

FABIANE SMANIOTTO PINNO

**RECREIO ESCOLAR: PRÁTICAS CORPORAIS
E SUAS SIGNIFICAÇÕES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Simone Vione Schwengber.

Ijuí

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, pelo exemplo constante de vida, pela dignidade e capacidade de luta e, sobretudo, pelo amor.

Ao Cris, meu companheiro e amigo, pelo apoio incondicional, pelo carinho, amor e cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

O período em que estive no Mestrado foi marcado por muitas aprendizagens, por isso, por muitas alegrias e lágrimas, desejos e angústias, mas sobretudo, por um dos sentimentos mais nobres que hoje existe: a amizade. Esse sonho não seria possível sem a presença e o constante apoio de pessoas especiais que cruzaram meu caminho. Gostaria imensamente de agradecer-las neste momento.

Aos meus orientadores, professor Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer e Professora Dr^a Maria Simone Vione Schwengber, pelas incontáveis e constantes aprendizagens, pelo carinho e parceria e, principalmente, pela confiança.

À Direção, aos professores, alunos e funcionários da Escola Municipal Fundamental Deolinda Barufaldi, pela confiança, acolhimento e participação, formal ou informal, em diferentes momentos da elaboração deste trabalho, contribuindo para que o mesmo se concretizasse.

Aos professores do PPGE/UNIJUÍ, pela seriedade, ética, comprometimento e pela contribuição que suas aulas trouxeram ao meu estudo.

À banca examinadora, agradeço pela disponibilidade em avaliar este trabalho.

À minha amiga Eunice Mota, pela força, fé e amizade aconchegante, pela palavra fortalecedora nos momentos de angústia e pela vibração nas etapas conquistadas. Amigos assim são jóias raras...

A toda minha família, meus pais, Nelso e Rosane, meu irmão Fábio Rogério e também à alegria radiante de nossas vidas, meu sobrinho Cristian, por tolerarem minhas ausências e me apoiarem incondicionalmente em todas as minhas decisões.

Ao Cris, pela compreensão e incentivo durante todo esse processo de efetivação do trabalho e também por sua família, pelo carinho e por tornarem-se minha família.

A todos vocês, muito obrigada pela presença e apoio, pois, sem vocês, esse sonho não se realizaria! E em especial, quero agradecer a Deus, pelo amor de pai, pela força revitalizadora, pela proteção, pelos livramentos e bênçãos, por me erguer quando acreditava não ter mais forças. Se consegui, não foi sozinha, algo maior sempre esteve comigo.

RESUMO

RECREIO ESCOLAR: PRÁTICAS CORPORAIS E SUAS SIGNIFICAÇÕES

Autor: Fabiane Smaniotto Pinno

Orientador: Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer

Co-orientadora: Dr^a. Maria Simone Vione Schwengber

Esta dissertação busca compreender como os alunos significam as práticas corporais vivenciadas no espaço do recreio escolar. Caracteriza-se metodologicamente como um estudo de viés etnográfico aliado a técnicas de observação participante, entrevistas e fotografia, desenvolvido no contexto do recreio da Escola Municipal Fundamental Deolinda Barufaldi – Ijuí/RS – no período de outubro de 2005 a julho de 2007. O exame deste *corpus* de investigação permitiu afirmar que o recreio é um espaço social próprio, polissêmico, dinâmico e educativo, importante dentro do espaço escolar. As reflexões sobre o espaço-escola instigam a pensar sobre o lugar que o corpo ocupa nesta instituição, ou seja, em qual dos seus múltiplos espaços encontra acolhida o corpo sócio-histórico, “encharcado” de cultura, expressivo, indisciplinado e criativo. A questão norteadora das reflexões desenvolvidas no texto é a seguinte: não é justamente o recreio escolar o espaço no qual o corpo adentra para falar, agir, expressar-se, compartilhar, trocar experiências, desarmar-se e, por isso, manifestar os códigos que constituem sua singularidade? Nessa perspectiva, o estudo aponta para as práticas corporais, que assumem uma centralidade, uma vez que possibilitam aos alunos estabelecerem relações com seu grupo de pares, socializarem-se e significarem o espaço escolar. O recreio é vivenciado pelos alunos de diferentes maneiras, através de práticas como jogar futebol, brincar, dançar e “bater um papo”; apontando para a percepção de que as práticas corporais, a ocupação dos espaços, bem como suas escolhas têm a ver com a idade, o gênero e com a estruturação dos espaços e tempos escolares. Assim, o espaço e tempo do recreio escolar constituem-se um *lócus* de importante aprendizagem, pois ali é possível “captar” muitas das expressões corporais/culturais através das quais os sujeitos estão a nos falar deles, do que pensam, sentem, gritam e escrevem com seus corpos na especificidade deste espaço, o que, aliás, torna-se fundamental para a eficácia de nossas práticas pedagógicas. Prestar atenção ao recreio é buscar conhecer os valores que dão sustentação às vidas dos alunos, compreendendo-os em seus entrelaçamentos com o processo de ensino-aprendizagem. A idéia que perpassa este trabalho é a de que não se trata de pedagogizar o recreio, mas de desenvolver uma pedagogia que tenha olhos e ouvidos para o que nele se expressa, (re)conhecendo o mundo que se revela através dele.

Palavras-chave: recreio - infanto-juvenil - práticas corporais - educação.

ABSTRACT

SCHOOL RECESS: BODY PRACTICES AND THEIR MEANINGS

Author: Fabiane Smaniotto Pinno

Supervisor: Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer

Co-supervisor: Dr^a. Maria Simone Vione Schwengber

This dissertation seeks to understand how students mean body practices experienced in the school playground. It is characterized methodologically as a study of bias ethnographic allied to techniques of participant observations, interviews and photograph developed in the context of the school recess of Deolinda Barufaldi Municipal Elementary School – Ijuí/RS – from October 2005 to July 2007. The examination of this *corpus* of research allowed saying that the recess is an own social area, polyssenic, dynamic and educational, main space within the school area. The reflections about the area-school instigate us to think about the place that the body has in this institution, or, in which of its multiple areas find upheld the social-historic body, “soaked” of culture, expressive, undisciplined and creative. The main question of the reflections developed in the text is this: Isn’t just the school recess and the area which the body is to talk, act, express itself, to share, exchange experiences, disarm itself and, that’s why, to express the codes that constitute its singularity? In this perspective, the study point to the body practices, which take a centrality, once that allow the students to establish relations with one’s group of pairs, socialize and meaning the school area. The school recess is lived by the students of different ways, through the practices as to play soccer, to play, to dance and to chat, pointing to the perception that the body practices, the occupation of the spaces and school recesses. Then, the area and the time of the school recess are a main learning *locus*, because there is possible “to capture” several of the body/cultural expressions through which the subjects are telling us about them, about what they think, feel, scream and write with their bodies within the specificity of this area, which, by the way, becomes elementary to the effectiveness of our educational practices. To pay attention to the school recess is to seek knowing the values that give support to the lives of students, understanding them and their interlacements with the teaching-learning process. The idea that crosses this dissertation is that it is not about to educate the recess, but to develop an education that has eyes and ears to understand what it’s expressed in it, (re)cognizing the world that is shown through it.

Keywords: school recess – infant-youthful subjects – body practices – education.

RESUMEN

RECREO ESCOLAR: PRÁCTICAS CORPORALES Y SUS SIGNIFICACIONES

Autora: Fabiane Smaniotto Pinno

Tutoría: Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer

Cotutoría: Dr^a. Maria Simone Vione Schwengber

Esta disertación intenta comprender el significado, para los alumnos, de las prácticas corporales experimentadas en el espacio del recreo escolar. La metodología es caracterizada por un estudio de sentido etnográfico aliado a técnicas de observación participante, entrevistas y fotografía desarrollados en el contexto de recreo de la Escuela Municipal de Enseñanza Primaria Deolinda Barufaldi – Ijuí/RS – en el período entre octubre de 2005 y julio de 2007. La análisis de este *corpus* de investigación permitió la afirmación de que el recreo es un espacio social propio, polisémico, dinámico y educativo importante dentro del espacio escolar. Las reflexiones acerca del espacio-escuela llevan a pensar sobre el lugar que el cuerpo ocupa en esta institución, o sea, en cuáles de sus múltiples espacios es acogido el cuerpo socio-histórico, lleno de cultura, expresivo, indisciplinado y creativo del alumno. La principal cuestión de las reflexiones desarrolladas en el texto es la siguiente: no es justamente el recreo escolar el espacio en lo cual el cuerpo se insere para hablar, agir, expresarse, compartir, cambiar experiencias, desamarse y, debido a esto, ¿manifestar los códigos que constituyen su singularidad? En esta perspectiva, el estudio apunta para las prácticas corporales que asumen una centralidad, ya que posibilitan a los alumnos el establecimiento de relaciones con sus grupos de parejas, socializándose y cargando de significados el espacio escolar. Así, el recreo es vivenciado de diferentes maneras por los alumnos, por medio de prácticas como jugar al fútbol, jugar, bailar y charlar; señalando para la percepción de que las prácticas corporales y la ocupación de los espacios, juntamente con sus escojas, tienen relación con la edad, el género y con la estructuración de los espacios y tiempos escolares. Así, el espacio y el tiempo del recreo escolar constituyen un *locus* de importante aprendizaje, ya que allí es posible percibir muchas expresiones corporales y culturales por las cuales nos habla el propio sujeto sobre ellos mismos, lo que piensan, sienten, gritan y escriben con sus cuerpos en la especificidad de este espacio, lo que, por lo tanto, se torna fundamental para la eficacia de nuestros prácticas pedagógicas. Quedarse atento al recreo, de esta forma, es buscar conocer los valores que dan sustentación a las vidas de los alumnos, comprendiéndolos en sus enlazamientos con el proceso de enseñanza y aprendizaje. La idea que nos pasa este trabajo es la de que no se trata de convertir el recreo en un espacio pedagógico, pero sí, de desarrollar una pedagogía que tenga ojos y oídos para lo que en él se expresa, reconociendo el mundo que se muestra por medio de él.

Palabras clave: recreo – sujeto infanto-juvenil – prácticas corporales – educación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização da escola.....	25
Figura 2: Mapa panorâmico da escola.....	29
Figura 3: Mapa interno do primeiro piso da escola.....	29
Figura 4: Mapa interno do segundo piso da escola.....	30
Figura 5: Imagem externa da escola.....	30
Figura 6: Imagem de uma das salas de aula da escola.....	52
Figura 7: Imagem de um dos corredores da escola.....	53
Figura 8: Imagem do relógio exposto na secretaria da escola.....	54
Figura 9: Pátio da escola.....	65
Figura 10: Barzinho móvel da escola.....	66
Figura 11: Produtos comercializados.....	66
Figura 12: Crianças (10-12 anos) jogando voleibol.....	69
Figura 13: Mapa da localização dos grupos no recreio.....	72
Figura 14: Imagem de uma das laterais da escola.....	73
Figura 15: Duas integrantes do grupo da dança.....	74
Figura 16: Alunos observando as integrantes do grupo da dança.....	74
Figura 17: Alunos (as) ouvindo músicas.....	75
Figura 18: Sujeito do grupo do futebol mostrando o limão com o qual jogam.....	81
Figura 19: Grupo do futebol no pátio da escola.....	82
Figura 20: Grupo do futebol na rua em frente à escola.....	83
Figura 21: Meninos (11-13 anos) jogando voleibol	85
Figura 22: Meninos (13-16) jogando futebol	85
Figura 23: Meninas (14-15 anos) dançando	86
Figura 24: Sujeito do grupo da brincadeira, brincando de esconde-esconde	88
Figura 25: Grupo da brincadeira.....	88
Figura 26: Integrantes do grupo da brincadeira tentando dificultar para o colega que tem o let's subindo o mais alto que podem na árvore. Como se observa, nesta brincadeira participam somente meninos.....	89
Figura 27: O colega que na ocasião tinha o “let's”	90
Figura 28: Integrantes do grupo do bate-papo.....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 AS TRANSFORMAÇÕES NO OLHAR SOBRE O OBJETO DE ESTUDO	11
1.1 Uma questão desenha-se.....	12
1.2 O contexto e os sujeitos.....	24
1.3 Escolhas teórico-metodológicas.....	32
1.4 A etnografia e os procedimentos da pesquisa.....	34
1.4.1 Organização dos dados.....	36
1.4.2 Roteiro das entrevistas e seleção dos entrevistados.....	41
1.4.3 Tratamento dos dados.....	45
2 ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES	47
2.1 Escola – Projeto da Modernidade.....	48
2.2 E a escola hodierna?	55
3 UM CLICK NA CULTURA DO RECREIO ESCOLAR	61
3.1 Recreio: um espaço de fronteira entre a escola e a rua.....	62
3.2 Recreio: território de atores sociais.....	68
3.3 Mapa das práticas corporais no recreio.....	71
3.4 “Se ela dança, eu danço... se ela dança, eu olho...”	72
3.5 “Com um limão se faz uma pelada”	80
3.6 “Com brincadeira a vida tem mais graça”	87
3.7 “No recreio rola o bate-papo.....	91
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	94
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	102

INTRODUÇÃO

Apresento aqui, de modo resumido, a Dissertação intitulada “Recreio escolar: práticas corporais e suas significações. Porém, meu primeiro empreendimento não foi construir esta apresentação, até porque, para chegar até aqui outros caminhos foram percorridos. Caminhos que foram se definindo durante o caminhar, nas trilhas da investigação.

Posso dizer que alguns dos questionamentos suscitados, os quais começaram a tecer a teia de significados desta pesquisa, a qual pretendeu investigar como os alunos significam as práticas corporais no espaço do recreio escolar, começaram a partir de algumas de minhas angústias e curiosidades de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O recreio escolar é aqui entendido como um espaço sociocultural próprio, significado de um modo muito particular pelos alunos que ali circulam, bem como, um espaço pedagógico para além da sala de aula. Cotidianamente este espaço e tempo do recreio é constituído por uma trama de relações entre os sujeitos envolvidos, as quais incluem alianças, conflitos e transgressões; apropriação e (re)significação dos espaços; estratégias e práticas corporais. É um tempo curto, porém, significativo. Curto, pois como os próprios alunos dizem ele “passa rápido”. Significativo porque os sujeitos que transitam neste território carregam-no de sentidos próprios através da trama de relações sociais que tecem e estabelecem.

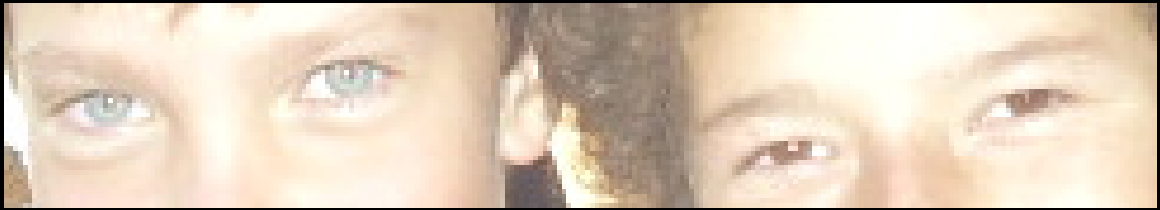
Dito isto, é importante apresentar as escolhas que fiz para esta escrita, dos fios que teci para a realização desta investigação. Esta dissertação está organizada em três partes. Em relação à primeira parte - “As transformações no olhar sobre o objeto de estudo” -, quero ressaltar que esta traz um pouco de minha trajetória na escola, traçando os pontos que culminaram em minha questão de pesquisa: Como os alunos da Escola Municipal

Fundamental Deolinda Barufaldi significam as práticas corporais no espaço do recreio escolar? Procurei problematizar o recreio enquanto um dos espaços da cultura escolar no qual aprendizagens também acontecem entre os alunos.

Tomando o recreio escolar como um espaço e tempo, no qual muitas aprendizagens também acontecem, que na segunda parte “Espaços e tempos escolares”, procurei destacar sobre os espaços e tempos escolares, problematizando o que ainda hoje, muitas vezes, tomamos como “natural”, principalmente quando se trata da instituição-escola, gestada na modernidade. Nesse sentido, destaco que os espaços e os tempos escolares também educam, silenciosamente e de forma muito sutil e, que mesmo no espaço e tempo do recreio os alunos não estão “livres” de certo controle, mesmo que este seja operado através das construções arquitetônicas, da disposição dos próprios espaços e tempos.

Na terceira parte “Um click na cultura do recreio escolar”, abordo o recreio escolar, bem como, as práticas corporais vivenciadas e significadas pelos alunos neste espaço e tempo. O recreio é vivenciado por crianças e jovens de diferentes formas. Jogos, brincadeiras, bate-papo, músicas e danças são práticas presentes no cotidiano do recreio. Grupos que ocupam lugares diferentes e definidos, (re)apropriam-se de espaços, cada um com suas características, as quais modificam-se de acordo com a idade e o gênero. Categorias estas que foram analisadas e alinhavadas para finalizar a tessitura desta dissertação.

1 AS TRANSFORMAÇÕES NO OLHAR SOBRE O OBJETO DE ESTUDO



1.1 UMA QUESTÃO DESENHA-SE

Corpos silenciosos, agitados, inquietos, apreensivos (ou não), olhos atentos ao relógio... Em meio a esta cena emerge uma pergunta de alguém que ainda não consegue concretizar as horas: *Profe, quantas horas faltam para o recreio?* Espera, expectativa: quinze horas em ponto! Enfim, soa o apito mais esperado do turno. Euforia, pressa, corrida, atropelamentos, gritos, sons, choros, provocações, disputas, gargalhadas, piadas, músicas, cantigas, movimentos, barulhos, cochichos, amizades, intrigas, “birras”, brigas, resistência, brincadeiras, namoricos, olhares, conquistas, decepções, crianças, jovens, meninas, meninos, minissaia, bonés, sandálias, jaquetas e casacos pelo chão, lanches, balas, pirulitos, chicletes, salgadinhos, refrigerantes...

Parece que vale tudo para aproveitar cada minuto desse espaço e tempo da cultura escolar, antes, é claro, de a sirene novamente soar com seu som estridente e marcante, supondo o fim das brincadeiras, do barulho, do movimento e impondo mais uma vez a ordem, a fila, o silêncio dos corpos... (da alma). Pergunto-me: que espaço é esse? Quem não lembra dessas experiências corporais? Quem não lembra do recreio escolar? Ah, o recreio escolar! Quem não percebe a riqueza e a complexidade desse espaço e tempo da escola? Suas cores e sons, sinais e códigos, rituais, gemidos (...) esta bricolagem de expressões humanas.

A palavra recreio não é somente utilizada para designar o intervalo de 15 ou 20 minutos entre as aulas em uma escola. Não se resume, também, à hora do lanche, do descanso ou de ir ao banheiro. Na verdade, é muito mais do que um simples intervalo. É um tempo e espaço específicos que se configuram numa multiplicidade de sentidos, de significações, (re)criações de cultura(s). É hora de se aproximar ainda mais dos colegas, dos amigos das outras turmas; é hora de os “craques” de futebol entrarem em campo (e tem que ser bom; se não fica no banco!) sob o olhar atento da “torcida”... É um tempo relativo. Parece tão pouco para a conversa “jogada fora e/ou dentro”, para a paquera, para estudar e tirar dúvidas com colegas sobre a prova do próximo período; é interminável, porém, para quem está ansioso por fazê-la (a prova) e acabar com a angústia de dias de estudo e para quem está enamorado e marcou uma “conversa muito importante” para a saída da escola, pois ali, no recreio, os colegas “pegam no pé”!

Esses minutos fora da sala de aula quase sempre resultam em afinidades, conversas, confissões, amizades e companheirismo. Claro! Geralmente essas conversas vêm acompanhadas de lanches coletivos, divididos entre si, como salgadinhos, balas, pirulitos, refrigerantes, halls, chicletes, enfim, todos industrializados, diferenciando-se do lanche de um “tempo atrás”, o qual, muitas vezes, era composto pelo famoso “pão com mortadela” que a mamãe preparava com tanto carinho, ou até o pão com banana, salame, queijo...

Quase todos os ambientes do pátio da escola são explorados no recreio: a quadra de esportes, os bancos, as calçadas, a sombra das árvores, a rua, os “fundos” da escola, ou melhor, seus cantinhos (para beijo roubado, então, é o melhor lugar). Até o banheiro é utilizado, mas não com tanta frequência, pois os mais “espertinhos” deixam para ir durante a aula, para dar uma “passeadinha” a mais nos corredores da escola. São alguns poucos minutos que compõem a história de muitas vidas, palco de muitos casos, romances, olhares, alegrias e decepções, sorrisos e lágrimas.

Essas cenas, que se fazem presentes e provocantes em minhas reflexões enquanto professora, me instigam à pesquisa em busca de problematizações deste espaço: o recreio escolar. Confesso que quase tudo, em minha trajetória profissional e enquanto estudante, sempre ocorreu desta maneira: investigando. A busca por algumas “respostas” me remetia a outros questionamentos concomitantemente, e estes a novas pesquisas. A reflexão que ora levanto faz parte deste percurso. Por conseguinte, a escolha desta temática não foi ao acaso. Durante a minha caminhada como educadora, diariamente deparava-me com cenas como a que descrevo no início desta seção, o que me levou a refletir, observar e inferir, enquanto professora pesquisadora, que no recreio há uma gama de significados e de relações que se concretizam parecendo ser este período insigne à escola, momento afim, incomparável, caracterizando-o como um espaço da cultura escolar rico de interações e de aprendizagens entre os sujeitos envolvidos.

Imbuída desse interesse investigativo, a pesquisadora Shirley¹ Steinberg² fez-me pensar

¹ Menciono o nome e o sobrenome do/a autor/a quando este/a é citado/a pela primeira vez no texto propriamente dito para visibilizar mulheres e homens a quem me refiro.

² STEINBERG, Shirley. Sem segredos: cultural infantil, saturação de informações e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). **Cultura infantil, a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 14.

a cultura infantil no âmbito da abrangente expressão pedagogia cultural que enquadra a educação numa variedade de áreas sociais, incluindo mas não se limitando à escolar, considerando como áreas pedagógicas aqueles lugares nos quais o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc. É a partir da referência desta autora que tomo o espaço do recreio como um dos espaços da cultura escolar para além da sala de aula, uma vez que, no que diz respeito à escola, não é somente no espaço da sala de aula que o “saber-poder”³ se organiza e se exercita, mas também é no espaço do recreio que muitas dessas relações se dão entre as crianças e os adolescentes, e são justamente essas vivências, experiências e aprendizagens que vão perpassar o próprio corpo desses sujeitos.

Desse modo, escrevo aqui alguns fragmentos de história que compõem os labirintos desta pesquisa. Como já referi, tomo o recreio como meu objeto de pesquisa e, por conseqüência, meu *locus* de investigação. Com o objetivo de melhor organizar a escrita, optei por escrever sob a forma de fragmentos, numerando-os para melhor situar o/a leitor/a.

I

Utilizo nesta pesquisa o termo “infanto-juvenil” ao referir-me aos sujeitos da pesquisa pelo fato de, no recreio, circularem diariamente, alunos na faixa etária de 10 a 16 anos. A seguir, arrisco-me a fundamentar este termo, tecendo os fios que, para este texto, são pertinentes.

Parto dos pressupostos de Philippe Áries (1981), que descreve as categorias da infância e adolescência como categorias construídas social e historicamente. O autor trata das idades da vida, as quais passaram por mudanças e formas de representar as etapas da vida humana. O pesquisador registra que alguns textos da Idade Média representam a cronologia humana,

³ Para Michel Foucault, durante o século 18, na França e na Inglaterra, formou-se uma série de mecanismos de controle permanente da população e do comportamento dos indivíduos. Instalou-se, na época, um novo saber, um saber de vigilância, de exame, organizado em torno da norma pelo controle dos indivíduos ao longo de sua existência, configurando-se a base do poder, a forma de saber-poder que vigia, controla e corrige, o qual dá lugar às Ciências Humanas como a Psiquiatria, a Psicologia, a Sociologia, etc. Este referencial pode ser encontrado na obra **A verdade e as formas jurídicas** (1999, p. 79-126), Rio de Janeiro: Nau Ed., de Michel Foucault.

como em *Lê Grand Propriétaire de toutes choses*, no qual as idades correspondem aos planetas em número de sete:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos... Após a infância, vem a segunda idade... chama-se *pueritia* e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho... e essa idade dura até os 14 anos... Depois segue-se a terceira idade, que é chamada de adolescência, que termina, segundo Constantino em seu viático, no vigésimo primeiro ano, mas, segundo Isidoro, dura até 28 anos...e pode estender-se até 30 ou 35 anos. Essa idade é chamada de adolescência porque a pessoa é bastante grande para procriar... Depois segue-se a juventude, que está no meio das idades...e essa idade dura até 45 anos segundo Isidoro, ou até 50, segundo os outros. Essa idade é chamada de juventude devido à força que está na pessoa, para ajudar a si mesma e aos outros, disse Aristóteles. Depois segue-se a senectude... depois a velhice, que segundo alguns dura até 70 anos... a última parte da velhice é chamada *senies*... (ARIÈS, 1981, p. 6-7).

Como categoria social, Ariès assinala que a adolescência é uma invenção da modernidade, sendo estudada em seus múltiplos aspectos somente a partir do século 20.

Tem-se a impressão, portanto, de que a cada época correspondiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a 'juventude' é a idade privilegiada do século XVII, a 'infância', do século XIX, e a 'adolescência', do século XX. (ARIÈS, 1981, p. 16).

Atualmente, no Brasil, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 Julho de 1990, considera-se criança o sujeito até os 12 anos de idade incompletos.

Levando em consideração o que foi mencionado, detenho-me, agora, em apenas duas das etapas da vida: a adolescência e a juventude. Segundo Viviane Magro (2002, p. 65), a adolescência enquanto categoria geracional e social foi concebida, ou, nas palavras da autora, "*inventada e descoberta*", durante a era industrial, constituindo-se uma categoria moderna tendo seu reconhecimento quando a educação formal (projeto da modernidade) ficou sob o domínio e controle do Estado.

A sociedade moderna, com as transformações que ocorrem a partir da Revolução Industrial, "fixa a população operária, o proletariado em formação no corpo do aparelho de produção" (FOUCAULT, 1996, p. 111-112), e assim advém a emergência da escolarização das massas. Dessa forma, crianças e adolescentes "ganham" o direito, e juntamente com este, o dever, de freqüentar e permanecer na escola. Normatividade que se articula com as necessidades da sociedade industrial, a qual demanda mão-de-obra especializada. Assim, o almejo da modernidade, o progresso, estaria sendo abonado por meio da educação.

Fundamentada teoricamente e cientificamente pela sociologia, medicina, psicologia e pedagogia, a adolescência foi, portanto, “inventada e descoberta” (Kett, 1993), e os adolescentes se tornaram, desde o início do século XX, um grupo etário delimitado que vive uma fase quando o indivíduo possui menores responsabilidades, sendo tutelado pelos pais e/ou Estado (MAGRO, 2002, p. 66).

Diante desse contexto, no qual a adolescência foi construída, uma outra categoria emerge – e requer problematizações – quando se trata dessa faixa etária entre a infância e a fase adulta: a juventude. Pergunto-me: o que, atualmente, nas teorizações corresponde à juventude?

Segundo Maria Virgínia de Freitas (2005, p.6), no Brasil, essas duas categorias - adolescência e juventude - muitas vezes, se confundem e, outras tantas, se contrapõem. A autora indica ainda que, “sem a pretensão de prover uma definição única, inquestionável, ou mesmo consensual sobre estes termos [...]” todas as definições de juventude (faixa etária, período da vida, contingente populacional, categoria social, geração...) se vinculam à dimensão de fase do ciclo vital entre a infância e a maturidade. Contudo, uma das tendências no interior do debate sobre políticas públicas é distinguir esses dois momentos do período da vida.

De acordo com dados trazidos por Freitas (2005, p. 07), marcos etários são utilizados para definir o período da juventude, o qual, no Brasil, conforme critérios estabelecidos pelas Nações Unidas e pelo IBGE⁴, obedece a uma tendência em situar este tempo cronológico da vida entre os 15 e 24 anos, considerando a variação de elementos sociais e individuais dos sujeitos. Em julho do ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – resulta de um movimento de luta (que data da década de 80) em favor da defesa dos direitos da infância e da adolescência, legislação esta que define como adolescência a faixa etária que vai dos 12 aos 18 anos de idade (incompletos). Segundo Oscar León,

[...] grande parte das ações públicas e privadas, como, por exemplo programas desenvolvidos tanto pelo Estado como por ONGs, no campo da saúde, do lazer, da defesa de direitos, da prevenção de violência, de educação complementar e alternativa passam a definir seu público alvo desta maneira (2005, p. 07).

⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Nesse contexto, o termo juventude fica à margem da tematização social até meados dos anos 90, quando ocorre um redimensionamento de olhares, uma vez que há uma preocupação social com os problemas vividos pela juventude, relacionados à dificuldade de inserção e integração social. Emerge uma preocupação, também por parte das políticas públicas, com a franja etária de sujeitos que são maiores de 18 anos, mas que ainda se encontram num momento diferenciado da idade adulta. “Ampliava-se cada vez mais o reconhecimento de que a juventude vai além da adolescência [...]” (FREITAS, 2005, p. 05).

Para melhor esclarecimento do conceito de adolescência, León (2005, p. 12) contribui:

O conceito de adolescência é uma construção social. A par das intensas transformações biológicas que caracterizam essa fase da vida, e que são universais, participam da construção desse conceito elementos culturais que variam ao longo do tempo, de uma sociedade a outra e, dentro de uma mesma sociedade, de um grupo a outro. É a partir das representações que cada sociedade constrói a respeito da adolescência, portanto, que se definem as responsabilidades e os direitos que devem ser atribuídos às pessoas nesta faixa etária e o modo como tais direitos devem ser protegidos (Grupo técnico, 2002).

Há também uma diferença, de acordo com Freitas (2005, p. 07), em termos de tratamento/definição em relação a esta faixa etária, conforme as diferentes disciplinas e correntes que a debatem. Os psicólogos utilizam o termo *adolescência* para referenciar os processos - puberdade, mudanças no organismo e na personalidade em geral - que marcam esta fase. Já os sociólogos, demógrafos e historiadores usam o termo *juventude* quando se referem “à categoria social, enquanto segmento da população, geração no contexto histórico ou como atores no espaço público”.

Realizando uma aproximação dos termos, León (2005, p. 12) salienta que, da mesma forma que a adolescência, a juventude também é concebida como uma categoria etária, como etapa de amadurecimento e como subcultura. Como já foi mencionado, considera-se a adolescência, de acordo com o ECA, a faixa etária entre os 12 e 18 anos. Já a juventude, convencionalmente, segundo León (2005, p. 13), situa-se aproximadamente entre os 15 e 29 anos, podendo, de acordo com cada contexto, ampliar-se para baixo ou para cima numa faixa máxima que vai dos 12 aos 35 anos. Estudiosos (MAGRO 2002, FREITAS 2005, LEÓN 2005, ABRAMO 2005) alertam que os conceitos/definições de adolescência e juventude, tanto no passado como atualmente, não são lineares, nem fixos, tampouco universais, razão pela qual adquiriram inúmeros significados na história das sociedades.

A noção mais geral e usual do termo juventude, se refere a uma faixa de idade, um período de vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e ocorre uma série de transformações psicológicas e sociais, quando este abandona a infância para processar sua entrada no mundo adulto. No entanto, a noção de juventude é socialmente variável. A definição do tempo de duração, dos conteúdos e significados sociais desses processos se modificam de sociedade para sociedade e, na mesma sociedade, ao longo do tempo e através de suas divisões internas. Além disso, é somente em algumas formações sociais que a juventude configura-se como um período destacado, ou seja, aparece como uma categoria com visibilidade social (ABRAMO, 2005, p.13).

Nessa perspectiva, em uma mesma sociedade, um jovem não significará esse período de sua vida da mesma forma se morar em diferentes lugares - na zona rural, ou na zona urbana, e nesta, no centro ou na periferia. A juventude, como a adolescência, não é somente uma categoria etária, uma vez que se caracteriza como uma condição social, histórica e culturalmente definida.

Considerando a infância, a juventude, bem como a adolescência, como uma construção social, podemos inferir que teremos tantos enfoques nestas categorias - seja físico, emocional, biológico, intelectual, cognitivo, afetivo - quantos espaços e tempos tivermos na história das sociedades. Assim, acredito que devemos nos referir a infâncias, juventudes e adolescências, até porque, “a juventude e a velhice não estão dadas, senão que se constroem socialmente na luta entre jovens e velhos”⁵. (BOURDIEU, 2000 apud LEÓN, 2005, p.10).

A partir de tais teorizações, optei por utilizar o termo infanto-juvenil quando referir-me aos sujeitos da pesquisa, o que não significa pretender fundir as três categorias geracionais, uma vez que são processos diferentes, mutantes e não lineares, porém, mencionar uma expressão que abranja a faixa etária dos sujeitos da pesquisa, os quais têm suas idades entre 10 e 16 anos. Como no espaço do recreio pesquisado circulam diariamente aproximadamente 220 alunos, uma das técnicas utilizadas para a coleta de dados - a entrevista⁶ - é realizada com uma representação de 40 alunos⁷.

⁵ “*La juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente em la lucha entre jóvenes y viejos*”.

⁶ Explico a metodologia utilizada ainda neste capítulo na seção 1.3, intitulada: Escolhas teórico-metodológicas.

⁷ Apresento a idade e o sexo desses alunos em quadro anexo.

II

Nesse contexto de reflexão sobre o espaço-escola, Paulo Fensterseifer (2000) instiga a pensar o lugar que o corpo ocupa nesta instituição, por meio do qual, utilizando-se de uma metáfora, diz que na escola adentra

“Pela porta da frente”, o corpo objeto da natureza, o corpo das ciências naturais, o corpo mensurável, o corpo máquina (produtivo e disciplinado), [...] o aluno portador deste corpo [...] não possui rosto, nem expressão, nem sentimentos, é só armadura, com consciência, dever e vontade.

“Pela porta dos fundos”, o corpo sócio-histórico, “encharcado” de cultura, o corpo das ciências sociais, corpo sensitivo, expressivo, indisciplinado, criativo porque vivo [...].⁸

É por compartilhar da idéia de Fensterseifer (2000) que ponho em reflexão as seguintes questões: será que não é justamente o espaço do recreio “a porta dos fundos” onde o corpo adentra para falar, agir, expressar-se, compartilhar, trocar experiências, “mostrar seu rosto”, desarmar-se e, por isso, sentir-se vivo? O que é o quintal de nossa casa senão os “fundos” da mesma? E é justamente lá que tomamos nosso banho de sol mais à vontade, estendemos nossas roupas; saímos (ou entramos) rapidamente e ocultamente em algumas situações, enfim, “os fundos” configura-se um espaço no qual ficamos “mais à vontade”, que mostra muito de nós, nossa privacidade.

Se olharmos o espaço-escola a partir do recreio, talvez veremos os alunos⁹ sob uma outra ótica; ampliaremos o horizonte do nosso olhar e conseguiremos enxergar além das salas de aula, dos livros, das atividades, das provas, dos índices de aproveitamento, das avaliações, das classes e cadeiras, do quadro-negro, do giz, da ordem e do silêncio. Expandiremos nosso olhar para vivenciar trocas, relações sociais, aprendizagens corporais, movimentações e expressões humanas de forma mais “livre” do que os espaços mais formais que a escola impõe. A sala de aula homogeneiza: padrões de comportamento, produtividade, movimentos,

⁸ FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **O corpo na escola**. Parecer no Mestrado em Educação nas Ciências. Ijuí: Unijuí, 2000, (texto).

⁹ Utilizarei esta categoria neste trabalho numa perspectiva que foge a visão homogenizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Comungo da perspectiva de Juarez Dayrell (s/d. p. 5), quando este compreende o aluno na sua diferença, “enquanto indivíduo que possui historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios”. Neste sentido, toda vez que me referir á categoria aluno, é nesta perspectiva que estou compreendendo-a.

linguagens (...); o recreio, por sua vez, diversifica: nas escolhas dos alunos, na (re)apropriação dos espaços, na interação entre os pares.

É importante destacar aqui que, diante da expressão “livre”, acredito ser necessário contextualizá-la no âmbito da cultura, pois mesmo tendo a opção de escolha os sujeitos são, de certa forma, produzidos por uma série de práticas discursivas e/ou não discursivas¹⁰. Quando falo em práticas, utilizo a noção de Michel Foucault (1979, p. 12), para quem, as práticas, como os discursos, formam os sujeitos e os objetos de que falam, “produz verdades graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. Foucault (1979, p. 12) contribui ainda expondo que:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Nesta perspectiva, é possível inferir que cada sociedade elege determinadas práticas que produzem efeitos nos sujeitos nos modos de ser moral, intelectual e fisicamente. Guacira Louro (2003) salienta que não há corpo que não seja, desde sempre, dito e feito na cultura; descrito, nomeado e reconhecido na linguagem, por meio das práticas, dos discursos e das instituições. Essas práticas atravessam os nossos corpos, compondo nossas identidades¹¹; na perspectiva desta abordagem, destaco os escolares.

Dessa forma, nossas ações, escolhas, enfim, nosso jeito de ser e estar no mundo está “atravessado” de características da cultura na qual estamos imersos. Somos seres constituídos na cultura, permeados por diversas práticas, uma vez que, neste contexto, “educar é dar forma à animalidade, sendo o ser humano a única espécie que demanda educação” (FENSTERSEIFER, 2005, comunicação oral). Considerando o fato de que a cultura nos constitui enquanto seres humanos, de relações mútuas, intensas e significativas, corroboro a

¹⁰ Para Foucault (2004), as práticas discursivas compõem-se de elementos teóricos, que integram o poder normalizador - enunciados científicos e proposições filosóficas e religiosas. Desse modo, temos então *o dito* num dispositivo de poder. As práticas não discursivas – o não dito – inscrevem-se na materialização do dispositivo como a criação de *instituições*, as técnicas de organização espacial para controle dos corpos dos indivíduos, técnicas de higienização, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas.

¹¹ Corroboro com Stuart Hall (2005, p.12-13), quando este afirma que não temos uma identidade fixa, essencial ou permanente, esta, por sua vez, “é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente”.

premissa de que também (e principalmente) a escola é espaço de constituições culturais importantes, inclusive, o espaço do recreio, pois, tomando o recreio como um tempo “livre”, posso afirmar que nele as escolhas dos alunos são eletivas e não (totalmente) condicionadas.

III

É a partir da concepção de corpo como um constructo social, cultural e lingüístico que busco problematizá-lo no contexto do espaço-escola, mais especificamente, no recreio escolar.

O profissional de Educação Física não atua sobre o corpo em si ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do homem nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humanos, historicamente definidas [...] (Daolio, 2005, p. 108).

Ao significar, os sujeitos (re)velam o seu “mundo”, por meio do qual podemos ter referências tomando o recreio enquanto um espaço da cultura escolar, pois, sendo a escola um local de relações sociais, ali também acontecem essas significações corporais, que tomo como ponto de partida para a realização do nosso trabalho enquanto educadores, ou seja, uma vez que a escola é um lugar de trocas, trocas de sentidos, precisamos nos esforçar para compreender os sentidos que os alunos atribuem ao “seu mundo”. Essa troca de sentidos, porém, somente ocorrerá se realmente houver um esforço docente para que esta aconteça; um movimento em busca do diálogo, da comunicação. Segundo Maria Simome Schwengber (2001, p. 7), a educação, em especial, a escolar, parece ser incapaz de consentir o corpo como lugar de enraizamento da ação, da palavra, da expressão; a escola parece ser incapaz de compreender o quanto os corpos escrevem seus próprios textos no espaço escolar quando têm oportunidade, como no espaço do recreio.

Ao pesquisar o espaço do recreio, ou melhor, como os alunos significam as práticas corporais vivenciadas no espaço do recreio escolar, procuro percorrer esse caminho da comunicação, compreendendo o sujeito sem dicotomias, considerando-o enquanto linguagem expressiva. Acredito que isso compõe uma prática que nos auxiliará para que não mais vejamos nossos alunos, sejam eles crianças, jovens ou adolescentes, como *alienígenas na sala*

de aula,¹² e, da mesma forma, para que nós não nos tornemos alienígenas em suas significações, pois, nas palavras de Mario Osorio Marques (1996, p. 77),

Os tempos-espacos da educaçao nã são os da duraçao e da espacializaçao físicas, mas de seres humanos em sociedade, num sistema de relaçoes vividas em intensidade, ritmos e abrangências variáveis. Como processo de mudançoes o ensino-aprendizagem nã se dá em movimento uniforme no espaco e no tempo, mas por saltos qualitativos e rupturas, por avanços e recuos, acertos e erros, entusiasmos e desfalecimentos, por momentos decisivos ou iluminados, cada qual com significado próprio e intensidades variáveis.

A presente pesquisa busca dar visibilidade a esse aspecto do processo de ensino-aprendizagem, rompendo preconceitos (de que o recreio é somente um espaco de descanso), tecendo vínculos (professores-alunos), estreitando relaçoes, pois o conhecimento, “constrói-se na relaçaõ social de sujeitos, enquanto processo do entendimento entre eles, sobre algo no mundo que os integra e os desafia” (MARQUES, 1996, p. 28).

Poucos estudos abordam o espaco do recreio. Entre os trabalhos já realizados sobre o recreio escolar, cito a tese de Tânia Mara Cruz (2004), intitulada *Meninas e Meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito*,¹³ com a qual objetivou compreender o conflito nas relaçoes de gênero entre criançoes de 1ª a 4ª séries no ambiente do recreio escolar, procurando captar de que modo as culturas infantis eram ali produzidas e como se relacionavam com a cultura adulta.

Já as pesquisadoras Karina Nones Tomelin e Maria da Conceiçaõ Lima de Andrade (2005) realizaram a pesquisa *Assim é mais divertido!: Um estudo sobre a eufemizaçao dos mecanismos disciplinares no recreio escolar*. Esse estudo observou a incidência dos mecanismos disciplinares sobre o recreio com atividades organizadas¹⁴ de criançoes de séries iniciais do Ensino Fundamental. Outro estudo do recreio foi realizado por Ileana Wenz

¹² Expressão utilizada por Bill Green e Chris Bigum (1995), os quais, ao utilizarem a expressão “alienígenas na sala de aula”, provocam-nos a refletir sobre a juventude contemporânea, a qual é vista (por adultos, professores, pais...) como sendo diferentemente motivada, desenhada, construída, ou seja, uma nova geração, com uma constituição radicalmente diferente.

¹³ Defendida na Faculdade de Educação da USP- São Paulo- em 2004.

¹⁴ Nas palavras das pesquisadoras, “o recreio organizado, também chamado de pedagógico, dirigido ou projeto recreio, surge, num primeiro momento, com o intuito de tornar este espaco-tempo ordenado. Por meio de jogos dirigidos e com a participação de professores e alunos, o recreio organizado busca diminuir a violência, os acidentes, a indisciplina, a correria e a gritaria durante este período” (2005, p.7). Este trabalho encontra-se nos anais da 28ª Anped 2005.

(2005), a qual pesquisou as relações de gênero nas brincadeiras do recreio,¹⁵ tendo como sujeitos-alvo crianças de segunda e terceira séries do Ensino Fundamental de uma escola pública situada na zona sul de Porto Alegre.

Meu estudo vai ao encontro desses anteriormente referidos, no que diz respeito ao espaço-tempo pesquisado: o recreio escolar. A peculiaridade que se coloca, porém, é ter como foco de pesquisa como os alunos da Escola Municipal Fundamental Deolinda Barufaldi significam as práticas corporais vivenciadas no espaço do recreio, bem como a faixa etária dos sujeitos pesquisados, uma vez que acompanhei o recreio escolar de alunos na faixa etária entre 10 e 16 anos, correspondente às séries finais do Ensino Fundamental.

IV

Cabe aqui, para situar o leitor, discorrer brevemente o “porquê” da escolha de pesquisar esta respectiva faixa etária. O meu primeiro contato pedagógico com este grupo etário foi no ano de 2002, quando desempenhava a função de coordenação pedagógica e, em determinado momento, assumi o compromisso de assessorar as turmas das séries finais do Ensino Fundamental da escola no desenvolvimento de um projeto de dança que culminava no já tradicional “Festival de Dança” do educandário. A relação entre estes sujeitos e eu provocou tanto aproximações como estranhamentos. Devo confessar que pensei na já citada expressão de Bill Green e Chris Bigum (1995, p. 208): “estou dialogando com alienígenas (...)?”. Num primeiro momento os alunos se apresentaram como alienígenas para mim, uma vez que sabia tão pouco daquele universo, rico em expressões, desejos, vontades, preferências, falas, expressões verbais muito específicas. Posteriormente me ocorreu que, da mesma forma que eu estava percebendo-os de tal maneira, eles também poderiam estar pensando o mesmo, ou seja, me vendo como uma “estrangeira”. Poderiam até estar, em pensamento, me exclamando uma de suas expressões mais usadas quando discordam muito de algo, situação, opinião: “Nem se apresente, Sora!”. Isso me inquietava...

¹⁵ Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS no ano de 2005.

Outro fato que fez com que eu me aproximasse novamente do trabalho com infanto-juvenis foi minha pesquisa do projeto da monografia da Graduação¹⁶. Nessa pesquisa procurei compreender como os discursos contemporâneos sobre o corpo e a aparência física marcam os corpos escolares, bem como os efeitos destes no modo de vida, de sentir e de se relacionar corporalmente dos mesmos. Foi durante a realização desse trabalho que, mais uma vez, esses sujeitos despertaram-me o desejo de dar continuidade à investigação, de compreender os elementos que esse grupo caracterizava: seus corpos no recreio. Mas por que no espaço do recreio? Porque foi exatamente neste espaço/tempo que consegui coletar mais dados para a referida pesquisa, pois os discursos contemporâneos endereçados aos sujeitos infanto-juvenis também estavam presentes no espaço do recreio escolar, o qual se configurava, neste contexto, um espaço da cultura escolar.

Compondo a tríade de motivos pelos quais realizei a presente pesquisa com sujeitos infanto-juvenis, cito o intenso contato que hoje tenho com os mesmos por realizar a função de vice-direção no turno da tarde, quando eles estão presentes na escola. Atualmente, nas escolas, o recreio recebe um olhar muito mais administrativo do que pedagógico, uma vez que cabe aos diretores e coordenadores a função de “cuidá-lo”, ou melhor, estar neste espaço/tempo presente, olhando, administrando possíveis conflitos, desentendimentos, prestando os “primeiros socorros”, zelando pelo bom andamento do mesmo. Confesso que a função de vice-direção fez com que aumentasse ainda mais a minha necessidade de compreender melhor esse universo cultural de determinado espaço/tempo, a começar pela investigação.

Assim, o que pretendo com este trabalho é compreender de que modo os alunos significam as práticas corporais no espaço do recreio escolar, apresentando elementos para pensar este universo e, a partir daí, analisar quais os desafios que o conjunto dos elementos vinculados a estas práticas corporais coloca para a prática pedagógica da Educação.

1.2 O CONTEXTO E OS SUJEITOS

¹⁶ Pesquisa intitulada: O “mundo da cultura” produzindo e marcando os corpos infanto-juvenis que circulam na Escola Municipal Deolinda Barufaldi – Ijuí/RS – apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel e Licenciado em Educação Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2004.

Realizei a pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Deolinda Barufaldi, localizada no Bairro Alvorada no município de Ijuí,¹⁷ porque foi nela que comecei a lecionar, ou seja, que iniciei minha vida profissional,¹⁸ há nove anos.

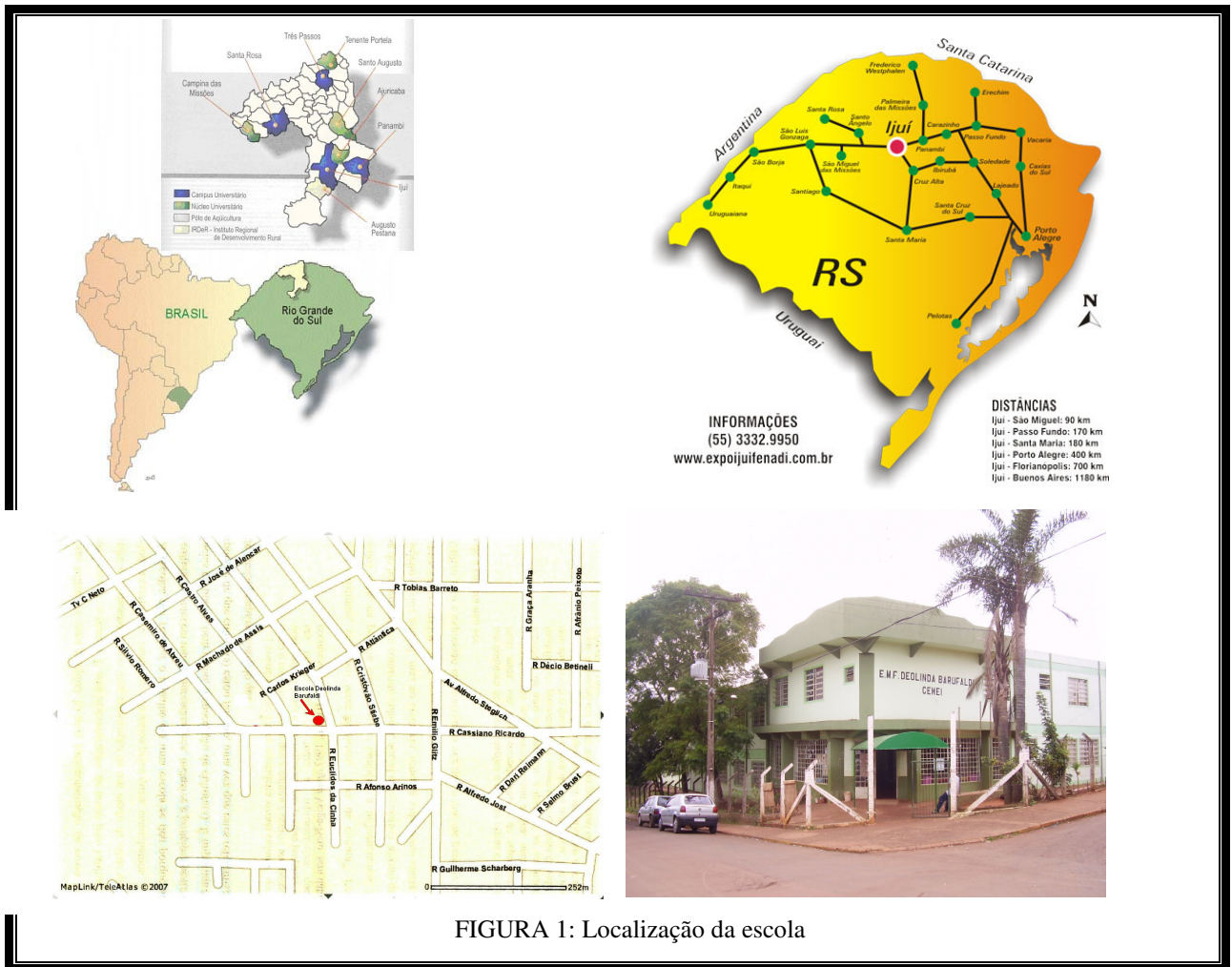


FIGURA 1: Localização da escola

¹⁷ Ijuhy, na língua Guarani, significa “Rio das Águas Claras” ou “Rio das Águas Divinas” e foi o nome dado à colônia de imigrantes fundada em 19 de outubro de 1890, significando assim o início da ocupação das últimas áreas disponíveis do Rio Grande do Sul. Está localizada no Planalto Médio Gaúcho, ao Noroeste do Estado. Sua extensão territorial é de 907,5 Km, com altitude de 409,8° acima do nível do mar. Seus primeiros moradores foram os povos indígenas; mais tarde chegaram os luso-brasileiros, os afro-brasileiros e vários outros descendentes de imigrantes europeus. Ijuí constituiu-se a partir de um intenso processo de miscigenação, tornando-se conhecida como “Ijuí - Terra das Culturas Diversificadas”.

¹⁸ No ano de 1998 realizei meu estágio do curso Normal/Magistério neste educandário, posto que, ao final deste mesmo ano, prestei concurso público municipal sendo nomeada no mês de março do ano seguinte (1999). Neste momento, optei por ser lotada na E. M. F. Deolinda Barufaldi por ter lá realizado meu estágio e ter criado uma identificação e um vínculo muito grande com a comunidade escolar como um todo.

Foi no espaço desta escola que vivenciei, enquanto educadora, minhas primeiras experiências, meus primeiros erros e acertos, minhas frustrações e satisfações, momentos de dúvidas e certezas, de tristezas e alegrias... Foi ali que experimentei a emoção de ver pela primeira vez um grupo de crianças “descobrimo” o mundo das letras e sua euforia em ler a primeira palavra. E, meu Deus! Quanta euforia quando isto acontecia, pois me parecia que para elas (crianças), era como se o mundo estivesse abrindo suas portas, apresentando-se. Nos pequenos gestos, nas palavras que se configuravam em relatos de suas trajetórias de vida, meus alunos muito me ensinaram e, com certeza, muito ainda aprenderei com eles.

Neste período (9 anos) em que estou na escola, muitas modificações aconteceram, tanto em seu espaço físico, como no que diz respeito à Proposta Político-Pedagógica. Há pouco tempo (no ano de 2004) foi concluída a pavimentação das ruas principais que ligam o centro da cidade e demais bairros à referida escola; uma das principais linhas de ônibus do município passa em frente da escola, que é a linha que liga os bairros “Modelo e Alvorada”.

A Escola Municipal Fundamental Deolinda Barufaldi foi criada em meados do ano de 1975,¹⁹ atendendo alunos de 1ª a 3ª séries. Com o passar do tempo, como a demanda do bairro onde está inserida – Alvorada – crescia, necessitou de ampliação. Assim, no ano de 1991, o poder público municipal e a diretoria e moradores do bairro mobilizaram-se com o intuito de construir um prédio que abrigaria a Escola de Tempo Integral.

A Escola de Tempo Integral, segundo Antônio Sérgio Gonçalves (2006, p. 1), é herdeira da corrente pedagógica escolanovista,²⁰ posto que, no Brasil, ganha um novo fôlego em 1980 com a formação dos CIEPs.²¹ A Escola Deolinda Barufaldi, enquanto projeto de uma educação integral, de tempo integral, percorreu o mesmo trajeto. No que se refere à proposta política de oportunizar aos sujeitos maiores condições de permanência na escola, bem como de aprendizagem, o poder público municipal na época (1991) fez da escola Deolinda Barufaldi o Cemei – Centro Municipal de Educação Integral.

¹⁹ As informações históricas aqui citadas foram retiradas da P.P.P. da referida escola.

²⁰ A Escola Nova foi um movimento educacional renovador que resgatou idéias de pedagogos e filósofos do século 18 e 19, como Rousseau (1712-1778), Froebel (1782-1852), Claparède (1873-1940) e Maria Montessori (1870-1952).

²¹ Centros Integrados de Educação Pública – prédios escolares projetados por Oscar Niemeyer, criados para abrigar a educação em tempo integral durante as duas gestões de Leonel Brizola (PDT - Partido Democrático Trabalhista) como governador do Estado do Rio de Janeiro (1984-1988, 1992-1996). No Rio Grande do Sul os CIEPs são implantados na gestão do governador, também do Partido Democrático Trabalhista, Alceu Collares (1991-1995).

Assim, em fevereiro de 1992 iniciaram-se as atividades na nova escola. Num primeiro momento, a escola atendia crianças com idade de pré a 3ª série em tempo integral, e os alunos de 4ª série em um só turno. Uma vez que os alunos terminavam a última série oferecida e não manifestavam interesse em trocar de escola, emergiu a necessidade de ampliar as séries até completar o Ensino Fundamental. Em 1994 a Proposta Político-Pedagógica da escola organizava-se em classes progressivas.²² Em 1999, porém, não ocorreu a sustentação da proposta e esta tomou novos rumos.

A Escola Municipal Fundamental Deolinda Barufaldi, enquanto resultado de uma série de estudos do grupo docente do educandário, tem sua Proposta Político-Pedagógica estruturada em Ciclos a partir de 2002. A referida escola é, atualmente, a única escola de Ijuí que tem sua Proposta Político-Pedagógica estruturada em Ciclos de Formação²³, os quais se subdividem em três. O primeiro desenvolve-se num período de quatro anos, com crianças de cinco anos e meio a 10 anos, aproximadamente. O segundo Ciclo desenvolve-se num período de três anos com crianças de 10 a 12 anos; e o terceiro Ciclo de Formação desenvolve-se num período de dois anos com educandos de 12 a 15 anos.

A referida escola atende em tempo integral somente os alunos dos grupos B e C do primeiro Ciclo de Formação, em virtude da falta de espaço físico que comporte a demanda das demais turmas. No turno inverso ao das aulas, os alunos (dos grupos B e C) participam de oficinas pedagógicas como dança, canto coral, recreação, expressão corporal, artesanato e teatro. Cada dia da semana os estudantes participam de uma oficina específica, contemplando todas, sendo que essas oficinas pedagógicas se iniciam no segundo mês do ano letivo e se estendem até o final do ano. A escola somente não atende todos os grupos do 1º Ciclo²⁴ por falta de espaço físico que comporte a demanda de alunos do educandário.

²² Segundo a PPP da escola, essas classes progressivas organizavam os alunos por graus de aprendizagem, respeitando o ritmo próprio de cada um, permitindo o avanço de séries considerando muito mais as aprendizagens de cada educando, do que os requisitos que a série determinava.

²³ Durante o ano letivo de 2007, o grupo de professores, através de diversos estudos, entre eles seminários internos, debates e reuniões, decidiu estruturar sua Proposta Político Pedagógica sob a forma de seriação, a qual, entrou em vigor no início de 2008.

²⁴ O Primeiro Ciclo de Formação abrange cinco grupos: A (5/6 anos), B (6/7 anos), C (7/8 anos), D (8/9 anos) e E (9/10 anos). Já o segundo Ciclo de Formação corresponde a dois grupos: A (10/11 anos) e B (11/12 anos). O terceiro Ciclo de Formação também abrange dois grupos: A (12/13 anos) e B (13/14/15 anos).

Atualmente a escola atende aproximadamente 500 crianças e jovens do próprio bairro, como também de bairros vizinhos como Luiz Fogliatto, Herval e Getúlio Vargas I e II. A condição socioeconômica de muitas famílias que compõem a comunidade escolar caracteriza-se pela sua precariedade. Muitos não conseguem um trabalho fixo, tendo que buscar o sustento da família por meio de trabalhos alternativos ou mesmo de programas sociais como o Bolsa Família²⁵. Consta nos documentos da secretaria da escola dados que nos permitem afirmar que a média da renda familiar dos alunos que ali estudam não atinge o valor de um salário mínimo, hoje estipulado em R\$ 380,00. Pelos próprios relatos e declarações de alguns pais e/ou responsáveis no ato da matrícula,²⁶ muitas famílias alegam que somente conseguem dar conta de suas necessidades básicas com a renda do Bolsa Família.

No bairro também há algumas religiões organizadas como a católica e evangélica (adventista). O bairro ainda não possui sede²⁷ própria, posto de saúde e nem posto policial. As famílias são atendidas em postos de saúde dos bairros vizinhos, como do Bairro Luiz Fogliatto. As famílias recebem visitas periódicas de agentes de saúde do município, sendo algumas delas do próprio bairro. Em relação à área de lazer, os moradores contam com um campo de futebol e o Ginásio de esportes localizado em uma área que se considera como sendo “pátio da escola”. Durante o dia a escola utiliza o ginásio juntamente com a Escola Infantil, que está localizada ao lado do mesmo.

A escola ocupa o espaço físico de um quarteirão, contendo um prédio de alvenaria com 18 salas de aula, auditório, biblioteca, refeitório, cozinha, sala dos professores, sala de direção, sala da coordenação, secretaria, almoxarifado, laboratório de informática, dois blocos de banheiros feminino e masculino e gabinete odontológico. Para fins de ilustrar melhor este espaço, me inspiro aqui nas idéias de Ileana Wenez (2005), que, em sua dissertação, utiliza um desenho do mapa da escola e do recreio observados.

Vista panorâmica da escola

²⁵ Programa do governo que oferece mensalmente às famílias R\$ 95,00, uma vez que a renda familiar esteja na faixa de até R\$ 25,00 por pessoa.

²⁶ No ato da matrícula dos alunos, os pais devem informar a renda familiar.

²⁷ A sede de um bairro diz respeito a um local no qual acontecem várias atividades a serviço da própria comunidade, como por exemplo: festividades para angariar fundos em prol do próprio bairro; velórios; muitas vezes o próprio ambulatório (Posto de Saúde) é instalado nas dependências da sede do Bairro, entre outras atividades de cunho social e recreativo.

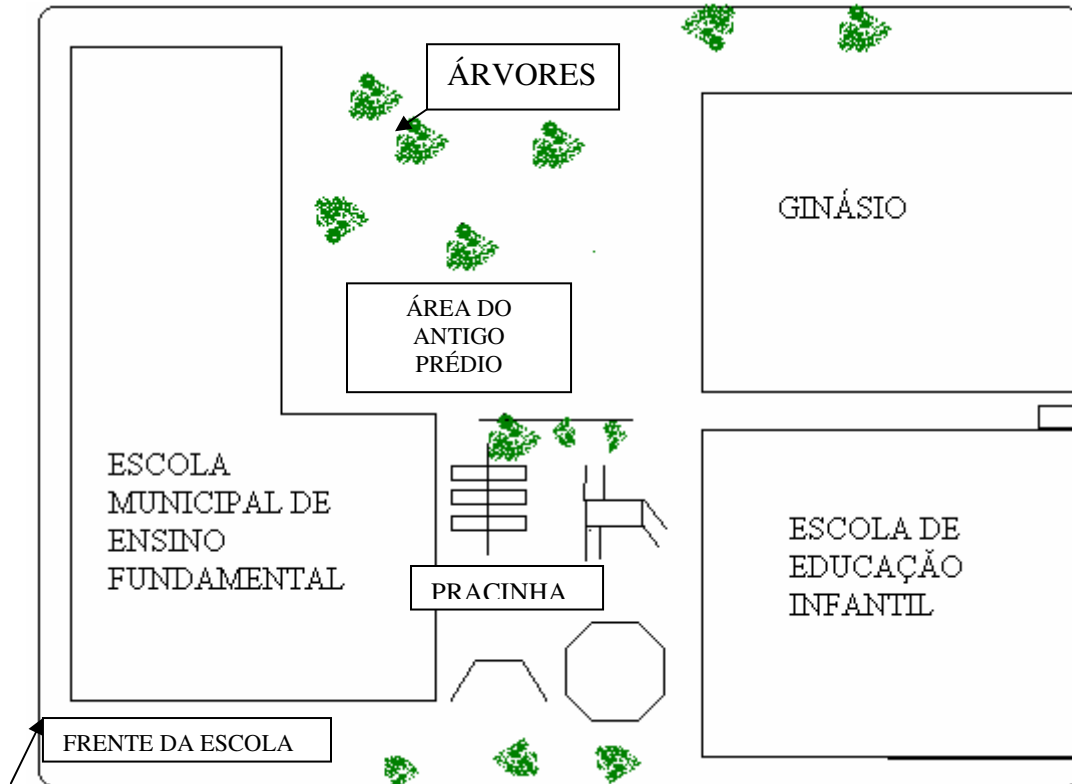


FIGURA 2: Mapa panorâmico da escola

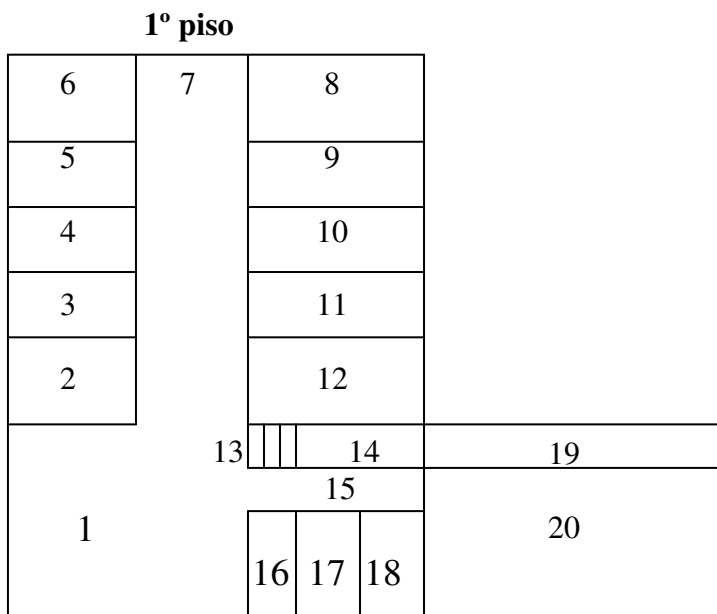


FIGURA 3: Mapa interno do primeiro piso da escola

1 – Saguão de entrada. 2 e 3 – Salas de aula. 4 – Banheiros femininos. 5 e 6 – Sala de aula. 7 – Corredor. 8 e 9 – Salas de aula. 10 – Banheiros masculinos. 11 e 12 – Salas de aula. 13 – Escadas de acesso ao segundo piso. 14 – Almojarifado. 15 – Corredor de acesso ao refeitório. 16 – Secretaria. 17 – Sala da coordenação. 18 – Sala da direção. 19 – Cozinha. 20 – Refeitório.

2º piso

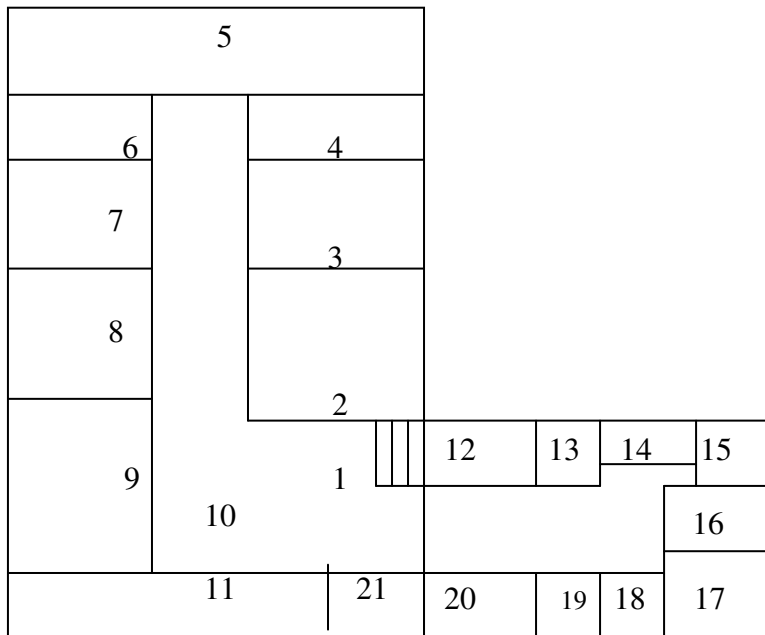


FIGURA 4: Mapa interno do segundo piso da escola

1 – Escadas. 2 e 3 – Salas de aula. 4 – Banheiros masculinos. 5 – Auditório/salão. 6 – Banheiros femininos. 7, 8 e 9 – Salas de aula. 10 – Corredores. 11 – Almojarifado das oficinas. 12 – Sala dos professores. 13 – Banheiro dos professores. 14 e 15 – Salas de aula. 16 – Laboratório de Informática. 17 – Biblioteca. 18 – Almojarifado dos materiais de Educação Física. 19 – Sala de aula (Laboratório de Aprendizagem). 20 – Gabinete odontológico. 21 – Sala de planejamento dos professores.



FIGURA 5: Imagem externa da escola

A referida escola trabalha com alunos provenientes de famílias estruturadas de diferentes formas, ou seja, nem todos residem com o pai (biológico) e a mãe (biológica); sendo criados pelos avós, tios, padrinhos, entre outros. Muitas crianças também participam do orçamento familiar, engraxando sapatos, recolhendo material reciclável, bem como participando de projetos sociais, como o AABB – Unijuí – Comunidade,²⁸ onde realizam suas refeições nos dias em que participam do programa, como também ganham roupas, calçados e mochilas.

Diante do contexto no qual está inserida, a escola se constituiu um ponto de referência no bairro, pois ao longo de seu processo educacional possibilita à comunidade completar o Ensino Fundamental e ingressar no Ensino Médio, como também renovar seus sonhos e esperanças de uma melhoria na qualidade de vida profissional. Isso é perceptível na fala e nos depoimentos informais que presenciamos nas conversas com os pais dos alunos, como por exemplo: “Faço de tudo para que meu filho tenha condições de estudar e que tenha esperanças na escolarização, porque com o estudo se consegue um emprego melhor” (Maria, 45 anos).

²⁸ O Programa AABB-Unijuí-Prefeitura Municipal é um projeto criado pela Fundação AABB (FENABB) em 1987, instituído em Ijuí no ano de 1996. Em 1999 consolidou parceria com a Unijuí, passando a ser denominado Programa-AABB-Unijuí-Comunidade. Posteriormente, a Prefeitura de Ijuí também se engajou no projeto que ganhou, então, o nome de suas três parcerias.

Com o objetivo de dinamizar propostas de cunho pedagógico, o Programa AABB-Unijuí-Prefeitura Municipal evidencia para a comunidade possibilidades de interações educativas entre a Universidade e os demais segmentos sociais. Atendendo escolares de 7 a 12 anos provenientes da rede municipal e estadual de ensino público de Ijuí, ele demanda o compromisso de receber, principalmente, crianças e adolescentes em situação de risco. Outra característica levada em conta para a inserção no Programa é estar freqüentando a escola sistematicamente em turno inverso ao mesmo. O Programa envolve alunos de oito escolas de Ijuí.

Para as atividades semanais, o Programa AABB-Comunidade, assim como é conhecido em Ijuí, conta com a participação de doze (12) acadêmicos bolsistas, vinculados à UNIJUÍ, e uma merendeira, vinculada à Prefeitura Municipal. A fim de melhor visualizar os objetivos específicos de cada área do conhecimento no contexto do programa, segue abaixo a descrição das mesmas:

- área de Educação Física: as oficinas de formação esportiva, expressão corporal/dança, ginástica e atletismo contribuem para a diversificação da prática corporal das crianças/adolescentes, bem como, propiciam o aperfeiçoamento/desenvolvimento das habilidades motoras básicas inerentes a essa faixa etária, além de exercer influência a questões vinculadas à qualidade de vida;
- área de Artes Visuais: através das oficinas de escultura, desenho, recorte e pintura, pode-se perceber um desenvolvimento significativo quanto à percepção do mundo no qual se está inserido. Dessa forma, há uma maior motivação e sensibilização para o desenvolvimento nos processos criativos, contribuindo na formação de um cidadão com olhar crítico e transformador à vida;
- área de pedagogia: permite aos envolvidos, através das oficinas de ambiente natural/reciclagem de papel, artesanato e jogos pedagógicos, o envolvimento com atividades didático-pedagógicas no intuito de socialização frente as diferentes dimensões do mundo vivido na escola. As oficinas centram suas ações no desenvolvimento de vivências significativas quanto a valores, cuidados com o meio ambiente, complementação escolar, entre outros assuntos relacionados ao dia-a-dia, possibilitando assim a inclusão escolar e social.

É importante ressaltar que, na referida escola, além de trabalhar com a 1ª série do Ensino Fundamental, tive a oportunidade de experienciar o trabalho com a Educação Infantil em 2001, a coordenação do Ensino Fundamental em 2002 e, atualmente (2006-2008), a vice-direção do turno da tarde. Desempenhando essas diferentes funções, aprendi a ver a escola sob diferentes óticas (administrativo, pedagógico, funcional...), o que acredito ser interessante para o profissional da educação ter uma visão do todo, dos diferentes mecanismos que estão presentes na vida da instituição escolar.

É com estas inquietações e nos espaços deste determinado e singular contexto que se desenvolveu o presente trabalho. Para isso o caminho de observações nesta pesquisa procurou a todo momento compor um registro da vida da escola para além dos cadernos, das tarefas e deveres, que ultrapassasse o espaço da sala de aula, que observasse outros espaços culturais presentes no universo escolar, que são imprescindíveis pelo valor atribuído pelos alunos, como o espaço do recreio, o solo onde meu projeto de pesquisa germina.

1.3 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nas trilhas da minha pesquisa há uma (des)construção da minha forma de olhar um cotidiano, neste caso um cotidiano escolar: o recreio. Cotidiano entendido aqui conforme afirma José Machado Pais (1993), como os múltiplos conhecimentos da vida diária, conhecimentos esses permeados de intelegibilidade. Neste cotidiano da pesquisa se fez necessária a (des)construção de meu jeito habitual de ver as coisas a minha volta e ao mesmo tempo a construção de um modo de olhar que foi se compondo durante toda a caminhada, inclusive dos meios pelos quais trilhei.

A escolha por realizar o trabalho em uma escola se deu porque acredito que neste espaço cultural acontecem muitas aprendizagens, inclusive e, principalmente, que perpassam as experiências corporais, bem como a concepção de cultura(s). É importante explicitar de que corpo(s) e de que cultura(s) estou falando, uma vez que estes referem-se a dois conceitos-chave de minha pesquisa. Entendo que

[...] assiste-se hoje uma virada cultural, que pode ser resumida como o entendimento de que a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos (HALL, 1997 *apud* VEIGANETO s/d, p. 2).

Não existimos, como seres humanos, “fora da cultura”. Pelo contrário, nos constituímos nela, na própria cultura, como também a influenciados. Quando parto da premissa de que o sujeito é um construto cultural, social e lingüístico, defendo o que afirma Fensterseifer, que “não se trata de ‘ir’ do sujeito à vida animal, mas ao contrário, tomar a vida como causa e o sujeito como efeito” (FENSTERSEIFER, 2007, comunicação oral).

Faço uso da expressão cultura(s) em sua pluralidade, pois ela não é

um conjunto de determinações e normas claras e precisas (a cultura), é, antes de mais nada, um conglomerado aberto de representações e normas de comportamento que contextualizam a rica, mutante e criadora vida dos membros de uma comunidade e que vai se ampliando, enriquecendo e modificando precisamente e como consequência da vida inovadora daqueles que atuam sob o guarda-chuva de seus efeitos. Por isso, a cultura oferece sempre um espaço de negociação de significados e se recria constantemente como consequência deste mesmo processo de negociação (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998, p. 60-61).

A cultura, como destacam Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 60), é um sistema vivo e mutante, uma vez que está relacionada com a significação realizada pelos sujeitos e grupos que nela estão inseridos. Assim, não podemos conceber a cultura como algo imune à mudanças, às trocas, aos intercâmbios dos e entre os homens. Da mesma forma que somos produto da cultura na qual vivemos, também a modificamos constantemente, num processo de reinterpretação dos significados da mesma, mediante contínuos e complexos processos de negociação.

No contexto dessa inter-relação do corpo com a cultura escolar é que entendo que a escola e, principalmente o recreio, são um espaço rico de relações sociais e não somente um espaço cognitivo, configuram-se tanto um espaço de encontro entre os alunos quanto um local de estabelecimento de relações e trocas culturais e sociais (SOARES, 2003, p. 138). É ali, no espaço do recreio, que o corpo e o movimento se reconciliam com uma simbologia que comunica, é a materialização de diálogo dos seres humanos com o mundo²⁹, ou melhor, no caso, os alunos com o universo intra-escolar.

²⁹ Santiago Pich, 2005, p. 111 *apud* Dicionário Crítico de Educação Física 2005.

No campo da Educação Física brasileira há um conceito que representa a dimensão histórico-social ou cultural do corpo e do movimento: a cultura corporal do movimento, na qual o corpo passa a ser visto como o lócus de inserção do homem na cultura (PICH, 2005). Esta concepção contribui para a assertiva de que o que define o corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não suas semelhanças biológicas universais (DAOLIO, 1995, p. 26).

Este cenário nos convoca a pensar também como os sujeitos significam as práticas corporais vivenciadas no espaço do recreio escolar. Entendo práticas corporais a partir da definição de Ana Márcia Silva e Iara Damiani (2005), para as quais o termo *prática* deve ser compreendido como “levar a efeito” e/ou “expressar” uma determinada intenção ou sentido e realizá-lo por meio do corpo. A expressão *práticas corporais* representa de forma adequada o sentido de construção cultural e linguagens presentes nas diferentes formas de expressão da cultura corporal. Porém, nem todas as práticas corporais são esportivas, como os casos da dança, o circo, a capoeira, o ioga e o *hip hop* têm características que os diferenciam das atividades esportivas³⁰ propriamente ditas (SOARES, 2004).

Este pressuposto instigou-me a pensar como os alunos significam as práticas corporais vivenciadas no espaço do recreio escolar, o qual também se configura um espaço cultural específico. A escolha deste objeto conduziu-me a uma metodologia inspirada nos estudos etnográficos, uma vez que este método é “adequado quando se quer conhecer como os grupos humanos tecem suas redes de relações e significados no cotidiano” (CRUZ, 2004, p. 13).

1.4 A ETNOGRAFIA E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Clifford Geertz (1989, p. 15-20), tomando emprestada uma expressão de Gilbert Ryle, afirma que a etnografia é uma descrição densa, na qual o etnógrafo enfrenta

³⁰ De acordo com Carmem Soares (2004), o termo esporte tornou-se quase onipresente em função de um movimento que se inicia nos anos 1960 e se intensifica nos anos 1970, o qual denominou-se “esportivização da Educação Física”, uma vez que vários elementos da cultura corporal passam a ser valorizados a partir da sua “esportivização”, ou seja, incorporam na sua prática cotidiana os códigos do esporte de alto rendimento.

(...) uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele [o etnógrafo] tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.

Segundo Marli André (1995, p. 36), é no final dos anos 70 que fica evidente o interesse dos educadores pela etnografia. Esta é uma prática de pesquisa na qual se estudam determinadas culturas e sociedades. Pode-se dizer que a etnografia se caracteriza mediante elementos como a proximidade do pesquisador no campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados.

Um estudo com inspiração etnográfica possibilita o uso de técnicas como a composição de um diário de campo e as observações diárias, o que, aliás, é uma das características deste tipo de pesquisa. Na observação, há uma interação constante com os sujeitos pesquisados, estreitando vínculos, aproximando o pesquisador dos sujeitos, do local, das situações diárias do cotidiano (aqui) escolar, implicando num processo constante de seleção e análise dos dados obtidos, bem como num *denso* registro de campo.

Minha experiência e vivência na escola na qual realizei a investigação levaram-me a fazer uma pesquisa etnográfica, uma vez que estou inserida no espaço escolar pesquisado. Acredito que a etnografia viabiliza o que hoje se faz necessário, principalmente no campo da educação:

[...] ampliar a possibilidade de um diálogo inteligente entre pessoas que diferem consideravelmente entre si em interesses, perspectivas e poder, e no entanto estão limitadas em um mundo onde, envolvidas em interminável conexão, fica cada vez mais difícil sair uma do caminho da outra (GEERTZ, 1989, p. 63).

Assim, utilizei o diário de campo e a técnica de observação participante para a construção do *corpus* da pesquisa. De acordo com Buford Junker (1971), pode haver variações no papel do pesquisador e de seus propósitos de estudo ao grupo pesquisado, o qual pode revelar-se ou não enquanto um pesquisador, bem como revelar ou não sua pesquisa e os objetivos da mesma. Entre as variações que Junker (1971) destaca, posso dizer que, enquanto pesquisadora, caracterizei-me como uma “observadora participante”, na medida em que desempenhei um papel em que os objetivos e o foco do estudo foram apresentados aos sujeitos da pesquisa desde o início.

Outro recurso que utilizei foi a entrevista semi-estruturada. Segundo Robert Bogdan & Sari Biklen (1994, p.134), a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver de modo mais concreto uma idéia sobre a maneira como os sujeitos vivem os aspectos do mundo cotidiano. A entrevista semi-estruturada, conforme Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 34), caracteriza-se por se desenvolver a partir de um esquema básico, porém não desenvolvido de forma rígida, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações, ou seja, as questões podem ser específicas, mas o entrevistado tem liberdade para responder em seus próprios termos. Desta forma, a entrevista caracterizou-se como sendo um elemento a mais na composição dos dados, possibilitando identificar e registrar as opiniões e pontos de vista do grupo pesquisado e também o registro das falas dos alunos de uma forma mais sistematizada para posterior análise.

Como mais um recurso na organização dos dados, também foi utilizada a fotografia, a qual era realizada durante o espaço/tempo do recreio. Ao analisar o recurso fotográfico, Bogdan & Biklen (1994, 183) afirmam que a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa, dando fortes dados descritivos, sendo utilizada para compreender o subjetivo e, freqüentemente, é analisada indutivamente. Neste estudo em particular, as imagens se apresentam como textos que se somam ao verbal na composição e organização dos dados; não são gratuitas, porém, não são objetos de análise.

1.4.1 Organização dos dados

Durante o ano letivo de 2005, não lecionei na referida escola, uma vez que estava em Licença para Qualificação Profissional (LQP). Optei por tirar esta licença para poder dedicar maior tempo para a presente pesquisa. Em virtude de os turnos das aulas do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências serem manhã e tarde, as observações no campo deram-se a partir do mês de novembro, com a freqüência de uma visita semanal.

As observações em campo tiveram início no final do segundo semestre letivo de 2005, quando ficava durante uma tarde na escola (no dia da visita) passeando pelos corredores, conversando informalmente com os professores e também com os alunos. Durante as observações no recreio, os alunos me abordavam indagando porque eu não “dava mais aula na escola”, ao que eu respondia que era por um período temporário em virtude de eu estar dando

continuidade aos meus estudos e realizando uma pesquisa, e que estava ali justamente em virtude desta. Mas eles não “estendiam” muito as questões referentes a qual pesquisa e a conversa continuava tomando outros rumos, com temas como preferências, aulas, brigas e amizades, danças e brincadeiras, jogos e esportes.

Os excertos a seguir ilustram algumas dessas situações vivenciadas no recreio:

Situação 1: D. C. de 08/05/06

Em conversa com uma aluna do 3º Ciclo, Grupo B (8ª série):

Sujeito 1: Ai profe! Lá vem a Mônica³¹, aquela invejosa...

Pesquisadora: Por que invejosa?

Sujeito 1: Porque semana passada eu comentei que eu iria pedir para minha mãe comprar essa calça e essa jaqueta na Pompéia e ela foi lá e comprou igual... mesmo sendo caro...

Pesquisadora: Você não se importa em pagar caro as roupas da moda?

Sujeito 1: Não, moda é moda...(Letícia, 14 anos)

Situação 2: D. C. 09/04/06

Os alunos são chamados para o recreio. Mário, Murilo e Nilson solicitam o aparelho de som junto à direção. O aparelho é instalado na calçada em frente à escola no qual é inserido um CD de músicas *funck*. Neste momento aproxima-se um grupo de três meninas e espontaneamente começam a dançar ao ritmo do *funck*. Outro grupo significativo de alunos fica somente a observar as “dançarinas”, uma vez que os movimentos chamam atenção por sua sensualidade. Aproximo-me de duas meninas do 3º Ciclo, Grupo A (7ª série) e pergunto:

Vocês não vão dançar?

Sujeito 1: Não, porque não colocam outras músicas para dançar, porque quando tem é só *funck* e eu não gosto.

Pesquisadora: Então que tipo de música vocês sugerem?

Sujeito 1 e 2: Dos Rebeldes! (Cássia e Camila, 12 e 13 anos).

Estas situações possibilitam pensar o modo de valoração dos alunos, que, por um lado, revela a compreensão desta faixa etária referente a diversos assuntos (discursos) que circulam entre eles – como moda, por exemplo –, por outro, a interferência dos valores sociais, dos

³¹ Utilizo nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

*mass media*³² nesta forma de valorar. Em nome da moda, não importa se determinado acessório e/ou roupa está custando muito em relação à remuneração do aluno(a) ou de seus pais³³, pois a peça está em vigência e o esforço, por isso, vale a pena. Não obstante apresentam-se os estilos musicais: o *funck*, o *rap* e o *boom* do momento – os Rebeldes³⁴ – estão presentes no cotidiano dos alunos pesquisados. Segundo Dayrell (2002, p. 124), no Brasil,

Nas últimas décadas vem ocorrendo uma modernização cultural, consolidando uma sociedade de consumo, ampliando o mercado de bens materiais e simbólicos, mas que não é acompanhada de uma modernização social. Assim, os jovens pobres inserem-se, mesmo que de forma restrita e desigual, em circuitos de informações, por meio dos diferentes veículos da mídia, e sofrem o apelo da cultura de consumo, estimulando sonhos e fantasias, além dos mais variados modelos e valores de humanidade.

No caso dos jovens pesquisados, o consumo de CDs contendo músicas preferidas, veiculadas pela mídia, bem como das roupas da “moda”, constitui-se uma forma de ressignificar a sua trajetória, criando formas próprias de ser jovem (DAYRELL, 2002, p. 124).

Como já era final de ano letivo e na escola há diversas programações como torneios interséries, festival de dança, apresentações aos pais, etc., algumas vezes eu chegava até a escola em uma tarde em que não havia recreio, pois as datas que eram estipuladas para determinados eventos eram flexíveis em virtude de condições do tempo, especificidades da comunidade escolar, entre outros. Todavia, mesmo não havendo o recreio, eu participava observando os eventos, como o caso do torneio de futsal. Esses torneios aconteciam no ginásio da escola e são uma prática muito esperada pelos alunos.

Em dia de torneio a escola mudava de rotina. Quando eu chegava à escola, geralmente todos os alunos do turno já estavam no ginásio. Quando lá adentrava, presenciava diversos

³² Meios de comunicação de massa.

³³ Através do relato de alguns alunos no decorrer de conversas informais durante o recreio, os mesmos afirmaram que compram – ou pedem para seus responsáveis adquirir – muitas coisas que gostam com o dinheiro advindo do Bolsa Família.

³⁴ Novela veiculada através do Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), na qual a trama gira em torno de estudantes internos em um colégio particular de prestígio internacional, onde adolescentes de classe alta recebem um elevado nível de educação e são preparados para um futuro promissor. As principais atividades da turma de adolescentes acontecem em função de conquistar namorados, transgredir as regras da escola, fazer chacota dos colegas e se dedicar à banda, a qual é composta por alguns dos estudantes e é denominada RBD. Fonte: Jornal da Manhã – 22/07/2006- Ijuí/RS.

grupos preparando-se para o grande momento: o jogo. Alguns colocando o uniforme, outros combinando posições e jogadas ensaiadas, e outros ainda, organizando a torcida.³⁵ Minha presença naquele local não era muito “percebida” tamanho o envolvimento dos sujeitos nas atividades. Além de mim, outros professores acompanhavam o evento, torcendo, incentivando, cuidando. No ano letivo de 2005, o torneio foi o único evento escolar que consegui acompanhar, além do recreio.

No ano de 2006, retornando da LQP, retomei minhas atividades de professora e pesquisadora na referida escola, ficando agora, presente diariamente naquele espaço. A partir daí, meu tempo de permanência na escola era das 11h 30 min às 17 h, uma vez que era minha carga horária diária.

As observações no recreio começaram desde o primeiro dia letivo. É importante salientar que estar em campo para mim, enquanto professora pesquisadora, não foi nada tranquilo, uma vez que me deparei com momentos prazerosos, mas também de tensão, dúvidas e incertezas. Acredito que o maior deles foi manter o olhar de pesquisadora, ou seja, manter um olhar “apurado” em relação às questões da pesquisa, perante um grupo e um lugar que conheço/freqüento diariamente há oito anos. Posso dizer que não foi um processo linear, mas inquietante e, em alguns momentos, conflitante, para que meus *óculos* de pesquisadora não utilizassem as mesmas lentes da professora que já estava, de certa forma, habituada com aquele contexto.

Uma das especificidades desta pesquisa, por suas características e objetivos, é a necessidade de se aprimorar o olhar na complexidade das relações, organizações e expressões que se dão entre educandos. Como ressalta Geertz, constituiu-se “uma presença do *Lá* em um texto elaborado *Aqui*”³⁶; ou melhor, um escrever detalhado de cada momento presenciado, cenário e sujeitos pesquisados, constituindo-se assim, na composição do diário de campo, ferramenta na qual se registra a vida da pesquisa.

³⁵ Geralmente os torneios não eram mistos. Num determinado dia realizavam-se os jogos masculinos e no outro os femininos. Assim, a torcida alternava-se: ora eram as meninas que torciam para os meninos de sua turma, ora os meninos que torciam para elas.

³⁶ Texto intitulado: “Estar lá, escrever aqui”, elaborado por Clifford Geertz e traduzido por Mário Salviano Silva, s/d.

Posso dizer que desde o primeiro momento de minha presença neste espaço/tempo fui bem recebida, melhor dizendo, fui acolhida. A maioria dos alunos já me conhecia “de vista”, como eles mesmos diziam, ou seja, da convivência na própria escola. Com o tempo, minha presença no recreio tornou-se ainda mais “familiar”. Muitos viam em mim uma amiga, uma confidente, uma ponte entre eles e a própria equipe diretiva para possíveis reivindicações. Quem mais se aproximava eram as meninas, para me contar fatos acontecidos em suas vidas “fora e dentro” da escola: brigas, interesses, namoricos, desejos, aspirações. Alguns meninos também se aproximaram, contando fatos de suas vidas particulares, acontecimentos da sala de aula, vontades, gostos, entre outros.

Os primeiros “passeios” pelo espaço/tempo do recreio, como pesquisadora, foram excitantes. Circulava por calçadas, corredores, pelo saguão da escola, enfim, pelos diferentes espaços que aquele contexto apresentava, observando os detalhes, mapeando elementos para a pesquisa. Acreditava que já conhecia aquele espaço, pois, até então, era um espaço em que acontecia o recreio, momento em que os alunos “descansavam” das horas-aula da sala de aula, porém constatei que não conhecia aquele espaço da forma como aqueles determinados sujeitos o ocupavam. Como conclui Alfredo Veiga-Neto (2001, p. 15), “o espaço não se reduz a um simples cenário onde se inscreve e atua um corpo. Muito mais do que isso, é o próprio corpo que institui e organiza o espaço, enquanto o espaço dá um ‘sentido’ ao corpo”.

A ocupação dos espaços, a forma como os alunos se reapropriavam dos mesmos: as brincadeiras na altitude e sombra das árvores, o desafio de correr em telhados, o voleibol limitado por estruturas alternativas, o futebol jogado com um limão³⁷... estas cenas eram novidade para mim, até porque eu nunca havia observado realmente o recreio. Todos estes elementos eram registrados no diário de campo no momento em que eu retornava para casa, pois durante as observações no recreio, somente algumas palavras-chave eram anotadas para que eu pudesse lembrar das vivências, e, com mais tranquilidade, descrever os acontecimentos com maior riqueza de detalhes. É importante salientar que, apesar de eu estar presente diariamente nos recreios, nem todos foram descritos, uma vez que eu registrava apenas as situações que se apresentavam novas em relação àquelas que eu já havia observado, como um novo comportamento durante uma brincadeira, uma nova brincadeira, um outro modo de dançar, outros ritmos musicais, uma variação de alguma brincadeira.

³⁷ Desenvolvo maiores detalhes destas informações no capítulo III.

Em meio a tamanha riqueza de informações, inclusive visuais, uma vez que os espaços também nos falam muito das pessoas que nele convivem, decidi retratar os momentos do recreio no espaço-escola. Dessa forma, após algumas observações, veio então a introdução da máquina fotográfica. Durante as observações, procurava registrar os alunos em suas diversas práticas: brincando, dançando, conversando, passeando, como também os espaços que eles ocupavam: onde jogavam futebol, dançavam, “descansavam”... A máquina fazia singular “sucesso”. Apesar de alguns envergonharem-se (afirmavam isso) em serem fotografados, outros solicitavam o “flash” a todo momento: sozinhos, entre os pares, durante as brincadeiras, com os professores que pelo recreio “apareciam”³⁸. Tornou-se um momento muito divertido.

1.4.2 Roteiro das entrevistas e seleção dos entrevistados

Os diálogos que aconteciam entre nós fizeram com que eu me aproximasse ainda mais deste grupo específico e pudesse observá-lo “mais de perto”. Assim, passados alguns meses de observações/anotações do campo, foi possível mapear os sujeitos da pesquisa. Inspirada na pesquisadora Tânia Mara Cruz (2004), optei por fazer as entrevistas em duplas, com duração máxima de 20-30 minutos. Porém, para realizar as entrevistas, selecionei somente 40 alunos, sendo 10 componentes de cada grupo observado: dança, futebol, bate-papo, brincadeira. Convidei os sujeitos que menos eram inibidos, ou seja, que durante a pesquisa, mais se aproximaram de mim, conversando, opinando, questionando-me, enfim, assim procedi por acreditar que estes sujeitos fossem contribuir ainda mais com a pesquisa, no momento da entrevista.

Para um primeiro momento de fala, convidei os dez sujeitos de cada grupo, por exemplo: os “adeptos” do futebol, depois sucessivamente, da dança, da brincadeira e do bate-papo. Isso porque, em nosso primeiro encontro, eu apresentaria a pesquisa, meus objetivos e intenções com a mesma, bem como a forma como procederia na escola com os sujeitos envolvidos, no caso, eles. Após este primeiro encontro, a cada semana entrevistava as duplas

³⁸ Destaco esta expressão entre aspas, pois não é comum os professores circularem pelo recreio neste momento; geralmente os mesmos aproveitam para ir ao banheiro, tomar água, lanchar...

de um determinado grupo.³⁹ O critério para a formação das duplas era a afinidade entre os sujeitos, uma vez que, quando eu chamava um integrante, logo este, sabendo que era em duplas, chamava um dos colegas espontaneamente. Optei por proceder dessa forma e não delimitar as duplas, pois acredito que, em companhia do colega com o qual mais se identifica, os sujeitos entrevistados ficariam mais a vontade no decorrer da entrevista para responder às questões, opinar, sugerir, enfim, manifestarem-se da forma mais “natural” possível.

Ao elaborar as perguntas a serem tratadas durante as entrevistas, o objetivo foi focalizar as questões de pesquisa, bem como obter elementos que me oportunizassem uma propriedade ainda maior na análise dos dados, elementos estes que se (re)formulavam com as próprias falas dos sujeitos. Uma das preocupações, porém, era não transferir minhas questões de pesquisadora para os sujeitos pesquisados, ou seja, procurei elaborar questões que os sujeitos se sentissem à vontade e com condições de responder, para que as respostas não fossem mascaradas e/ou empobrecidas/limitadas como as expressões sim, não, talvez, não sei, entre outros termos.

As entrevistas aconteciam geralmente após o período do recreio, no auditório da escola, uma vez que era a única sala desocupada. Durante as entrevistas havia um clima de descontração entre os sujeitos, acredito que por nossa (já conquistada) afinidade. A cada pergunta realizada sempre havia um dos sujeitos que rapidamente solicitava o uso da palavra para responder. A partir daí, o outro complementava, concordava, discordava com a opinião do colega. Houve momentos em que tive de intervir porque havia sujeitos que participavam e argumentavam tanto, a ponto de inibir a participação do outro colega. Assim, todos os sujeitos pesquisados expressaram suas opiniões em relação às questões propostas. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos entrevistados.

Abaixo, segue a agenda dos encontros, o roteiro das entrevistas, bem como alguns dados referentes aos grupos entrevistados:

³⁹ A cada dia entrevistava uma, as vezes duas duplas, de acordo com o número de sujeitos que integrava cada grupo, de forma que, ao final de uma semana, todos de um mesmo grupo, por exemplo futebol, estivessem entrevistados, para que na semana seguinte eu pudesse fazê-lo com as duplas de outro grupo.

I Encontro com os grupos:

- 1 - Apresentação da pesquisa.
- 2 - Explanação de como se desenvolveria a entrevista (sua lógica).
- 3 - Explicação do termo de consentimento esclarecido e entrega do mesmo para posterior assinatura dos pais ou responsáveis.
- 4 - Acordo de que quem realmente gostaria de participar da pesquisa, traria no próximo encontro o termo assinado.
- 5 - Combinação da data do encontro posterior.

II Encontro com cada dupla:

DUPLAS DO FUTEBOL	Sujeitos (S)	Idade	Sexo
1 - Tópico: Recreio escolar	S1	15	M
2 - Questões problematizadoras:	S2	15	M
• O que é o recreio para vocês? (Gostam ou não)?	S3	16	M
• O que mais gostam de realizar/fazer no recreio? Por quê?	S4	14	M
• Realizam esta prática ⁴⁰ em outros momentos da escola? Em que local? Quando?	S5	14	M
• Na sua opinião, aqui na escola, o que está faltando no espaço do recreio?	S6	14	M
• Por que as meninas não jogam com vocês?	S7	15	M
	S8	15	M
	S9	14	M
	S10	14	M

DUPLAS DA DANÇA	Sujeitos (S)	Idade	Sexo
	S1	16	F
1- Tópico: Recreio escolar	S2	13	F
2- Questões problematizadoras:			
• O que é o recreio para vocês? (Gostam ou não)?	S3	14	F
	S4	14	F

⁴⁰ Aqui, ao fazer esta referência, ao invés de dizer o termo prática, colocava o termo dito por eles na questão anterior, por exemplo: Jogam futebol em outros momentos da escola, que não seja o recreio?

<ul style="list-style-type: none"> • O que mais gostam de realizar no recreio? Por quê? • Realizam esta prática em outros momentos da escola? Em que local? Quando? Na sua opinião, aqui na escola, o que está faltando no espaço do recreio? • Onde vocês ouviram primeiramente estas músicas que gostam de dançar? • E as coreografias, viram em algum lugar? Ou as criaram? • Vocês sabem sobre o que falam as temáticas das músicas que escutam? Qual a história de seus intérpretes? • Por que os meninos não dançam com vocês? 	S5	14	F
	S6	15	F
	S7	14	F
	S8	16	F
	S9	14	F
	S10	15	F

DUPLAS DA BRINCADEIRA (LET'S / ESCONDE-ESCONDE)	Sujeitos (S)	Idade	Sexo
<p>1- Tópico: Recreio escolar</p> <p>2- Questões problematizadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é o recreio para vocês? (Gostam ou não)? • O que mais gostam de realizar no recreio? Por quê? • Realizam esta prática em outros momentos da escola? Em que local? Quando? • Na sua opinião, aqui na escola, o que está faltando no espaço do recreio? • Quem, no grupo, escolhe as brincadeiras? Quem participa? Somente meninos, somente meninas ou dá para os dois grupos brincarem juntos? • Em todos os recreios brincam da mesma coisa? Sempre são somente vocês que brincam? 	S1	12	M
	S2	11	M
	S3	11	F
	S4	11	F
	S5	10	M
	S6	11	F
	S7	11	F
	S8	11	M
	S9	11	F
	S10	11	M

DUPLAS DO BATE-PAPO	Sujeitos (S)	Idade	Sexo
1- Tópico: Recreio escolar	S1	13	F
2- Questões problematizadoras:	S2	12	F
• O que é o recreio para vocês? (Gostam ou não)?	S3	13	F
• O que mais gostam de realizar no recreio? Por quê?	S4	13	M
• Realizam esta prática em outros momentos da escola? Em que local? Quando?	S5	12	F
• Na sua opinião, aqui na escola, o que está faltando no espaço do recreio?	S6	12	F
• Não participam de outras práticas do recreio (futebol, rebater, dança...) por quê?	S7	13	F
	S8	13	F
	S9	12	M
	S10	13	F

1.4.3 Tratamento dos dados

De acordo com Antônio Carlos Gil (2002, p.133), o processo de análise dos dados se caracteriza enquanto uma seqüência de atividades, que envolve o tratamento dos dados, a categorização, bem como, sua análise e redação. O tratamento dos dados consiste em um processo de seleção, de categorização. A categorização dos dados selecionados ajuda o pesquisador a tomar decisões e traçar os fios que contribuem para responder à pergunta da pesquisa. E, por último, porém não menos importante, segue-se a etapa da análise desses dados, o que possibilita sua descrição, sendo “preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, mostrando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 48).

Dessa forma, os dados organizados foram categorizados com o objetivo de responder à pergunta de pesquisa: *Como os alunos da Escola Municipal Fundamental Deolinda Barufaldi significam as práticas corporais vivenciadas no espaço do recreio escolar? A partir dessa*

pergunta, quais os desafios que o conjunto dos elementos vinculados ao recreio escolar colocam para a prática pedagógica da Educação?

Para atender tal objetivo, em uma primeira etapa, as entrevistas gravadas foram transcritas para documentos em Word. Após, foi realizada uma leitura, seguida de diversas releituras com o intuito de melhor compreensão e análise dos dados. Li e analisei cada entrevista individualmente e em um segundo momento procurei analisá-las de forma simultânea, para identificar diferenças e similaridades, dados e conceitos pertinentes a cada situação. Daí, surgiram as possíveis categorias para análise, bem como o fio condutor destas com o referencial teórico.

2 ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES



2.1 ESCOLA – PROJETO DA MODERNIDADE

Ah, Profe! O tempo do nosso recreio tinha que ser maior (Shirlei, 12 anos).

No recreio, observei que muitos alunos lamentam o pouco tempo que é destinado ao recreio, o que me levou a refletir sobre a forma de organização escolar, enquanto espaço e tempo, que hoje impera. O recreio faz parte de um dos diversos *tempos* pedagógicos, configurando-se um dos espaços de saber-poder no âmbito da escola, e, por sua vez, essa organização escolar “naturalizada” que hoje temos é fruto da modernidade. Como afirmam Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992, p. 68-69): “a escola nem sempre existiu”, houve condições de possibilidades, em determinada época, sociedade e lugar para que a mesma fosse concebida.

Contribuindo com esta premissa, Philippe Ariès assinala que,

A partir de um certo período [...], e, em todo caso de uma forma definitiva e imperativa a partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar. Podemos compreendê-la a partir de duas abordagens distintas. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida a distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio (ARIÈS, 1981, p. x.).

Gostaria de destacar duas idéias presentes nas teorizações anteriores: primeiro: a instituição escola e o aluno (enquanto criança-estudante) nem sempre existiram, ambos são frutos de um projeto social/institucional da Modernidade; segundo: o modo como se organizam hoje as escolas, enquanto espaço e tempo, também é.

Gestado no século 18, o projeto da modernidade traz como características o primado da razão, a elaboração de novos modos de legitimar o conhecimento, os quais agora não mais são produzidos em bases teológicas, mas orientados metodicamente em espaços e tempos específicos. A razão se coloca como elo unificador do mundo moderno, guiada pela matemática, área (modelo) pela qual se poderia chegar a verdades indubitáveis. Neste contexto, tem-se o mercado como organizador do plano político e social, no qual destaca-se a

“ascensão da burguesia e com ela a indústria moderna, suporte do novo modo de produção, o capitalismo, sob sua forma mercantilista” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 47).

Para Marques,

A modernidade não se expressa apenas como mudança epocal/cronológica numa história concluída em unidade fechada, mas como a novidade que se abre para um outro horizonte de futuro em todas as dimensões da vida humana: as da cultura, da literatura e das artes, as da economia, da organização social e da produtividade do trabalho (...) (1993, p. 8).

Nessa direção de mudanças, há uma nova configuração dos tempos e dos espaços de se educar. Mas o que se entende por espaço e tempo? Guacira Louro (2002, p. 119-129) afirma que geralmente tomamos o espaço e o tempo como exteriores a nós, independentes de nossas ações, por isso nos convida a refletir o espaço e o tempo como categorias construídas socialmente, sendo (re)inventadas no seio de cada sociedade, “e que, portanto, se transformam e transformam os sujeitos.”

Louro (2002) enfatiza, ainda, que as noções de tempo e espaço são plurais, posto que falamos em tempos e espaços múltiplos, uma vez que estes são atravessados, também, pelas divisões sociais *de* classe, gênero, etnia, religião ou idade. Cada sujeito sabe onde pode ou não freqüentar, adentrar, evitar e em que momento/tempo ocupar determinado espaço. Temos um tempo para trabalhar, estudar, descansar, para o lazer, para cumprir ofícios. Assim, “a percepção do tempo – como a do espaço – é, portanto, contingente” (VEIGA-NETO, 2001, p. 16).

Com o advento da Modernidade, os tempos e os espaços tomam outra dimensão, reestruturando-se de outros modos. Assim como a escola, que antes era privilégio da nobreza, bem como da burguesia renascentista, quando contratavam um preceptor para educar seus filhos, agora universaliza-se com a criação de sistemas nacionais, os quais eram controlados pelos governos ainda que com objetivos bem definidos, preparando os sujeitos para atuar na sociedade, ou melhor, ensinando-lhes ofícios para que dessem conta das necessidades que a sociedade vigente apresentava.

Varela e Alvarez-Uria (1992) questionam o caráter natural, universal e eterno da instituição Escola, apontando algumas condições de possibilidades que contribuíram para a

formação na chamada “escola nacional”, tais como a definição de um estatuto da infância, a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças, o aparecimento de um corpo de especialistas da infância, a destituição de outros modos de educação e a institucionalização da escola com a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis.

Nessa perspectiva, os autores Varela e Alvarez-Uria (1992) argumentam ainda que o processo de enclausuramento⁴¹ das crianças, chamado de escolarização, não se deu por igual a todos os segmentos da sociedade, pois em virtude da maior ou menor qualidade da natureza dos educandos e reformandos, determinada por sua posição na pirâmide social, irão diferir as disciplinas, flexibilizar os espaços, abrandar, enfim, os destinos dos usuários (1992, p. 76).

Acredito ser necessário retomar um dos argumentos já mencionados anteriormente. O processo de escolarização – institucionalização e obrigatoriedade escolar - não se deu de forma igualitária para as diferentes classes sociais, como também não se realizou da mesma forma para os diferentes gêneros: primeiro, ao menino burguês, posteriormente ao menino pobre e, por último, às meninas. Como Varela (2002) já argumentava, neste contexto de institucionalização da escola um dos fatores que aparece como condição de possibilidade é o fato de outros modos de educação até então existentes serem, neste momento, descaracterizados. Com isso, a infância pobre “ganha o direito” de ser enclausurada para ser educada e retirada da imoralidade, uma vez que suas formas de aprendizagem são destituídas e, ainda, patologizadas.

A imposição da escola pública obrigatória rompe definitivamente com os laços culturais e de socialização de comunidades de pertencimento, como os artesãos e operários. Os filhos destes, ou seja, os meninos pobres, agora são foco do disciplinamento das pedagogias que regiam a escola pública obrigatória, posto que aqueles que não correspondessem/resistissem e/ou não se “enquadrassem” nesses dispositivos disciplinares eram classificados como “anormais” e encaminhados a um corpo de especialistas. Nas palavras de Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 87):

(...) se o menino fracassa deve-se a que é incapaz de assimilar esses conhecimentos e hábitos tão distantes de seu redor, portanto a culpa é só sua, e o professor não

⁴¹ Assim denominado por Ariès (1981, p. x) em seu livro *História social da criança e da família*.

duvidará em lembrá-lo o que às vezes significa enviá-lo a uma escola especial para deficientes. Em todo caso lentamente a maquinaria escolar irá produzindo seus efeitos, transformando esta força incipiente, esta tabula rasa, num bom trabalhador.

Esse esforço civilizador que se prolifera nas ditas sociedades modernas ocidentais vai contribuindo para a definição de escola que hoje temos, ou seja, a atual divisão dos estudantes por classe de idades, rotinas, horários, avaliações, arquitetura e distribuição espacial. Assim, a escola foi assumida na modernidade como um direito. Com isso,

A concepção moderna de educação, esboçada a partir do modelo social hegemônico está comprometida com a organização racional do trabalho, com as inovações tecnológicas e com a organização da sociedade estabelecida a partir da exploração econômica (TREVISAN, 2000, p. 71).

“Ouse... Você tem a luz!”. A escola, enquanto instituição, “sintetiza, de certa forma, as idéias e os ideais da modernidade e do iluminismo” (SILVA, 1995, p. 245). Faço aqui referências ao paradigma⁴² moderno de educação, o qual é considerado o paradigma da subjetividade, no qual se considerava que o sujeito explorando suas potencialidades individuais chegaria ao justo, ao verdadeiro, possibilitando a todos chegar ao mesmo ponto desde que instruídos pelo método. Este paradigma “funda-se no ideal da conquista das idéias claras e distintas” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 231). O professor tem o papel de facilitador da aprendizagem, no qual todos potencialmente são iguais no exercício da razão. De modo que,

O método se reduz a procedimentos táticos de sala de aula. Predominam os testes precisos (“objetivos”) na avaliação do desempenho comportamental e na mensuração dos resultados da aprendizagem cognitiva.

[...] Os currículos escolares configuram-se como mera justaposição de disciplinas auto-suficientes, grades nas quais os conhecimentos científicos reduzidos a fragmentos desarticulados se acham compartimentados, fechados em si mesmos e incomunicáveis com as demais regiões do saber (MARQUES, 1992, p. 554-555).

⁴² Na visão platônica, paradigma é um modelo exemplar abstrato, noção fundamentalmente normativa que, ao ser introduzida na cultura contemporânea por Thomas Kuhn (1962, p. 219), rompe com o conceito de linearidade cumulativa na evolução da ciência, mostrando-a em desenvolvimentos cíclicos, instáveis, exigentes de mudanças bruscas em suas regras, sujeitos aos sistemas de valores e crenças básicas de uma época e de uma específica comunidade científica: “um paradigma é aquilo que membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma. Porém, Mario Osorio Marques (1992, p. 547-565) utiliza o conceito de paradigma com outro significado, caracterizando-o como um conjunto de sentidos que uma época dá a seus conceitos. Identifica também os paradigmas básicos do saber na história, os quais nomeia: Paradigma Ontológico ou Metafísico, Paradigma Moderno e o Paradigma Neomoderno.

Assim, tempo e espaço escolar se estruturam de modo definido. Michel Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (1987) mostra precisamente a reorganização do tempo e do espaço por meio de práticas, as quais ele denomina de “poder disciplinar”. Já não mais é o castigo o mecanismo de controle, mas a disciplina sobre os corpos, a tecnologia de individualização dos espaços e tempos. “A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1987, p. 143).

Neste contexto, o espaço escola retrata o modelo do *Panóptico* de Jeremy Bentham⁴³, no qual se vigiam, controlam, fabricam indivíduos. Assim, gradativamente o modelo classificativo vai incorporando-se na escola, na qual as turmas, séries, ciclos, as salas, a idade (...) são fatores classificatórios para a distribuição dos colegas.



FIGURA 6: Uma das salas de aula da escola

⁴³ Figura arquitetural cujo princípio é: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas: uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (FOUCAULT, 1987, p. 166).



FIGURA 7: Corredor do 1º piso da escola

Além da estruturação dos prédios escolares, os quais se fundem e, por sua vez, apresentam liames no contexto do espaço arquitetônico, uma das características mais marcantes das instituições escolares modernas é a introdução do tempo linear e cronológico, marcado, é claro, por

talvez a máquina mais emblemática do capitalismo industrial [...]: o relógio, sendo que este aparelho simboliza como nenhum outro as transformações ocorridas na sociedade ocidental em sua árdua transição para o industrialismo e para a lógica disciplinar. (SIBILIA, 2002, p. 23-24).

Agustín Escolano (1998) observa que a invenção do relógio e sua difusão social foi um dos principais fatos para marcar e delimitar o fim da dicotomia espaço-tempo. Escolano afirma que o relógio incorporado à escola foi um organizador das horas, dos diversos tempos da escola, como o início e término das aulas, o recreio e toda vida da instituição. A “ordem temporal se une assim, à do espaço, para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens” (1998, p. 44).

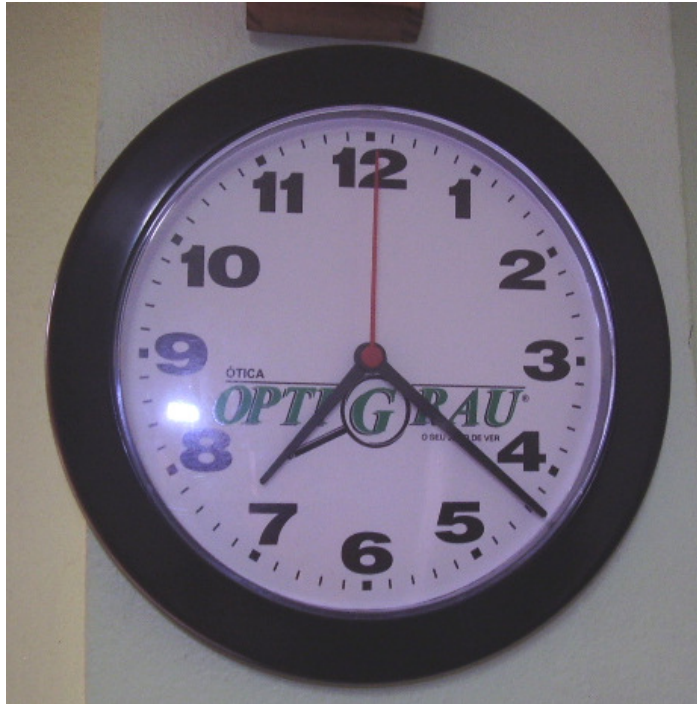


FIGURA 8: Relógio exposto na secretaria da escola, através do qual são controlados os períodos e dado o sinal de entrada, término do recreio e saída.

O relógio, por sua vez, vai compondo uma das funções da escola em determinado espaço e tempo: o controle. Foucault escreve que no início do século 19 era possível pensar na escola de horários determinados e cronometrados cuidadosamente, objetivando o disciplinamento e a formação dos cidadãos trabalhadores.

Serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc. (1987, p. 128).

Foucault (1987) afirma que as disciplinas trabalham na produção social do indivíduo, tendo no exame o seu principal dispositivo. No século 19 o exame configura-se um dispositivo não somente utilizado na escola, mas também por outras instituições como os quartéis e os hospitais. Assim, cada sujeito colegial converte-se em um ser único, individual, passível de comparações, avaliações, ações hierárquicas e normalizadoras. Nesse contexto, surge um corpo de especialistas – pedagogos, psicólogos... – para observar e ensaiar tratamentos, novos métodos e diferentes formas de utilização do espaço e tempo escolar. Configura-se assim, uma prática disciplinar de normalização e controle social.

No mesmo sentido, Foucault (1987) assevera que o poder também funciona através do espaço, sendo a arquitetura o dispositivo eficaz para tal fim, ou seja, uma tecnologia do poder. As construções arquitetônicas, como a moradia familiar, as fábricas, os quartéis, os hospitais, a escola, constituem-se em limites artificiais, nos quais os corpos são educados (SOARES, 2004). Nesse sentido, de acordo com Carmem Soares (2004), a própria organização curricular das escolas, que se apresenta com ausência de determinado conhecimento e/ou modos como outros conhecimentos são apresentados, tem o seu correspondente direto dado pela organização do espaço, pela construção arquitetônica. Se analisarmos os espaços destinados nas escolas para as práticas corporais, veremos que são poucos, os quais são limitados pelo próprio pátio da escola, pracinha e, não com muita frequência, as quadras poliesportivas, os ginásios. São discursos não-verbais que estão atravessados no espaço escolar. A respeito disto, escreve Escolano (1998, p. 27):

A ‘especialização’ disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aulas (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores), coisas que facilitam, além disso a rotina das tarefas e a economia do tempo.

Enfim, as práticas educacionais na escola se abrigam também, em suas construções, em sua arquitetura. Configuram-se espaços e tempos que educam silenciosamente, num constructo cultural – espaço-escola – que se expressa para além de sua materialidade.

2.2 E A ESCOLA HODIERNA?

O que não se pode negar é que a introdução da escola nacional de massas foi um acontecimento, no qual se fundamenta a institucionalização da educação. Acredito ser necessário neste momento argumentar sobre a especificidade/necessidade da escola enquanto instituição que trabalha com o saber. Até aqui nesta seção, escrevi sobre algumas condições de possibilidades para o processo de institucionalização da escola. Acredito, porém, que ainda é preciso problematizar “a tarefa educacional na especificidade da escola⁴⁴”. É de nosso conhecimento, enquanto educadores, que principalmente nos dias atuais a escola não tem a exclusividade da educação, considerando as inúmeras áreas/artefatos sociais (como televisão,

⁴⁴ Tomo aqui emprestada a frase título de um texto elaborado por Paulo Evaldo Fensterseifer (2003).

Internet, rádio, revistas, bibliotecas, músicas, jornais...) que hoje também educam. Mas qual é o diferencial da escola, então?

Corroboro a idéia de que a escola é uma instituição que trabalha com o conhecimento. Esse papel não pode, de forma alguma, se perder ou confundir com os demais desempenhados por outras áreas sociais. A relação professor-aluno funda-se numa desigualdade, uma vez que o primeiro configura-se um profissional especializado e responsável pelo processo de aprendizagem do segundo. Isto, no entanto, não tem a ver com autoritarismo e opressão; pelo contrário, tem a ver com autoridade e responsabilidade pelo papel que qual se propôs desempenhar: profissional da educação.

Fernando Savater argumenta que:

É um disparate aplicar rigorosamente, desde a pré-escola, o princípio democrático de que tudo deve ser decidido entre iguais, pois as crianças não são “iguais” a seus professores no que se refere aos conteúdos educacionais. Elas são educadas justamente para que mais tarde cheguem a ser iguais em conhecimentos e autonomia (2000, p. 127).

Fensterseifer (2003) afirma que “devemos reconhecer a responsabilidade da escola de pôr as crianças e adolescentes em contato com o saber de sua época”. E, é justamente neste argumento que quero, por hora, me deter. Dialogando com Steinberg (2001), a qual alerta para a existência de outras áreas pedagógicas hoje existentes, não se limitando à escola, pergunto-me: como, enquanto profissionais da educação, estamos lidando com estas novas “pedagogias culturais”, como intitula Shirley Steinberg? Estamos conseguindo dialogar com este novo cenário infanto-juvenil na escola? Ou, simplesmente, ficamos fazendo o jogo do “faz-de-conta”?

Não foi por acaso que em alguns momentos, enquanto professora, me perguntei com quem estava dialogando. Entendo que o profissional da educação precisa estar atento às mudanças que ocorrem, para assim poder atualizar seu diagnóstico diariamente, uma vez que interage com seus alunos. É nesse sentido que acredito ser imprescindível trazer para a discussão na área da educação os elementos que Mario Osorio Marques (1993, p. 110) destaca em seus estudos, quando escreve que:

não se ensinam ou aprendem coisas, mas relações estabelecidas em entendimento mútuo e expressas em conceitos, que, por sua vez, são construções históricas, isto é, nunca dadas de vez, mas sempre retomadas por sujeitos em interação e movidos por interesses práticos no mundo em que vivem.

Entendimento mútuo, que conseguiremos (talvez) procurando compreender esta cultura escolar/infanto-juvenil, uma vez que não há entendimento quando não há diálogo, e não há diálogo quando não há conversa. Colocarem-se as pessoas em situação de fala e de escuta significa posição de reciprocidade [...] (MARQUES, 1993, p. 28). Reciprocidade esta que pode vir a acontecer no espaço e tempo do recreio escolar.

Numa instituição em que o tempo é cronometrado desde os primórdios escolares ocidentais da Idade Moderna, na qual tudo perpassa pelos ponteiros das horas, dos minutos, dos segundos, da divisão dos tempos, dos períodos, das disciplinas, dos intervalos e, principalmente, da ordem, com a delimitação dos movimentos, o controle dos contatos pessoais e das conversas durante a aula, compõem a regra; o recreio, para os alunos, torna-se imprescindível e se configura um espaço e tempo insigne a qualquer outro escolar. É justamente por ser um período pequeno em relação às horas-aula, que ele se torna tão importante para os alunos no contexto escolar.

Recrear se faz necessário na medida em que observamos e problematizamos a questão da divisão dos tempos escolares. Temos um período considerável de minutos em que o aluno deve se dedicar às disciplinas; porém, no intervalo do recreio o tempo destinado para o recrear é de 15 minutos ao dia. Esta organização torna o espaço e o tempo do recreio ainda mais interessantes e atrativos aos alunos.

Em uma de minhas observações, caminhando pelos corredores da escola e, posteriormente no momento do recreio, dou início a uma conversa *informal* com um dos sujeitos, na qual lhe perguntei o motivo pelo qual o mesmo apresentava tamanha satisfação ao sair aos assovios e cantarolando da sala de aula quando o recreio era anunciado. Sem hesitar, e muito rapidamente, o mesmo me respondeu:

O recreio é bom pra gente sair do sufoco (da sala de aula)! Armindo, 15 anos.

É nesse sentido que entendo o recreio como um (dos) espaço(s) de encontro, de trocas, de aprendizagem entre os pares, entre os diferentes sujeitos envolvidos; um espaço para falar, para se expressar corporalmente; por conseguinte, um espaço cultural. Durante uma das entrevistas, em meio a uma discussão dos sujeitos sobre quem “mandava” na brincadeira do let’s na hora do recreio, um deles exclama com um ar de tristeza:

- Mas agora vai demorar para a gente brincar, porque vai ter as férias (recesso escolar do mês de julho – período de uma semana).
 -Vocês vão sentir falta?
 -Ah, um pouco né, a gente briga, mas a gente se entende.
 [...] – Porque tem crianças que brincam no let’s com a gente (na escola) e que não moram perto de casa, daí a gente não tem como brincar no fim de semana. (Mário, 11 anos).

A escola tem/é sua própria “batuta⁴⁵”, sendo um lugar de som, com um ritmo próprio que imprime regularidade por meio de elementos como a fila, a entrada, os períodos, o recreio, a saída, configurando assim espaços e tempos específicos. Como escreve o filósofo grego Platão (2000, p. 8)⁴⁶: “o ritmo é movimento ordenado”, mas acrescentaria, que também é vida, é pulsação e fluxo. Fluxo de sujeitos que se (re)apropriam de cada tempo, de cada espaço da escola com muita singularidade, seja durante as aulas e/ou durante o recreio, com as brincadeiras, os jogos, as falas. Isso configura a escola como sendo fluxo de sentimentos, experiências, percepções, angústias, aspirações, desejos, relações, convivências, sonhos, enfim, um espaço cultural, de sujeitos.

Algumas vezes, durante a pesquisa de campo, ouvi professores relatarem que os alunos, muitas vezes durante as aulas, deixavam de prestar atenção e realizar as atividades propostas, para responder uma mensagem recebida no celular e/ou sondavam para verificar se conseguiam escutar música com fone de ouvido sem que o professor percebesse. Fatos estes que anunciam que antes de nossas crianças e jovens serem alunos, eles são sujeitos sociais, culturais, históricos, lingüísticos. Como já refletimos aqui, as categorias de espaço e tempo são construídas socialmente e fazemos parte desta construção influenciando e sendo influenciados por ela; assim também os alunos de hoje não são os mesmos dos primórdios da modernidade. São outras definições que atualmente temos de crianças e de jovens; são outros

⁴⁵ De acordo com o Dicionário de Ruth Rocha, batuta significa a varinha, geralmente de marfim, com que os maestros regem orquestras.

⁴⁶ *Apud* ARTAXO, Inês; MONTEIRO, Gisele de Assis. **Ritmo e movimento**. Guarulhos, SP: Phorte Editora, 2000.

os contextos, espaços e tempos, são outros os artefatos culturais que hoje operam na sociedade, na escola e em nossa própria sala de aula.

Segundo o que os alunos me contavam no momento do recreio, a maioria deles tinha televisão, DVD e aparelho de som/rádio em suas residências, e muitos deles, tinham celular. Outros deixavam de participar das aulas em diversas ocasiões para jogar em uma “Lan House” que havia próximo à escola. Desses, alguns ganhavam dinheiro dos pais para outros fins, como comprar lanches e, por sua vez, investiam nestes jogos eletrônicos. Os demais gastavam o dinheiro que eles mesmos conquistaram através de seu trabalho, realizando serviços gerais (engraxate, jardineiro, ajudante de pedreiro, vendedor de picolés...) ⁴⁷ para conseguir algumas horas de “entretenimento” nessas casas de jogos.

São muitos os desafios com que a educação atual se depara nesse novo cenário sociocultural em que estamos inseridos. A cada segundo somos bombardeados por milhares de informações que nos chegam não mais pela “conversa informal com o vizinho”, até porque... “quem é o nosso vizinho?”, não temos mais tempo para “essas coisas”; as informações nos abordam por meio dos jornais, do rádio, da televisão, das revistas, dos livros, dos videogames, e, é claro, da Internet.

Acredito que estamos em um momento crucial de nossa profissão de educadores. É hora de levantarmos, de “*chacoalharmos a poeira*” que nos acomete desde os princípios da modernidade. Nossas crianças mudaram! Nossas crianças e jovens “*não são mais os mesmos*”, como dizia minha avó. Nós mudamos! Mudamos? Será que a escola mudou? Será que a escola está conseguindo acompanhar essas transformações que vêm ocorrendo em nosso meio? Será que se fazem necessárias as mudanças na escola, na mesma radicalidade que na sociedade? Estamos, enquanto profissionais da educação, dialogando com o agora, com este tempo, este espaço e os sujeitos que hoje os compõem?

Nesse sentido, é possível voltar a pensar na incapacidade da instituição escolar moderna para atuar em um cenário pós-figurativo, no qual as mudanças, tão rápidas, só podem ser processadas por aqueles que foram configurados nele: as crianças e os adolescentes (NARODOWSKI, 1998, p. 176).

⁴⁷ Essas informações foram coletadas nas conversas com os próprios alunos no momento do recreio.

Um (bom) começo seria tomarmos consciência de que esses discursos, que hoje operam, nos atravessam, atravessam nossas ações como educadores e os sujeitos como alunos, e que, a partir daí, posicionamentos conscientes precisam ser tomados diante disso. Nós, enquanto escola, precisamos manter um diálogo com as mudanças, com os novos personagens (alunos), com o novo cenário (artefatos culturais), pensando esse novo contexto não em termos de *reforma*, mas em termos de *desafio*, como “convida” Mariano Narodowski (1998, p. 176). Acredito que por esse viés, ou seja, estando sensíveis às particularidades e necessidades de nossa época, estaremos realmente dialogando e lecionando de acordo com nosso tempo e espaço.

Por fim, escreve La Taille (2001, p. 95):

Não há escola de virtudes, apenas contato entre seres humanos. Mas a educação pode ser o lugar onde estes contatos aconteçam de forma rica e refletida. Aliás, a escola talvez seja uma das únicas instituições onde isto ainda é possível, contanto que os educadores o queiram.

3 UM CLICK NA CULTURA DO RECREIO ESCOLAR



3.1 O RECREIO: UM ESPAÇO DE FRONTEIRA ENTRE A ESCOLA E A RUA

Neste capítulo, procuro apresentar as características do recreio escolar na escola observada, abordando as (re)significações atribuídas pelos alunos a esse espaço. Quais as práticas corporais vivenciadas pelos alunos? Como eles significam essas práticas no espaço e tempo do recreio escolar? Essas são algumas das perguntas que pretendo responder ao longo das análises.

Juarez Tarcisio Dayrell, no seu texto “A escola como espaço sócio-cultural”, compreende a escola na ótica da cultura, levando em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano, dos seres humanos que ali circulam, dos sujeitos sociais e históricos que compõem o espaço-escola. O autor sintetiza três abordagens teórico-analíticas referentes à escola. Nesse sentido, ressalta que antes da década de 1980, a instituição escolar era pensada nos marcos das análises macro-estruturais, englobadas nas teorias funcionalistas⁴⁸ e, por outro lado, nas “teorias da reprodução⁴⁹”.

Essas abordagens [...] analisam os efeitos produzidos na escola, pelas principais estruturas de relações sociais, que caracterizam a sociedade capitalista, definindo a estrutura escolar e exercendo influências sobre o comportamento dos sujeitos sociais que ali atuam.

A outra perspectiva analítica da instituição escolar surge a partir da década de 1980, inspirada num movimento das ciências sociais, direcionada por um paradigma emergente que procurava a superação do conhecimento dualista. Nas palavras de Dayrell,

o reflexo desse paradigma emergente é um novo humanismo, que coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas tanto a natureza, quanto as estruturas, estão no centro da pessoa, ou seja, a natureza e a sociedade são antes de tudo humanas.

O autor desenvolve ainda uma análise, na qual a ação dos sujeitos está diretamente relacionada com as estruturas sociais, sendo a escola, neste contexto, resultado de um confronto de interesses nos quais estariam em lados opostos a organização oficial do sistema

⁴⁸ Associada aos nomes de Durkeim, Talcott Parsons, Robert Dreeben, entre outros.

⁴⁹ Associada aos nomes de Bourdieu e Passeron; Baudelot e Establet; Bowles e Gintis; entre outros.

escolar e os sujeitos histórico-sociais, fazendo da escola um processo permanente de construção social. Os sujeitos, compreendidos na perspectiva da escola enquanto construção social, não são agentes passivos diante da estrutura, como destaco aqui o uso dos espaços durante o tempo do recreio; “ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas” (DAYRELL, p.2).

É a partir da teoria que compreende a escola enquanto um espaço social próprio, polissêmico e dinâmico, no qual os sujeitos configuram-se atores sociais num contexto de contínua construção e (re)elaboração, que situo e analiso o espaço e tempo do recreio escolar. Compreendo que “esta abordagem permite ampliar a análise educacional, na medida em que, busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar” (DAYRELL, p. 2).

Considero, neste contexto, o recreio como um espaço de fronteira entre a escola e a rua, uma vez que, ao adentrarem a escola, os sujeitos passam a fazer parte de um novo cenário, no qual desempenham outro papel, que não aquele vivenciado em casa e na rua. E, por sua vez, o recreio representa uma espécie de “parede permeável” na qual, em seu espaço e tempo, se cruzam os mundos escolar e extra-escolar; um, marcado pela homogeneidade (conteúdos, funções, ritmos, estratégias, espaços e tempos), outro, pela diversidade (sujeitos, experiências, sonhos, aspirações, opiniões, projetos, lógicas de comportamentos, valores, hábitos...). As análises que seguem expressam esse olhar.

Na escola observada há um diferencial: o sinal não toca para anunciar o início do recreio. Isso acontece há algum tempo em virtude da “organização” dos grupos para ida ao refeitório. Assim, cada turma é chamada individualmente, por um dos membros da equipe diretiva. Quase todos que lancham o fazem muito rapidamente para não perder nenhum segundo do “tão esperado” recreio, o qual tem a duração de 15 minutos, inclusive para merendar.

Assim que todos os alunos lancham, o pátio “ganha vida”: neste cenário destaca-se um grupo dançando ao som de ritmos variados, outros jogando futebol, brincando, subindo em árvores, passeando, conversando, sorrindo, chorando, brigando, caindo, levantando, comendo, observando, enfim, vivenciando cada segundo deste espaço e tempo escolar. Circulam no

pátio da escola, no recreio, aproximadamente 220 alunos, como também a direção, e um auxiliar de Ensino Fundamental⁵⁰.

O recreio acontece no pátio da escola, o qual é consideravelmente amplo, porém não há área coberta, o que impossibilita a realização do recreio em dias chuvosos.⁵¹ O pátio da escola é todo “aberto”, com um cercamento precário. Havia uma tela; porém, com o tempo e com a ajuda dos que ali circulam, foi perdendo a sua clara demarcação. Esta realidade contribuiu para “o trânsito” das pessoas tornar-se, de certa forma, livre⁵², tanto para alunos (os quais estão e/ou deveriam estar dentro do pátio), como para não alunos ou outros da comunidade, adentrarem no âmbito escolar. Quando falo “não alunos”, refiro-me àqueles, em sua maioria rapazes, que diariamente “rondam” o espaço e tempo do recreio para ver as meninas e “flertar” com elas. Muitos desses são nomeados pelos alunos(as) como amigos ou “pretendentes a ficante”⁵³, paquera, rolo, pessoas que ficam “tentiando” as meninas ou ainda, que ficam de “butuca”. Neste contexto, a escola e, principalmente, o espaço e tempo do recreio, são compreendidos enquanto locais de encontro; lugares privilegiados no Bairro para localizar os grupos de jovens, os pares, as jovens meninas.

⁵⁰ Auxiliar de Ensino Fundamental: funcionário público municipal, concursado 40 horas, e que tem como uma de suas atribuições executar atividades de nível médio de relativa complexidade, envolvendo a execução de tarefas próprias de estabelecimento de Ensino Fundamental.

⁵¹ Outro fato curioso é que algumas vezes não teve recreio por haver velório no ginásio que fica praticamente no mesmo pátio da escola e, pelo recreio ser um tempo um “pouco tumultuado”, com muitas movimentações, falas, gritos eufóricos, este era evitado em respeito aos familiares enlutados. Já houve uma ocasião na qual um torneio também foi transferido pelo mesmo motivo, pois como já foi mencionado, o bairro não possui sede própria, sendo o ginásio um espaço muito procurado nestas situações.

⁵² Utilizo a palavra livre aqui no sentido de pessoas de fora da escola entrarem e saírem do pátio a qualquer momento, assim como os alunos, no momento do recreio, também terem uma possibilidade maior de sair fora do ambiente escolar.

⁵³ Afirmo isso pois as próprias alunas contavam-me no momento do recreio sobre os sujeitos: quem conheciam ou não, suas pretensões, histórias...



FIGURA 9: Pátio da escola

A escola observada tem uma regra clara: para os alunos se afastarem do espaço da escola no recreio, necessitam de uma autorização da equipe diretiva. Nesse sentido, a escola criou uma estratégia, como mais uma opção para evitar a saída dos alunos do pátio para comprarem “lanches” em comércios próximos, a escola decidiu-se por abrir o próprio “barzinho”. Este consiste em uma grande caixa de madeira, com pernas e rodinhas, chaveada com cadeado. Ali dentro encontram-se armazenadas guloseimas como: pirulitos, balas, chicletes, pipocas, salgadinhos, rapaduras, chocolates, halls, etc. É importante destacar que os produtos comercializados no barzinho reproduzem aqueles vendidos em comércios próximos da escola, não oferecendo nenhum diferencial como frutas, sucos, entre outros.



FIGURA 10: Barzinho móvel da escola



FIGURA 11: Produtos comercializados

Durante o recreio, podem-se observar diversas atividades sendo desenvolvidas pelos alunos, como a dança, o jogo, as brincadeiras, o bate-papo, os passeios, a roda de amigos(...) as quais descrevo com maiores detalhes ao longo das próximas seções⁵⁴. Mas, como quinze minutos passam rapidamente, depois de tantas guloseimas, conversas e movimentações, ao contrário do início do recreio, agora o sinal bate, anunciando o seu término. Os alunos, porém, em sua maioria, não vão de imediato para a sala de aula. Primeiramente retardam o máximo possível para adentrar a escola, alguns conversando, outros tomando água, esperando o colega. Depois que já estão dentro da escola, não vão diretamente para a sala de aula, uma vez que vão ao banheiro, ficam mais um pouco nos corredores: a passos lentos, conversando, brincando, assoviando, empurrando-se até o momento em que a coordenação, direção e professores chamam a atenção algumas vezes para que adentrem em suas respectivas salas de aula. Estas cenas acontecem diariamente, tendo as crianças e os jovens como seus atores.

Pesquisadores, em especial sociólogos da infância, como Manuel Pinto (1997) e Manuel Jacinto Sarmiento (2003a, 2003b), reconhecem as crianças como produtoras de cultura, como atores sociais e não somente enquanto consumidoras de cultura. E nesta direção, segundo Sarmiento (2003a p.03), por “culturas da infância”, entende-se a capacidade das crianças construírem os modos particulares de significar e agir nos seu(s) mundo(s) vivido(s). De acordo com o autor, as culturas da infância são produzidas no campo social e histórico, sendo passível de mudanças perante as condições sociais em que as crianças vivem e que, ao mesmo tempo, regem as possibilidades de interações, sejam estas entre os pares e/ou os demais integrantes do meio no qual estão inseridos.

Estas são algumas das práticas que as crianças realizam, que compreendem formas ou modos culturais próprios, peculiares, caracterizando-as não apenas como receptores de cultura mas como (re)criadores culturais, como é o caso das práticas corporais. Sarmiento (2003a, p.7) contribui ainda dizendo que os modos específicos de significação e uso da linguagem, distintos dos processos dos adultos, que integram as culturas da infância, desenvolvem-se especialmente no âmbito das relações de pares, dos grupos.

Por cultura de pares, William Corsaro e David Eder (apud, SARMENTO, 2003a, p.11) entendem que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares um conjunto

⁵⁴ Seções 3.4 á 37.

estável de atividades ou de rotinas, artefatos, linguagens, valores e idéias. Por meio da cultura de pares as crianças reinventam, reproduzem, apropriam-se do mundo no qual estão inseridas. Desta interatividade estratégica, diversas ações vão compondo o cenário da cultura infantil,

(...) a identificação como “amigos” dos companheiros de atividade, a defesa do espaço interativo face a crianças exteriores ao seu grupo de amigos; a partilha de rituais, sobretudo baseado em lendas e mitos culturais (**jogos, danças, brincadeiras, expressões corporais**); a criação de estratégias para evitar fazer o que não querem; a elaboração de ajustes para contornar as regras dos adultos (...) (SARMENTO, 2003a, p. 11). Grifos meus.

Cenas com estas características pude observar no recreio escolar, no qual os alunos constantemente demonstravam por suas atitudes e inter(ações) que levavam a vida escolar, sobretudo a do recreio, como uma aventura continuamente reinvestida de possibilidades de invenções. Eles dão vida e enchem de sentidos o recreio escolar, mesmo quando não lhes eram fornecidos materiais para as brincadeiras.

3.2 RECREIO: TERRITÓRIO DE ATORES SOCIAIS

Trago aqui o que ocorre freqüentemente no espaço e tempo do recreio: em razão de não haver no pátio espaço e materiais específicos para jogar voleibol, os alunos utilizavam a estrutura dos balanços como rede. Como na foto, organizavam-se geralmente em duplas, uma vez que o jogo tinha regras diferentes do voleibol oficial, ou seja, estas também são flexíveis de acordo com o espaço e material disponíveis.



FIGURA 12: Crianças (10-12 anos) jogando voleibol.

Estas situações, como no voleibol, configuravam-se como estratégias criadas imediatamente por eles (alunos) para realizar o que realmente queriam no momento, no caso, jogar voleibol.

Assim, cabe salientar que:

o campo da sociologia da infância tem nos mostrado que as crianças são atores sociais porque se relacionam com **o ambiente**, com seus pares e com os adultos, reagem frente às situações vividas com eles e desenvolvem estratégias de resistência para participar no mundo social (FILHO, 2005, p. 24). [Grifos meus].

Os alunos lançam mão de diversas estratégias para formular e equacionar problemas quando os recursos do espaço são empobrecidos, no sentido de viabilizar a atividade desejada. Diante deste contexto, de acordo com Altino José Martins Filho (2005, p. 24), pergunto-me: como e quanto a escola, os educadores, percebem os atos em que os alunos se posicionam como atores sociais?

Detenho-me agora nas outras duas categorias geracionais de alunos, na faixa etária de 13 a 16 anos, presentes no campo. Reafirmo, aqui, o que já foi reiterado anteriormente: a

juventude e a adolescência, assim como a infância, são categorias socialmente construídas. Conforme Juarez Dayrell e Juliana Reis (2007), mesmo com os limites dados pelo lugar social que os jovens ocupam, estes continuam em sua condição juvenil: amando, sofrendo, divertindo-se, refletindo sobre suas condições e experiências de vida, posicionando-se diante dela.

Dayrell e Reis (2007), além de conceituar a juventude, optam por trabalhar com a idéia de “condição juvenil”: Do latim *conditio*, refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade; mas também refere-se às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Com base neste referencial, no presente trabalho, toda vez que me referir aos jovens, estarei direcionando-me tanto à categoria juventude quanto à adolescência, uma vez que estas estão imbricadas, como também há, em ambas, uma “condição juvenil”.

De acordo com os autores,

Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que esta se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e no seu visual uma das suas marcas distintivas (DAYREL e REIS 2007, s/p).

Em seus corpos estão explícitas marcas que os distinguem de outros grupos etários, como modos de se vestir, cortes de cabelo (ou não, pois muitos rapazes aderem ao cabelo comprido), cores e acessórios (brincos, piercings, tatuagens, bonés, pulseiras, tiaras...) que compõem um jeito de ser e estar jovem.

O próprio campo empírico mostrou algumas “gírias” utilizadas diariamente pelos alunos jovens, representando modos particulares de fazer referência a situações e/ou ações, diferente (geralmente) das expressões utilizadas por adultos:

- **Nem se apresente, sora!:** quando dispensam alguma situação/posição do professor(a).
- **Vadiléia:** meninas que ficam com muitos garotos;
- **Que viagem!:** quando alguém fala algo que “não tem nada a ver”.
- **Se liga!:** chamando a atenção de alguém.

- **Tá me tirando!:** quando discordam de algo que falam de si.
- **Que trovão! Tempestade! Despacho:** quando fazem referência a alguém feio.
- **Caguetando:** fofocando, “entregando” os colegas, como, por exemplo, falar para a direção e/ou professores o nome dos colegas que “mataram” aula.

Ainda associadas à condição juvenil, Dayrell e Reis (2007) descrevem outras dimensões desta condição, como a sociabilidade, o espaço e o tempo. A sociabilidade tende a ocorrer cotidianamente, desenvolvendo-se nos grupos de pares, tanto nos espaços e tempos de lazer como em instituições, sejam elas escolares ou espaço de trabalho, “recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais” (DAYRELL e REIS, 2007).

No transcorrer do tempo de observações no recreio escolar, constatei que as práticas corporais realizadas pelos alunos eram quase sempre em grupos. As atividades que realizavam durante o recreio eram na companhia dos pares, dos amigos, dos colegas que comungavam da vontade e do prazer em desenvolver determinada prática, tanto que, depois de algum tempo de permanência no campo foi possível identificar os grupos específicos e suas respectivas atividades, o que descreverei nas próximas seções.

Como observei, tanto as crianças como os adolescentes e jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados (DAYRELL e REIS, 2007). Reitero, aqui, que o espaço e tempo do recreio escolar configuram-se um espaço e um tempo nos quais as diferentes dimensões desses sujeitos apresentam-se, principalmente através da forma como significam as práticas corporais que ali realizam.

3.3 MAPA DAS PRÁTICAS CORPORAIS NO RECREIO

O espaço do recreio é apropriado de diversas formas pelos alunos que ali circulam, recriando nele novos sentidos e formas próprias de sociabilidade. Embora haja grupos bem

definidos, eles não se caracterizam como extremamente fixos, ou seja, há também uma certa rotatividade, porém mantendo alguns critérios no seu modo de organização, como o gênero e a idade.

Para fins de análise do uso do espaço, a seguir apresento algumas das práticas corporais que foi possível mapear no espaço do recreio, bem como os lugares ocupados pelos sujeitos nessas. Apresento, a seguir, o desenho panorâmico do pátio da escola e o mapa de localização dos grupos no recreio escolar, para fins de localizar o leitor(a):

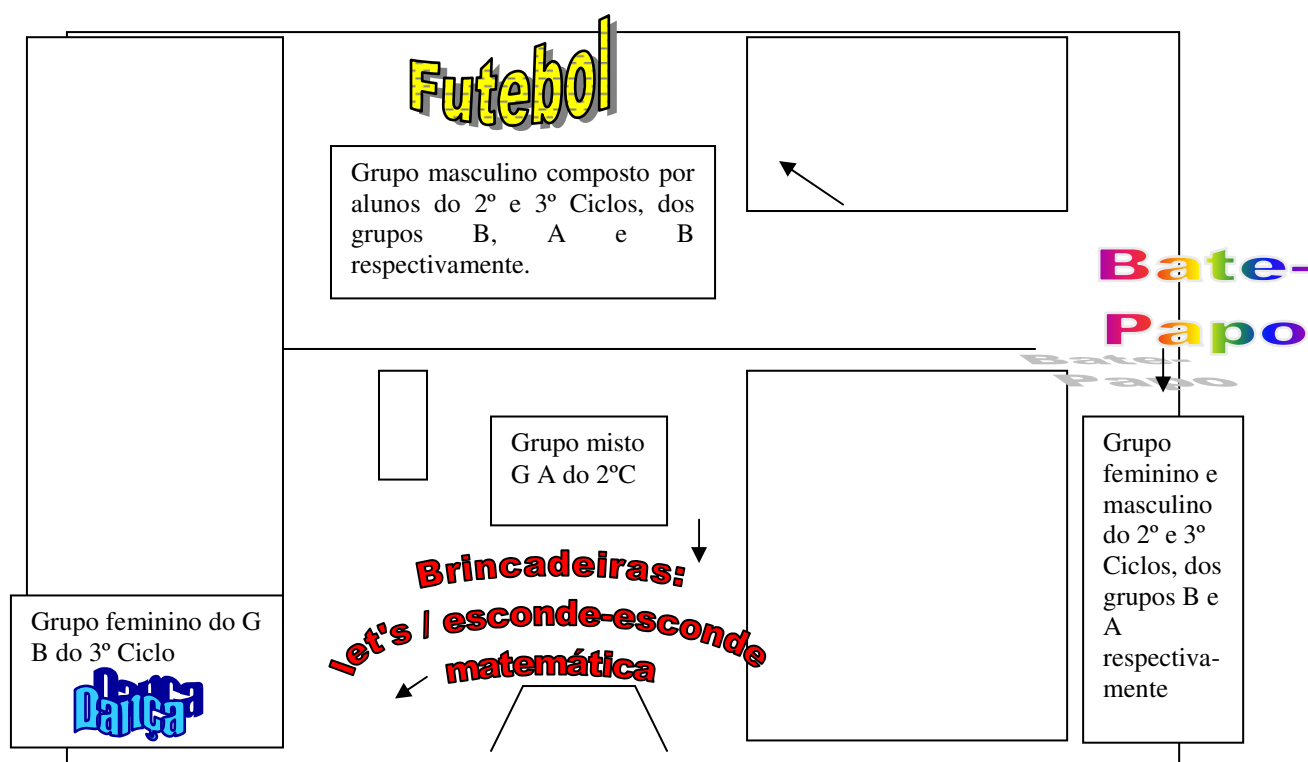


FIGURA 13: Mapa da localização dos grupos no Recreio

3.4 “SE ELA DANÇA, EU DANÇO⁵⁵ ... SE ELA DANÇA, EU OLHO ...”

O local onde o grupo da dança localizava-se era próximo à rua, em frente à escola. O grupo da dança era composto somente por jovens meninas do grupo B do 3º Ciclo, tendo suas idades entre 13 a 16 anos. Este grupo tem seu espaço definido em uma das laterais da escola paralela à rua (figura 12).

⁵⁵ Trecho do funk cantado por MC Leozinho, intitulado “Se ela dança eu danço”.



FIGURA 14: Imagem de uma das laterais da escola

As meninas dançavam suas coreografias sob o ritmo de *funck*, *rap pop/rock* e romântica, como se vê na foto abaixo. Muitas coreografias eram inspiradas em programas nos quais grupos de *funck* e *rap* se apresentavam na televisão com suas dançarinas. Algo que chamava minha atenção era o grande número de alunos que sentavam em um muro em frente à escola para ver as meninas dançarem.



Figura 15: Duas integrantes do grupo da dança

Algumas, ao perceber a grande aglomeração de pessoas (figura 18), sentiam-se envergonhadas e desistiam, mas grande parte continuava no ritmo.



Figura 16: Alunos observando as integrantes do grupo da dança

Como se vê na imagem (figura 19), em muitos dias, os meninos solicitavam primeiramente o som na direção e escutavam músicas “de seus gostos”, as quais variavam entre o *funck* e o *rap*, porém, não dançavam, somente escutavam. De acordo com algumas das

entrevistas realizadas, nem sempre este grupo de jovens se encontrava em outros momentos, em virtude das diversas tarefas que tinham que desempenhar fora da escola, em seu dia-a-dia.



Figura 17: Alunos (as) ouvindo músicas

É importante ressaltar que a maioria dos jovens pesquisados não consegue viver sua “condição juvenil” durante todo o dia. Em muitos momentos de seu cotidiano eles têm de assumir uma postura adulta diante de suas vidas, trabalhando para contribuir com a remuneração familiar ou até para garantir parte de seus desejos de consumo (roupas, calçados, acessórios, CDs...). Outra responsabilidade perante a família, que os alunos assumem, é cuidar da casa e dos irmãos mais novos no momento em que os pais e/ou responsáveis não estão presentes em virtude do trabalho, fato que, na realidade observada, geralmente acontece com as meninas.

Em relação a este fato, várias vezes presenciei alunos (as) solicitarem na direção, de posse de um bilhete assinado pelos responsáveis, para ausentarem-se mais cedo das aulas em determinado dia, pois precisavam cuidar dos irmãos menores em virtude de a mãe precisar se ausentar de casa, particularmente as meninas. Porém, em meio a tantas responsabilidades que lhes cabem, em nenhum momento eles abandonam seus desejos de brincar, jogar, suas preferências em termos de lazer/recreação.

Para José Damico (2007), cabe às mulheres a reprodução da rotina doméstica no âmbito da família, mas por outro lado, desse aprendizado familiar advém a experiência necessária para o mercado de trabalho. Geralmente, os postos de trabalho que estas meninas ocupam estão associados ao cotidiano doméstico, como faxineiras, diaristas, babás, sendo uma característica, bem como um meio de subsistência das famílias que ocupam os postos menos rentáveis. Conforme Damico (2007, p.5), “existe um marcador de gênero que está pressionando as mulheres a desenvolverem ações restritas ao espaço doméstico”.

Em função das tarefas familiares, na maioria das vezes obrigatórias, os momentos de lazer desses sujeitos são restritos, principalmente para as meninas. Assim, talvez para essas meninas o recreio escolar torne-se um dos poucos espaços e tempos de lazer, para recrear. É no momento do recreio que observo que as relações com o Outro(s), de modo particular, vão se estabelecer, com os colegas, os amigos, no grupo de pares.

É preciso reconhecer que esses alunos necessitam estabelecer diferentes vínculos na afirmação de suas identidades. Nesta direção, Dayrell (2002, p. 121) assevera que a família e a escola não são as únicas instituições de referências formativas das identidades e de socialização na vida do jovem, este, por sua vez,

vai abrindo espaços, nos quais o grupo de pares, o estilo ao qual adere e o consumo dos meios de comunicação de massa vão cada vez mais se constituindo como parâmetros de avaliação e organização das relações interativas com a realidade externa. Esse jovem tem acesso a múltiplas referências culturais, construindo um conjunto heterogêneo de redes de significado que são articuladas e adquirem sentidos na sua ação cotidiana.

O estilo musical preferido pelos jovens, no caso o *funck* e o *rap*, bem como, os movimentos e expressões vivenciados através da dança, no espaço do recreio, constituem-se como um instrumento configurador de uma experiência juvenil, de uma condição juvenil, na qual demonstram seu estilo jovem de ser e estar no mundo contemporâneo. Através da música e da dança, os jovens também “interpretam a sua posição social, dão um sentido ao conjunto das experiências que vivenciam, fazem escolhas, agem nas suas realidades” (DAYRELL, 2002, p. 121).

Geralmente nós adultos, professores, ao presenciar meninas cantando e dançando no recreio ao som de “tô ficando atoladinha, tô ficando atoladinha⁵⁶...” não os questionamos para saber sua opinião quanto a isso, o que pensam sobre o assunto. Compreendo que nosso movimento, enquanto educadores, deveria ser e/ou estar em posição de “escuta”, organizar os dados para potencializar discussões, bem como, proporcionar momentos de reflexão em nossas aulas sobre as letras dessas músicas. Vejamos a opinião de uma aluna sobre as músicas que escutam e dançam: “Tipo ‘atoladinha’ essas coisas, se algum professor vê, acha feio... tão chamando que a gente vai ficando atoladinha... mas nós curtimos pelo ritmo, pelo som, a gente leva mais pra esse lado” (Mara, 14 anos).

A respeito disso, concordo com Dayrell (2002, p. 131) quando diz que é preciso assumir que:

As críticas sobre a qualidade das letras, o machismo, a erotização pública exagerada, etc., se são até certo ponto pertinentes, não levam em conta que os jovens expõem na cena pública as contradições do tecido social. Eles expressam, nas músicas e na dança, o caldo da cultura em que estão inseridos, fruto das condições em que vivem e do acesso que possuem aos bens simbólicos. Mais do que negar, é preciso aprofundar-se nos seus múltiplos significados.

A seguir é citada a letra de uma das músicas dançadas pelas meninas, com o intuito de tecer algumas reflexões:

DJ Thiago – Funck “Patricinha”

Quando ela chega agita a multidão

Toda galera se reúne no salão

Admirando o seu jeito de dançar,

Dançando solto rebolando sem parar

I eu de longe olhando o jeito dela

Será que eu tenho chances de dançar com ela?

A timidez não deixa eu chegar, será meu Deus quem vai

Chamar a patricinha pra dançar?

Chama a patricinha pra dançar...

Robinho manda um hit's sem parar

Não deixe a galera perceber si ela deu um fora em você

⁵⁶ Letra de um *funck* muito cantado e dançado pelos alunos.

Chama a patricinha pra dançar...
Robinho manda um hit's sem parar
Não deixe a galera perceber si ela der um fora em você.
Grifos meus.

O que eu gostaria de problematizar aqui é a possibilidade que a dança pode representar para os alunos. A dança pode significar para as meninas, como o futebol significa para os meninos: uma forma de reconhecimento, de mobilidade social. Aqui no Brasil, muitos grupos de dança têm, em seus shows, dançarinas, como por exemplo Carla Perez e Sheila Carvalho, as quais participaram do grupo “É o Tchan” e que mudaram totalmente sua condição econômica por meio da dança. Já muitos meninos da escola observada dizem que participam de escolinhas de futebol, com o intuito de seguir carreira.⁵⁷

Além dos alunos da escola, um grupo fiel de jovens espectadores (não alunos) do sexo masculino, da faixa etária dos 15 aos 18 anos, marcava presença diária no momento do recreio, fora do pátio da escola, porém localizados precisamente em “camarote vip”, ou seja, bem em frente onde as jovens dançavam e na sombra de uma frondosa árvore.

Neste contexto, moças dançando, rapazes (de fora) olhando (por isso o nome desta seção), há, de certa forma, a busca pelo outro, pelo olhar/desejo do outro, seja ele colega, conhecido ou desconhecido. Este momento torna-se um instante de busca de encontros, de trocas, interações, de comunicação por gestos e expressões corporais: os corpos em cena. Estas são algumas das manifestações corporais que se configuram na (re)significação dos sentidos, do tempo, do espaço no recreio escolar. Muitas dessas meninas dificilmente terão outro tempo e espaço em seu cotidiano, no qual são protagonistas, pois geralmente em suas atividades diárias são apenas mais uma figurante.

No momento em que as meninas dançam no recreio, cada uma delas coloca o seu corpo como um texto, como palavra, como linguagem corporal. Esses corpos femininos e masculinos, porém, comportam-se de forma diferente. As meninas dançavam e realizavam vários movimentos e expressões ao fazê-lo. Quanto aos rapazes, quando solicitavam o som,

⁵⁷ O irmão de um dos alunos do grupo A2 do 3º Ciclo, atualmente joga no Grêmio Futebol Clube Portolegrense, sendo uma referência para muitos meninos no Bairro.

em nenhum momento observei os mesmos dançando. Diante dessa situação, uma das meninas do grupo que dançava opina:

Os meninos não dançam porque eles são muito machistas, eles só jogam bola e acham que isso (dançar) é coisa de boiola... porque é um espaço onde todo mundo admira, só se tivesse numa festa onde tivesse aquela coisa de tá um monte de gente daí fica mais fácil, cada um no seu ritmo, ninguém vê o jeito que o outro dança. Mas aqui cada um pára e fica olhando: olha o jeito que aquela dança... aí a pessoa já fica meio assim... olha o jeito que o fulano dança, isso e aquilo... Daí não se consegue distinguir quem é que tá dançando e quem não tá. Os piá gostam de correr, jogar bola(...) (Ana Maria, 14 anos).

Em relação a esta fala e, também, aos grifos na letra da música anteriormente descrita, gostaria de fazer algumas considerações. As atribuições de cada gênero masculino e feminino são constituídas social e culturalmente na família, na escola, na igreja, nas brincadeiras, nos jogos, na especificidade de cada comunidade. Segundo Dagmar Meyer (2004, p. 15), (...) o conceito de gênero remete a todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem os corpos (...).

Apoiando-me neste conceito, posso afirmar que existem sentidos múltiplos referentes à masculinidade e à feminilidade, tanto quanto ao uso dos espaços e tempos, bem como aos tipos de práticas que eles vivenciam. Penso que enquanto professores, muitas vezes potencializamos “jeitos de ser” menina e menino: diferenciando-os na formação de filas, de grupos, tipos de brincadeiras, jogos, brinquedos e práticas corporais oferecidas diferentemente aos mesmos.

No espaço e tempo observados comportava, na visão dos alunos(as), as moças dançarem e os demais olharem/admirarem, porém os rapazes não. A estes ficava reservada a observação e uma certa “relação de poder”. Para Foucault (1987, p. 161), não existe um poder monopolizado, o que existem são relações de poder.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos [...]. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e

rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção.

O poder está em todas as instâncias da sociedade e se produz a cada instante, inclusive nas práticas corporais. E são também as práticas que fixam certas formas de ser masculino ou feminino em determinada sociedade, (re)produzindo diferenças construídas cultural e historicamente. Essas diferenças são utilizadas como sustentação de práticas que constituem a desigualdade de oportunidades e vivências motoras entre meninos e meninas (DORNELLES, 2006, s/p). Corrobora esse entendimento a afirmação categórica de Helena Altmann (1998, p. 56) ao analisar as relações de gênero nas aulas de Educação Física, nos recreios e eventos esportivos: “(...) gênero, idade, força e habilidade (...) formam um emaranhado de exclusões vivido em aulas e nos recreios”. Daí justifica-se por que, no contexto pesquisado, meninas dançavam e os meninos realizavam outras práticas corporais, como veremos a seguir, o caso do grupo do futebol.

3.5 “COM UM LIMÃO SE FAZ UMA PELADA⁵⁸”

O grupo do futebol é composto somente por meninos do 2º Ciclo Grupo B e 3º Ciclo Grupos A e B com idades entre 14 e 16 anos. Uma das coisas que chama minha atenção é a apropriação do espaço pelos alunos no recreio da escola observada. No pátio da escola não há uma quadra definida ou um campo; o que há é um grande espaço livre. Em quase todos os recreios os meninos solicitavam junto à equipe diretiva uma bola para que pudessem jogar⁵⁹. Às vezes eles não ganhavam a bola, pois não se encontrava na escola e/ou estava “temporariamente desaparecida”. Explico-me: estas bolas que eram emprestadas aos alunos para jogarem no momento do recreio eram as mesmas que o professor de Educação Física e os demais professores das oficinas ocupavam. Assim, em algumas situações, as bolas estavam sendo utilizadas por algum professor e/ou foram guardadas em um outro lugar e no momento do recreio não foram localizadas.

⁵⁸ Na gíria popular, jogar uma pelada significa jogar futebol de forma improvisada, sem muitas regras.

⁵⁹ Jogos são formas de comportamento recreativo e/ou agonístico que tendem a seguir um padrão, em geral formado e partilhado por vários indivíduos (FREITAS E AMARAL, 1988, p. 61).

Observei que nos dias em que os alunos não conseguiam bola para jogar, eles inventavam outros modos para aproveitar o espaço e o tempo do recreio: eles apanhavam um limão do limoeiro que havia no pátio da escola e jogavam com a própria fruta, o que ilustra mais uma vez a assertiva de Dayrell e Reis (2007), segundo a qual os alunos transformam os espaços físicos em espaços sociais, através da produção de estruturas particulares de significados, sendo a sociabilidade uma dimensão especial de investimento, também e principalmente na instituição escola, nos seus grupos de pares.



Figura 18: Sujeito do grupo do futebol mostrando o limão com o qual jogam

Em nenhum momento observei esse grupo sem jogar futebol por não haver bola disponível para praticá-lo. Em algumas ocasiões, observei que até mesmo uma lata de alumínio, que estava no pátio da escola, servia de bola para que o jogo pudesse acontecer. As regras desses jogos, por sua vez, eram readaptadas, ou seja, em virtude de o espaço não estar delimitado com linhas, impossibilitando as marcações específicas do futebol, os próprios alunos delimitavam os espaços, bem como decidiam quando era falta ou não. O jogo acontecia de forma muito rápida, não havendo muitas interrupções, talvez, em virtude do

pouco tempo que eles tinham no momento do recreio e da própria flexibilidade das regras que estabeleciam.



Figura 19: Grupo do futebol no pátio da escola

A rua paralela à escola também aparece como uma alternativa de uso do espaço para este grupo jogar. Esta troca de espaço acontecia esporadicamente e, principalmente quando havia mais de uma bola no recreio, aí os grupos subdividiam-se. O que era uma outra estratégia dos alunos uma vez que em um maior número de times todos poderiam jogar, em virtude do pouco tempo que tinham até o recreio terminar. A respeito dessas estratégias utilizadas pelos alunos, cabe destacar o que escreve Dayrell (s/d. p. 13):

É a própria força transformadora do uso efetivo sobre a imposição restritiva dos regulamentos. Fica evidente que essa re-significação do(s) espaço(s) (**e dos tempos**), levada a efeito pelos alunos, expressa sua compreensão da escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro. Grifos meus.



Figura 20: Grupo do futebol na rua em frente à escola

Outro eixo de problematização que as observações deste grupo suscitaram foi o gênero, enquanto categoria presente em diferentes instâncias, inclusive no esporte, bem como nos diferentes modos de usar o espaço durante o recreio escolar. Helena Altmann (1999, p. 57) argumenta que o esporte é generificado e genereficador. A autora escreve que a partir dos anos 1930, com a introdução do esporte moderno como conteúdo da Educação Física escolar no Brasil, as atividades destinadas aos homens eram diferentes das destinadas às mulheres. Aos homens eram permitidos esportes que exigiam maior esforço, virilidade, força e resistência, como por exemplo o futebol; às mulheres, a docilidade e a suavidade da ginástica e do voleibol. Também Altmann entende que os esportes que envolvem a competição, como o futebol, representam uma iniciação à virilidade, uma vez que quem o pratica é resistente à dor, possui controle e força de vontade, de superação, ganhando, por conseguinte, “status de macho”.

As práticas corporais e esportivas aparecem como marcador de diferenças entre meninos e meninas, mas também como dispositivo reflexivo entre o Eu e o Outro. Tornam-se,

por isso, recursos importantes de análise para compreender como os diferentes gêneros usam o espaço do recreio, quer com as características e os poderes que lhes são atribuídos, quer com as que são socialmente construídas na cultura de pares e nas diferentes competências sociais exigidas.

Nesse sentido é que busco mostrar o que os alunos sabem e aprendem acerca de gênero por meio das práticas corporais, uma vez que estas são vivências que também produzem conhecimentos. Perguntei a alguns integrantes do grupo do futebol: Por que as meninas não participam do futebol? Vocês não deixam? Ao que eles me respondem: “São elas que não se interessam. Se elas quisessem poderiam participar sem problema nenhum, é só organizar as equipes. Mas tem que ser misto, separado nós ia dar uma goleada, elas são meninas!” (Isaque – 15 anos).

No recreio observado, parece que os “meninos não trocam chuteiras por sapatilhas⁶⁰”, ou seja, a eles ficam reservadas atividades mais esportivas, como o futebol. Também, o campo apontou para o fato de que, da mesma forma que há resistência dos meninos em dançar, há, também, por parte das meninas, uma certa resistência em participar de alguns jogos e brincadeiras que exigem mais força e resistência vivenciados pelos meninos.

DC do dia 9/6/06

Quando sai do refeitório, um grupo de meninos imediatamente solicita o som à direção. Instalam-no no pátio e colocam um CD de músicas funk. A partir daí, até o término do recreio, ficam somente no comando das músicas, como se fossem Djs. e, algumas meninas, por sua vez, dançam ao ritmo controlado pelos meninos. A elas a dança, a eles o controle do som e a observação detalhada de quem está dançando.

O que também identifiquei durante a pesquisa foi a ocupação dos espaços durante o recreio de forma diferenciada por meninos e meninas.

⁶⁰ Utilizo o termo sapatilhas por este se referir à dança, porém, com a consciência de que as meninas hodiernas, bem como, os sujeitos do grupo pesquisado, não utilizam e não almejam utilizá-las, uma vez que seus interesses são outros, inclusive, sua preferência musical, como nos mostra o campo.



Figura 21: Meninos (11-13 anos) jogando voleibol

Os meninos são mais espaçosos em seus jogos e brincadeiras, ocupando um espaço maior em relação às meninas. Os maiores espaços no pátio da escola estavam localizados na área dos fundos da escola, na qual os meninos jogavam futebol e, na pracinha onde os meninos, em sua maioria, se faziam presentes vivenciando algumas brincadeiras⁶¹.



Figura 22: Meninos (13-16 anos) jogando futebol

⁶¹ Como o já referido voleibol e demais práticas que serão descritas na próxima seção.

Como se vê na foto abaixo, as meninas, por sua vez, ocupavam espaços mais próximos ao prédio da escola, com maior visibilidade dos adultos⁶² que no recreio circulavam. Com muita frequência os meninos interferiam na atividade que as meninas estavam desenvolvendo. Várias vezes, no momento do recreio, fui procurada como auxílio quando elas queriam se desvencilhar de algum menino que estava lhes chateando/incomodando e/ou não deixando que elas prosseguissem com a brincadeira.



Figura 23: Meninas (14-15 anos) dançando

Contudo, não se pode vitimar as meninas, entendendo que elas ficavam sem ação diante das atitudes dos meninos, pois o que pude perceber foi que, em algumas ocasiões, para se inserirem no universo masculino, as meninas lançavam mão de estratégias, conseguindo, assim, participar de algumas brincadeiras com os meninos e/ou induzi-los a brincarem de algo que elas também queriam no momento. Como exemplo, trago um relato de minhas observações:

⁶² Direção e auxiliar do Ensino Fundamental.

DC do dia 17/5/06

Um grupo de meninos de posse de uma bola, solicitada por eles à equipe diretiva, dirige-se ao pátio para jogar. Neste momento um grupo de meninas (em sua maioria colegas de aula) os convida para jogarem todos juntos, ou melhor, “rebater” a bola na rua em frente à escola. Eles “aceitam” e assim o fazem até o recreio terminar.

A ocupação dos espaços e os tipos de práticas corporais vivenciadas pelos alunos parecem indissociáveis dos valores simbólicos de gênero que foram inscritos nos usos sociais. Meninos e meninas se organizam de modo segregado em torno de seu próprio gênero, no qual sabem distinguir e evidenciar um forte empenho em serem membros de um grupo e não de outro. Parece que a socialização de meninos e meninas, aprendida, normalmente, na família, nos discursos e modelos parentais, tende a se refletir nas práticas corporais vivenciadas no espaço do recreio escolar.

3.6 “COM BRINCADEIRA A VIDA TEM MAIS GRAÇA⁶³”

Outro grupo definido foi o das brincadeiras⁶⁴, composto por crianças na faixa etária entre 10 e 12 anos. Foi muito interessante observar este grupo em virtude de sua característica: ora era um grupo misto, ora exclusivamente masculino. Meninos e meninas brincavam de let's, esconde-esconde, mamãe-cola. Nestas brincadeiras havia muitas discussões, principalmente entre meninos e meninas pela disputa por quem “mandava no let's”. Geralmente, depois de algumas discussões, chegavam a um denominador comum, por meio do qual ora eram as meninas que comandavam a brincadeira, ora os meninos, e a brincadeira continuava.

⁶³ Fala de um dos sujeitos da pesquisa (Lauro, 11 anos).

⁶⁴ Conforme Gallardo (2000, p. 126-127), brincadeiras são todas as manifestações lúdicas das crianças, que utilizam da imaginação (faz-de-conta) para interpretar a realidade do meio físico e social de acordo com o seu nível de percepção do mundo, utilizando-se de brinquedos como mediadores, como por exemplo, brincar de casinha.



Figura 24: Sujeito do grupo da brincadeira, brincando de esconde-esconde

Este grupo, quando misto com meninos e meninas, ocupava o espaço da pracinha e da calçada da frente da escola para realizar a brincadeira.



Figura 25: Grupo da brincadeira

Quando somente os meninos brincavam, estes utilizavam não somente o espaço da pracinha, mas também seus “atrativos”, como quando subiam nas árvores e em uma construção em meio à pracinha que não era utilizada pela escola.⁶⁵



Figura 26: Integrantes do grupo da brincadeira tentando dificultar para o colega que tem o let's subindo o mais alto que podem na árvore. Como se observa, nesta brincadeira participam somente meninos.

Parecia que o let's brincado “nas alturas” proporcionava maior desafio, ou seja, o prazer da brincadeira era conquistado justamente pelas condições de ação que o espaço possibilitava. Em relação à construção citada, tornava-se muito perigoso, pois esta se encontrava quase toda destelhada e os alunos, por sua vez, literalmente corriam entre aquelas poucas e deterioradas telhas. Membros da equipe diretiva sempre estavam pelo recreio para evitar que os mesmos subissem nela, mas, em esporádicos momentos, os meninos sempre davam “um jeitinho”.

⁶⁵ Diz respeito às casas do Proesa.



Figura 27: O colega que na ocasião tinha o “let’s”

De acordo com Tânia Fortuna (2004, p. 50), ao brincar a criança domina suas angústias, controla seus impulsos, estabelece contatos sociais, assimila emoções e sensações. Durante uma das observações no recreio, me deparei com este mesmo grupo da brincadeira, composto naquela situação somente por meninos, brincando de “Matemática”. Aproximei-me e fiquei observando na tentativa de compreender a lógica da referida brincadeira. Esta consistia em chegar próximo ao colega, gritar em alto e bom som a palavra “matemática”; se este não falasse um número qualquer antes do colega que expressou a palavra lhe tocar, o mesmo era repreendido com algum gesto como tapas, socos, empurrões, puxões, cascudos entre outros.

Segundo Gilles Brougère (1995, p. 59), a brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como é, e não como ela deveria ser. Ao brincar, a criança compreende e atua no mundo em que vive, interpretando-o e produzindo sentidos.

O menino que expressa a fala que dá título a esta seção tem 10 anos e no turno inverso ao das aulas (como também a tardinha depois de frequentar a escola) trabalha para ajudar na remuneração familiar, uma vez que sua família constitui-se de sua avó (muito doente, impossibilitada de trabalhar), sua tia (também aluna de nossa escola do 3º Ciclo Grupo B – 8ª

Série) e seu irmão (estudante do 1º ciclo Grupo B – 1ª Série). Seu trabalho consiste em cuidar de alguns cavalos e tirar leite de vacas de um senhor que possui uma propriedade próxima ao bairro da escola. Assim como este menino, constatam-se outras dezenas de crianças na escola que também trabalham para contribuir com a remuneração da família, seja coletando materiais recicláveis e/ou em serviços diversos/alternativos como do exemplo citado. O que é importante observar é o fato de que ora estas crianças tornam-se simbolicamente adultas, uma vez que desempenham um papel que, a princípio, é do universo adulto, como o trabalho, e, por sua vez, ora estão sendo crianças, vivenciando a infância, ao brincar, ao fantasiar, ao imaginar, ao criar, ao (re)inventar tão singularmente os espaços e tempos que ocupam, em especial, o recreio escolar.

Eu gosto do recreio porque ele é legal, a gente pode brincar o tempo todo. Luísa, 11 anos

Para estes sujeitos infantis, sua condição de criança, ou seja, o espaço e tempo de serem crianças, brincarem, explorarem o ambiente, é, sem dúvida, o recreio escolar. É justamente neste espaço e tempo que suas vidas “ganham graça”, com suas brincadeiras preferidas, seus amigos, suas convivências com seus pares, sua singularidade de ser criança.

- Mas agora vai demorar para a gente brincar, porque vai ter as férias.
 - Vocês vão sentir falta?(pesquisadora)
 - Ah, um pouco né, a gente briga, mas a gente se entende. Kadu, 10 anos.

3.7 NO RECREIO ROLA O BATE-PAPO

Com o seguinte enunciado “A gente fica conversando sobre as coisas da gente⁶⁶” observado no campo, começo a relatar um pouco deste outro grupo, identificado aqui como o grupo do “Bate-papo”. Nomeio este grupo desta maneira, pois os sujeitos que o compõem não participavam de nenhuma brincadeira ou jogo durante o recreio, optando por ficarem sentados

⁶⁶ Fala de um dos sujeitos da pesquisa (Anali /14 anos).

conversando em algum lugar do pátio e/ou passeando. Este grupo era composto por meninos e meninas, em sua maioria jovens meninas entre 12 e 13 anos (2º e 3º Ciclos, grupos B e A respectivamente, que tinham algum parentesco, eram primas, por exemplo) .



Figura 28: Integrantes do grupo do bate-papo

Destaco o enunciado acima para explicitar dois pontos que ele suscita. O primeiro remete à juventude. Como já referi, uma das dimensões associadas à “condição juvenil” é a sociabilidade. Este grupo, que posso chamar de amigos, encontrava-se todos os dias, no momento do recreio⁶⁷ para conversar; ficar sentados observando o recreio dos demais colegas ou passeando pelo pátio da escola e ruas adjacentes. No pátio da escola este grupo ficava sentado no muro em frente à mesma; em alguns momentos nos fundos, ao lado do local onde os meninos jogavam futebol, ou, ainda, na esquina da escola, sentados sob a sombra de uma árvore frondosa, segundo eles, “colocando o papo em dia”, no qual temáticas variavam entre: amizades, amores, paixões, escola. E é aqui, justamente o segundo ponto da expressão que relaciono: a amizade. No grupo de pares, eles recriavam um momento próprio de expressão da

⁶⁷ Muitos não eram colegas de sala, encontrando-se somente no momento do recreio.

condição juvenil. Comungavam sonhos, aspirações, desejos, particularidades confidenciais, tornando o presente (re)vivido e o futuro almejado, compartilhado entre os iguais.

Já escrevera o professor Mario Osorio Marques que “ilude-se a escola se pensa que os alunos vão a ela com o único objetivo de aprender coisas úteis à vida. Eles vão, antes de tudo, para encontrar amigos, companheiros, para se enturmarem...” (2003, p. 21). E é justamente isso que este grupo observado demonstrava, inclusive em suas falas:

<p>Nós gostamos de ver os guris jogar bola. Ficamos escutando música. Nós também gostamos de ver as gurias dançar. A gente fica conversando. Fica conversando sobre as coisas da gente. É bem bom de conversar na hora do recreio. A gente fica conversando, às vezes caminhamos no sol e achamos um lugar para sentar quieto e conversar. (Ana Júlia - 13 anos)</p>
--

A (inter)ação desses sujeito não é, de forma alguma, classificada como passiva. Neste caso, o “não” praticar nenhuma atividade corporal era, por si só, praticá-la, uma vez que se organizavam de uma forma diferente, mais tranqüila, porém, marcavam presença e faziam diferença no espaço e tempo do recreio. Mais ainda, o grupo fazia diferença em suas próprias vidas, uma vez que o mesmo tornara-se uma referência entre eles, como expressa Dayrell (2002, p. 117) “uma referência na elaboração e na vivência da sua condição juvenil”.

Nesse contexto, o território do recreio é significado de modo a levar os sujeitos à dimensão do encontro, da roda de amigos, do grupo de pares, dos relacionamentos, da paquera, das transgressões, das alianças e dos conflitos, enfim, das relações sociais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Que tarefa difícil esta de escrever as considerações finais desta dissertação. Na realidade estes apontamentos não têm nada de conclusivo, tampouco, de absoluto, uma vez que o conhecimento não é definitivo, mas sim desafiador. Desafiador de novas pesquisas, novas aprendizagens, novos (re)começos deste processo que é infinito, porém, singularmente instigante.

Todo o desenvolvimento desta pesquisa, ou seja, minha travessia por ela, foi repleta de incertezas, dúvidas, questionamentos e inquietações. Buscava conhecer as manifestações corporais que eram próprias daquele universo específico dos sujeitos, vivenciadas no recreio escolar, bem como relativizar e/ou desconstruir algumas certezas que temos, enquanto educadores, em relação ao universo do recreio.

Neste trabalho procurei evidenciar as práticas corporais no espaço do recreio escolar no sentido de apontar que estas nos dizem muito sobre nossos alunos, seu grupo de pares, sua socialização, e suas disputas. Práticas corporais que funcionam, como destaquei na análise, como novas oportunidades dentro do contexto escolar, de os alunos serem atores sociais. Práticas que, sobretudo, apontam para novas formas de estabelecimento de relações, sejam em grupos ou individuais.

Ao observar o recreio, algumas problematizações fizeram-se presentes como eixo articulador, desafiando-me em busca de respostas: quem são os alunos(as) com os quais interagimos na escola? Que práticas corporais eles estão vivenciando e significando no espaço do recreio escolar? Que implicações essas práticas corporais trazem para o professor repensar

as proposições pedagógicas? Muitas vezes estes elementos culturais específicos, expressos verbal e, principalmente, corporalmente, nos passam despercebidos ante a correria cotidiana de nós educadores. São metas, conteúdos, conceitos para “dar conta” com prazo previamente estipulado, o que, muitas vezes nos impossibilita de ir um pouco além do que nossos próprios olhos estão vendo.

Refiro-me a realmente ter conhecimento, ou procurar conhecer um pouco mais do universo dos sujeitos com os quais estamos trabalhando. Não que isso mude ou atenuie nossa responsabilidade de trabalhar com o conhecimento, mas, pode ser que tenha uma diferença significativa no alcance de nossa prática pedagógica em relação aos alunos. Como afirma Daolio, “[...] não considerar isso (dimensão sociocultural do ser humano), culmina em reduzir o alcance de qualquer prática, seja ela educativa, recreativa, reabilitadora ou expressiva” (2001, p. 32).

Um dos fatos mais interessantes de todo esse processo de pesquisa foi notar que os educandos estão a nos indicar a todo momento as pistas que precisamos para que nossa prática pedagógica tenha um alcance maior, para que seja realmente significativa para aqueles com os quais estamos interagindo, os alunos. Basta que o espaço seja por nós aberto, para que os próprios sujeitos possam dialogar conosco, mesmo que seja corporalmente, por meio de expressões, gestos, movimentos, atitudes, e isso somente se dará se a via de acesso à comunicação for aberta e baseada no respeito mútuo, na reciprocidade e na participação de todos os envolvidos. E essa via de acesso pode ser o espaço e tempo do recreio escolar.

Nessa perspectiva, alerta Maurice Tardif:

o principal problema da atividade docente não é provocar mudanças causais num mundo objetivo – por exemplo, no cérebro dos alunos –, **mas obter o empenho dos atores considerando os seus motivos**, isto é, os seus **desejos** e os **significados que atribuem à sua própria atividade de aprendizagem** (2002, p. 137) [Grifos meus].

Como obter esse tão almejado (pelos educadores) empenho? Como, se não considerarmos os seus motivos? Urge escutarmos mais, principalmente quando o objetivo é conhecer melhor o nosso aluno, sermos sensíveis a sua fala, seus desejos, significados, modos de significar, o que significa. Principalmente estarmos mais sensíveis ao que o corpo desses sujeitos está a nos expressar, a praticar, uma vez que este representa um jeito de ser e estar no

mundo, na sociedade, nos diversos espaços e tempos que esses sujeitos habitam. Nessa perspectiva, Dayrel (s/d. p. 22) escreve:

O aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece. É um processo de construção de significados, mediado por sua percepção sobre a escola, o professor e sua atuação, por suas expectativas, pelos conhecimentos prévios que já possui. A aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno.

O espaço e tempo do recreio escolar constitui-se um *locus* de importante aprendizagem, pois ali é possível “captar” muitas das expressões corporais/culturais através das quais os sujeitos estão a nos falar muito deles, do que pensam, sentem, gritam e escrevem com seus corpos no espaço.

Seguindo este esforço de olhar a escola como um espaço sócio-cultural e os sujeitos enquanto atores sociais, afirma Dayrell (s/d. p.25):

[...] os atores vivenciam o espaço escolar como uma unidade sócio-cultural complexa, cuja dimensão educativa encontra-se também nas experiências humanas e sociais ali existentes. Os alunos parecem vivenciar e valorizar uma dimensão educativa importante em espaços e tempos que geralmente a Pedagogia desconsidera: os *momentos* de encontro, da afetividade, do diálogo, **das práticas corporais, do recreio escolar**. Grifos meus.

Estes momentos, e destaco aqui o espaço e o tempo do recreio escolar, são algumas das pistas para que possamos compreender os alunos em seu próprio processo de ensino-aprendizagem. E, sem conversa, não há diálogo, sem troca, não há reciprocidade, sem sentido/empenho, não há atores, sem atores, não há aprendizagem significativa. A idéia que perpassa este trabalho é a de que não se trata de pedagogizar o recreio, mas de desenvolver uma pedagogia que tenha olhos e ouvidos para o que nele se expressa.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In.: FREITAS, Maria Virginia de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: Referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 19-35.

ALTMANN, Helena; SOUSA, Eustáquia Salvadora de. *Meninos e Meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar*. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, agosto/1999.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARTAXO, Inês; MONTEIRO, Gisele de Assis. *Ritmo e movimento*. Guarulhos, SP: Phorte, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

CRUZ, Tânia Mara. *Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito*. São Paulo: USP, 2004. (Tese de Doutorado).

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995. 105 p.

_____. A antropologia social e a Educação Física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara Maria de; RUBIO, Kátia (Orgs.). *Educação Física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001. 169 p. p. 27-38.

_____. Cultura. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Ed. Unijuí. 2005. p. 106-108.

DAMICO, José Geraldo Soares. *As obrigações no trabalho familiar de jovens estudantes: uma questão de gênero*. ANPED 2007 /GT 23. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reuniões/30ra/index.htm>>

DAYRELL, Juarez Tarcisio. O rap e o funk na socialização da juventude. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. Disponível em <<http://www.lpp-uerj.netolpeddocumentos1619.pdf>>

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana Batista. Juventude e Escola: Reflexões sobre o ensino da sociologia no Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Evelina Antunes F.; PLANCHEREL, Alice Anabuki. (Orgs.). *Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio*. 1 ed. Maceió: EDUFAL, 2007, v. 1, p. 111-134.

DORNELLES, Priscila Gomes. Gênero e sexualidade nas práticas escolares. *Anais do VII Seminário Fazendo Gênero*. 2006.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *O corpo na escola*. Parecer no Mestrado em Educação nas Ciências. Ijuí: Unijuí, 2000 (texto).

_____. *Comunicação oral*. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. *Comunicação oral*. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. *A Educação Física na crise da modernidade*. Ijuí: Unijuí, 2001, p.304.

_____. *A tarefa educacional na especificidade da escola*. Texto didático, 2003.

FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, Ivany Souza. (Org.): *Escola e Sala de Aula: Mitos e ritos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

_____. Conferência V. In: _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996. p. 103-126.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGO, Antonio Viñao Frago; ESCOLANO, Agustín. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREITAS, Maria Virgínia de. (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FREITAS, M. R; AMARAL, C.N. *Subsídios para a Educação Física*. Petrópolis: Vozes, 1988.

GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. (Org.). *Educação Física: Contribuições à formação profissional*. Ijuí: Ed.: UNIJUÍ, 2000.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

_____. *Estar lá, escrever aqui*. Texto. s/d.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*. Artigo publicado no Caderno Cenpec nº 2. Educação Integral – 2º semestre 2006.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2005.

GRENN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 208.

HALL, Stuart. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JUNKER, Buford H. *A importância do trabalho de campo*. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1962.

LA TAILLE, Yves de. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, P.; HOFFMANN, J.; LA TAILLE, Y. *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In.: FREITAS, Maria Virginia de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: Referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 9-18.

LOURO, Guacira Lopes. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.

_____. *Marcas do corpo, marcas de poder*, 2003 (artigo no prelo).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. In: Educação, Adolescências e Culturas Juvenis. *Cadernos Cedes*. São Paulo: Cortez, v.22, n.57, agosto/2002.

MARQUES, Mario Osorio. *Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes*. Ijuí: Unijuí, 1996.

_____. *Botar a boca no mundo: cidadania, política e ética*. Ijuí: Unijuí, 2003.

_____. Os paradigmas da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: MEC-INEP, v. 73, n. 175, p. 547-561. set./dez. 1992 (publicado em 1994).

_____. *Conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Unijuí, 1993.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). *Criança pede respeito: temas em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MEYER, Dagmar. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 57, n. 1, p. 13-18, jan./fev. 2004.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e a escola que educava). In: SILVA, Luiz Heron da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Porto Alegre: Vozes, 1998.

PINTO, Manuel. A infância como construção cultural. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. *As crianças: contextos e identidades*. Portugal, 1997.

PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana Enigmas e Revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PICH, Santiago. Cultura Corporal de Movimento. In GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2005.

PLATÃO. In: MONTEIRO, Gizele de Assis; ARTAXO, Inês. *Ritmo e movimento*. Guarulhos, SP: Phorte. 2000.

Proposta Político-Pedagógica da Escola Municipal Fundamental Deolinda Barufaldi. Ijuí. 2006.

ROCHA, Ruth. *Minidicionário*. São Paulo: Scipione, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno J. GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1987.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. *Expressão Corporal*. Ijuí: Unijuí, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Imaginário e culturas da infância*. Disponível em: <<http://old.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf>> e também em: *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003a.

_____. *As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf> 2003b.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p. 228.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. *Práticas Corporais I: Gênese de um movimento investigativo em Educação Física*. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

SOARES, Carmem Lúcia; ZARANKIN, Andrés. *Revista do núcleo de desenvolvimento da criatividade da Unicamp*, Campinas, v. 10, n. 1, Campinas: NUDECRI – UNICAMPI, 2004.

SOARES, Rosângela de F. R.; MEYER, Dagmar E. Estermann. O que se pode aprender com a “MTV de papel” sobre juventude e sexualidade contemporâneas? *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 23, p. 136-138, maio/ago. 2003.

_____; LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvane Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

STEINBERG, Shirley. Sem segredos: cultural infantil, saturação de informações e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). *Cultura infantil, a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-5.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

TOMELIN, Karina Nones; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. “Assim é mais divertido!”: Um estudo sobre a eufemização dos mecanismos disciplinares no recreio escolar. In: *Anais da 28ª Reunião da Anped*, 2005, Caxambu, MG..

TREVISAN, Amarildo Luiz. *Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. 328p.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. In: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* (Endipe). 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *Cultura, culturas e educação*. s/d. p. 1-12.

_____. In: Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. 2. ed. *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* (Endipe). Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 2ªed.

WENETZ, Ileana. *Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. (Dissertação de Mestrado).

ANEXOS

ANEXO A: Relação dos sujeitos entrevistados

SUJEITOS PESQUISADOS	IDADE	SEXO
Sujeito 1	15 anos	M
Sujeito 2	15 anos	M
Sujeito 3	16 anos	M
Sujeito 4	14 anos	M
Sujeito 5	14 anos	M
Sujeito 6	14 anos	M
Sujeito 7	15 anos	M
Sujeito 8	15 anos	M
Sujeito 9	14 anos	M
Sujeito 10	14 anos	M
Sujeito 11	16 anos	F
Sujeito 12	13 anos	F
Sujeito 13	14 anos	F
Sujeito 14	14 anos	F
Sujeito 15	14 anos	F
Sujeito 16	15 anos	F
Sujeito 17	14 anos	F
Sujeito 18	16 anos	F
Sujeito 19	14 anos	F
Sujeito 20	15 anos	F
Sujeito 21	12 anos	M
Sujeito 22	11 anos	M
Sujeito 23	11 anos	F
Sujeito 24	11 anos	F
Sujeito 25	10 anos	M
Sujeito 26	11 anos	F
Sujeito 27	11 anos	F
Sujeito 28	11 anos	M
Sujeito 29	11 anos	F
Sujeito 30	11 anos	M
Sujeito 31	13 anos	F
Sujeito 32	12 anos	F
Sujeito 33	13 anos	F
Sujeito 34	13 anos	M
Sujeito 35	12 anos	F
Sujeito 36	12 anos	F
Sujeito 37	13 anos	F
Sujeito 38	13 anos	F
Sujeito 39	12 anos	M
Sujeito 40	13 anos	F

ANEXO B: Quadro dos sujeitos entrevistados de acordo com cada grupo:

GRUPO FUTEBOL	IDADE	SEXO
Sujeito 1	15 anos	M
Sujeito 2	15 anos	M
Sujeito 3	16 anos	M
Sujeito 4	14 anos	M
Sujeito 5	14 anos	M
Sujeito 6	14 anos	M
Sujeito 7	15 anos	M
Sujeito 8	15 anos	M
Sujeito 9	14 anos	M
Sujeito 10	14 anos	M
GRUPO DA DANÇA	IDADE	SEXO
Sujeito 1	16 anos	F
Sujeito 2	13 anos	F
Sujeito 3	14 anos	F
Sujeito 4	14 anos	F
Sujeito 5	14 anos	F
Sujeito 6	15 anos	F
Sujeito 7	14 anos	F
Sujeito 8	16 anos	F
Sujeito 9	14 anos	F
Sujeito 10	15 anos	F
GRUPO DA BRINCADEIRA	IDADE	SEXO
Sujeito 1	12 anos	M
Sujeito 2	11 anos	M
Sujeito 3	11 anos	F
Sujeito 4	11 anos	F
Sujeito 5	10 anos	M
Sujeito 6	11 anos	F
Sujeito 7	11 anos	F
Sujeito 8	11 anos	M
Sujeito 9	11 anos	F
Sujeito 10	11 anos	M
GRUPO DO BATE-PAPO	IDADE	SEXO
Sujeito 1	13 anos	F
Sujeito 2	12 anos	F
Sujeito 3	13 anos	F
Sujeito 4	13 anos	F
Sujeito 5	12 anos	M
Sujeito 6	12 anos	F
Sujeito 7	13 anos	F
Sujeito 8	13 anos	F
Sujeito 9	12 anos	F
Sujeito 10	13 anos	M

ANEXO C**IJUÍ, 03 DE JULHO DE 2006****UNIJUI – DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS****TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO**

Estamos executando o projeto de pesquisa intitulado: “**A Cultura infanto-juvenil no espaço do recreio escolar**”, que tem como objetivo principal compreender de que modo os alunos (as) significam o espaço do recreio, procurando identificar seus comportamentos, ou seja, como se organizam neste momento específico da escola (brincadeiras, danças, músicas, conversas e expressões). A partir daí, analisar quais os desafios que o conjunto dos elementos vinculados a cultura corporal do movimento colocam para a prática pedagógica da Educação Física.

A pesquisa está sendo realizada pela MESTRANDA Fabiane Smaniotto, do curso de Mestrado em Educação nas ciências da UNIJUÍ, sob orientação do profº Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer e Co-orientação da professora Doutoranda Maria Simone Vione Schwengber.

As observações serão realizadas durante o recreio, bem como, as entrevistas serão gravadas e as informações extraídas dos encontros, observações e fotografias serão analisadas e sintetizadas para a utilização na pesquisa de Mestrado, e em outras formas de publicações e apresentações de caráter científico, sendo tratadas de forma sigilosa, a fim de garantir o anonimato e privacidade dos/das participantes e das instituições a qual pertencem.

Aos/as alunos(as) e responsáveis que colaborarem com a pesquisa, pedimos que assinem o termo abaixo, para que possamos, com a ética necessária, utilizá-las em nossos relatórios.

Os resultados estarão à disposição da escola tanto na forma de material impresso como na forma de apresentação e debate com a pesquisadora. Acreditamos que o produto do trabalho poderá contribuir para a ação docente nas escolas, como também, para a ação – reflexão na prática pedagógica.

Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito:

Eu

RG _____,

abaixo assinado, ciente das informações recebidas, concordo em participar da pesquisa intitulada: “A cultura infanto-juvenil no espaço do recreio escolar”, concedendo entrevista à pesquisadora Fabiane Smaniotto, autorizando-a a utilizar as informações e imagens, sem restrições de prazos ou citações, a partir da presente data, desde que sejam garantidos o sigilo e o anonimato.

Nome do aluno_____
Assinatura do aluno_____
Nome do responsável_____
Assinatura do responsávelFABIANE SMANIOTTO

Nome da pesquisadora

Assinatura da pesquisadora

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)