinquedos, não seu desenvolvimento físico ou psicológico, mas a criança que se-movimenta, “onde o Ser Humano que Se-movimenta deve ser analisado de forma integral, como Ser Humano” (KUNZ, 2009, p. 174). Não apenas corpos correndo ou brincando, mas Seres Humanos que, pelo movimento, se relacionam e dialogam com o mundo, manifestando suas ideias, vontades, percepções e sentidos.

Quem estuda a criança, deve centrar nas ‘coisas próprias’, no mundo de movimento, na subjetividade, nas relações (sujeito-mundo) da criança, observando suas experiências, o que é verdadeiramente vivido pela criança, sendo um dos caminhos para isso a observação de suas relações com o mundo, principalmente em suas brincadeiras, seu principal meio de comunicação e expressão com o mundo. Observando atentamente o brincar da criança, podemos ‘ver’ seus sentimentos mais profundos, suas vontades, preocupações, alegrias, ansiedades, temores, etc.

Assim, as pesquisas e atividades sobre o Movimento Humano, objeto de estudo da Educação Física, tem voltado, cada vez mais, seu foco para as crianças pequenas, e principalmente para o processo de constituição desse ‘universo infantil’. Pois, Merleau-Ponty, em 1952, durante suas aulas na Sorbonne, já dizia que a criança vê o mundo de um modo diferente do adulto. E a partir dessas percepções, vai formando suas perspectivas de Mundo. E para participar desse processo de formação, objetivo da educação, o adulto precisa voltar a compreender essas diferentes perspectivas que a criança tem do mundo.

Quando observamos uma criança interagindo com o mundo, o que geralmente acontece através de brincadeiras, é possível notar que sua visão das coisas ainda não está limitada pela realidade. Que essa posição vai sendo tomada com o passar do tempo e a aceitação da racionalidade. A criança acredita que pode haver uma casa feita de doces e chocolate como a da história de João e Maria; acredita e sonha com o milagre da semente que, se plantada, nasce e cresce um pé de feijão, e que este pode leva-la até o mundo das nuvens habitado por gigantes.

Para compreender melhor esse universo da fantasia e da possibilidade, optamos por plantar nossa semente de dúvida e investigação no terreno das Ciências Humanas, particularmente no campo filosófico, que, historicamente, vem orientando diferentes perspectivas de educação da criança. Como podemos ‘ver’ e conceber o mundo que a criança imagina e percebe.

A SEMENTE... OU O PROBLEMA

Como a imaginação da criança é importante no brincar-e-se-movimentar, e como os fundamentos teóricos da Fenomenologia podem auxiliar na sua compreensão?

OBJETIVOS GERAIS

Esse estudo objetiva aprofundar e descrever como a imaginação é importante no brincar-e-se-movimentar, e como os fundamentos teóricos da Fenomenologia podem auxiliar na sua compreensão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar e esquematizar como a imaginação é teoricamente concebida.
2. Encontrar apontamentos da Fenomenologia para a compreensão da imaginação.

3. Investigar como a imaginação da criança é abordada no brincar-e-se-movimentar, segundo uma Concepção Dialógica do Movimento Humano¹.

JUSTIFICATIVA

Ao ser direcionada para ser bolsista-monitora no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC), estava cursando a 5ª fase do curso de Educação Física. Havia tido poucos contatos pedagógicos com crianças tão pequenas (0 a 5 anos). Abro parênteses para explicar que o estabelecimento da Educação Infantil como um dos níveis da Educação Básica, embora feito em 1996, parece ainda ser recente para alguns professores e disciplinas, que ainda não relacionam/abordam crianças de 0 a 5 anos nos programas das disciplinas da formação de professores de Educação Física.

Ao ter um contato mais profundo e diário com as crianças, pode-se perceber que os menores gestos, aprendizagens e emoções vivenciadas por elas, vão, aos poucos, fazendo parte e formando sua história e mundo de vida. Portanto, os professores e as vivências proporcionadas às crianças são elementos fundamentais em sua formação e educação. Vendo isso, cresceu o interesse em saber o que, como, quando e por que a Educação Física de crianças pequenas pode e deve ser diferenciada.

Procurei ler mais a respeito, e prestar atenção nas crianças e relações por elas estabelecidas. Pude assim perceber como as crianças se desenvolvem em torno do que é compartilhado com elas, quer pelos pais, irmãos, amigos, professores, vizinhos, mídia e cultura em geral. Para exemplificar, cito o caso de uma criança de 5 anos que assistiu um filme do Batman, personagem que gostava muito. Nesse filme, o vilão tentava matar Batman colocando veneno em sua comida. A partir daí, dessa cena vista, a criança não aceitou comida durante 2 semanas, pois afirmava que a comida estava envenenada como a do Batman. Foram 2 semanas no hospital, conversando com psicóloga, professores e família até a criança aceitar que o filme era ficção e que a comida dela não estava envenenada.

¹ Os objetivos específicos não serão abordados sequencialmente, e sim espiralmente, visto que os assuntos se sobrepõem e ocorrem entrelaçados, não podendo falar de um sem citar o outro.

Com episódios como esse, pude compreender que a Educação Física de crianças pequenas vai muito além de ensinar a correr e rolar correta e coletivamente, muito além dos aspectos biológicos, motores e sociais ensinados nas disciplinas da Graduação em Educação Física. Compreendi que a Educação da criança pequena demanda muito mais do que o *ensino*, requer *cuidado e envolvimento, brincadeira, arte e sentimento*².

Assim, quis aprender mais sobre esse ‘mundo do faz de conta’ que levou, leva e levará todos nós a crescer devagarinho, um passo de cada vez, folhinha por folhinha... Esse mundo que permanece conosco eternamente, mesmo sem ser sentido, compreendido ou analisado. Mas que ao mesmo tempo, não é material, é fantasia, é medo, é alegria, sonho. Marcas nem sempre visíveis, um mundo invisível, quase que paralelo, que nos ajudam a superar alguns desafios, que nos conduzem a aprender, a sentir, a viver.

Esse ‘mundo do faz de conta’ requer que tomemos como ponto de partida a própria criança.

Tomar a criança como ponto de partida exigiria compreender que, para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática. Que para ela, a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira (KUHLMANN JR., 2005, p. 65).

² Arte no sentido que Merleau-Ponty (2012, p. 244) traz sobre os meios de expressão da criança, como o desenho, que “nos darão a ressonância secreta pela qual nossa finitude se abre ao ser do mundo e se faz poesia”, “e que sempre a constelação dos signos nos guia a uma significação que não estava em parte alguma antes dela” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 246). No texto ‘A dúvida de Cézanne’, Merleau-Ponty (2004, p. 128) apresenta uma tentativa de explicação, por parte de Cézanne, em um diálogo com Émile Bernard, sobre sua arte: “A arte é uma apercepção pessoal. Coloco essa apercepção na sensação e peço à inteligência para organiza-la como obra”. Ou como Merleau-Ponty (2004, p. 131) tenta apresentar depois, explicando que “de nada serve opor aqui as distinções da alma e do corpo, do pensamento e da visão, pois Cézanne retorna justamente à experiência primordial de onde essas noções são tiradas e que nos são dadas inseparáveis” – “é uma operação da expressão” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 133).

Em concordância, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 19) também traz que

- as crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:
- Brincar;
- Movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- Expressar sentimentos e pensamentos;
- Desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- Ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- Diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

Assim, podemos ver que muito do mundo da imaginação passa pelo movimento, pelo sentimento e pelo pensamento, ou como diz Girardello (2011, p. 76), está “ligada à inteligência e às emoções”.

Porém, indicações de Girardello apontam que a imaginação é, muitas vezes, deixada de lado, nos processos educativos, ficando preservada e relacionada apenas à arte e estética, de maneira engessada e com contatos momentâneos.

E assim também acontece com muitas práticas pedagógicas da Educação Física, nas quais é possível contar o número de momentos lúdicos e previsíveis das atividades, e os momentos direcionados para o ‘aprendizado’ da criança.

A Educação Física, tanto na Educação Infantil quanto na Educação Básica, está tendo um papel cada vez mais importante e presente no ‘mundo de movimento’ das crianças, sendo que suas aulas deveriam ser repletas de estímulos básicos que promovam o desenvolvimento integral de todas as capacidades humanas – “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Notando a importância dessa tendência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) já vem dando

maior destaque à Educação Física, ao Movimento Humano e à Brincadeira como elemento constituidor na formação humana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) tem como eixos norteadores a interação e a brincadeira, sendo que a primeira indicação aos professores é de garantir experiências que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (Idem, p. 25).

Para isso, é preciso garantir práticas que envolvam mais relações imaginativas, ou ao menos liberdade para as crianças desenvolverem e realizarem diferentes experiências e aprendizagens. É necessária uma contextualização maior das práticas educativas, pois a Educação Física vem enfatizando os aspectos motores e de motricidade para o desenvolvimento de corpos saudáveis, porém tem-se observado certa desatenção com aspectos como a criatividade, imaginação, o mistério e a ansiedade, tão estimulados no ‘brincar-e-se-movimentar’ e no mundo do faz de conta. É necessário estimular o aprendizado e o estabelecimento de relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Os sintomas da carência do livre brincar, que Santos (2008, p. 66) chama de “falta de conhecimento de si”, podem ser vistos nas manchetes dos maiores jornais e revistas, onde aparecem mais e mais notícias de crianças com dificuldades emocionais e psicológicas como depressão, estresse, distúrbios de ansiedade, obesidade e etc. E a Educação Física, através de seu objeto de estudo, o movimento Humano, poderia estimular tal conhecimento, fundamental para uma formação mais plena, em suas aulas.

Porém, o que se tem visto em muitas escolas, principalmente públicas, são as chamadas “não aulas” (MACHADO et al, 2010), devido a uma série de fatores que não serão explorados diretamente neste projeto, mas que interferem na presença e participação mais significativa por parte das crianças na Educação Física. Ou seja, podendo ser uma experiência a mais referente ao movimento humano, a Educação Física nem sempre cumpre o seu papel que é, principalmente, a educação, o estímulo e a ampliação do mundo de movimento de cada

criança. Ampliação esta referente às variadas possibilidades de movimento, sentimentos e habilidades nas diferentes dimensões do agir.

Assim, fica evidente que a intuição, a imaginação, a percepção, a criatividade e a ludicidade são características fundamentais na Educação e Educação Física de crianças pequenas. Na literatura, muito se fala sobre o lúdico, porém, de uma maneira muitas vezes já esquematizada e fechada. Com formas pré-definidas de movimento, com início e fim da história ou do caminho já estabelecidos, sem espaço, tempo e liberdade para outras possibilidades de movimento, de brincadeira. Sem espaço para criação, utilizando circuitos fechados, montados de modo a direcionar e controlar as diferentes possibilidades que as crianças venham a criar.

Bachelard (2001, p. 1) descreve o imaginário, correlato da imaginação, como “essencialmente *aberta, evasiva*. É ela, no psiquismo humano, a própria experiência da *abertura*, a própria experiência da *novidade*”, denotando assim, a importância do imaginário na educação infantil, processo que leva aos primeiros contatos com muitas novidades no mundo de movimentos e da vida da criança pequena.

Outra preocupação que justifica o interesse e a pertinência dessa temática é o momento histórico vivido, que Ítalo Calvino (citando a literatura, mas que também podemos facilmente relacionar à imaginação no mundo de movimentos) chamou de “civilização da imagem”, e que nos leva a questionar quais imagens, lembranças e informações são provenientes de nossas próprias experiências e quais provêm do bombardeio de imagens e informações que temos das mídias. Calvino (2010, p. 107) anuncia a preocupação ao citar a necessidade de preservação da visibilidade:

estamos correndo o perigo de perder uma faculdade humana fundamental: a capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sob uma página branca, de *pensar* por imagens. Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, autossuficiente, “icástica”.

Ou seja, nos deixarmos conduzir, ‘de corpo e alma’, sentir, refletir sobre esse fenômeno experienciado, esse vivido que o imaginado nos proporciona, ao ler um conto, ao fantasiar uma história, ao representar um personagem – um pirata no mar. Esses sentimentos, esses valores e relações proporcionadas pela fantasia vivenciada precisam ser instigados, não pelo desenho da televisão, ou pela roupa da boneca, mas pela criatividade derivante da possibilidade, de uma intuição e interesse próprios da criança. Pois

Representar, seja oralmente, seja através de desenho, da escultura, da gravura, é uma forma de trazer o espaço cultural como um meio singular e universal, já que cada um de nós, quando representa, o faz a partir de vivências próprias, tendo como referente a universalidade que os dados nos fornecem (SAYÃO, 2002, p. 64).

E nisso, nós, como professores, podemos e precisamos auxiliar a criança a permanecer com o foco nela mesma, ou se preciso, fazer o caminho de volta. E assim formar seu mundo da vida no agora, a partir de uma visão centrada em seus próprios gostos, dons, tempos, sentidos, intuições, e não visando somente preencher atributos requeridos externamente, para fins futuros e utilitários.

Essas são algumas das sementes plantadas como interesse em investigar como esses elementos da imaginação estão e podem vir a ser abordados para indicar o caminho da educação de crianças pequenas, ou pelo menos na formação de seu mundo de movimentos.

O terreno e a germinação...

Trata-se de dar um testemunho, e não mais de fornecer informações. O desenho não deverá mais ser lido como antes, o olhar não mais o dominará, não mais buscaremos nele o prazer de abarcar o mundo; ele será recebido, nos dirá respeito como uma fala decisiva, despertará em nós o profundo arranjo que nos instalou em nosso corpo e através dele no mundo, terá a marca de nossa finitude, mas assim, e exatamente por isso, nos conduzirá à substância secreta do objeto do qual só tínhamos, há pouco, o invólucro. A perspectiva planimétrica nos dava a finitude de nossa percepção, projetada, achatada, tornada prosa sob o olhar de um deus; os meios de expressão da criança, ao contrário, (...) nos darão a ressonância secreta pela qual nossa finitude se abre ao ser do mundo e se faz poesia (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 243).

Merleau-Ponty, ao descrever a finalidade de uma pintura e do desenho de uma criança pequena, destaca a forma adimensional que um simples traço no papel pode vir a ter, ao fazer vibrar não só nosso olhar, mas também nossos ouvidos, tatos, corporeidade e sentimentos com a identificação da imagem, “trata-se de dar um testemunho, e não mais de fornecer informações” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 243). Analogamente, gostaríamos de apresentar o caminho percorrido (método) em nossa pesquisa, como semente plantada no terreno da dúvida e da subjetividade, e que, assim como a expressividade do desenho infantil, pode levar à compreensão da imaginação como fonte aberta da intuição.

Caracterização

Ao definir os caminhos que a pesquisa trilhou, algumas considerações sobre o assunto foram feitas. Primeiramente, o próprio problema da pesquisa já orientou quanto à qual abordagem de pesquisa era mais indicada para responder à indagação proposta. Sendo assim, a pesquisa *qualitativa* foi a mais indicada para responder a questão de pesquisa, pois “traz para o interior da análise, o indissociável imbricamento entre subjetivo e objetivo, entre atores sociais e

investigadores, entre fatos e significados, entre estruturas e representações” (MINAYO, 2010, p. 60). Quanto aos objetivos, esse estudo é fundamentalmente *descritivo*, pois visa descrever e compreender o fenômeno da imaginação e seus caminhos e significados no brincar infantil. E os procedimentos técnicos utilizados são de natureza *teórica* e *bibliográfica*, pois a investigação é pautada, sobretudo, em material já publicado como livros, dissertações e teses, visando apresentar o cenário teórico das pesquisas sobre a imaginação e a criança (SILVA, MENEZES, 2001).

Estratégias de investigação

O campo de pesquisa foi delineado pelo referencial teórico, que é inspirado na Fenomenologia e na cunhada Teoria do se-movimentar, visando, com isso, ter uma concepção dialógica do movimento humano e do objeto de estudo – o brincar infantil. Com isso, procuramos concentrar nossas bases em estudos que contribuíram para uma visão dialógica do brincar infantil e de educação como formação humana. Essas referências nos conduziram a autores como Edmund Husserl, Gaston Bachelard e Elenor Kunz.

Procedimentos

Foi criado um diário de leitura, no qual foram realizadas anotações, resumos e fichamentos de textos pertinentes à temática, ao qual voltamos em vários momentos para compreensões de passagens mais pontuais dos textos lidos durante o período de pesquisa.

O Terreno

Podemos perceber que ambos referenciais teóricos da pesquisa são, não por acaso, fundamentadas nas bases conceituais da Fenomenologia. Essa escolha foi feita principalmente porque a Fenomenologia é como Sartre anunciou, “uma descrição das estruturas da consciência transcendental fundada na intuição das essências dessas estruturas” (SARTRE, 1987, p. 97). E como nossa pesquisa busca compreender a imaginação, uma das ‘estruturas’ intuitivas da consciência da criança, procuramos indicações em trabalhos com inspiração fenomenológica sobre como situar essa capacidade no brincar da criança, e como podemos associa-la com o processo educativo.

A Fenomenologia tem várias correntes, e para não confundir a visão filosófica que é usada nesse estudo, defino aqui a Fenomenologia

como ‘linha de pensamento’, visto que é usada, nesse trabalho, no sentido estrito do termo referencial teórico, como linha de pensamento, filosofia, e não método.

Essa linha de pensamento parece apropriada visto que é interessada, sobretudo, pelo mundo das experiências. Que é, como Kunz (2009, p. 33) diz, “um mundo desenvolvido pelas minhas percepções e que se apresenta como um horizonte de possibilidades”. Neste, a imaginação se apresenta como caminho para alcançar as possibilidades que se encontram à disposição da intuição, mesmo que num mundo irreal (HUSSERL, 2006).

“Desta forma, pretende a fenomenologia abranger e compreender o mundo em seu *status nascendi*. (...) é um campo aberto de investigação. Ela ensina-nos como redescobrir as coisas encobertas pela teorização excessiva e abstrata” (KUNZ, 2009, p. 34).

Quando nos focamos na imaginação da criança, nosso objetivo foi redescobrir esse caminho da fantasia que parece perdido dentre tantas teorizações e racionalizações excessivas em concepções pedagógicas e visões de crianças que veem o brincar somente como instrumento para o desenvolvimento, ou seja, objetivando padrões de movimento preestabelecidos, atividades fechadas e habilidades futuras.

Por isso, buscamos referência na cunhada ‘teoria do se-movimentar’, disseminada no Brasil por Elenor Kunz, que faz crítica quanto ao enfático direcionamento biomecânico e fisiológico do movimento humano nas escolas, e que enfatiza que o processo educativo deve tratar também dos significados e intencionalidades do mundo de movimento, que são caminhos da expressividade humana.

Essa abordagem do movimento humano vem sendo estudada e apresentada, principalmente, com vistas a mudar os paradigmas seguidos nos ensinamentos dos esportes. Historicamente, pelo menos no Brasil, o esporte escolar é desenvolvido de modo funcional, técnico, racional e com objetivos que visam o futuro.

A abordagem dialógica do movimento humano, que a ‘teoria do se-movimentar’ enfatiza através da criança que se-movimenta, ressalta o significado e a intenção dos movimentos, e as relações estabelecidas com o mundo através do esporte.

Tendo em vista esse destaque que o modo e a pessoa que se movimenta ganha nessa concepção pedagógica da Educação Física, optamos por aprofundar nossos conceitos em seus referenciais e caminhos pedagógicos e filosóficos para compreender o mundo da imaginação no mundo de movimento da criança pequena.

A Germinação...

É importante fazer uma descrição inicial de como nossa ‘planta’ crescida é apresentada nesse relatório, o qual expõe todos os elementos e o processo que levou ao crescimento e desenvolvimento desse organismo virtualmente vivo - nosso relatório de pesquisa.

Na introdução, procuramos apresentar breves considerações sobre como está sendo modificada a visão que as pessoas tem das crianças pequenas, e de como auxilia-las através dos processos educativos, nos últimos séculos. O que nos levou ao questionamento inicial de nossa pesquisa – Qual o lugar da imaginação no brincar da criança? Para conseguirmos compreender todo o universo de elementos envolvidos nessa questão, buscamos referências filosóficas e pedagógicas que nos conduziram aos estudos de orientação fenomenológica como base para compreender melhor os fenômenos da consciência diretamente envolvidos tais como a intuição, a imaginação e a percepção.

Assim, definimos como objetivo de pesquisa aprofundar e descrever como a imaginação da criança é importante no brincar-e-se-movimentar, e como os fundamentos teóricos da Fenomenologia podem auxiliar na sua compreensão. A seguir, apresentamos nossas justificativas pessoais, teóricas e práticas, através de experiências vividas e relatadas, autores e documentos oficiais que compartilham e justificam nossos questionamentos e críticas quanto à limitação e até inutilização da imaginação em muitas realidades educativas.

A seguir, descrevemos como aconteceu a escolha do terreno para a germinação de nossa semente da dúvida, através do método e referencial teórico de pesquisa. Para isso, como pesquisa teórica, apresentamos algumas características do pensamento fenomenológico e dialógico sobre o movimento humano.

No capítulo I, “Imaginar e fantasiar como caminho da intuição, sensibilidade e criatividade”, apresentamos diferentes concepções filosóficas sobre a intuição e a imaginação. Mostramos também como

essas visões foram se desenvolvendo de forma espiralada e contínua no decorrer dos séculos para uma compreensão e atuação mais integral no que se refere à educação das crianças.

No capítulo II, “Criança: a vida, a vivência e a experiência pelo ‘brincar-e-se-movimentar’”, trazemos algumas reflexões sobre como deve ser baseada a visão de experiência no processo educativo da criança, tendo em consideração uma visão dialógica de movimento humano. A partir disso, trazemos algumas contribuições da literatura sobre o conceito de brincar-e-se-movimentar, e como podemos estimular e resgatar o mundo da possibilidade através deste. Assim, o brincar da criança pode permanecer como diálogo com o mundo, e não tratado somente como respostas.

Elementos estimulantes para o brincar da criança são encontrados livremente na natureza. Os quatro elementos – fogo, água, terra e ar – que formam grande parte dos ambientes e círculos da natureza são abordados como “harmônios da imaginação” por Bachelard (2001). E é amplamente estimulada a interação com estes no processo educativo.

As primeiras folhas...

Esta é a época ou a estação em que os primeiros botões e folhas da planta semeada aparecem. Foram realizadas muitas leituras, relações e análises de pesquisas, escritos, dissertações e teses que abordavam a imaginação, a intuição, o brincar e o se-movimentar, não só da criança, mas de Seres Humanos sem restrições categoriais, etárias, etc.

Para a exposição desses elementos, através da linguagem escrita, faremos em tópicos – perfis, como até agora tem sido exposto, e é requerido em um relatório de pesquisa. Não por esses elementos serem de natureza separada um do outro, individuais, pois, ao contrário, são entrelaçados, acontecem conjuntamente, e não isoladamente, um após o outro.

Sokolowski (2004), ao exemplificar a análise descritiva feita de um cubo, expõe a percepção de lados, aspectos e perfis deste. Sendo que, explicando de forma simplificada, os *lados* identificam as apresentações presentes e ausentes do cubo, os *aspectos* do objeto estudado são os diferentes modos como ele é dado e se nos apresenta, e um *perfil* é uma apresentação momentânea e individualizada do objeto, sendo que, numa totalidade, pode-se dizer que cada um pode percebê-lo de diferentes maneiras.

Assim, apresentaremos alguns perfis de elementos considerados como diretamente relacionados com o movimento humano, abordado aqui pela imaginação, a intuição e o brincar-e-se-movimentar.

Já expomos de antemão a dificuldade encontrada com o uso das palavras e da escrita, visto que são limitadas para a descrição completa desse fenômeno – o brincar-e-se-movimentar. A impressão tida ao desenvolver esse estudo é de que as reflexões, pensamentos e sentimentos não ‘cabem’ em palavras. Para auxiliar quanto a essa limitação, tentaremos explorar o perfil de cada elemento separadamente e então, nas considerações finais, explanar as possibilidades que os conceitos apontados no estudo nos trouxeram.

Peço licença para contar um trecho de história que percorre os sonhos de muitas crianças, desde meados do Século XIX:

Alice estava começando a se aborrecer de ficar sentada ao lado de sua irmã uma elevação do jardim, sem nada para fazer. Dava uma ou outra olhadela no livro que sua irmã lia, mas implicava:

- De que serve um livro sem figuras nem diálogos?

Cheia de preguiça, por causa do calor do dia, ela se perguntava se o prazer de fazer uma coroa de margaridas valeria o esforço de levantar-se e colher as flores, quando de repente um coelho branco de olhos cor-de-rosa passou correndo junto dela.

Nada havia de **muito** estranho naquilo. Nem Alice achou assim **tão** esquisito quando ouviu o Coelho dizer para si mesmo:

- Oh meu Deus! Eu vou chegar muito atrasado!

Mas, quando ele **tirou um relógio do bolso do colete**, olhou-o e se apressou, Alice se levantou, dando-se conta de que nunca antes havia visto um coelho nem com colete e nem com um relógio no bolso. Ardendo de curiosidade, seguiu-o correndo, a tempo de vê-lo penetrar numa larga toca sob a cerca.

E lá se foi Alice, descendo atrás do Coelho, sem jamais considerar como faria depois para sair dali.

A toca seguia reta como um túnel, porém afundava de repente, tão de repente, que Alice, sem perceber, acabou mergulhando num poço muito profundo.

Ou o poço era realmente muito profundo, ou ela caía muito devagar, aproveitando para olhar em volta e perguntar o que haveria de acontecer em seguida. Como o fundo do poço era muito escuro, ela passou a observar com mais atenção as paredes, percebendo que estavam cheias de

guarda-louças e estantes, além de alguns mapas e quadros pendurados aqui e ali. De passagem, apanhou um pote numa prateleira. Nele estava escrito: “GELÉIA DE LARANJA”, mas para sua tristeza o pote estava vazio e ela o colocou de volta em outra prateleira pela qual passava então, pensando que, se o atirasse fora, poderia acertar a cabeça de alguém.

- “Puxa, que bela queda!” – Alice pensou consigo mesma. – “Depois disso, rolar pelas escadas não vai mais me provocar nenhuma emoção. Que valente eles vão me achar lá em casa! Mas não vou contar nada, mesmo se eu cair do telhado” (o que era bem capaz de acontecer).

Caía, caía, caía. Será que a queda não terminaria **nunca**?

- Quantos quilômetros será que eu caí? – disse ela em voz alta. – Devo estar próxima do centro da Terra. Devem ser mais ou menos seis mil quilômetros (pois, como você vê, ela aprendeu uma porção de coisas desse tipo nas aulas e estava ansiosa para demonstrar seus conhecimentos, embora a situação não fosse muito oportuna). Sim, a distância deve ser mais ou menos essa. Mas então, qual deve ser a latitude ou a longitude em que eu vim parar? (Alice não tinha a menor ideia do que fosse latitude ou longitude, mas achou que eram palavras muito bonitas para se dizer.) E continuou falando:

- Eu fico imaginando se vou **atravessar** a Terra! Seria engraçado ir parar no meio daquela gente que anda de cabeça para baixo! Os Antipáticos, eu acho... (Ela ficou contente por não haver ninguém para escutá-la, pois lhe pareceu que essa não era a palavra correta.) Eu teria de perguntar a alguém que país era aquele, Nova Zelândia ou Austrália? (tentou fazer uma pose educada, mas era muito difícil enquanto caía). Não, eu pareceria muito ignorante, seria melhor procurar, talvez escrito em algum lugar, o nome do país.

Caía, caía, caía. Como não havia mais nada a fazer, Alice voltou a falar:

- Diná vai sentir muito a minha falta hoje à noite! (Diná era sua gatinha). Espero que alguém se lembre do seu pratinho de leite ao anoitecer. Diná, minha querida! Eu queria que você estivesse aqui embaixo comigo. Eu receio que não haja ratos no ar, mas você poderia pegar um morcego, que é bem parecido com um rato, sabe? Mas será que gatos peludos comem morcegos orelhudos?

Adormecendo aos poucos, ela continuou repetindo, como que a sonhar: “Peludos comem orelhudos? Peludos comem orelhudos?” e, às vezes: “Orelhudos comem peludos?”, pois já que ela não sabia responder a nenhuma dessas questões, tanto fazia a sua ordem. Alice começou a sonhar que passeava de mãos dadas com Diná quando, de repente, tchibum! Caiu sobre um monte de gravetos e folhas secas e a queda terminou (CARROLL, 1994).

A história de Alice no País das Maravilhas, narrada por Lewis Carroll, continua numa jornada cheia de aventuras e maravilhas vividas por Alice no mundo onírico da fantasia. É interessante acrescentar que as aventuras de Alice foram criadas por Carroll ao inventar e contar histórias para distrair as três filhas de um amigo seu. Usando uma das meninas como personagem principal, Alice, Carroll criou um mundo de fantasia no qual tudo é possível e os acontecimentos são imprevisíveis.

Assim como a história de Alice, diversas outras histórias foram criadas no devaneio do dia-a-dia e transformadas em obras-primas vivas, ao serem contadas e vivenciadas no imaginário das crianças. Muitas histórias como Robinson Crusóé, Peter Pan, O mágico de Oz, Viagem ao centro da Terra, As Crônicas de Nárnia, O Senhor dos Anéis, História sem Fim, Harry Potter, dentre outros, tem ganhado vida no mundo de fantasias de crianças por muitos anos.

As histórias imaginadas podem levar a lugares desconhecidos na realidade, mas que em nosso imaginário, são muito reais, nos conduzindo a experiências, sensações, sentimentos e aprendizagens que seriam impossíveis de serem vivenciadas em nosso dia-a-dia. No mundo mágico da Terra do Nunca de Peter Pan, o relógio engolido pelo

crocodilo nunca para de funcionar, continuando seu tic-tac eterno, e anunciando quando o crocodilo se aproxima, evitando muitos incidentes com o Capitão Gancho. Assim como esse relógio que não para de funcionar, mesmo na barriga do crocodilo, muitos outros conceitos de “impossibilidades” podem ser geridos e desenvolvidos por crianças que cresceram pensando em como desenvolver um relógio que hoje se aproxima do que conhecemos como relógio à prova d’água, como o relógio tic-tac do crocodilo.

Muitas dessas histórias começaram com um devaneio, ou um sonho impossível, ou uma contação de história inventada, e resultaram em um mundo de acontecimentos fantásticos que levam crianças e adultos a sonhar e vivenciar, por meio da brincadeira e do sonho, a possibilidade de um mundo diferente. Assim, muitos de nós também fomos instigados a descobrir mundos escondidos em nossos devaneios sobre as histórias contadas, desbravadas e vividas em acontecimentos quase impossíveis. Ainda o somos, por muitas histórias em livros, filmes, teatros, brincadeiras de faz de conta, contação de histórias, etc.

Quando ‘presos’ em um bom livro, uma boa teatralização ou encenação cinematográfica, não conseguimos distinguir nossos sentidos, visto que percebemos, visualizamos, vivemos a história de corpo inteiro, conseguindo até mesmo, se colocarmos muita atenção e imaginação, sentir o cheiro da comida feita pelo ratinho de *Ratatouille*, ou sentir o riso no rosto e a sensação de familiaridade ao ler “Grande Edgar” de Luís Fernando Veríssimo.

Merleau-Ponty (2004a, p. 130) esclarece que

Na percepção primordial, as distinções do tato e da visão são desconhecidas. É a ciência do corpo humano que nos ensina, posteriormente, a distinguir nossos sentidos. A coisa vivida não é reconhecida ou construída a partir dos dados dos sentidos, mas se oferece desde o início como o centro de onde estes se irradiam.

Ou seja, as experiências proporcionadas pela visão, com um quadro, pela imaginação com uma história ouvida ou lida, pelo corpo com uma dança, não são vividas isoladamente pelo nosso cérebro ao lermos, pelos membros de nosso corpo ao dançarmos, mas são experienciadas por inteiro, pela corporeidade, pela consciência intuitiva que reina sobre todas as capacidades do ser humano.

E é sobre as experiências que esse mundo da imaginação nos possibilita que dissertaremos a seguir.

Capítulo I - Imaginar e fantasiar como caminho da intuição, sensibilidade e criatividade.

O que pedimos ao leitor é que não apenas viva essa dialética, esses estados alternados, mas que os reúna numa ambivalência em que se compreende ser a realidade um poder de sonho e o sonho uma realidade. Ai de mim! Breve é o instante dessa ambivalência. Impõe-se confessar que bem depressa se vê ou que bem depressa se sonha. Somos então ou o espelho das formas ou o escravo mudo de uma matéria inerte – Gaston Bachelard, 2001, p. 13.

Já foi indicado na literatura que a percepção, a intuição e a sensibilidade são elementos relevantes, inerentes a cada ato do ser humano, porém, ainda pouco abordados pelos estudos do movimento humano (KUNZ, 2009). Outras áreas como a Filosofia e a Psicologia já vem estudando tais elementos há algum tempo, sendo que cada área direciona para suas especificidades e necessidades de campo prático. Resultando em termos, conceitos e aplicações diferenciadas, dependendo da área lida e apropriada conceitualmente.

As principais diferenças dizem respeito, sobretudo, quanto à natureza, participação prática, relações diretas e indiretas desses elementos no agir humano, dentre outros. Em decorrência disso, torna-se muito confuso manusear conceitos tão densos, e por vezes, muito distintos, porém necessários para a compreensão de como essas relações acontecem. Por isso, apresentaremos nesse capítulo uma espécie de mapa conceitual sobre os conceitos usados para melhor compreensão (própria do autor e) do leitor.

Orientando nossos passos pelos objetivos específicos estipulados, procuramos nesse capítulo esquematizar e apresentar como estes elementos – a intuição e a imaginação – vem sendo abordados teoricamente, inspirados no campo fenomenológico, e como vem auxiliar na compreensão do mundo de movimento da criança. Para isso, usaremos alguns estudos de Husserl, Bachelard e Kunz como base.

PERFIL I - INTUIÇÃO

apenas para dizer que Sensibilidade, Percepção e Intuição são partes inerentes em todas as fases de realização de movimentos e condutas deste esporte. Ou seja, elas são decisivas na qualidade da execução de diferentes movimentos. A sensibilidade que conhecemos quando a bola "cola" no pé de um jogador de futebol. A percepção de tempo e espaço de um modo diferente, por exemplo, das grandezas físicas e mensuráveis destas, que se conhece em jogos coletivos. E, a Intuição como na situação de "ver" antecipadamente o êxito ou o fracasso, de um lance no jogo. São exemplos, entre muitos, em que estes aspectos do Ser e Agir Humanos se apresentam no esporte (KUNZ, 2009, p. 28).

Esse trecho extraído de um texto de Kunz apresenta um exemplo de como esses elementos e capacidades subjetivas podem estar presentes em um dos movimentos mais considerados e treinados para ser automático, técnico, eficiente, como um chute a gol, um arremesso no basquete, ou seja, um movimento técnico nos esportes. E mesmo assim, podemos ver a diferença que a intuição e a sensibilidade apurada fazem na arte de um drible de futebol, na finta do jogador, na bola colada no pé.

Morente (1980, p. 48) descreve a intuição como “um único ato do espírito que, de repente, subitamente, lança-se sobre o objeto, apreende-o, fixa-o, determina-o com uma só visão da alma”. Como o sentimento indefinido, porém real, de domínio da bola numa embaixadinha de futebol. O termo intuição, derivado de intuir, vem do latim *intueri*, que significa “ver”, não só no sentido fisiológico de visão, mas de como discernir, considerar, conhecer algo de forma clara e imediata, como um conhecer inteiro que acontece a partir do espírito³, podendo acontecer em diversos níveis e formas.

³ “Pode-se utilizar o vocábulo ‘espírito’ como termo geral que designa todos os diversos modos de ser que de algum modo transcendem o vital” (ABBAGNANO, 2007, verbete espírito). Concebemos o termo espírito no mesmo sentido de Hegel – *Geist*, como o ‘todo’ ou a ‘verdade do todo’, “o

Kunz descreve inicialmente a intuição como

aquele conhecimento que possuímos antes de qualquer contato racional com o objeto. Aquilo que sei que é antes mesmo de pensar sobre algo. É um conhecimento imanente que tem presença direta ou espontânea em nós e do qual não temos dúvida. É, também, um conhecimento *a priori*, sobre o qual se desenvolve nossa percepção de mundo (KUNZ, 2009, p. 41).

Ou seja, é um conhecimento que não sabemos como vimos a saber, mas que está ali, *a priori*⁴, antes de refletirmos sobre o assunto, é pré-reflexivo. Não sabemos como fazemos as conexões entre os assuntos para chegar nele, como podemos ter esse sentimento de que acertamos a bola na cesta, mesmo antes dela chegar lá. Ou como, mesmo só com uma olhadela, sem fazer cálculos, sentimos a certeza de que conseguiremos pular o muro, ou pular de um galho ao outro da árvore, ou saltar sobre a poça d'água no meio de uma trilha enlameada. Ou como eu sei, sem remexer na lama, sem analisar a física do terreno, que aqui está consistente o suficiente para pisar, e ali em outra parte não.

Husserl (1989, §52) afirma que o conhecimento apriórico é dirigido pelo princípio da possibilidade de realização/acontecimento da essência do ato ou fenômeno. É o 'poder ser isso' e realmente vir a dar-se, por meio de autopresentações. Essas apresentações⁵ são universais e individuais, elas apresentam (*Vorstellungen*), no sentido de por perante,

Espírito é um Universal que desenrola a si próprio". Não fazemos aqui distinção entre os termos espírito e alma.

⁴ Para Kant, *a priori* "é antes o que torna possível o conhecimento. Os elementos *a priori* condicionam a possibilidade de proposições universais e necessárias". Para Husserl, "o *a priori* é independente do real (sensível), na medida em que as significações podem não se 'realizar', ao mesmo tempo, no real (sensível), o *a priori* (a intuição categorial) pode encontrar sua 'realização'" (ABBAGNANO, 2007, verbete *a priori*).

⁵ Fazemos a conceituação de apresentação, apresentação e presentificação segundo Onate (2010), que diferencia *apresentação* – no sentido de fazer-se presente sob o aspecto da percepção; *apresentação* – apresentar, se mostrar; *presentificação* – fazer-se presente sob o aspecto da ficção. Sendo que a apresentação tem o privilégio da originalidade e a presentificação tem o privilégio da liberdade da imaginação.

no ato, de ter presença e representação da essência, de unidades ideais de significação do caráter absoluto do objeto. Ou seja, é intuição de possibilidades puras. E que só viemos a conhecer e reconhecer, a apreender imediatamente, em um só ato, através da intencionalidade. Por isso é necessário que nossa atenção e fôlego estejam voltados à coisa mesma, senão podemos perder esse ato intuitivo, que está disponível para acontecer e tornar-se real, antes da experiência. Com respeito a isso, Dartigues (2008, p. 21) afirma que,

é ao mesmo tempo possível ter um conhecimento *a priori* dos diferentes domínios aos quais se aplicam as ciências experimentais, portanto, saber de antemão *o que é o objeto* de que vão tratar.

Morente (1980) explica que existe mais de uma forma intuitiva. Cita a intuição sensível e a intuição espiritual. Sendo a *intuição sensível* essa comunicação e saber direto, espontâneo e imediato entre eu e o objeto, eu e a situação, eu e o fenômeno. Esta parece estar relacionada à *intuição formal-sensível* que Kunz (2009, p. 41) discerne como “de base para o intelecto”, e que acontece em direta relação com a sensibilidade e a percepção, com o mundo sensível. Um exemplo claro do uso desta combinação entre intuição e sensibilidade é a clássica brincadeira de ‘adivinhar’ objetos com os olhos vendados, que acontece muito em ‘Chás de bebês’. No qual, somente com o toque, precisamos dizer qual é o objeto e assim o escrutamos cuidadosamente, tentando perceber cada cantinho, cada textura, cada lembrança, cada informação que nos leve a identificar o objeto.

A *intuição espiritual* que Morente (1980, p. 49) cita como “visão direta do espírito”, pode ser subdividida em duas formas, de acordo com o nível de penetração na essência do objeto. Existe primeiramente a *intuição espiritual de caráter formal*, e para explicá-la, cita o exemplo da diferenciação entre o vermelho e o azul, “a intuição de que o vermelho é diferente do azul – essa já não é uma intuição sensível, porque seu objeto, que é a diferença, não é um objeto sensível, como o azul e o vermelho”. Assim também podemos exemplificar com os sentimentos, como sei que o que sinto é alegria e não frenesi, histeria. É essa impossibilidade de ser outra coisa que não o que ela é.

Assim Dartigues (2008, p. 20) explica essa intuição da essência como “a visão do sentido ideal que atribuímos ao fato materialmente percebido e que nos permite *identificá-lo*”.

A segunda forma é chamada por Morente (1980, p. 50) de *intuição espiritual de caráter real*, que “penetra no fundo mesmo da coisa, que chega a captar sua essência, sua existência, sua consistência”. É uma identificação, uma comunicação direta do espírito com o mundo, sem passar por reflexão prévia. Kunz (2009, p. 41) chama de “*intuição suprassensível*, de registros na consciência de dados imediatos que podem ou não ser confirmados *a posteriori*”. E é a essa intuição suprassensível que nos ateremos, visto que ocorre o tempo todo durante o brincar, e é desenvolvida na corporeidade.

Essa intuição está diretamente envolvida em três classes de atitudes humanas – o pensar, o agir e o sentir. Sendo que também podemos dividir em intuição intelectual, intuição volitiva e intuição emotiva (KUNZ, 2009). Sendo a atitude intuitiva intelectual o “esforço para captar diretamente, mediante um ato direto do espírito, a essência, ou seja, aquilo que o objeto é”, a *eidós*, a essência do objeto. A atitude intuitiva volitiva “refere-se à existência, à realidade existencial do objeto”, que está aí, que é diferente de mim (MORENTE, 1980, p. 51). É derivada da vontade, do querer. E a atitude intuitiva emotiva verifica “o valor do objeto, aquilo que ele vale” (MORENTE, 1980, p. 51). Se é bom ou mau, belo ou feio.

Bom, essa foi uma pequena apresentação de como algumas perspectivas filosóficas parecem abordar esse mundo da intuição, que é abordado por diferentes perspectivas no que se refere ao movimento humano, mas principalmente sob o ângulo de visão da Psicologia no campo da Educação Física. Como é uma capacidade do espírito, e ainda não temos meios de investigar cientificamente esse âmbito do Ser Humano, geralmente é deixado um pouco de lado, ou mais tido como aspectos mágicos, míticos ou (cientificamente) inexplicáveis do Ser Humano.

Porém, é importante meio de condução ao conhecimento, à imaginação da criança e sensibilidade e criatividade de movimento. Kunz (2009, p. 42) afirma que a intuição é o único modo de conhecer, ou ter acesso ao “ser-assim”, à essência do Ser Humano e das coisas, visto que “o intelecto apreende quando muito o ser-aí, a existência das coisas”. Assim, a intuição consegue nos oferecer um conhecimento puro e direto do que as coisas são e expressam, não só do que aparentam, ou do que penso serem, ou penso servirem.

Entretanto, é uma capacidade que também pode ficar atrofiada, como no caso de experiências de segunda-mão e de movimentos superracionalizadas, como as atividades que fazemos que não requerem sentir, nem refletir, movimentos automatizados que chamamos de ‘piloto automático’. Por isso, como diz um jargão muito atribuído à descrição da Fenomenologia, ‘precisamos voltar às coisas mesmas’, a como elas se apresentam para nós, intuitivamente. Quando brincar, nos permitir brincar, fantasiar, viver o momento, não intelectualizando cada movimento e brincadeira, com vistas a melhorar o desenvolvimento, mas tentar ‘deixar a intuição fazer sua parte’, descobrir o mundo, conduzir o movimento.

Permitir expressões de emoção, de gosto e de sensibilidade, para que nossas ações sejam nossas mesmo, e que possamos intuitivamente identificá-las como nossas. Essa relação mais próxima com o mundo, e íntima no reconhecer nossos próprios sentimentos e expressividades na corporeidade, nos levará a um melhor conhecimento de si, do que realmente importa para nós, do que nos faz feliz, de quem somos e do que realmente queremos.

E por tudo isso que a intuição nos proporciona, é imprescindível situar o leitor sobre como é considerada a intuição nesta perspectiva mais filosófica, e que, se deixarmos o caminho aberto, leva a uma relação mais originária e achegada com o mundo e consigo próprio.

Para esse caminho permanecer aberto, abordaremos um elemento que está imbricadamente envolvido, a imaginação. Através dela apreendemos as presentificações que a intuição dos fenômenos nos ‘abrem’ como possibilidades. E assim como a intuição, esta também pode ficar atrofiada, se não estimularmos e prestarmos atenção nela continuamente.

PERFIL II – IMAGINAÇÃO

Pela imaginação abandonamos o curso ordinário das coisas. Perceber e imaginar são tão antitéticos quanto presença e ausência. Imaginar é ausentar-se, é lançar-se a uma vida nova (BACHELARD, 2001, p. 3).

Muitos estudiosos investigaram a imaginação, não necessariamente sob esse termo. *Yetser, phantasia, eikasia, imaginatio, Einbildungskraft, fantasia, ficção, imaginação, imaginário* – esses são alguns dos termos usados para referenciar-se ao que convencionaremos nesse trabalho como imaginação. Explanaremos agora uma espécie de árvore genealógica conceitual e histórica sobre alguns estudos desse elemento, principalmente na filosofia, com suas muitas folhas e camadas históricas para desvelar.

Podemos começar com as considerações de Platão sobre a imaginação, nomeada em seus escritos como *eikasia* ou *phantasia*. O uso da imaginação foi desvalorizado por ele, visto ser considerada uma forma de conhecimento de grau inferior, derivante da opinião (*dóxa*) e do mundo sensível. Sendo que os conhecimentos do mundo sensível eram divididos em quatro seções:

Aplica agora a estas quatro seções estas quatro operações da alma: a inteligência à seção mais elevada, o conhecimento discursivo à segunda, a fé à terceira, a imaginação à última; e dispõe-nas por ordem de clareza, partindo do princípio de que, quanto mais seus objetos participam da verdade, mais eles são claros (PLATÃO, livro VII, 1997, p. 3).

Acreditava-se que existiam graus de conhecimento entre o mundo sensível e o inteligível. Sendo que o mundo sensível é o mundo do não-ser, da aparência, e esse conhecimento oferecido aos sentidos é considerado incompleto, variável, falso. Sendo que o único conhecimento que seria puro, perfeito e verdadeiro era a *noésis*, que seria derivante do mundo inteligível, que Platão chama de “*topos uranos*, o lugar celeste” (MORENTE, 1980, p. 89).

Aqui, Platão já comete o engano (compreensível para a época) de confundir a imaginação com a percepção. Assim, ao acreditar na imaginação, no sonho, como percepções enfraquecidas, ou rastros de sensações, tinha-se uma revelação falsa, vivia-se um engodo. Eram consideradas ilusões, simulações, imagens falsas como num espelho, e assim a pessoa era iludida, ao fantasiar com algo que não acontecia.

Por isso, Platão considerava que as pessoas deveriam aprender a controlar a imaginação, devido a esse poder fantasioso, que podia levar à loucura.

É importante salientar também que, devido à época e lugar – 400 a.C., na Grécia, e correspondentes crenças e mitos históricos, também se acreditava que, ao fantasiar, a pessoa fazia uma tentativa falsa de aproximação dos seres humanos aos poderes divinos. E levando em consideração a mitologia grega, com sua tradição mística de reverência e respeito aos deuses, é razoável o pensamento de afastar qualquer aspecto que pudesse levar à hipocrisia.

Aristóteles reconhecia o grandioso poder da formação de imagens, presentes no próprio ato de pensar. Definiu a imaginação como “a possibilidade de evocar ou produzir imagens, independentemente da presença do objeto a que se referem” (ABBAGNANO, 2007, p. 620). Esse poder da imaginação de apresentar novamente os acontecimentos do passado (lembranças) e de antecipar o futuro foi reconhecido por ele, porém, com reservas, visto ser considerado, ainda, em grande parte, falso, ilusão, visto não ser real, mas apenas memórias e projeções.

Assim sendo, a liberdade completa da imaginação, o homem que acreditasse ou se guiasse pela fantasia era visto como não confiável, tolo, falso e ruim, visto que levava as coisas a serem outras além delas mesmas (KEARNEY, 1998). Mas, Aristóteles já compreendia que a imaginação era necessária e presente nos ‘atos mentais’.

Pode-se perceber, olhando para a História, para esse período da Humanidade, aproximadamente 400 a.C., uma preocupação muito grande, por parte dos filósofos gregos, de ter o controle sobre a racionalidade, sobre os pensamentos e sobre os corpos, e não permitir-se enganar, iludir, algo que a imaginação e sonhos podem fazer acontecer, ou causar o sentimento de engano. Para ter acesso à *épistème* – o conhecimento considerado verdadeiro, filosófico, era necessário não se ater ao mundo sensível, que era considerado secundário, e no qual as

imagens, corpos e percepções faziam parte. Focar no conhecimento filosófico era estar mais próximo do mundo das ideias.

Porém, Aristóteles já fez uma distinção muito valiosa, que muitos perderam pelo caminho – a distinção entre imaginação e sensações e opinião, visto que se pode imaginar sem o condicionante de sensações ou opinião, como no sonho e imaginação de um centauro (podemos não acreditar que existe e mesmo assim o imaginamos, e a opinião requer que acreditemos nela). Aristóteles (2006, 428b30), em seu livro *De Anima*, diz que “A imaginação será o movimento que ocorre pela atividade da percepção sensível”. Aqui é importante explicar que Aristóteles já diferencia a sensação da percepção sensível, que relaciona diretamente com a imaginação. “Aristóteles considerou a imaginação como uma mudança (*kinésis*) gerada pela sensação, semelhante a esta, embora não ligada a ela” (ABBAGNANO, 2007, p. 621). E assim como a visão, da sensação, o “sentido por excelência, a imaginação (fantasia) extraiu seu nome de luz (*faos*) porque sem luz é impossível ver” (NOVAES, 1994, p. 13).

Chauí (2000, p. 166) traz uma síntese de como a tradição filosófica considerava a imaginação – “como um resíduo do objeto percebido que permanece retido em nossa consciência. A imagem seria um rastro ou um vestígio deixado pela percepção”. Relacionavam, assim, a imaginação diretamente com a memória e a percepção, sendo a diferença entre elas temporal e de intensidade, uma atual e outra passada, “como um rastro”, uma percepção enfraquecida. E como o mundo sensível era fonte de enganos, assim também a imaginação não era confiável. Ou seja, uma continuação ou visão muito semelhante à definição platônica da imaginação.

Mesmo assim, no decorrer da História, diversos estudiosos como Aristóteles, Bacon, Descartes, Hobbes, Espinosa, Hume, Kant, Hegel, Sartre, Marcuse, Ricoeur, Bachelard, Vygotsky, Benjamin, dentre outros, atribuíram à imaginação condição fundamental para as ‘atividades mentais’, e avançam ao reconhecer as inúmeras possibilidades que a imaginação traz para a experiência e vida humana, mesmo cada um tendo considerações diferentes sobre sua natureza, objetivos e como lidar com ela (ABBAGNANO, 2007, p. 621).

Com a modernidade e a filosofia alemã, muitos passaram a considerar o termo *Phantasie* ou *Einbildungskraft* como a capacidade de

“tornar o que está presente ausente e o que está ausente presente”, tornar presente o passado e o futuro, tornar possível o impossível, e ideal o real, ou vice-versa, valorizando a imaginação para o ser e viver. Fichte (apud KEARNEY, 1998, p. 3) celebrava a imaginação como o “ato que forma a base para a possibilidade de nossa consciência, nossa vida”.

Porém, é em meados do Século XVIII, com Kant, e seus aprofundamentos filosóficos sobre o entendimento, que foram feitas conceituações teóricas sobre a imaginação, as quais, pela primeira vez, a elevaram a lugar de destaque quanto às faculdades mentais. Kant fez diferenciações entre o que chamou de *imaginação produtiva* e *imaginação reprodutiva*. Isso porque descobriu relações diretas entre o entendimento, conhecimento, experiência e imaginação. Não relacionando mais a imaginação somente às sensações, mas tendo como papel fazer as conexões entre o sensível e o inteligível.

Assim, chamou de imaginação produtiva aquela que foi vinculada ao “poder de representação originária do objeto e precede a experiência”, sendo mais aproximada do conceito de fantasia, no qual o devaneio e o sonho parecem possíveis, e nada está estabelecido ainda (KANT, 2001). Como o próprio termo já expõe, a criança pode *produzir* – criar, inventar o que quiser e convier, o caminho mais engraçado ou dinâmico na ação.

Já a imaginação reprodutiva “traz de volta ao espírito uma intuição empírica anterior”, tendo uma aproximação maior com o conceito de representação e memória (KANT, 2001). É quando a criança já conhece o objeto, o sentido ou o movimento que realiza, pois já viu ou fez anteriormente, assim está *reproduzindo* uma conduta ou sentimento já conhecido. É importante destacar que mesmo na reprodução, geralmente, há a ressignificação do movimento, por parte da criança, e não simples cópia/imitação.

Kant (2001, A124) percorreu um caminho mais afinado no que se refere aos conceitos da imaginação, até por não ser seu foco de estudos, mas também a cultuou “como uma faculdade fundamental da alma humana, que serve *a priori* de princípio a todo o conhecimento”. Diferentemente do postulado até então, ele mostrou que o entendimento não é uma faculdade apenas intelectual e empírica, mas também transcendental, e que exige uma arte oculta, realizada como esquematismo pela capacidade da imaginação. Arte que não

conseguimos expor (“difícilmente poderemos alguma vez arrancar à natureza e pôr a descoberto perante nossos olhos”) (KANT, 2001, B181).

Ao explicar suas inovadoras colocações sobre o processo de conhecer e entender, Kant abordou a intuição e a experiência, que na filosofia tradicional, é a única fonte de saber, ao apreender o real pela intuição. Arendt (1993, p. 101) explica que, para Kant, “a intuição sempre nos dá algo particular; e o conceito torna o particular *conhecido* para nós”.

Porém, Kant não acreditava que só o que era vivido/vivenciado empiricamente fornecia conhecimento, mas era mais como uma possibilidade de experiência. Sendo que a experiência parte de princípios e conceitos *a priori*, do âmbito da apercepção⁶, e que poderiam ser concebidos por outros meios, além da experiência empírica, e que Kant abordou como fontes subjetivas de conhecimento, assim como a intuição transcendental (KANT, 2001, B127).

Aprofundando nos processos mentais que envolvem a imaginação, Kant apresenta duas funções ou conceitos-chave desta, baseado nas colocações de C. Wolf e A. G. Baumgarten, na “*Bildungskraft*, isto é, em poder de coordenar os objetos dados na intuição”, como um poder de formação, não só de conceitos, mas de coordenar os conhecimentos ‘adquiridos’ através das experiências; “e na *Einbildung*, como capacidade de produzir imagens na ausência dos

⁶ Apercepção e percepção: é importante salientar a diferenciação feita por Kant quanto a esses dois elementos. Sendo que a apercepção, que Kant (2001, B133) ainda se refere como *apercepção pura* ou *originária* é referente ao anterior às experiências da percepção sensível. Ele explica:

Também chamo à unidade dessa representação a unidade *transcendental* da autoconsciência, para designar a possibilidade do conhecimento *a priori* a partir dela. Porque as diversas representações, que nos são dadas em determinada intuição, não seriam todas representações *minhas* se não pertencessem na sua totalidade a uma autoconsciência; quer dizer, enquanto representações *minhas* (embora me não aperceba delas enquanto tais), têm de ser necessariamente conformes com a única condição pela qual se *podem* encontrar reunidas numa autoconsciência geral, pois não sendo assim, não me pertenceriam inteiramente.

objetos da intuição”, como o conceito mais vulgar de imaginação, a formação/elaboração de imagens (HEBECHE, 2005, p. 6). Estas funções, Kant apresenta como natureza empírica e transcendental da capacidade de imaginação, as quais abordaremos em sequência.

“Devemos previamente considerar as fontes subjetivas, que constituem os fundamentos *a priori* da possibilidade da experiência, não na sua natureza empírica, mas na sua natureza transcendental” (KANT, 2001, A97). Ele faz essa consideração ao abordar as três fontes subjetivas do conhecimento, que denomina de: 1. A Síntese da apreensão na intuição; 2. A Síntese da reprodução na imaginação; e 3. A síntese da reconhecimento no conceito. A abordagem sobre a natureza transcendental e a natureza empírica de cada uma dessas faculdades que possibilitam a experiência, foi fundamental para o avanço filosófico sobre a compreensão de como ocorrem os fenômenos da percepção, experiência e entendimento do Ser Humano, ou seja, a mediação entre o mundo sensível e o inteligível, que para Kant eram as intuições sensíveis e os conceitos.

Abordando a natureza empírica das faculdades *a priori*, Kant (2001, A98) explicita que as “três sínteses conduzem-nos às três fontes subjetivas do conhecimento que tornam possível o entendimento e, mediante este, toda a experiência considerada como um produto empírico do entendimento”. Que são:

três fontes primitivas (capacidades ou faculdades da alma), que encerram as condições de possibilidade de toda a experiência e que, por sua vez, não podem ser derivadas de qualquer outra faculdade do espírito; são os *sentidos*, a *imaginação* e a *apercepção*. Sobre elas se fundam 1) a *sinopse* do diverso *a priori* pelos sentidos; 2) a *síntese* do diverso pela imaginação; finalmente, 3) a *unidade* dessa síntese pela apercepção originária. Todas estas faculdades, têm, além de um uso empírico, um uso transcendental, que apenas se refere à forma e unicamente é possível *a priori* (KANT, 2001, B127).

Com isso, compreende que a experiência é composta por um conjunto ou esquema de sínteses. Um conjunto que envolve a apreensão, associação e reconhecimento dos fenômenos.

Essa apreensão é chamada por Kant de ‘ação da imaginação’, que reduz a uma imagem (ou síntese de imagens) as impressões dadas desse fenômeno, o qual tem ligação com a consciência, e é chamado de percepção – o diverso da intuição. Esses dados apreendidos fazem parte do sensível, e são apreendidos através dos sentidos do Ser Humano. Esse fenômeno pode ter diversas e isoladas percepções, que precisam de ligações, ou associações, que se refere à segunda parte do conjunto, a síntese da reprodução.

Nessa segunda parte – a síntese, a faculdade reprodutiva da imaginação entra em cena, e, unindo as impressões e percepções dadas e mantidas historicamente como memórias, “é capaz de representar séries inteiras dessas percepções”, e assim fazer a associação entre as percepções corretas (KANT, 2001, A121). O próprio Kant aponta a inovação para a época:

Que a imaginação seja um ingrediente necessário da própria percepção, certamente ainda nenhum psicólogo pensou. Isto acontece, em parte, porque se limitava essa faculdade apenas às reproduções, e em parte, porque se acreditava que os sentidos nos forneciam não só impressões, mas também as encadeavam e conseguiam formar imagens dos objetos, o que, sem dúvida, além da receptividade das impressões, ainda exige algo mais, a saber, uma função que as sintetize (KANT, 2001, A120).

Ou seja, até então, consideravam que os sentidos forneciam as percepções já sintetizadas e compreendidas. Porém, Kant apresenta as limitações dos sentidos (sensível) e a participação da imaginação como faculdade produtiva de associação dessas percepções, ou seja, alguns aspectos funcionais da imaginação. Com as associações corretas e representadas pela síntese produtiva da imaginação, ocorre a terceira parte – a unidade da síntese, que Kant (2001, A125) chama de reconhecimento dos fenômenos – a “reconhecimento dos elementos simplesmente empíricos da experiência”, que contém os conceitos, as categorias da unidade formal da experiência.

Segundo Kant, esse conjunto de sínteses, brevemente abordado aqui⁷, torna possível a experiência, e conseqüentemente, o conhecimento.

A experiência real, que se compõe da apreensão, da associação (da reprodução) e, por fim, da reconhecimento dos fenômenos, contém neste momento; último e supremo (reconhecimento dos elementos simplesmente empíricos da experiência) conceitos, que tornam possível a unidade formal da experiência, e com ela toda a validade objetiva (verdade) do conhecimento empírico (KANT, 2001, A125).

Porém, Kant fez ainda a associação dessa unificação através das sínteses com o tempo. “E a imaginação tem a função de representar o passado e o futuro, isto é, sintetizar é dar unidade àquilo que escapa e àquilo que está por ocorrer” (HEBECHE, 2005, p. 10). Retornando assim ao princípio de que a imaginação é tornar presente o que está ausente, ocorrendo transpassada em função do tempo, da temporalidade originária.

Com esse esquema proposto por Kant, explicando como ocorre o entendimento da experiência, pode-se observar que cada experiência é única e “irrepetível, ... é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (LARROSA, 2002, p. 28).

Sartre, ao estudar as imagens, traz essa relação de maneira diferente, visto partir de uma visão fenomenológica da consciência, e não da experiência e do entendimento como Kant. Mas, podemos aproximar as conclusões de ambos estudiosos, que citam as mesmas faculdades como possibilidades de vir a conhecer. “Perceber, conceber, imaginar, tais são com efeito os três tipos de consciência pelos quais um mesmo objeto pode nos ser dado” (SARTRE, 1996, p. 20). E salientam o caminho que forma a experiência.

⁷ Relações mais aprofundadas quanto aos estudos e desenvolvimentos de Kant requereriam outro foco de estudos. Nesse espaço, procuramos apenas situar historicamente o leitor quanto ao desenvolvimento e reconhecimento do conceito da imaginação, e por isso, consideramos pertinente apresentar brevemente algumas colocações do filósofo nessa temática.

Os *sentidos* representam empiricamente os fenômenos na *percepção*; a imaginação na associação (e na reprodução); a *apercepção*, na *consciência empírica* da identidade dessas representações reprodutivas com os fenômenos, mediante os quais eram dadas, portanto na recognição. Contudo, toda a percepção tem por fundamento *a priori* a intuição pura (que para as percepções como representações é o tempo, a forma da intuição interna); a associação tem por fundamento *a priori* a síntese pura da imaginação; e a consciência empírica a apercepção pura, isto é, a completa identidade consigo mesma em todas as representações possíveis (KANT, 2001, A115).

Para finalizarmos nossa exposição sobre a compreensão do conceito de imaginação por Kant, parafraseamos o próprio Kant (2001, B151, p. 62), ao afirmar que “a *imaginação* é a faculdade de representar um objeto, mesmo *sem a presença deste* na intuição. Mas, visto que toda a nossa intuição é sensível, a imaginação pertence à *sensibilidade*”. E assim, Kant (2001, p. 15) estabelece que o imaginário, como correlato da imaginação, em uma noção esquemática, é “intermediário entre os planos do sensível e do entendimento”, em uma participação transcendental *a priori*.

Quanto a essas relações transcendentais *a priori*, são considerados como limites nos estudos de Kant, que estudou o entendimento do Ser Humano prioritariamente em uma dimensão empírica, através da experiência. Embora tenha feito avanços importantíssimos e consideráveis quanto à aproximação do ‘mundo transcendental’, sendo um deles o reconhecimento da imaginação como elemento participativo no conhecer.

Hebeche (2005, p. 7) cita os limites que Heidegger revela dessa conexão entre a sensibilidade humana e as categorias do entendimento - “de encontrar no sujeito transcendental as bases do conhecimento objetivo”. Assim, é compreensível a dificuldade de apresentação e discussão da noção de imaginação através de Kant, visto esta capacidade ser sensibilidade, intuição, entendimento, imaterial, invisível, transcendental e empírica. Assim, Kant, ao submeter a imaginação sob a regra, e depois, a regra sob a imaginação, “ainda mantém a posição de sempre: a imaginação é paradoxalmente uma arte oculta para nós

mesmos: ela sabe o que nós não sabemos” (HEBECHE, 2005, p. 18), ou como Arendt (1993, p. 101) lembra, ao olhar para as aparências (mesmo que ausentes, como na imaginação), “entrevemos algo que não aparece”, o Ser que *é*, que está presente, se não visivelmente, ao menos para o espírito, intuitivamente.

O movimento fenomenológico, iniciado por Husserl tem como foco de estudos os fenômenos da consciência, que englobam os aspectos transcendentais e *a priori*, que Kant não conseguiu superar com seus estudos sobre o entendimento humano. Agora abordaremos mais sobre como esse movimento filosófico veio contribuir para a compreensão da imaginação e suas aplicações.

PERFIL FENOMENOLÓGICO

Perceber, conceber, imaginar, tais são com efeito os três tipos de consciência pelos quais um mesmo objeto pode nos ser dado (SARTRE, 1996, p. 20).

Ao estudar diferentes autores reconhecidos pelo estudo da fenomenologia, podemos compreender que vários concordam com o exposto por Sartre, que a percepção e a imaginação são capacidades de apreensão muito próximas no mundo da vida, pois ambas são, primariamente, intuitivas, “ou seja, apreendem de modo pleno seus objetos visados” (ONATE, 2010, p. 353). Porém, seguem caminhos diferentes na maneira como são processadas – sendo a percepção com uma presença originária do intuído e a fantasia com uma presença derivada, irreal.

Merleau-Ponty, autor de referência fenomenológica muito abordado no campo de estudos do movimento humano, estudou mais profundamente a percepção, visto considerar que esta “ocupa um plano primordial” no mundo da vida, não sendo mediada pela linguagem ou pensamento, ou seja, com uma apresentação originária do fenômeno (HELLER, 2003, p. 47). Os modos de acontecimento da percepção, que aparecem mais no movimento próprio, vem sendo estudado para a compreensão do movimento humano, como podemos ver em diversos estudos teóricos sobre o se-movimentar (KUNZ, 2001; 2009; SURDI, 2008; SANTOS, 2008; STAVISKI, 2010; ARAÚJO, 2010; COSTA, 2011; MARQUES, 2012). Assim, nos focaremos na compreensão da imaginação, pois consideramos esta capacidade pouco estudada ainda, e com grande potencial de liberdade, no que diz respeito ao movimento humano, e principalmente na compreensão do brincar-e-se-movimentar da criança.

Em nossas pesquisas sobre a imaginação usando bases fenomenológicas, encontramos que esta foi abordada mais pontualmente por Husserl e Bachelard, que salientam o poder criador da imaginação. As referências de Husserl (2005) quanto à imaginação aparecem principalmente no conjunto de textos que podemos encontrar no Volume XXIII da Husserliana – “Fantasia, Consciência da imagem, e Memória

[1898-1925]”⁸, no § 70 das “Ideias para uma Fenomenologia pura e para uma Filosofia fenomenológica” (HUSSERL, 2006) e no livro “A Ideia da Fenomenologia” (HUSSERL, 1989). Quanto aos estudos de Bachelard (2001), nos basearemos principalmente na obra “O Ar e os Sonhos – ensaio sobre a imaginação do movimento”. Assim usaremos tais autores como referência aos nossos ‘devaneios’, abordando como o mundo da imaginação vem sendo apresentado teoricamente, a partir do movimento fenomenológico até agora.

Outros autores também são necessários à compreensão do movimento humano devido às suas contribuições teóricas sobre diferentes aspectos deste. Porém sabemos que nossa pesquisa tem limites que não alcançam essa discussão maior sobre o movimento humano, por isso, nos limitaremos a esses autores mais ligados às discussões da imaginação.

Com a Fenomenologia, a imaginação deixou de ser considerada como a filosofia tradicional veiculava desde os tempos de Platão, como apenas um rastro enfraquecido da percepção, ou mais uma ferramenta para o entendimento como para Kant. Ela passa a acompanhar a percepção, pelo processo de criações e associações no mundo vivido.

A chegada de imagens em mim, que emprestam fragmentos à percepção, a recompõem, se lhe entrelaçam e se lhe intrincam. Eu privilegio o momento de emergência do imaginário a partir do percebido, seus empréstimos a este último ou a criação de uma cena que lhe é irredutível (DEPRAZ, 2008, p. 76).

E pela natureza entrelaçada e co-originária que vem a acontecer, a imaginação e a percepção, de mãos dadas, possibilitam novas experiências, apresentadas intuitivamente pela consciência, através da intencionalidade. A imaginação passou a ser considerada por Husserl como um ato dinâmico, livre, criativo de intencionalidade. Um modo único e constitutivo de consciência. “Fenomenologia redefine a imagem

⁸ Li alguns textos do conjunto que reúne diversas obras sobre a fantasia no Volume XXIII da Husserliana – “Phantasie, image consciousness, and memory”, tradução em inglês do original em alemão “Phantasie, Bildbewusstsein, Erinnerung” (1898 - 1925).

como uma *relação* – um ato de consciência dirigido a um objeto além da consciência”⁹ (KEARNEY, 1998, p. 15).

Husserl (2006, p. 152) afirma a posição privilegiada da imaginação livre (fantasia) como presentificação, pois “possibilita apreensões e evidências eidéticas perfeitas”. Ele afirma que a percepção é a principal e mais vantajosa forma de presentificação das coisas. Porém, alguns elementos da vivência, da coisa ser real limitam, de certa maneira, as possibilidades da essência de alguns fenômenos.

Como, por exemplo, o sentimento de voar, experienciado rapidamente em um salto com vara. Através da imaginação, muitas crianças que não conseguiriam executar corretamente o movimento que leva a essa experiência, podem sentir algo aproximado desse sentimento e da sensação de voar. A experiência pode não ser real, mas o sentimento derivado dessa experiência fantasiosa passa a existir, ser real. E assim uma experiência impossível é tornada possível.

Explicando o como chegar à essência das coisas, e conhecê-las verdadeira e inteiramente, seria necessário conhecer todos os tipos e variações dessa mesma coisa, como no caso da cerejeira. Porém, é impossível observar todas as cerejeiras existentes, e apreender o que há nelas de invariável, portanto essa tarefa, da variação fica, de certa forma, presa ao imaginário. Só é possível através da imaginação, que excede as possibilidades permitidas pelo empírico, extrapolando a realidade efetiva, e conduzindo à uma estrutura de possibilidade que nos habita (DEPRAZ, 2008).

Como assim? Para explicar melhor, mais à frente, Husserl segue explicando esta afirmação com o exemplo do desenho de um geômetra.

Na imaginação, naturalmente, ele tem de se esforçar para obter intuições claras, esforço de que o desenho e o modelo o poupam. Mas no desenho e no modelo efetivos ele fica atado, ao passo que na imaginação ele tem a liberdade inigualável de reconfigurar como quiser as figuras fictícias, de percorrer as formas possíveis em contínuas modificações e, portanto, de gerar um sem-número de novas construções; uma liberdade que

⁹ “Phenomenology redefines the image as a *relation* – an act of consciousness directed to an object beyond consciousness” (tradução livre).

lhe franqueia acesso às imensidões das possibilidades eidéticas, com seus horizontes infinitos de conhecimentos de essência (HUSSERL, 2006, p. 153).

Aqui podemos fazer uma relação direta com as atividades educativas, que, se já dadas, ou fechadas com roteiros, início, meio e fim, a criança fica ‘atada’ quanto ao desenvolvimento de outros movimentos e possibilidades. Isso acontece muito em aulas de Educação Física nas quais as crianças são, literalmente, colocadas para percorrer um circuito fechado de atividades motoras que muitas nem entendem o que ou porque estão fazendo. Husserl sugere a superioridade de atividades livres¹⁰, que deixem fluir a imaginação e que abram possibilidades para a criança fazer de seu jeito, de outro jeito, além do comumente realizado. Que possa descobrir novas maneiras de se-movimentar para ampliar os horizontes de habilidades e de seu mundo de vida.

Assim também é o caso dos movimentos nos esportes. Referimos-nos à ‘prisão’ dos movimentos padronizados e técnicos comparados com a liberdade, originalidade e expressividade dos movimentos mais espontâneos e articulados, mais singulares, de cada um.

O esporte é paradoxal, nesse sentido, podendo reprimir, e ao mesmo tempo, libertar, proporcionar outras formas de expressão, apreensão e compreensão de sentidos e sentimentos durante sua prática. Depende do objetivo da ação de jogar. Do quanto pode jogar por jogar, ou se é cobrada por resultados positivos quanto ao desempenho.

Na fantasia do jogo e da brincadeira, a criança tem a liberdade de percorrer o caminho que quer e precisa para chegar ao final escolhido ou aproximado, para ter uma experiência de sucesso na atividade. Não há limitações quanto à forma, mas sim, novas possibilidades ao percorrer o tapete do ato, do passe no jogo, da representação na brincadeira. O poder escolher o lado que apetece no momento para arremessar na cesta, e não ficar somente limitada a um lado devido a sua posição tática na equipe. O mais importante é essa abertura, essa possibilidade, aberta

¹⁰ O uso de termos como livres e espontâneos são no sentido de movimentos não somente delimitados e com propósitos externos, mas que são, primariamente, desenvolvidos a partir da expressividade própria da pessoa.

e não fechada, como em atividades e movimentos fixos. Pois o movimento deve ser abertura, possibilidade, escolha.

Disponibilizar diferentes lugares, materiais e possibilidades de movimentos parecem ser fatores essenciais para uma educação voltada à liberdade da imaginação e que levam a uma melhor possibilidade de apreensão dos fenômenos pelas crianças, e com isso também um melhor sistema de aprendizagem.

Mas as afirmações de Husserl não direcionam para simplesmente deixarmos as crianças livres sem nenhuma orientação, para que aprendam as coisas sozinhas. Pelo contrário, continuando no parágrafo 70 das “Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica”, Husserl (2006, p. 154) fala que é necessário “fertilizá-la mediante observações o mais ricas e boas possível na intuição originária”. E cita a história, a arte e a poesia como fontes proveitosas e sugestivas para apreensões compreensivas do mundo.

Nesse sentido, Girardello (2011, p. 76) também orienta para a importância de experiências imaginativas não somente em atividades artísticas e estéticas, mas “em seu processo integral de conhecimento do mundo, tanto em seus aspectos estéticos quanto científicos”.

Não estamos negando outras formas de ensino-aprendizagem, ao contrário, salientando essa outra forma de aprendizagem que pode contribuir muito para a formação da criança, mas que, entretanto, parece ter sido esquecida ou suprimida pela racionalização do conhecimento.

Pois experiências imaginativas, a fantasia, o sonho, também modificam as nossas experiências e mundo vivido de algo concreto, assim como a percepção. Fisiologicamente, podemos exemplificar pela criança que sonha que vai ao banheiro e faz xixi na cama, pois imagina, sonha estar lá, e o corpo responde fisiológica e emocionalmente à fantasia, como se fosse real e tivesse acontecido. Esse é um exemplo claro de modificações nas vivências, no mundo de vida da criança, modificações fortes como sensações e percepções, porém causados somente pela imaginação, e que podem levar a outro nível de conscientização.

E quanto a essas modificações causadas no mundo de vida da criança, é importante nunca esquecer que cada criança é individual e assim também são suas memórias, mundos de vida, e as relações

também serão estabelecidas de forma diferente, variando de criança para criança.

Portanto, cada criança levada a fantasiar e memorizar movimentos, brincadeiras, gestos, fará suas próprias relações e, com isso, diferentes movimentos serão executados partindo de um mesmo estímulo, como ultrapassar uma corda. Pois, para cada criança a corda será algo diferente, e requisitará uma resposta diferente para ultrapassá-la. E assim, algumas crianças rastejarão para passar pela corda, outras pularão com os dois pés, outras pularão com um pé de cada vez, mas todas ultrapassarão a corda, como a atividade pede.

Esse passo a frente dado em direção ao incerto, ao ainda não atingido, ‘quebra’ com a temporalidade presente e permite adentrar nos “horizontes temporais fantásticos”, como quando, mesmo sem conseguir caminhar ainda, o bebê se apoia e tenta realizar o movimento necessário à ação. Assim, ele se estimula para o passo além. Ele cria situações de possibilidade (por exemplo, apoio na parede para auxiliar no equilíbrio ainda não inteiramente alcançado).

Essa pedagogia da imaginação, como podemos aproximar do que Ítalo Calvino (2010) apresentou, também leva a criar possibilidades, situações e ambientes de estímulo às capacidades potenciais das crianças. Não só movimentos pré-definidos curricularmente, mas ambientes completos, efetivos, que abram as portas para a criança querer galgar o próximo degrau, dar o próximo passo sozinha, descobrir como se desenvolver, sem precisar de muletas, ou apoios desnecessários que ‘atam’ o movimento. Enfim, situações que levem a criança a descobrir as coisas por si mesma, com tudo o que ela tem a oferecer, e por intermédio do que já conhece e caminhos que possibilitamos a ela.

Não podemos esquecer de um aspecto importante que Bachelard viria a chamar como mobilidade da imaginação, a abertura de vir a ser, de tornar possíveis as coisas, do antitético entre o real e o irreal.

Aqui é lembrado que o real e o irreal caminham juntos em nossa consciência, e que devem ser estimulados a acontecer, cada um à sua maneira e modo, real e irreal, percepção e imaginação. Um possibilita o outro. Até porque um existe com o outro. Há uma ligação forte, de irmandade, de equilíbrio entre essas duas capacidades humanas intuitivas.

Se a função de *abertura*, que é propriamente a função da imaginação, for mal feita, a própria percepção permanecerá obtusa. Deveremos, portanto, encontrar uma filiação regular do real ao imaginário (BACHELARD, 2001, p. 7).

Alguns elementos que Bachelard traz como bons condutores materiais para a imaginação são os quatro elementos – fogo, terra, ar e água. Esses elementos são designados por uma fisiologia da imaginação, levando à função criadora desta, à mobilidade. E assim, esses materiais condutores possibilitam os caminhos para uma “sublimação especial, uma transcendência característica”.

Assim, segundo Depraz, três potencialidades da imaginação parecem ficar explicitadas na concepção Husserliana de imaginação: Primeiro, ela expande o campo da intuição para além do real, no mundo sensível – para o mundo potencial, para o tudo que é possível. Ou como Depraz (2008, p. 78) delimita – essa variação imaginária nos arranca da empiria, “fazendo aparecer a estrutura de idealidade (de possibilidade) que nos habita enquanto sujeitos conscientes”; e possibilita a liberdade de sentido além do que é apresentado para nós através da percepção, a potencialidade do não acontecido ainda e do que pode vir a acontecer; além de ter o potencial de inserir a diferença (fazer diferente do atual).

Segundo, com o potencial de neutralizar o tempo presente e ‘transportar’ para o passado e futuro, através da memória, há, segundo Depraz (2008), um caso delimitado de *epoché* (redução), no qual o ‘como se fosse’ permite esse “arrancamento da efetividade e da atualidade da realidade”, nos permitindo ‘reviver’ situações já vividas, memória – muito semelhante ao nosso conhecido termo lembrança.

Terceiro, a imaginação forma o fundo formador da empatia, ao podermos-nos ‘colocar no lugar’ do outro.

A função metódica da imaginação consiste em permitir distorcer-me ao extremo em minha unidade egóica para ir, em ficção (*sich hineinphantasieren*), ao lugar ocupado por outrem sem, entretanto, me tornar outrem, sem destruir minha unidade. Agindo assim, aprendo pela imaginação a me descentrar, a alargar meu ego até ser capaz, por instantes, de me esquecer (DEPRAZ, 2008, p. 79).

Assim, a criança consegue encarnar personagens de bandidos, soldados, feridos, que vemos como enfurecidos em suas batalhas brincadas, porém a criança tem a capacidade de se distanciar e saber a diferença entre o personagem da brincadeira e ele mesmo. Através de vivências intersubjetivas como essas nas quais vai desenvolvendo essa habilidade de empatia.

Porém é necessário estimular essa empatia (com fundo imaginativo) nas crianças. Isso acontece muito através de histórias e brincadeiras de faz de conta, as quais podem iniciar na rotina da criança desde antes de seu nascimento, com contação e leitura de histórias para o feto ainda no ventre e continuar adolescência adentro. É claro que os temas das histórias mudarão, e variam de criança para criança. Mas o importante é não deixar de estimular esse hábito para a criança, de adentrar nesse mundo de faz de conta, de fantasia, do impossível, de diferentes maneiras e formas.

Após abordarmos como é importante nos aproximarmos desse caminho da imaginação que leva ao fomento da intuição e sensibilidade do ser humano, abordaremos no capítulo a seguir como compreendemos que as experiências que recheiam nosso mundo de vida podem nos conduzir a uma formação/educação mais humana, através de um livre brincar-e-se-movimentar.

Capítulo II – Criança: a vida, a vivência e a experiência pelo ‘brincar-e-se-movimentar’.

Estamos convencidos de que o ato de exprimir, em sua forma normal ou fundamental, consiste, dada uma significação, em construir um sistema de signos tal que a cada elemento do significado corresponda um elemento do significante, isto é, em representar. É com esse postulado que começamos o exame das formas de expressão mais elípticas – que por isso mesmo são desvalorizadas -, por exemplo, da expressão infantil – Merleau-Ponty, 2012, p. 240.

Gostaria de iniciar esse capítulo relembando a preocupação do escritor italiano, Ítalo Calvino, que ficou perpetuada em seu livro¹¹ sobre ‘Seis propostas para o próximo milênio’, no qual aborda cinco qualidades da escrita que “teria desejado transmitir à humanidade do milênio que estava por vir” – leveza, rapidez, exatidão, visibilidade e multiplicidade.

Discutindo a imaginação no brincar, nos prende a atenção a noção de visibilidade que Calvino traz. Sobre isso, o autor distingue dois tipos de processos imaginativos na literatura: “o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal” (CALVINO, 2010, p. 99), que podemos aplicar não somente à literatura, mas também às nossas diferentes formas de expressão. Ou como Calvino referencia: “virtudes a nortear não apenas a atividade dos escritores mas cada um dos gestos de nossa existência” (CALVINO, 2010, contracapa).

Assim ele afirma que é necessário manter visível para as crianças, através das histórias e faz de conta, o mundo da possibilidade, da criação e da mudança. Ele salienta a literatura e a leitura de histórias. Porém, a visibilidade também faz parte da brincadeira, da contação de histórias, da palavra cantada, do teatro e dos sonhos... Para que a criança

¹¹ Os textos foram escritos para Charles Eliot Norton Poetry Lectures – um ciclo de conferências na Universidade de Harvard em 1985.

tenha plena consciência de que há um outro mundo possível, de que nem tudo já está dado, pronto.

Dizemos isso pois a criança está trabalhando a visibilidade através da teatralização, da composição de personagens e de enredos durante as brincadeiras. Porém, é necessário que ela tenha à sua disposição diferentes ambientes, personagens, cenários e histórias para estimular a empatia com o diferente e com o outro. Ou seja, brincadeiras que tenham estímulos variados, que bebam água em diferentes fontes de fantasias.

A brincadeira imaginativa possibilita experienciar diferentes sensações e aprendizagens, impossíveis materialmente de ocorrer, como as sensações de estar em uma floresta, mesmo quando se está dentro de uma sala de aula no centro urbano da cidade. Através da imaginação, temos o poder e a liberdade de realizar coisas fora da realidade e do presente. Também promove circunstâncias que possibilitam à criança expressar sentimentos e sentidos ‘tolhidos’ ou até mesmo ainda desconhecidos para ela, e com os quais, ela aprenderá a lidar. Oaklander (1980, p. 75) já dizia que

O bebê se desenvolve ao experienciar. A consciência está tão ligada ao experienciar que são uma coisa só. Igualmente, quando a criança (...) experiencia os seus sentidos, o seu corpo, os seus sentimentos, e o uso que pode fazer do seu intelecto, ela recupera uma postura sadia frente à vida.

O imaginário das crianças vem sendo bastante alimentado com as histórias de desenhos animados, que passam na televisão. Assim, muitas crianças trazem esses enredos para suas brincadeiras livres, ressignificando-as e abordando-as de seu jeito, com seus valores, ou com valores aprendidos também com as mídias e a sociedade. É importante estarmos cientes de que variados elementos e cenários podem vir a compor esse mundo de possibilidades da criança. E uma tarefa importante ao professor é não limita-lo por causa de uma corrida desenfreada à racionalidade e ao progresso intelectual.

Porém, não é suficiente nem adequado bombardearmos a criança com diferentes informações e vivências exóticas a fim de que ela tenha um amplo arsenal de habilidades. O bombardeio de informações não é educativo, nem funcional. Pelo contrário, apenas desgastante para a

criança. Pois informação não é o mesmo que conhecimento, e vivência não é o mesmo que experiências significativas.

Falamos isso com base no conceito de experiência que Larrosa vinculou com o intuito das experiências educativas, de que experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. (...) A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação” (LARROSA, 2002, p. 21). Segue explicando que para ser experiência real precisa ser consciente, algo que não acontece se vir a ter somente informações, sem o esclarecimento, vivência e compreensão do ato pela pessoa que vivencia o fenômeno.

Nesse mesmo sentido, Almeida e Fensterseifer (2011, p. 250) destacam que “a experiência sempre acontece em perspectiva própria e é aqui entendida como algo que se deve provar (no sentido de experienciar)”. Como algo que não tem um método correto, não tem um lugar comum para acontecer. Acontece sem pré-visão, não se sabe onde nem como vai parar, não é pré-determinada, pré-estabelecida. Podemos relacionar muito praticamente com as atividades das crianças no jardim, nas quais ela não sabe do que acabará brincando, o que fará, mas sempre acaba brincando por horas a fio com elementos da natureza que não tem um objetivo ou fim em si (no que diz respeito à brincadeira), como por exemplo, com um monte de folhas amontoados num canto, brincando de pular sobre eles, encima deles, rolando, etc. Ou quando a criança brinca de correr, simplesmente sair correndo. São atividades que não tem um fim ou percurso pré-estabelecido, mas estão à disposição da imaginação da criança para vir a ser o que quiser. E o rumo da brincadeira vai surgindo por si só, sem preocupações exteriores, mas a partir de coisas que “nos toca e o faz de maneira realmente profunda, de modo que permanece, que não se esquece mais, e isso somente acontece com a inteira participação, com o envolvimento” da criança (KUNZ; MÜLLER; COSTA, 2012, p. 162).

Larrosa esclarece essa noção de experiência diretamente vivenciada partindo da etimologia do termo para sua aplicação filosófica e pedagógica. Mostra que a raiz do termo português ‘Experiência’ vem da raiz em latim *experiri*, que remete a provar, experimentar; e também é encontrada em *periculum* - perigo. Já a raiz *per* é relacionada à ideia de travessia.

Muitos autores fenomenológicos usam em referência à noção de experiência, o verbo em alemão *Erfahrung*, substantivo referente ao verbo original *fahren*, que é relacionado a conduzir, viajar, mudar de lugar, uma mudança decorrente do que é vivido (HUSSERL, 2005; MERLEAU-PONTY, 2006). Larrosa (2002, p. 25) ainda traz para a composição da palavra *Erfahrung*, o verbo do antigo alemão *fahren* que “também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo”. Mostrando assim que a experiência não tem um fim determinado, ‘não se sabe onde irá parar’.

Em continuidade a esse pensamento mais existencial e estético sobre a educação a partir da experiência, Larrosa (2010, p. 52) trabalha a noção de formação (humana) como uma aventura, uma aventura aberta ao não planejado, à “experiência formativa, essa ideia que implica um se voltar a si mesmo”. E assim, a experiência acontece como uma viagem aberta que leva a uma visão ‘interior’ ou subjetiva e que causa mudanças, transformações em seu mundo da vida e no modo como vê e age frente aos acontecimentos.

Peço licença para trazer um trecho mais longo da explicação etimológica sobre o conceito de experiência que Larrosa traz e vem sendo vinculada à fundamentação de uma prática pedagógica mais subjetiva da Educação Física (KUNZ, 2012; ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2011).

Experiência (*Erfahrung*) é, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. (...)

Assim, a viagem exterior se enlaça com a viagem interior, com a própria formação da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante. A experiência formativa, em suma, está pensada a partir das formas da sensibilidade e construída como uma experiência estética (LARROSA, 2010, p. 53).

Assim, essa visão educativa de experiência parece concordar com nossa premissa de atividades pedagógicas visando uma abertura ao desconhecido, ao novo, à possibilidade de experiências intuitivas da criança. E que acontecem, sobretudo, nas brincadeiras, e de forma imaginativa, através do movimento criativo.

E no que se refere ao Movimento Humano, leva à “possibilidade de conhecer, fazer e conhecer esse fazer”, que é uma ideia principal dentro do ‘Movimento renovador da Educação Física’, que começou nas décadas de 80 e 90, visando modificar a prática da Educação Física para uma prática mais consciente e individual do Ser Humano, não sendo mais só a prática pela prática, mas uma prática que venha a causar uma mudança, ou emancipação humana (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2011, p. 251). Silva (2007) salienta que a educação precisa voltar a ver a experiência como “vívuda/em ação”, o que modifica a noção de prática pedagógica vigente em muitas perspectivas didáticas.

Esse também foi um dos motivos que induziu Husserl a desenvolver o conceito de mundo vivido em contraposição à visão das “ciências e suas abstrações teóricas, que eliminavam nossas possibilidades de experiências no mundo, das coisas que nos tocavam” (KUNZ; MÜLLER; COSTA, 2012). Ele visa o mundo das experiências (como temos conceituado até agora), a corporeidade, o mundo de vida da criança, com suas redes de mundos relacionais entrelaçados.

Para Kunz (2001), esse tipo de experiência requer que a criança seja autora do movimento realizado, não apenas atriz, não apenas reapresente ou imite o movimento ensinado por outros, mas que trilhe seu próprio caminho de experiências na descoberta do jeito próprio de como se movimentar. Isso leva a brincadeiras e atividades provenientes da própria criança. Resulta em maneiras de se movimentar no mundo levando em consideração sua própria ‘bagagem histórica e individual’, envolvendo relações e significações próprias diante do acontecido; e uma participação ativa na atividade, com real descoberta e

aprendizagem do mundo, não apenas imitação passiva ou experiências de segunda mão.

Essa noção de experiência vivida também é uma crítica à “demasiada racionalização, especialização e fragmentação do processo educativo [que] tem levado a ignorar os sujeitos principais” – as crianças (SILVA, 2007, p. 56). Também levam a desperdiçar, a ignorar a beleza e maravilhosa trajetória percorrida durante essa viagem que deve ser a experiência formativa. “O que pedimos ao leitor é que não apenas viva essa dialética, esses estados alternados, mas que os reúna numa ambivalência em que se compreende ser a realidade um poder de sonho e o sonho uma realidade” (BACHELARD, 2001, p. 13). Ou seja, permitir que toda experiência educacional seja conduzida por uma fonte de fantasia da própria criança. Isso acontece quando as atividades não são fechadas, com início, meio e fim já pré-determinados. Mas tem a possibilidade como meio. São atividades nas quais a criança vive o desenvolvimento desta, constrói o caminho, percebe as diferentes opções disponibilizadas na atividade, não só segue um roteiro pré-definido, mas vive, escolhe, muda, sente a liberdade das variações intuitivas do movimento.

Então, essa noção de experiência deve fomentar o processo educativo a conduzir experiências vívidas da criança, através de conteúdos concretos da intuição, imaginação e percepção, o que leva a um leque mais amplo de aprendizagens e experiências no mundo da vida da criança. E que o caminho percorrido durante a experiência seja realmente vivido, apreciado e apreendido, o que leva a uma verdadeira apreensão da experiência, e dos variados elementos de aprendizagem envolvidos.

Dentre estes, um elemento importante que não é muito compreendido no atual processo educativo é o Tempo. Staviski (2010) desenvolveu uma pesquisa mais focada na questão do tempo da criança e do brincar da criança. Destacou que o tempo não vem sendo muito respeitado ou levado em consideração por visões educativas e comerciais de brinquedos, brincadeiras e métodos de aprendizagem da atualidade, que visam a padronização e o aceleração das atividades das crianças, e seguem uma perspectiva acelerada e momentânea do sistema vivido pela sociedade atual. Sayão (2002, p. 57) já havia destacado alguns pontos relacionados com essa desconsideração quanto ao movimento como expressividade da criança ao afirmar que

uma das hipóteses é que a cultura ‘adultocêntrica’ leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos.

Staviski (2010) também destaca que é necessária uma mudança na visão e racionalização do tempo nas atividades educativas infantis, pois esse aceleração atual pode limitar a criatividade, liberdade e espontaneidade da criança, que como vimos no capítulo anterior, é fundamental para um desenvolvimento saudável.

Deixar a criança desenvolver as atividades em seu próprio ritmo levam a realizações próprias e completas, com formas e conteúdos provenientes das relações subjetivas do mundo de vida da própria criança. Dessa forma, a criança pode vir a realizar o que Merleau-Ponty chama de entrada no mundo da percepção e experiência, do real acontecido, no qual a forma e o conteúdo do movimento não existem fragmentadamente, e sim entrelaçados.

Ao mergulhar no mundo percebido, longe de termos estreitado nosso horizonte e de nos termos limitado ao pedregulho ou à água, encontramos os meios de contemplar as obras de arte da palavra e da cultura em sua autonomia e em sua riqueza originais (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 65).

O que leva a uma percepção mais ampliada do mundo. Como Merleau-Ponty bem salientou, não ficamos bitolados a ver a pedra ou um pouco d’água, mas conseguimos enxergar “the bigger picture”, a paisagem maior que é feita (emaranhadamente) pelas relações culturais, sociais, econômicas, físicas e emocionais dos Seres Humanos.

Quanto a isso, Bachelard (2001, p. 12) adverte quanto à facilidade de perdermos essa capacidade de contemplação e ampliação

da vida, se nos habituarmos a valorizar somente o conhecimento racional frente aos tantos outros modos de conhecermos o mundo. “Do nosso ponto de vista particular, o hábito é a exata antítese da imaginação criadora. A imagem habitual detém as forças imaginantes. A imagem aprendida nos livros, vigiada e criticada pelos professores, bloqueia a imaginação”. Com isso, ele não está criticando as imagens sequenciais dos livros, mas salienta que elas são como um ponto de partida para a real criação e conhecimento intuitivo, através da imaginação. Afinal, quem nunca imaginou um final diferente para aquela história triste? Ou imaginou diferentes criaturas que ganham vida nas histórias do Sítio do Pica-Pau Amarelo? Ou as criaturas fantásticas descritas por Júlio Verne na Viagem ao centro da Terra?

Estas são experiências intuitivas bem vívidas que acontecem somente em nosso imaginário, porém, nos conduzem a um mundo intuitivo que nos apresenta o desconhecido, o irreal, o impossível, e que nos leva a conhecer sensações e sentimentos, que, talvez, no mundo real, nunca viríamos a conhecer. E assim nosso mundo de vida vai sendo preenchido por conhecimentos e experiências vivas, que nunca esqueceremos e nos acompanharão para o resto de nossas vidas, mas que, na realidade, aconteceram somente em nossa imaginação.

PERFIL DO IMAGINÁRIO NO BRINCAR-E-SE-MOVIMENTAR

Como já apresentado anteriormente, faz muito pouco tempo que a Educação Física tem voltado suas atenções para as crianças pequenas, o que aconteceu principalmente em decorrência a LDB/96. Assim, as visões de como desenvolver processos educativos com crianças pequenas, e seus mundos de movimento vem com traços culturais e pedagógicos do contexto escolar e da racionalização do conhecimento (KUNZ, 2001). Com isso, a Educação Infantil já conta com “rotinas” que regem os tempos, espaços e atividades da creche e, principalmente, das crianças.

Não pretendo, com essa declaração, desacreditar o sistema educacional desenvolvido para organização das Instituições de Educação Infantil. Mas lembrar de que o tempo da criança é diferenciado, e seu desenvolvimento é limitado por imposições escolares quanto à hora de brincar e a hora de parar de brincar (STAVISKI, 2010). Será que a brincadeira termina quando dizemos para parar?

Visto que a criança brinca-e-se-movimenta, ou seja, essa é a forma como ela se relaciona e se expressa com o mundo e com outros, esse é o caminho percorrido para se descobrir e desenvolver, e se torna tênue a linha entre o estabelecimento de limites saudáveis e a limitação incapacitante de desenvolvimento da criança. Limites que nem sempre os professores conseguem distinguir, devido a diversos fatores, sendo que alguns são abordados ao longo da apresentação dessa abordagem do brincar, como a visão que o professor tem sobre o brincar e a educação da criança, ao preparar atividades.

Nessa perspectiva, temos características específicas das crianças pequenas, e uma visão fenomenológica de educação e de movimento humano, visando o ser humano que se movimenta, e não o movimento em si ou o propósito ‘educativo’ do movimento. Assim foi desenvolvido o conceito de ‘brincar-e-se-movimentar’ por Elenor Kunz, a fim de compor um leque do mundo de movimentos das crianças que se diferencia do brincar tradicionalmente conceituado. Sendo que este é classificado historicamente como somente diversão, uma prática sem objetivos senão entreter, e que não traz aprendizado, visto que é vazio pessoal, social e culturalmente. Essa conceituação parece irmã do

lúdico, o qual muitos ainda remetem a movimentos descompromissados, beirando o errático, voltado somente ao entretenimento, à brincadeira pronta, na qual a criança é reprodutora, e não autora da brincadeira (BRZEZINSKI; PACHECO; SCHOEFFEL, 2007). São estas algumas visões, digamos ultrapassadas desses conceitos, que hoje, com a Sociologia e a Pedagogia da Infância, e a concepção sociocultural, já tem outra conceituação, muito mais aplicada ao nosso contexto histórico, e de crítica a essas visões superficiais e vazias sobre a criança pequena.

Podemos dizer que foi percorrido um longo caminho até as concepções vigentes de brincar infantil, e que não aconteceram subsequentemente. No início da educação física voltada para crianças pequenas, as atividades eram balizadas na Psicologia da aprendizagem, na qual se acreditava em padrões biológicos determinantes no desenvolvimento de toda criança. Ou seja, toda criança tinha sua capacidade de aprendizagem determinada geneticamente, o que resultava em padrões inatos de desenvolvimento e comportamento, não importando diferentes métodos de ensino. O jargão “pau que nasce torto, morre torto” era muito aplicado nessa concepção de ensino.

Outra concepção famosa é a do Ambientalismo/Empirismo de John Locke, que via a criança como uma tábula rasa. Muito difundida nos primórdios da educação, acreditava-se que a criança nasce com um mente como uma tela em branco a ser preenchida. O conhecimento ensinado pelos pais e professores e as vivências empíricas permitidas à criança seriam os formadores de seu intelecto e valores morais. Sendo assim, o determinante de seu aprendizado e desenvolvimento é o ambiente, fatores externos à criança.

Falou-se muito, por algum tempo, em meados do século XX, em uma proposta de “Gestalt” ou interacionismo como uma combinação entre fatores biológicos e ambientais. Assim a educação da criança envolveria não só o ensino de professores e pais, mas também levaria em consideração algumas características biológicas, sobretudo genéticas, que trazem uma predisposição, uma forma de desenvolvimento de certos aprendizados.

A Psicomotricidade também foi usada como base fundadora de princípios de aprendizagem principalmente a partir de 1980,

aproximando uma visão holística de criança à postura reeducativa e terapêutica de professor.

Para o psicomotricista, a criança constitui sua unidade a partir das interações com o mundo externo e nas ações do Outro (mãe e substitutos) sobre ela. A especificidade do psicomotricista situa-se assim, na compreensão da gênese do psiquismo e dos elementos fundadores da construção da imagem e da representação de si (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 2012).

O Desenvolvimento e Aprendizagem motora e a Recreação também participaram do rol de tendências pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil, porém sofreram críticas de vários documentos, devido à semelhança ao sistema de escolarização implantado e confusão do aspecto lúdico e fragmentado das atividades (VIEIRA; MEDEIROS, 2007).

Assim muitas outras concepções serviram de baliza para a prática pedagógica do professor na Educação Infantil, e também do professor de Educação Física na Educação Infantil. Sayão (1996), em sua dissertação de mestrado, apresenta um pouco desse histórico das referências que os professores seguiam em suas práticas pedagógicas e como esse movimento influenciou a prática da Educação Física na Educação Infantil.

Segundo a concepção sociocultural, referência na atual legislação que regulamenta a educação de crianças pequenas, representada inicialmente pela Escola Russa de Vygotsky, Elkonin e Leontiev, o brincar é comumente conceituado como “uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas” (WAJSKOP, 1995, p. 66). Wajskop complementa que o brincar engloba dois espaços: de constituição infantil e de superação da infância – “pela relação que estabelece com a representação e o trabalho adultos”, sendo, por isso, dimensão educativa singular.

Pode-se perceber que a conceituação de Wajskop vai ao encontro dessa noção educativa integral que o movimento fenomenológico vem abordar, porém por uma visão mais voltada à dimensão sociocultural. O que não contradiz a visão filosófica adotada pela Concepção dialógica

do Movimento humano, no que se remete ao brincar-e-se-movimentar da criança pequena.

A diferença principal entre essas duas visões educativas se refere à criança – o Ser da experiência, que, apresentando simplificada, a concepção sociocultural considera como um Ser cultural, e que a partir de uma concepção dialógica do movimento vem a ser, como anteriormente apresentado, autor expressivo em seu processo formativo (SILVA, 2007). E o principal modo de expressão da criança pequena é o brincar, sendo conceituado nesse trabalho mais especificamente como brincar-e-se-movimentar.

Esse conceito derivado de uma concepção dialógica do movimento humano (como já apresentada) - brincar-e-se-movimentar - chama a atenção para o Ser que brinca, e não só a brincadeira em si, como algo útil ou preparatório para o futuro, mas como expressividade da criança pequena, de suas angústias, alegrias, sentimentos, relações estabelecidas com o mundo, etc.

Defende um pensamento ou compreensão do ser humano de forma integral e dialógica com o mundo, considerando aspectos como consciência, intencionalidade, intuição, percepção, sentido e significado (STAVISKI, 2010, p. 103)

Esse brincar-e-se-movimentar está diretamente relacionado com o modo espontâneo e expressivo que as crianças realizam qualquer atividade, quer seja orientada (e no minuto que a criança consegue fugir ou burlar a supervisão, ela começa a ‘brincar-e-se-movimentar’ espontaneamente, ou seja, a ampliar as possibilidades da atividade), quer brincando somente por brincar.

Porém, no que refere à educação, nem tudo pode ser conceituado como brincadeira, mas tudo é baseado primariamente no movimento humano. Nesse sentido, é usada a expressão ‘brincar-e-se-movimentar’ para ampliar a visão que temos do brincar da criança, que segundo a concepção dialógica do movimento humano, envolve os aspectos mais subjetivos, livres e espontâneos de movimento da criança, o que ela apresenta em sua essência, em sua corporeidade, intuitivamente.

Lembrando que a formação da criança não ocorre somente em ambientes formais de educação, e até por isso, esse conceito, de ‘brincar-e-se-movimentar’, não é limitado à escola ou à creche, mas se

refere mais ao sentido etimológico da pedagogia – do grego antigo *paidós* (criança) e *agogé* (condução) – de condução da criança ao conhecimento.

Condução essa que pode ser vinculada a três modos de apresentação da intencionalidade na aprendizagem que Kunz (baseado em Gordjin e Tamboer) explicita. Kant, Husserl e Sartre também fazem referências a três modos intuitivos, usando termos diferentes, mas que se aproximam quanto às realizações práticas – modo direto (percepção), aprendido (concepção) e criativo (imaginação) (KANT, 2001; SARTRE, 1996; KUNZ, 2001; HUSSERL, 2006).

Por enquanto, é importante apresentarmos que, quanto ao conhecimento aprendido, este engloba não só o conhecimento sociocultural histórico da humanidade, mas primeiramente o conhecimento e desenvolvimento de si e potenciais próprios. E, sobretudo, não apenas a transmissão de informações, mas que a criança venha a compreender as relações e sentidos internos do conhecimento a ser aprendido e como usa-lo em seu mundo vivido.

Para isso, é necessário que a criança não rompa com os processos intuitivos (que são tão puros e legítimos nas crianças) e seus potenciais para abordar as diferentes linguagens, conhecimentos e sentimentos. E que os pais, os professores e a sociedade também não cortem esses laços de consciência, com a utilização de sistemas fechados de educação, leis e formas de pensar e de agir.

Para que essa intuição, essas relações da consciência continuem fluindo no processo educativo, é preciso a pedagogia, ou seja, a condução, o auxílio à criança no caminho para o conhecimento do mundo e as relações que o englobam. Porém, essa pedagogia, esse processo educativo citado deve considerar o brincar-e-se-movimentar como apresentação e expressão espontânea e livre da criança, no qual as relações sociais, sentimentos e aprendizagens são ressignificadas pela criança e apresentadas no mundo. Isso acontece porque o brincar é primariamente intuitivo, e como tal, apresenta as percepções mais intensas que a criança ‘absorve’ das experiências vividas.

Ao direcionar a atenção para a importância e para a necessidade das crianças desenvolverem a consciência de si, Kunz (2001, p. 20) afirma que a sensibilidade, as percepções e intuição humana,

desenvolvem-se de forma mais aberta e intensa quanto maior for o grau e as oportunidades de vida, vivência e experiência com atividades constituídas por um se-movimentar espontâneo, autônomo e livre (STAVISKI, 2010, p. 110).

Por isso, é extremamente importante compreender os sentidos e significados do brincar-e-se-movimentar da criança, assim como elementos outros da intuição, imaginação, percepção e sensibilidade da criança que permite esse processo. Merleau-Ponty (2006, p. 188) demonstra, através de uma experiência com a percepção de cores, que a percepção na criança pequena ocorre de maneira globalizada, ou seja, de corpo inteiro, sem muita diferenciação entre os órgãos do sentido.

E diferentemente do adulto, essa percepção na criança ocorre de maneira globalizada, ou seja, há uma unidade, um esquema corporal, que não é só a soma de sensações, mas implica uma relação entre os diferentes sentidos, um fluxo de consciência com o mundo, exigindo uma “unidade anterior ao juízo” (Idem, p. 183), uma percepção que ainda é interna.

O que ela entende por “corpo” não é o corpo físico, mas o corpo “fenomênico”, ou seja, o corpo na sua experiência interior, um sistema de meios que possibilita entrar em contato com o mundo exterior (Idem, p. 179).

Por isso, o estudo com crianças pequenas requer tanto do brincar para conseguir acessar informações das crianças, vivências verdadeiramente vividas e experienciadas pela criança, desnudadas de concepções e influências de outros, inclusive elementos que a criança ainda não consegue traduzir em palavras. Porém, essas sensações são traduzidas pela criança em fenômenos ‘corpóreos’, movimentos, percepções, imaginações.

É de extrema importância que a criança tenha tempo, disponibilidade e condições para poder compreender essas vivências, percepções e experiências em seu ‘mundo de movimento’. Proporcionar momentos e situações imaginativas nas quais a criança possa conhecer e desenvolver a consciência de si e do mundo, e dos sentimentos que responderão às situações, ações e emoções das circunstâncias providas da brincadeira imaginativa (BLOM; SCHOEMAN, 2006).

E é fundamental que nós, como professores, educadores, pedagogos, guias, concedamos os meios de possibilidade para que as reflexões, compreensões sobre esse brincar aconteçam, não somente pelas crianças, mas também por nós, ao observar e compreender esse processo de aprendizagem que ocorre nas escolas, creches, parques ou até mesmo em nossas casas, com nossos próprios filhos.

Enquanto não tivermos, através de uma reflexão sobre nossa experiência da imagem, sobre nossa experiência da percepção, dado um sentido coerente e válido a essas diferentes noções, não saberemos o que querem dizer e o que provam nossas experiências sobre a percepção ou sobre a imagem (DARTIGUES, 2008, p. 37).

Com a compreensão e permissão presente para o brincar da criança, estaremos desviando dos ‘massacres silenciosos’ à individualidade subjetiva que ocorrem quando não é permitido que a criança se expresse, se movimente, faça o que precisa fazer para conhecer o mundo e a si mesma. Mas para isso é preciso disponibilidade, possibilidade, imaginação, presença e compreensão. Esses são elementos fundamentais da função pedagógica de ser professor.

Somente nas situações em que o se-movimentar se configura como relação de experiência sociocultural com o meio circundante, de forma relevante e enriquecedora para o desenvolvimento do ser humano, é que se podem considerar atendidos os critérios para uma realidade pedagógica do movimento (STAVISKI, 2010, p. 109).

A imaginação possibilita experienciar diferentes sensações e aprendizagens, impossíveis materialmente de ocorrer, como as sensações de estar em uma floresta, mesmo quando se está dentro de uma sala de aula no centro urbano da cidade. Através da imaginação, temos o poder e a liberdade de realizar coisas fora da realidade e do presente. Também promove circunstâncias que possibilitam à criança expressar sentimentos e sentidos ‘tolhidos’ ou até mesmo ainda desconhecidos para ela, e com os quais, assim, ela aprenderá a lidar. Oaklander (1980, p. 75) já dizia que

O bebê se desenvolve ao experienciar. A consciência está tão ligada ao experienciar que são uma coisa só. Igualmente, quando a criança (...) experiencia os seus sentidos, o seu corpo, os seus sentimentos, e o uso que pode fazer do seu intelecto, ela recupera uma postura sadia frente à vida.

As experiências imaginativas tem presença primária no desenvolvimento integral da criança, no desenvolvimento de relações conscientes e saudáveis com o mundo e outros ao seu redor.

E ao basear-se na cunhada teoria do ‘Se-movimentar’, na qual o ‘brincar-e-se-movimentar’ é tido não somente como meio para algo, mas também como atividade fim, é possibilitado à criança um desenvolvimento mais natural e real. Portanto, o brincar-e-se-movimentar como forma de um “compreender-o-Mundo-pela-ação” passa a ser de fundamental importância no caminho de seu desenvolvimento (KUNZ, 2001, p. 172). “É dessa forma que se constitui uma verdadeira consciência social e uma consciência de si da criança” (SANTOS, 2008, p. 57). Ao permiti-la fazer diferente, fazer de outro jeito, e melhor ainda, descobrir como fazer, não apenas fazer como já é dado.

Pois o movimento é visto como ações brincadas pelas crianças, como “experiência fundada na intuição, na sensibilidade e na percepção, que, por sua vez, permite, verdadeiramente, produzir/criar conhecimentos, saberes e cultura – expressividades” (SILVA, 2007, p. 58).

O BRINCAR COMO DIÁLOGO/PERGUNTA E NÃO COMO RESPOSTA

Por diversas vezes, no decorrer deste ensaio, temos sublinhado o caráter dinâmico do exagero imaginário. Sem esse exagero, a vida não pode desenvolver-se. Em quaisquer circunstâncias, a vida toma muito para ter o bastante. É preciso que a imaginação tome muito para que o pensamento tenha o bastante. É preciso que a vontade imagine muito para realizar o bastante – Gaston Bachelard, 2001, p. 262.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil identificam as brincadeiras e as interações como eixos norteadores da prática pedagógica do professor da Educação Infantil (BRASIL, 2010). Esses eixos também visam garantir uma formação humana integral, orientada para as diferentes dimensões humanas – linguística, intelectual, expressiva, emocional, fisiológica, social, cultural, espiritual.

Para isso, é necessário, durante a Formação profissional, um trabalho de sensibilização dos futuros professores, visto que não é tão simples e fácil descobrir quais as potencialidades e as necessidades das crianças. É preciso que o professor compreenda a intencionalidade que a criança coloca na brincadeira, consiga ler nas entrelinhas o diálogo com o mundo estabelecido através de uma brincadeira de bonecas, ou da expressividade exposta pela criança quando se nega a participar de alguma atividade ou se aproximar de algum colega. Nesse sentido, Sayão (2002, p. 61) apontou que

É necessário que as professoras sejam capazes de, empaticamente, fazer a leitura das linguagens infantis, colocando-se disponíveis corporalmente, para compreenderem seus sentidos e significados.

E para isso, é fundamental que os Cursos de Formação profissional desenvolvam a corporeidade dos professores de Educação Física também. Não só com relação às habilidades esportivas, lúdicas, de lutas e danças, mas as dimensões emocionais na interação dos corpos com o mundo e com o outro. Pois a docência na Educação Infantil exige disponibilidade corporal primária para com as crianças. Você precisa

estar ali, em contato direto com elas, fazendo com elas a atividade, corporalmente. Como traz Sayão (Idem, p. 62),

é preciso que conheçamos as possibilidades de nossos corpos: seus gestos, movimentos, expressões. Para tal, nos processos de formação das profissionais que atuam com as crianças pequenas, faz-se necessário incluir o olhar para nós mesmas, é preciso aprender a conhecer as reações de nossos corpos ao toque, à música, aos odores.

É preciso também saber fazer a diferenciação entre terapia, diagnóstico com brinquedos e a leitura da brincadeira. Não estamos sugerindo que as brincadeiras sejam orientadas para que as crianças desabafem os problemas de casa, e sejam contínuas sessões de terapia. Para o processo educativo, é fundamental justamente o oposto a isso. Estamos nos referindo a professores que possam dedicar tempo e atenção às brincadeiras desenvolvidas pelas próprias crianças, não direcionadas, mas escolhidas por elas mesmas para dialogar com o mundo e com os colegas.

O imaginário da criança está sempre ‘à flor da pele’, em todos os momentos, quer sentada na mesa brincando com a comida, quer na hora de dormir, brincando com o cobertor e o escuro. Ela pode usar qualquer objeto, como o exemplo clássico da vassoura e transformá-lo em um cavalo falante, ou uma moto ou o que quiser e precisar para brincar e representar a estória que constrói e desenvolve em seu imaginário. Através dessas estórias inventadas, construídas e fantasiadas, a criança está tentando desenvolver um ‘diálogo’ com o mundo, com algumas situações criadas e outras vividas, como quando seu ‘cavalo’ de vassoura machuca a pata pisando em um espinho, e ela lida com a situação, tirando o espinho imaginário e diz para o cavalinho: ‘não chore cavalinho, vai doer só um pouquinho, mas te darei um remédio igual o que a mamãe me dá e a dor vai embora rapidinho’. São situações que são imaginárias, fantasiadas pela criança, mas que expressam muitos sentimentos, anseios, preocupações, alegrias e sucessos reais para essa criança (OAKLANDER, 1980). Pois em algum momento, ela pode ter vivenciado ou visto essa situação, e através da brincadeira, ela pode aprender e reelaborar a melhor maneira de lidar com isso, experienciando a situação através da imaginação e fantasia.

Eu levo a sério as fantasias da criança, considero-as expressões de seus sentimentos. (...) Os sentimentos da criança são a sua própria essência. Refletindo-lhe os seus sentimentos, ela também passará a conhecê-los e aceitá-los (Idem, 1980, p. 26).

Observando e acompanhando o brincar-e-se-movimentar da criança, podemos ‘ver mais de perto’ e compreender melhor toda a expressividade que a criança coloca na brincadeira. E a maneira de nos inserirmos nesse ‘mundo de fantasia’ que é a brincadeira é, como dizem as crianças..., entrando na brincadeira.

É assim que elas nos dizem o que querem dizer, isto é, se comunicam. É o movimento expressivo de um olhar, de um cheiro, de um calor, de um frio, de um tato que nos descentra (tira-nos do nosso próprio centro e nos leva a considerar o outro) e nos exige atitude e ação (SILVA, 2007, p. 64).

O professor de Educação Física geralmente tem uma formação mais voltada à ordem, à organização, à formação da criança. Porém, quando se trata de crianças pequenas é primordial a liberdade para que ela possa se expressar, se-movimentar, devanear nas possibilidades da brincadeira. E para esses devaneios acontecerem, é preciso não tolher a liberdade da brincadeira, estimular essas variações e, sempre que possível, participar dos devaneios. Ou seja, brincadeiras com espaço e liberdade para a fantasia e imaginação permitem que a criança crie e desenvolva ações e relações individuais e coletivas com a situação, cenários e elementos imaginados, sendo então ressignificadas, obtendo um sentido e uma intencionalidade própria.

Geralmente, na rotina da creche, a brincadeira tem um objetivo pedagógico, esse mesmo objetivo pode existir nas atividades direcionadas, porém, deve permitir que a criança descubra por si própria esse objetivo, o como chegar lá, deve servir de fio condutor da verdadeira aprendizagem que é o caminho para chegar lá, e como ele pode ser diferente dos objetivos previamente estabelecidos ou dos descobertos por ela mesma. Ou seja, a brincadeira deve ser diálogo e não resposta.

A verdadeira viagem da imaginação é a viagem ao país do imaginário, no próprio domínio do imaginário. Não entendemos por tal uma dessas utopias que nos dão de uma só vez um paraíso ou um inferno, uma Atlântida ou uma Tebaida. É o trajeto que nos interessaria, e o que nos descrevem é a estrada. Ora, o que queremos examinar nesta obra é na verdade a imanência do imaginário no real, é o trajeto contínuo do real ao imaginário. Poucas vezes se viveu a lenta deformação imaginária que a imaginação proporciona às percepções. Não se experimentou adequadamente o estado fluídico do psiquismo imaginante. Se pudéssemos multiplicar as experiências de transformações de imagens, compreenderíamos como é profunda a observação de Benjamin Fondane: 'A princípio, o objeto não é real, mas um bom condutor do real.' (BACHELARD, 2001, p. 5).

Por isso, é fundamental manter a abertura das atividades, não 'podar' iniciativas e diferenciações que a criança venha a fazer, pois ela está experimentando as coisas, e estabelecendo as relações e conclusões, aprendizados a partir dessas experiências. Mas para isso, é preciso que ela tenha a possibilidade de fazer diferente, que o desenho ainda não esteja traçado, que ela possa preenchê-lo e desenhar as formas, que possa descobrir as diferentes maneiras de rolar sozinha, não apenas sendo guiada pelas mãos da professora, mas que descubra o quanto seu corpo é capaz de contorcer. E que o de seu colega pode ser mais ou menos flexível do que o seu, pois são diferentes, e que isso também faz parte da natureza de ser humano. Mas para que isso possa acontecer, é necessário que o professor crie as condições adequadas para essas descobertas. Que haja material e espaço próprios para as atividades e as possibilidades criadas, e que a criança tenha tempo para brincar e descobrir as diferentes formas de executar uma atividade até chegar ao objetivo final. Tudo isso precisa estar integrado ao planejamento das atividades docentes.

A racionalidade, a concordância dos espíritos não exigem que cheguemos todos à mesma ideia pelo mesmo caminho, ou que as significações possam ser encerradas numa definição, ela exige apenas que toda experiência comporte pontos de abertura

a todas as ideias e que as 'ideias' tenham uma configuração. Essa dupla postulação é a de um *mundo*, mas, como não se trata mais aqui da unidade atestada pela universalidade do sentir, como aquela de que falamos é antes invocada do que constatada, como ela é *quase* invisível e construída sobre o edifício de nossos signos, nós a chamamos *mundo cultural*, e chamamos fala o poder que temos de fazer que certas coisas convenientemente organizadas (...) sirvam para pôr em relevo, para diferenciar, para conquistar, para entesourar as significações que vagueiam no horizonte do mundo sensível (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 232).

Pois os professores “devem não só criar e exprimir uma ideia, mas ainda despertar as experiências que a enraizarão nas outras consciências” (MERLEAU-PONTY, 2004a, p. 135). Pois a atividade pode não trazer apenas o que o professor antecipou da experiência, mas proporcionar aprendizagens mais amplas, ou bem específicas ou diferenciadas, dependendo da costura entre o particular e o universal - o mundo vivido da criança e o que todos sentem ao viver a mesma vivência. “É ainda chamando-o fala ou espontaneidade que melhor designaremos esse gesto ambíguo que produz o universal com o singular, e o sentido com nossa vida” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 237). Pois são os movimentos espontâneos que permitem toda a expressividade do movimento humano. São os movimentos criativos, com a liberdade de expressar o que a criança está sentindo a partir da atividade, dos estímulos, da interação de seu corpo com o mundo, com os outros colegas, com os animais e com a natureza.

Na pedagogia da educação infantil, as crianças e as interações que estabelecem entre si e com os adultos são o ponto de partida para a construção e reconstrução de uma cultura que está viva, é dinâmica, na qual o 'corpo e o movimento', seus sentidos e significados são vistos e vividos como características especificamente humanas (SAYÃO, 2002, p. 65).

Como Sayão salienta, é fundamental manter na educação da criança pequena essas características e atendimentos a necessidades tão específicas desse nível de educação. Essa forma mais criativa e livre de

aprendizado, na qual é necessidade primária que o professor traga estímulos, ambientes, materiais e acessos a novos conhecimentos e interações, mas que a forma de aprendizagem destes não seja através de repetição monótona e cansativa.

Kunz (2001, p. 175) apresenta “três modos de transcender limites – forma direta, forma aprendida e forma criativa/inventiva”. São apresentados primeiramente por Gordijn (apud Kunz, 2001) como tipos de diálogo homem/mundo através do movimento. Ou seja, são formas intuitivas de diálogo com o mundo, processo que traz aprendizados significativos para o mundo da vida da criança. Araújo (2010, p. 162) descreve essa forma criativa de diálogo com o mundo como

criadora de possibilidades de significações numa abertura constante para o mundo. Há aqui, uma nítida apropriação do conhecimento, em que um vivido intencional foi preenchido por um vivido intuitivo, num contexto intersubjetivo, tornando aquilo que antes estava obscuro e indeterminado em claro e determinado, caracterizando, assim, o próprio conhecimento. A aprendizagem acontece na medida em que nos tornamos capazes de criar e recriar nossos próprios sentidos a partir de uma concepção aberta de movimento.

A forma inventiva do Movimento Humano se confunde com o momento da significação, da beleza, da descoberta, de liberdade, onde se torna possível fazermos algo novo, ou ainda, fazermos algo próprio com aquilo que aprendemos. Eis aqui uma essência ou algo que se exprime para além das explicações, uma “eidos” (HUSSERL, 2001), uma apropriação do conhecimento, enfim, a possibilidade de aprendizagem.

Através da compreensão dessa passagem que descreve a forma criativa de movimento, que exige liberdade e abertura para o desconhecido, podemos compreender também a dimensão de espontaneidade que estamos permeando ao longo do trabalho. Não no sentido de espontaneísmo, como se nada fosse planejado e simplesmente viesse a acontecer. Assim como a concepção aberta de movimento, existe um objetivo final, porém a jornada, a viagem (*Erfahrung*) da experiência é o real realizador da aprendizagem. E é essa forma de

movimento que propomos abordar na educação de crianças pequenas. Para a ampliação de seu mundo de movimento e para a realização de movimentos realmente significativos para a criança. Movimentos que tenham base intuitiva, não deixando de realizar esse diálogo com o mundo, diálogo não imposto pelo professor, mas estimulado. E no qual, a criança desenvolve uma relação de proximidade com o mundo e o desconhecido através desses estímulos da mediação pedagógica.

Por isso trazemos a imaginação como importante mediação dos primeiros contatos e aprendizagens da criança no mundo. Pois a brincadeira imaginativa permite à criança estabelecer relações e compreensões que nem sempre, na realidade do mundo, acontecem.

Porém, a importância das brincadeiras de faz de conta e de fantasia é, muitas vezes, esquecida pelos professores, que, a partir de uma visão escolarizada de atividades de Educação Física, e até mesmo devido à sua formação pedagógica, acreditam que a brincadeira tem hora para começar e para terminar, que tem hora para a criança fantasiar, tem hora para apenas imitar, e ainda, hora para ficar quieta. Porém, a brincadeira da criança pequena não tem hora para acabar, nem para mudar de cenário. Quem observar uma criança brincando, pode perceber que ela pode mudar de personagem e de cenário a cada dois minutos, ou pode ficar até horas brincando do que parece ser a mesma coisa, sem extinguir as possibilidades e chamar daquele enredo.

Bachelard (2001, p. 8) sugere “uma lei das quatro imaginações materiais, lei que atribui *necessariamente* a uma imaginação criadora um dos quatro elementos: fogo, terra, ar e água”. Ele faz descrições de orientação fenomenológica e poética dos quatro elementos da natureza como hormônios da imaginação. E como os inúmeros elementos que a natureza traz podem contribuir para a “assimilação íntima do real disperso em suas formas” (BACHELARD, 2001, p. 12). Salienta como os diferentes elementos e capacidades envolvidos para sua compreensão e manuseio podem estimular e desenvolver as diferentes potencialidades humanas.

Essa integração com a natureza é a base das *Forest School* ou *Waldkindergärten*, modelos de educação infantil para crianças entre 2,5 e 6 anos, existentes principalmente na Europa. Baseiam suas propostas educativas no contato direto com a natureza, onde as crianças aprendem

e passam a maior parte do dia fora da sala de aula, geralmente em florestas.

Na educação com a natureza, é preciso ter cuidado para que a brincadeira não se torne completamente livre e sem intenção alguma, nem completamente fechada ou descontextualizada, apenas com propósitos externos à criança. É importante estabelecer objetivos para a concretização da brincadeira. De maneira geral, a natureza pode possibilitar que a criança desenvolva um mundo de reações e relações aos estímulos provocados pela interação. Assim, a criança não está “presa” em um roteiro de exercícios, mas tem como “estímulo” elementos que fazem parte de seu mundo de vida, um ‘cenário’ onde possa se situar, um guia que a conduza durante a ‘viagem’, a troca entre os elementos das diferentes ‘viagens’ que seus colegas fazem e, sobretudo, os sentimentos que a criança deixa aparecer na brincadeira. Esses são elementos estratégicos para o brincar-e-se-movimentar.

Costa (2010, p. 48 e 49) traz algumas estratégias para estimular a fantasia e a imaginação em atividades com crianças pequenas, como “improvisações dramáticas, contar histórias das mais variadas formas como escrevendo, desenhando, com bonecos, através de poesia, de olhos abertos ou também de olhos fechados”.

A seguir são apresentadas outras sugestões de atividades que envolvem a imaginação e fantasia:

Elementos da natureza

Atividades envolvendo a natureza podem ser desenvolvidas de diferentes maneiras e espaços. O ideal seria estar em um espaço aberto, com gramado, árvores, local com terra, e ainda um lago raso. Porém, a grande maioria de praças, parques e creches não tem tais locais disponíveis. Mesmo muitos espaços que tem alguns dos elementos, como árvores, não permitem que as crianças subam, ou se pendurem, pois, até mesmo já plantam árvores que não possuem galhos baixos para evitar essas atividades e os perigos decorrentes delas.

As atividades com terra, água e plantas são estimulantes espontâneos da brincadeira imaginativa, e ainda, permitem aprender mais sobre os fenômenos naturais. Exemplos de atividades com água: brincar de barquinho na poça d’água, descer um morrinho na chuva, ou apenas observar as diferentes intensidades da chuva, as cores, formas e

as sensações despertadas pelas gotas d'água (SIMON; CARDOSO; DOMINGUES, 2008).

As brincadeiras com terra, areia ou barro possibilitam a representação de diferentes situações, onde muitas crianças reforçam o que veem no dia-a-dia, brincando de fazer “comidinha como a mamãe”, de “carrinho como o papai” ou de “fazendinha com os bichinhos”. Mas é importante a liberdade, a escolha da temática pela criança, sendo que a atividade vai servir como estímulo e mediador da aprendizagem, e não para pura reprodução de situações preestabelecidas.

O vento é abordado em muitas brincadeiras populares como a pipa, a bolinha de sabão, aviãozinho de papel, folhas e movimento das árvores. Também podem ser abordadas as sensações provocadas, como o frio, calor, etc.

O fogo geralmente é considerado muito perigoso, porém, se abordado com os devidos cuidados de segurança, as crianças podem aprender muitos saberes interdisciplinares. O adulto pode, inclusive, preparar algo para as crianças comerem numa fogueira. Ou alimentos que não requeiram fogo, e que as próprias crianças possam preparar.

Criar um contexto com cenário e estórias para as atividades

Atividades sem estória geralmente são consideradas ‘chatas’ e ‘sem graça’ pelas crianças pequenas. A atividade que parte de um contexto ou estória inicial, geralmente é realizada com mais alegria, empenho e desembaraço pelas crianças.

É interessante não trazer uma estória já pronta, com início e fim determinados, mas permitir que as crianças possam construir a estória ou, ao menos, desenvolver e modificar um pouco o caminho percorrido.

Muitas vezes, as brincadeiras que as crianças trazem de casa podem ajudar a definir um contexto. Por exemplo, uma casa de apoio em uma reforma/construção, que geralmente é de madeira, pode, no imaginário infantil, ser a casa de madeira do clássico conto dos Três porquinhos. E assim, virar temática de muitas brincadeiras.

As temáticas de atividades que as crianças estão desenvolvendo com outros professores também podem ser uma fonte rica de contextos para as atividades. Essas integrações e interdisciplinaridade das

atividades e temáticas são muito recomendadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Brincadeiras de faz de conta

Nas brincadeiras de faz de conta, as crianças personificam personagens e vivem situações que não acontecem em seu dia-a-dia. Com isso, desenvolvem habilidades, constroem relações míticas e sociais ainda desconhecidas e abrem o “tempo futuro e o campo dos possíveis” (CHAUÍ, 2000, p. 168).

É na brincadeira de faz de conta que as crianças estimulam as capacidades de sonhar, devanear e criar – relacionadas, sobretudo, com o pensamento abstrato e capacidades subjetivas. É importante não tolher tais capacidades, e pelo contrário, oferecer elementos que estimulem a capacidade criativa nas brincadeiras de faz de conta. São atividades em que se podem oportunizar as crianças a se transformarem, ou a se comportarem como animais, personagens de vários contos, heróis e heroínas, entre outros.

As histórias infantis, narradas em livros, vídeos, por pais e avós, são um verdadeiro tesouro para o imaginário infantil. As crianças usam essas histórias para brincar, sonhar e construir seu próprio imaginário social... Que as brincadeiras sugeridas por nós nunca deixem de fomentar tal imaginário.

Atividades circenses

No universo infantil, não é diferente, o circo é sinônimo de magia para muitas crianças. As atividades circenses geralmente levam a criança a experienciar movimentos e sensações ‘mágicas’. Virar uma estrelinha, fazer um rolinho, conseguir equilibrar-se em pernas de pau, ou harmonizar o jogo dos malabares geralmente resulta em um largo sorriso e um sentimento de sucesso.

Muitas habilidades e capacidades estão sendo estimuladas e desenvolvidas, porém a criança geralmente aparenta estar mais se divertindo do que realizando uma atividade física ou desenvolvendo habilidades psicossociais e motoras. Isso devido ao contexto ‘mágico’ do circo.

Para fazer as crianças entrarem no clima da fantasia do circo, assistir vídeos de espetáculos diversos, convidar músicos para realizar

apresentações, ou mesmo quando possível, levá-las para apreciar um espetáculo, pode abrir muitas possibilidades para que as crianças desenvolvam o interesse pelas artes circenses, conhecendo um pouco mais sobre esse vasto e ‘mágico’ universo.

Contação de histórias

A contação de histórias permite que a criança devaneie em variadas realidades, tempos e lugares. Através da narrativa, vívidas imagens são formadas e ‘criam vida’ e enredo cultivados no imaginário. Essas estórias virtuais auxiliam no desenvolvimento dos sentidos e significados simbólicos de ações dos personagens, da situação, do enredo e, conseqüentemente, da criança ouvinte.

É importante que o narrador deixe-se envolver pela fantasia da história, captando as essências e os sentidos ‘invisíveis’ dos personagens, dos cenários e dos enredos. Objetos, trajes, caras e bocas e interação com as crianças são bem vindos à contação de histórias, abrindo assim o campo da imaginação e da fantasia.

A utilização de temas e/ou dos elementos da natureza na Educação Física não são inovadores, porém, pela indisponibilidade de acesso real à natureza, muitos professores parecem ter esquecido suas potencialidades.

Lembremos dessas possibilidades quando uma criança brincar na areia, ou com lama, construindo castelos e caminhos, ou ao simples toque gelado da terra que a faz rir sozinha, pelas sensações experimentadas e lembradas. Na natureza, não há brincadeiras prontas e acabadas, e sim, inúmeras possibilidades de experiência e descoberta de sensações, movimentos e relações consigo mesmo, com outros e com o mundo. Geralmente, na natureza, as crianças brincam durante horas a fio, sem perguntar o que fazer agora, estimuladas por diferentes sentidos como um todo e em todos os momentos.

Porém, poucas são as Instituições educativas que tem o privilégio de ter fácil acesso à natureza. O que fazer? Imaginar e fantasiar. Através da imaginação e fantasia, podemos ‘viajar’ com as crianças até Canela/RS e brincar junto a sequoias ou ‘ir’ até a África e rolar com macacos, e assim possibilitar um mundo de novos movimentos e experiências a elas.

Através da interação com ambientes e elementos da natureza, as crianças parecem ter vivências integrais, com verdadeiras experiências e envolvimento com a brincadeira. Essas não são experiências de segunda mão, e sim, experiências cheias e vivas (KANT, 2010). Atividades nas quais ela pode realmente se expressar, se movimentar, transcender limites. “Por fim, todo elemento adotado com entusiasmo pela imaginação material prepara, para a imaginação dinâmica, uma sublimação especial, uma transcendência característica” (BACHELARD, 2001, p. 8).

E nas brincadeiras imaginativas envolvendo elementos da natureza, a criança parece ‘retornar ou permanecer’ à percepção original das coisas.

Na verdade, nunca voltamos à percepção original: toda percepção é original. A questão que se nos coloca não é a da originalidade da percepção, mas a de sua *vivência*. A vivência do pensamento antes que este se articule e que se faça reconhecer enquanto pensamento (é em função desse *antes* que falamos numa primitividade da compreensão temporal). Se o pensamento pode ajudar nessa vivência, é *permitindo-a*: se ele pode induzir uma motricidade rítmica e natural, é permitindo que ela aconteça. Trata-se da passividade na atividade, da atividade na passividade, do *deixar acontecer*, ‘deixar’ que não é de forma alguma uma passividade, mas motricidade e expressão (HELLER, 2003, p. 49).

Heller fala aqui de uma “passividade na atividade, da atividade na passividade” que não é somente deixar a criança e o brincar surgir livremente, ou como na expressão – ‘do nada’; mas permitir a liberdade do acontecer decorrente da ‘atividade passiva intuitiva’ do fenômeno brincar-e-se-movimentar.

Com isso, a criança consegue realmente compreender as experiências intuitivas originais que passa a realizar no processo educativo. Ela lembrará o contato, o aprendizado, a situação vivida. Conseguirá compreender as relações estabelecidas através do movimento e avançar quanto às suas potencialidades e as do mundo em que vive.

Na prática, uma pesquisa desenvolvida por pesquisadores norte-americanos ainda demonstrou que brincadeiras de faz de conta ajudam a criança a

(a) expandir o vocabulário e ligar objetos a ações, (b) desenvolver constância objetiva, (c) formar esquemas e roteiros de eventos, (d) aprender estratégias para resolução de problemas, (e) desenvolver a habilidade de pensar divergentemente, e (f) desenvolver flexibilidade na mudança entre diferentes tipos de pensamentos (narrativos e lógicos) (MILLER; ALMON, 2009, p. 19).

Assim como essas vantagens educativas apresentadas, parece primordial o processo de formação humana que acontece a partir da contribuição da imaginação e dos movimentos de natureza intuitiva no mundo da vida da criança. Pois a educação tem o intuito de formar não só quanto às habilidades voltadas ao mundo do trabalho, mas também quanto às características potenciais de cada um de nós. E para isso, é fundamental criarmos e deixarmos abertas as possibilidades de movimentos das crianças pequenas, pois assim como o crescimento de um galhinho da plantinha, que se podarmos ou amarrarmos, continuará crescendo, porém não em todo seu esplendor. Assim também as crianças pequenas precisam da liberdade, vivacidade e riqueza da imaginação do brincar-e-se-movimentar para crescer e se desenvolver.

As flores e os frutos...

Chegamos à época de florescimento das flores e amadurecimento dos frutos com ansiedade para vermos o fruto amadurecido no pé. Apresentamos a seguir o que consideramos os frutos de nossa colheita.

POR UM MUNDO DE MOVIMENTOS INTUITIVOS

No trajeto percorrido durante a pesquisa, diversos caminhos foram se apresentando. Diferentes áreas tem apresentado pesquisas que visam melhorar o cuidado e educação de crianças pequenas. Nossa escolha pela orientação fenomenológica foi decorrente de orientações acadêmicas, apreciações e necessidade de compreensão profissional e pessoal quanto à dimensão intuitiva do movimento humano. Por isso, nossa pesquisa teve como foco fundamentos filosóficos para uma melhor compreensão do brincar infantil.

Nossa formação acadêmica nos aproximou da cunhada ‘teoria do se-movimentar’, que vem buscando estudar o Ser no mundo através de uma concepção dialógica de movimento humano. E essa forma de ‘ver’ a criança nos aproximou de autores da Fenomenologia, na busca por uma melhor compreensão de fenômenos intuitivos e da consciência, o que nos levou a darmos maior foco à imaginação no processo educativo do movimento humano. Afinal, como afirma Kant (2010, 203): “para a arte bela, seriam requeridos *faculdade da imaginação, entendimento, espírito e gosto*”.

Para chegarmos à compreensão da faculdade da imaginação da criança, foi importante partirmos do conceito de brincar-e-se-movimentar na literatura pedagógica voltada ao Movimento Humano, visto que nos permitiu observar de modo mais amplo e aberto o brincar da criança.

Mas, primeiramente, foi necessário compreender o longo caminho percorrido pelo uso da imaginação na Filosofia até ter seu lugar de destaque nessa pesquisa. Iniciamos pela necessidade que os professores que trabalham com crianças pequenas tem de compreender que a criança percebe o mundo integralmente, de corpo inteiro, a partir

de toda sua corporeidade, ou como diz o jargão popular - “de corpo e alma”.

Assim, as aprendizagens, o modo como a criança experiêcia a brincadeira envolve muito mais elementos do que simplesmente se deslocar de um lado para o outro, ou repetir os movimentos técnicos da atividade vez após vez. É necessário algo mais que cativa sua atenção, sua sensibilidade, sua corporeidade.

É necessário que a brincadeira, a atividade leve a criança a se-movimentar, criando seus próprios significados motrizes, sentidos e significados que são impressos nesta relação dialógica entre ela e o mundo através do fenômeno do brincar-e-se-movimentar.

Para que o movimento da criança venha a ser significativo, é preciso que sejam disponibilizados diferentes e adequados lugares, materiais e possibilidades de movimentos que estimulem a criança a desembaraçar os conhecimentos intuitivos que traz consigo, e que vem relacionando com seu mundo da vida por meio dos processos educativos. Quando as situações são adequadas às aprendizagens objetivadas, a intuição da criança parece abrochar e ela consegue realizar as atividades com melhor apreensão e fluidez das coisas, possibilitando assim experiências de sucesso à criança. Essa fluidez também deve ocorrer nas aprendizagens de novos conhecimentos que a criança venha a ter.

Aprendizagens que, em um só ato, podem ser apreendidas e ressignificadas intuitivamente. Podem vir a ser. Porém, não acontecem apenas corporalmente, ou intelectualmente, como muitos processos educativos esperam. Ocorrem através da corporeidade que “une” o pensar, o agir e o sentir. Ocorrem através da conduta, do movimento significativo como um todo que engloba diversos espectros do mundo da vida – psicológicos, fisiológicos, biomecânicos, emocionais, espirituais, sociais, culturais (KUNZ, 2001). E até por isso, cada criança é como é, diferente uma da outra, devido aos diferentes entrosamentos dessa complexa rede de elementos que formam o ser humano. E assim, para cada uma, pode acontecer de forma diferente essa ressignificação do mundo de movimentos. E isso exige diferentes possibilidades de realização do movimento.

Para isso, não podemos esquecer o professor. Este precisa estar disponível, não só corporalmente, para brincar com a criança, mas

precisa se investir nas relações estabelecidas pela criança, ações estas que demonstram os fenômenos intuitivos que estão acontecendo durante a brincadeira. Assim, o professor pode compreender melhor o mundo da vida da criança e auxiliar em seu desenvolvimento. E embora o sujeito principal seja a criança, o contato estabelecido com o outro é parte importante do processo de ampliação de seu mundo vivido.

Essa ampliação da rede de significações acontece através do entrelaçamento entre diferentes contatos e relações com outros, os quais participam como parte do contexto da experiência. Um processo de interação direta entre diferentes seres humanos, com suas próprias redes de conexões que conduzem à individualidade própria de cada pessoa. Pois cada um, através de suas próprias experiências vividas, estabelece seu próprio compreender-o-mundo-pelo-agir, ou seja, seu próprio modo de viver e conduzir as experiências de vida, conceito de Tamboer explicitado a partir do conceito de corpo-relacional, no qual o movimento intuitivo é base para a sensibilidade da criança (KUNZ, 2001).

POR UM MUNDO DE POSSIBILIDADES

Abrindo as portas da imaginação no processo pedagógico podemos ampliar o mundo de conhecimento, já que duas características parecem ficar explicitadas: a imaginação expande o campo da intuição para além do real, no mundo sensível – para o tudo que é possível; e possibilita a liberdade de sentido além do que se apresenta para nós por meio da percepção.

Com isso, a criança não fica limitada à realidade, mas continua por mais tempo (além dos anos iniciais de sua vida) um ser humano com capacidade intuitiva e imaginativa plena. Não tendo movimentos limitados à rotina e padronizações, e sim liberdade e criatividade para expressar-se, movimentar-se e aprender novas experiências. Isso permite que ela se desenvolva um Ser Humano em sua plena potencialidade, mais capaz, mais feliz e com um leque maior de experiências.

E realizarmos experiências de verdade, que nos passam e deixam marcas, com os quais aprendemos de verdade, não decoramos somente. Experiências significativas que toquem nosso mundo de movimento, nosso mundo da vida, que entrelacem nossas redes de mundos

relacionais, com bagagens históricas, singulares e universais. As quais levamos para o resto de nossa vida, nosso cotidiano, não apenas para momentos e atividades específicas ou dirigidas.

Um dos meios de expandir as possibilidades é o mundo do faz de conta, o mundo do impossível, que assim como nas histórias inventadas (e muitas tem um fundinho de realidade), nos permitem sonhar com a potencialidade do inesperado, do impossível, do irreal, tudo o que poderia vir a acontecer. Esses sonhos nos fazem acreditar e descobrir fenômenos e coisas além do que estamos acostumados na normalidade, no cotidiano. Com isso, muitos “inventaram a roda”, quebraram tabus e “verdades”, por acreditar na diferença, no impossível que se tornou possível. Por acreditar na possibilidade...

A possibilidade de representar e manifestar o que vê, o que cria, o que sente diferente, possibilidade de se expressar por meio de movimentos criativos e espontâneos. Estes, por intermédio de uma concepção dialógica de movimento humano no processo educativo, são permitidos e estimulados, pois garantem e promovem o direito da criança de se expressar e manifestar. Pois a possibilidade é elemento central para que a experiência do movimento humano aconteça.

Porém, a possibilidade só acontece se existir ambientes, materiais e um professor disponível e que compreenda os elementos envolvidos no processo educativo. E que compreenda a importância do brincar-e-se-movimentar para a criança. Saiba como essa é a principal forma de expressividade e comunicação dela no mundo.

E que, pelo faz de conta, ela consegue aprender muito mais de suas próprias capacidades do que esperar vir a acontecer situações que exijam tais habilidades. Pois estas podem demorar a aparecer, e requerer uma preparação prévia, que o processo educativo deveria possibilitar, mas que vivências fechadas e padronizadas de movimento na educação infantil atual não levam a acontecer.

É muito mais simples do que parece acreditar no conto de fadas. É só se permitir e sentir acontecer. E todo professor de crianças pequenas deve fazer esse esforço e se permitir vivenciar e compartilhar a fantasia, o impossível que se torna possível no mundo da criança.

Egan (2007, p. 34) denota que

ser imaginativo, então, não é ter uma função específica altamente desenvolvida, mas é ter capacidade aprimorada em todas as funções mentais. Não é, particularmente, algo distinto da razão, mas sim o que dá flexibilidade, energia e vivacidade à razão. Ela torna toda a vida mental mais significativa; faz a vida ser mais abundante.

Isso pode ser aplicado ao “vermos com os olhos” da possibilidade o brincar-e-se-movimentar da criança. Não apenas como meio para algo futuro, mas realmente apreciarmos e considerarmos toda a expressividade, individualidade e aprendizagem que é colocada pela criança na brincadeira. Observarmos a criança que brinca, o sujeito da ação, e percebermos “a animação que o ser recebe quando se submete de corpo e alma aos ditames da imaginação aérea” (BACHELARD, 2001, p. 17). A arte que engloba o movimento humano, esse modo criativo de brincar e aprender brincando. Por isso, é necessário que a educação infantil seja tratada como arte e não ciência, pois como aponta Husserl, a arte pode mostrar o verdadeiro mundo das ideias e das coisas¹².

E a arte, assim como a natureza, nos conduz a esses lugares inexplicáveis da consciência. Precisamos fazer arte e sentir arte com mais frequência do que fazemos, pois faz parte da natureza humana brincar, acreditar, simplesmente ser e viver.

Mas para isso precisamos centralizar nosso processo educativo na criança, e não nas atividades que ela faz, não no que ela não consegue fazer. Focarmos no que é primordial, nas capacidades primitivas que nos levam a ser humano, a consciência, o outro, a arte, a natureza e a vida.

E, voltando à história de Alice nos País das Maravilhas, reproduzimos o devaneio final da irmã de Alice, que parece, tão simplesmente, expor os frutos de nossas hipóteses (CARROLL, 1994, p. 124):

Ela então se sentou, mantendo os olhos fechados,
e acreditou um pouco no País das Maravilhas,

¹² “To see the world of ideas in the real world with its real set of types, to substitute for the real set of types an ideal set of types that is imperfectly realized in the real set of types, yet strives forward and battles upward through them to the divine” (HUSSERL, 2005, p. 654).

embora soubesse que bastaria abrir os olhos de novo e tudo voltaria à triste realidade... o barulho da folhagem se agitando seria o sopro do vento, e o som da água correndo viria do balançar dos caniços...o tilintar das xícaras se transformaria no sininho das ovelhas e os gritos da Rainha seriam a voz do jovem pastor... e os espirros do bebê, o chiado do Grifo e todos os outros ruídos esquisitos se tornariam (ela sabia) o barulho confuso das várias atividades do campo... assim como o mugir do gado, à distância, tomaria o lugar dos tristes soluços da Falsa tartaruga.

Por último, ela se pôs a imaginar como, muito mais tarde, essa sua irmãzinha seria uma mulher adulta. E como ela conservaria, através dos seus anos maduros, o coração simples e afetuoso da sua infância. E como ela reuniria ao seu redor outras crianças e, dessa vez, faria os olhos **delas** brilharem de alegria com tantas histórias fantásticas. Talvez até mesmo com o seu velho sonho do País das Maravilhas. E como ela se emocionaria nas suas alegrias tão simples, lembrando-se da sua própria infância e dos dias felizes de verão.

FIM

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad.: Ivone C. Benedetti. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, L. FENSTERSEIFER, P. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 247-263, out./dez. 2011.

ARAÚJO, Lísia Costa Gonçalves. **Ontologia do movimento humano**. 2010. 394 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2010.

ARENDT, Hanna. Da imaginação. In: **Lições sobre a filosofia política de Kant**. Trad.: André Macedo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993. (p. 101-107)

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARISTÓTELES. **De Anima**. Trad.: Maria Cecília G. dos Reis. São Paulo: Ed. 34, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **Histórico**. Disponível em: <http://www.psicomotricidade.com.br/historico.htm>. Acesso em: 19.12.12.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. 2ª Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BLOM, Rinda, SCHOEMAN, Hannie. **Handbook of Gestalt Play Therapy**: Practical Guidelines for Childs Therapists. London: Jessica Kingsley Publishers, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. v. 1. Brasília: MEC,SEB, 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC,SEB, 2010.

BRZEZINSKI, P.R., PACHECO, F.P., SCHOEFFEL, S.A. Brinquedoteca: vivenciando a cultura lúdica infantil. In: FALCÃO, J.L.C., SARAIVA, M.C. (Org.). **Esporte e Lazer na Cidade: a prática teorizada e a teoria praticada**. Florianópolis: Lagoa Editora, 2007. p. 83-100.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Trad.: Ivo Barroso. 3ª Ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Adaptação em português de Nicolau Sevcenko. 7ª Ed., São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000. Disponível

em:

<http://www.fag.edu.br/professores/bau/FAG%202012/Fonoudiologia%20Filosofia/Livro%20Convite%20A%20FILOSOFIA%20CHAUÍ.pdf>.

Acesso em: 10.04.2012.

COSTA, Andrize Ramires. **Crianças, o que querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas?** 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2011.

DARTIGUES, André. **O que é a Fenomenologia?** Trad.: Maria José de Almeida. 10ª Ed. São Paulo: Centauro, 2008.

DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. 2ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, C.; CABRAL, G.S.(Org.). **Infância: Imaginação e educação em debate**. Campinas: Papirus, 2007, p. 11-37.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Proposições**. Campinas, v. 22, n. 2, (65), p. 75-92, mai./ago., 2011.

HEBECHE, Luiz. A imaginação em Descartes e Kant. **Veritas - Revista de Filosofia**. Porto Alegre, v. 50, n. 2, p. 1-19, jun, 2005.

HELLER, Alberto A. **Ritmo, motricidade, expressão: o tempo vivido na música**. 2003. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2003.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

_____. **Phantasy, image consciousness, and memory (1898-1925)**. Vol. 23 Husserliana, Dordrecht: Springer, 2005.

_____. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura**. 2ª ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad.: Manuela P. Santos e Alexandre F. Morujão. 5ª Ed. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2001.

Disponível

em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000016.pdf>.

Acesso em: 04.06.2012.

_____. **Crítica da Faculdade do Juízo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

KEARNEY, Richard. **Poetics of imagining: Modern to Post-Modern**. New York: Fordham University Press, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino e Mudanças**. 2ª Ed., Ujuí: Unijuí, 2001.

_____. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. In: STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____ (Org.). **Didática da Educação Física 2**. 4ª Ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

_____, MÜLLER, U., COSTA, A. R. Crianças não são adultos em miniatura – uma incursão argumentativa. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 2**. 4ª Ed. Ijuí: Unijuí, 2012, p. 161-181.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHADO, T. S., BRACHT, V., FARIA, B. A. et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física Escolar. **Revista Movimento**. v. 16, n.2, p. 129-147, abr/jun. 2010.

MARQUES, Danieli Alves Pereira. **O “se-movimentar” na dança: uma abertura para novas significações – diálogos na educação**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2004a.

_____. **Conversas - 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. **Psicologia e pedagogia da criança:** curso da Sorbonne. Trad.: Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **A prosa do mundo.** 1ª ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MILLER, Edward; ALMON, Joan. **Crisis in the Kindergarten:** Why children need to play in School. College Park: Alliance for Childhood, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

OAKLANDER, Violet. **Descobrimo crianças:** abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. Trad.: George Schlesinger. São Paulo: Summus, 1980.

ONATE, Alberto Marcos. Consciência imaginativa, fantasia e método em Husserl. **Rev. De Filosofia Aurora.** Curitiba, v. 22, n. 31, p. 347-378, jul/dez., 2010.

MORENTE, Manuel García. **Fundamentos de Filosofia I:** lições preliminares. 8ª Ed., São Paulo: Mestre Jou, 1980.

NOVAES, Adauto. **Artepensamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

PLATÃO. **A República.** Trad.: Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

SANTOS, L. M. E. **Educação Física:** perspectivas teórico-metodológicas para a educação emancipatória na primeira infância. 2008. 106 f. (Dissertação) - Mestrado em Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SARTRE, Jean-Paul. **O imaginário:** psicologia fenomenológica da imaginação. Trad.: Duda Machado. São Paulo: Editora Ática S. A., 1996.

_____. **A imaginação.** 3ª Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Educação física na pré-escola:** da especialização disciplinar a possibilidade de trabalho pedagógico integrado. 1996. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 1996.

_____. Corpo e movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan./2002.

SILVA, Eliane Gomes. **Educação (Física) Infantil:** Se-Movimentar e Significação. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2007.

SILVA, E. L., MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3ª ed. Rev. Atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SIMON, H.S., CARDOSO, A.R.S., DOMINGUES, S.C. Está chovendo, e agora? A Educação Física e o dia de chuva – um estudo de caso. **Motrivivência.** Florianópolis, ano XX, n. 31, p. 346-353, dez. 2008.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à Fenomenologia.** São Paulo: Edições Loyola, 2000

STAVISKI, Gilmar. **Sem tempo de ser criança:** reflexões sobre o tempo no brincar e se-movimentar de crianças. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2010.

SURDI, Aguinaldo. **A fenomenologia como fundamentação para o movimento humano significativo.** 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2008.

VIEIRA, C.L.N., MEDEIROS, F.E. A produção do conhecimento em Educação física na Educação infantil no contexto histórico da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC): levantamento dos eixos teórico-metodológicos e epistemológicos em documentos da Rede. **Motrivivência**. Ano XIX, n. 29, p. 55-74, dez./2007.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**. n. 2, p. 62-69, fev. 1995. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/71041827/brincar>. Acesso em: 03.09.2012.