

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação

Rosane Speggiorin Linck

***Hora do Recreio!* Processos de pertencimentos identitários juvenis  
nos tempos e espaços escolares**

Porto Alegre  
2008

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação

Rosane Speggorin Linck

***Hora do Recreio!* Processos de pertencimentos identitários juvenis  
nos tempos e espaços escolares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin

Porto Alegre  
2008

ROSANE SPEGGIORIN LINCK

***Hora do Recreio!* Processos de pertencimentos identitários juvenis  
nos tempos e espaços escolares**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 26 de janeiro de 2009.

---

Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin (PPGEDU/UFRGS) - Orientadora

---

Profa. Dra. Maria Luisa Merino Xavier (PPGEDU/UFRGS)

---

Profa. Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen (UFRGS)

---

Profa. Dra. Maria Cecília de Araújo Torres (FUNDARTE/UERGS)



*Àqueles que estiveram comigo  
durante esta trajetória, em especial,  
Fabiano, Thomás e Ana Laura,  
que partilham comigo, a cada dia,  
alegrias, conquistas, desencontros,  
esperanças, realizações,  
sonhos...*

### Meus agradecimentos...

ao meu querido marido Fabiano, que além do apoio incondicional, do companheirismo, do amor e da confiança que deposita em tudo o que eu faço, teve que ser em muitos momentos pai e mãe dos nossos filhotes Thomás e Ana Laura, para que essa dissertação se concretizasse;

aos meus queridos filhos Thomás e Ana Laura, que em muitos momentos se privaram da minha presença e para estar ao meu lado, brincavam de “autografar” meus livros, “ajudavam” a imprimir as folhas e na hora do cansaço terminavam se acomodando próximos ao computador;

à minha família, em especial, meus pais ‘vovô’ Carlos e ‘vovó’ Bica, minha sogra ‘vovó’ Inah, cunhada ‘dinda’ Dé, que estavam sempre por perto, apoiando, auxiliando em tudo o que fosse possível, para que esse sonho pudesse se realizar;

às amigas Rochele, Leocádia e Maria Luíza, que tanto na vida profissional, como na vida pessoal, deram-me apoio, incentivo, conselhos, sendo essenciais em muitos momentos decisivos deste percurso;

às amigas e colegas da SMED, Ale, Débora, Sandra, Elisete, Gi, Adri, Márcia, Quênia, Lu, Mel, Ju, Didi, Melissa, Maria Alice e Alice que partilharam alegrias, conquistas, dúvidas e preocupações, apoiando-me nessa caminhada;

aos jovens alunos que fizeram corpo a este estudo, pelas conversas, pelas dicas, pela acolhida e convivência nos recreios, pelas aproximações e estranhamentos, enfim, por tudo.

Mais uma vez, obrigada galera!

à equipe diretiva da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dilza Flores Albrecht, em especial à diretora Mônica Conceição, e à amiga e professora Mônica Uriarte, pela acolhida ao estudo e pela oportunidade de realizar a pesquisa;

à minha orientadora, Profa. Dra. Elizabete Maria Garbin, meu reconhecimento e gratidão, pela dedicação, por ter acreditado que “eu daria conta” dos meus escritos e dos meus filhos, em especial, à Ana Laura, nascida no início dessa trajetória acadêmica.

Obrigada pelo apoio, pelas leituras, pelas conversas, pelos e-mails, e acima de tudo... pela confiança;

aos colegas e amigos do grupo de pesquisa: pela força e sugestões da Ang (agora à Km de distância), pelos toques e “conversas de escolas” com a Rita, a Cíntia e o Elô, pelos conselhos e “dicas etnográficas” da Thaís e da Marta, pela parceria da Luciana, enfim, pelo convívio, pelas leituras, pelas discussões teóricas, pelas conversas... obrigada;

à banca avaliadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Araújo Torres, Profa. Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen e a Profa. Dra. Maria Luisa Merino Xavier, pelas leituras e pelas sugestões pertinentes que se somaram ao corpo dessa dissertação;

aos professores da Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação, pelas aulas, discussões teóricas, sugestões, materiais, conversas... muito obrigada!

Vem  
anda comigo  
pelo planeta  
vamos sumir!  
Vem  
nada nos prende  
ombro no ombro  
vamos sumir!  
Se um dia qualquer  
tudo pulsar num imenso vazio  
coisas saindo do nada  
indo pro nada  
se mais nada existir  
mesmo o que sempre chamamos REAL  
e isso pra ti for tão claro  
que nem percebas  
se um dia qualquer  
ter lucidez for o mesmo que andar  
e não notares que andas  
o tempo inteiro  
É sinal que valeu!  
Pega carona no carro que vem  
se ele não vem, não importa  
fica na tua

Loucos de Cara  
(Kleiton e Vitor Ramil)

## RESUMO

O objetivo desta Dissertação é analisar como determinadas práticas culturais, ocorridas no recreio escolar, atuam na produção e no tensionamento de processos de pertencimentos identitários juvenis. Foram observados jovens alunos de turmas de sexta, sétima e de oitava séries em sua rotina escolar no ano letivo de 2007, em uma escola municipal de ensino fundamental do município de São Leopoldo/RS. Foram consideradas suas diferentes maneiras de estar no recreio escolar, sejam através das múltiplas, simultâneas e às vezes descartáveis formas de sociabilidade, ou mesmo do fortalecimento de amizades. Os caminhos teórico-metodológicos para o estudo partiram de referenciais teóricos inscritos no campo dos Estudos Culturais e na etnografia pós-moderna, tendo nos diários de campo, na transcrição das conversas realizadas, bem como nos registros fotográficos, a base para a construção dos dados. Observou-se que durante o momento do recreio escolar, esses jovens percorriam diferentes espaços da escola destinados a tal prática, transbordando conversas, respingando inconstâncias, contornando obstáculos, inundando espaços, compondo temporariamente lugares, como se fossem vitrinas dinâmicas que se dissolviam ao término do período destinado para se recrear. Os jovens observados constituíam grupos, *comunidades fundidas por idéias*, produzindo práticas, lugarizando espaços nos quais, alguns sujeitos eram incluídos e/ou excluídos dentre seus pares. Nesse sentido, infere-se que o momento do recreio escolar, apesar de estar inserido num contexto institucionalizado, atrelado a um espaço específico e com tempo estabelecido, constitui-se em importante lugar de socialização, de tensionamentos, de processos de pertencimentos, que ultrapassam o espaço da sala de aula e do currículo formal, ou seja, através das práticas culturais ocorridas nesse período de recrear, pode-se observar um 'borramento de fronteiras', alguns 'escapes' que permeiam esse espaço/tempo, local de produção de identidades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estudos Culturais, Identidades Juvenis, Recreio Escolar, Práticas Culturais

**ABSTRACT**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Hora do recreio!.....	12
Figura 2: Percorrendo o estudo.....	31
Figura 3: Um trajeto possível. ....	43
Figura 4: O portão que separa.....	49
Figura 5: E o recreio começou. ....	50
Figura 6: O gramadão. ....	51
Figura 7: O jogo de vôlei.....	51
Figura 8: A quadra coberta.....	52
Figura 9: A Rádio Gaiola .....	53
Figura 10: Ouvindo um som .....	53
Figura 11: Apresentando Tereza. ....	54
Figura 12: Tocou o sinal e o recreio terminou... ..	55
Figura 13: Cenário I .....	56
Figura 14: Cenário II.....	56
Figura 15: Jovens que transitavam por lá.....	59
Figura 16: O recreio é tudo .....	67
Figura 17: Apresentando apelidos. ....	78
Figura 18: Vitrinas .....	88
Figura 19: Um pedaço de concreto, um banco afastado. ....	92
Figura 20: Habitantes do banco afastado. ....	94
Figura 21: Jovens Mestre e Mana.....	95
Figura 22: Mestre e Mana: fases da vida. ....	99
Figura 23: Jovem Pantufa / Twister.....	101
Figura 24: Quem manda no jogo? .....	102
Figura 25: A turma do H e do Y .....	106
Figura 26: A grande árvore. ....	108
Figura 27: Toddynho e Chocolate .....	112
Figura 28: Uma luz na escuridão.....	116
Figura 29: As Antônias.....	119
Figura 30: Está na hora de ir embora! .....	122

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	10
CAPÍTULO I - VAMOS PARA O RECREIO?.....	12
1.1 <i>Recreio é lugar de aluno, ninguém pesquisa</i> .....	16
CAPÍTULO II - ENVEREDANDO PELO CENÁRIO DO ESTUDO.....	31
2.1 <i>Um trajeto Possível</i> .....	43
2.2 Cenas do recreio : percorrendo espaços.....	48
2.3 Quais juventudes transitavam por lá.....	59
CAPÍTULO III - ESTÁ QUASE NA HORA!.....	67
3.1 Viajando pelo recrear.....	73
CAPITULO IV - APELIDOS: MARCADORES DE IDENTIDADE.....	78
CAPITULO V - VITRINAS CAMUFLADAMENTE DINÂMICAS:.....	88
COMPONDO ANÁLISES.....	88
5.1 <i>O Banco é o centro de tudo</i> .....	91
5.2 <i>Quem manda no jogo?</i> .....	102
5.3 <i>Aqui a gente ta bem no agito!</i> .....	108
5.4 <i>A gente é outro estilo!</i> .....	112
CAPÍTULO VI - ESTÁ NA HORA DE IR EMBORA: Considerações finais.....	122
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXOS.....	131



## CAPÍTULO I - VAMOS PARA O RECREIO?



**Figura 1:** Hora do recreio!

*Durante o momento do recreio,  
um pátio escolar pode ser preenchido por vozes,  
passos, gargalhadas, gritos, olhares, conversas, segredos,  
imprevistos, correria, sons, cores, música, grupos,  
afinidades, pertencimentos, negociações, isolamentos...*

*Vamos para o recreio?*

Minha dissertação de Mestrado é um convite, para que cada leitor, através dessas páginas, possa percorrer o momento do recreio, transitando pelo pátio escolar, circulando pelos espaços 'lugarizados', observando práticas culturais, enfim, conhecendo os jovens alunos<sup>1</sup>, sujeitos deste estudo, que estão inseridos numa escola municipal de Ensino Fundamental. A imagem escolhida para compor a abertura faz parte de um conjunto de registros fotográficos 'captados' por mim, durante os meses de maio a outubro de 2007, que além de apresentar um dos espaços que compõem o pátio escolar, também revela alguns dos alunos que fizeram parte desse estudo. Destaco, dentro desse cenário, os alunos *Mana, Mestre, Kathy, Luh, Pry, Francly, Pantufa, Gordo, Du e Rafinha*, jovens que no decorrer da pesquisa foram se identificando através de apelidos criados para o estudo, ou confidenciados durante as conversas. Sujeitos que através de suas narrativas compartilharam situações diárias do cotidiano escolar, experiências inusitadas, imprevistos, personagens, vínculos, afinidades, preconceitos, ou até segredos.

Nesse ínterim, essa composição termina revelando uma das tantas cenas ocorridas no decorrer de um espaço de tempo, tendo em vista que esse estudo se propôs a refletir sobre as identidades juvenis contemporâneas. Identidades que se produziram e se engendraram durante o período do recreio escolar, partindo de referenciais teóricos inscritos no campo dos Estudos Culturais. Desse modo, esse estudo apresenta a pesquisa que desenvolvi sobre o *recreio escolar* durante o ano letivo de 2007, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dilza Flores Albrecht, situada num bairro de periferia, no município de São Leopoldo.

Diante desse cenário, retomo uma das definições sobre o recreio, partindo de Ferreira (2004), ou seja, um momento que pode ser entendido como divertimento,

---

<sup>1</sup> Esclareço que nesse estudo, não desconheço a questão do gênero, mas optei por não utilizar marcações para destacar a presença de sujeitos masculinos e femininos. Portanto, utilizo as expressões jovens alunos, alunos, ou sujeitos do estudo, tentando, assim, tornar o texto mais fluente.

prazer, um lugar próprio para se recrear nas escolas, ou o intervalo livre entre as aulas, sendo esta uma palavra derivada do latim: *recreare*.

Nessa retomada inicial, não posso me furtar de refletir que minha pesquisa se desenvolveu, partindo de questionamentos e de indagações que me inquietaram no âmbito profissional, pois desde 2005 atuo como supervisora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMED), de São Leopoldo. Em diferentes ocasiões, tais como, reuniões pedagógicas, encontros e seminários, uma das falas recorrentes dos supervisores escolares era de que *os professores se queixavam que não estavam sabendo como lidar com os alunos*, argumentando também que *muitos desses jovens não realizavam as atividades em sala de aula, afrontavam os professores, mostrando-se desinteressados pelo conteúdo*. Por outro lado, destacavam que *esses jovens freqüentavam o espaço escolar com assiduidade, interagindo principalmente no recreio*.

Além dessas falas que foram registradas por mim, em diferentes reuniões pedagógicas, também aponto outros comentários que foram decisivos na escolha pelo tema de pesquisa, ou seja: *A escola não adolesceu com os alunos! Os jovens não têm expectativas, além da oitava série!* Sentindo-me incomodada com o contexto profissional em que eu estava inserida e com os comentários que estavam atravessando minha prática pedagógica fui retomando o caminho para a escola, escolhendo o momento do recreio como um lugar de escuta desses jovens alunos, como o espaço que eu iria desenvolver a pesquisa.

Nesse movimento, fui adentrando no espaço escolar por ‘outras portas’, conforme Dalla Zen (2006, p16) argumentou em seu estudo, “desacomodando discursos que me fizeram acreditar demasiadamente na possibilidade de a instituição escolar atingir um patamar de formação que edificaria as necessárias mudanças sociais”, sendo este um “empreendimento ousado e em sintonia com o ideário da Modernidade, a partir do qual foi inventada”.

Veiga-Neto (2002b) problematiza que nós, docentes ou pesquisadores em Educação, tivemos uma formação intelectual e profissional em moldes iluministas, fato que talvez não tenha favorecido condições de enfrentarmos, nem mesmo na vida

privada, as rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas do contexto em que nos inserimos. Em consonância, Silva (1995) esclarece que a educação escolarizada e pública, sintetiza, de certa forma, as idéias e os ideais da Modernidade e do Iluminismo. Conforme o autor, a educação escolarizada “corporifica as idéias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades de desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e libertação política e social...” (idem, p. 245). Creio que foi desafiador retornar para o ambiente escolar [lugar que julgava conhecer], desconfiando de crenças, certezas e concepções que já acompanhavam meus movimentos, meu olhar, minha escrita e meus pensamentos.

Cabe mencionar que muitas idéias foram surgindo para a escrita desse texto, bem como para a sua moldura [a dissertação como um todo], levando-me a articular materiais que foram produzidos durante o período em que estive inserida na referida escola. Desse modo, esse estudo foi se compondo, a partir de escolhas, alternativas, impressões e/ou opções inscritas na transitoriedade.

Transitoriedade, que segundo Sommer (2005, p.69) “parece ser inerente a qualquer texto que esteja articulado à produção de uma pesquisa no campo da Educação”. Conforme o autor, em “um mundo multifacetado, com mudanças substantivas [...], em uma época que relativiza noções de tempo e espaço<sup>2</sup>, todas as nossas descobertas e asserções de conhecimento e de valor têm escassas possibilidades de generalização” (idem). Nesse contexto, procurei articular com a minha escrita, os registros fotográficos, alguns excertos do diário de campo, bem como as transcrições das conversas realizadas com os jovens alunos, destacando, na abertura da próxima seção, uma conversa que marcou o período inicial dessa pesquisa.

---

<sup>2</sup> Segundo David Harvey, 1997, em sua obra, *Condição Pós-Moderna*, “A experiência da compressão do tempo-espaço é um desafio, um estímulo, uma tensão, [...] capaz de provocar uma diversidade de reações sociais, econômicas, culturais e políticas”. (HARVEY, 1997, p. 219-220).

### 1.1 *Recreio é lugar de aluno, ninguém pesquisa...*

**Mana (14 anos):** Que engraçado tu fazer esse tipo de pesquisa...

**Pesquisadora:** Por quê? Que tipo de pesquisa tu achas que eu faria?

**Mana:** Sei lá, achei que fosse sobre a escola e os professores. É o que normalmente vocês pesquisam... mas recreio, recreio é diferente.

**Pesquisadora:** Por que diferente?

**Mana:** Porque recreio é lugar de aluno. Ninguém pesquisa.

**Pesquisadora:** Mas a minha pesquisa é sobre vocês, sobre o recreio de vocês, sobre os lugares que vocês ficam nestes minutos. Isto atrapalha?

**Mana:** Não, nem um pouco!<sup>3</sup> (Excerto de conversa, 05 de junho de 2007)

Dou início a essa seção, utilizando-me de um dos comentários que foi realizado pela jovem [que no decorrer da pesquisa se identificou como *Mana*] durante uma conversa que realizamos na fase inicial da pesquisa. Ao retomar esse comentário, ou seja, *Recreio é lugar de aluno, ninguém pesquisa...*, sinto-me desafiada a registrar ao longo dessa dissertação, os significados que se pode atrelar a esse momento diário da rotina escolar de jovens alunos, reafirmando a escolha pelo recreio, enquanto lugar de pesquisa. Nessa direção, chamo a atenção para o comentário que realizei durante a conversa, ou seja: *Minha pesquisa é sobre o recreio de vocês, sobre os lugares que vocês ficam nestes minutos.*

Considero que o referido comentário dá pistas da fase em que eu me encontrava como pesquisadora, ou seja, meu entendimento estava atrelado aos espaços escolhidos pelos jovens alunos durante o momento do recreio. Entretanto, no decorrer da pesquisa, passei a compreender que esse estudo ultrapassava os espaços lugarizados, tendo em vista que as práticas culturais [entendidas, nesse estudo, como as diversas ações e os processos de significação empreendidos e/ou vivenciados pelos jovens alunos] ocorridas no recreio escolar, atuaram na produção e no tensionamento de processos de pertencimentos identitários juvenis. Desse modo,

---

<sup>3</sup> Estarei utilizando a fonte Comic Sans MS, quando registrar excertos do diário de campo, bem como as gravações das conversas realizadas com os sujeitos desse estudo, diferenciando-os das demais citações do trabalho.

posso inferir que através das práticas culturais, pode-se observar que o recreio escolar se constitui em importante lugar de socialização.

Diante desse panorama, chamo a atenção para o fato de que esse estudo está atrelado aos espaços percorridos e às práticas vivenciadas nesse tempo presente, bem como aos que lugarizei em tempos passados. Penso como *lugares transitados/vivenciados* uma cidade para morar, uma sala de aula para circular, um pátio escolar para dançar, algumas escolas para visitar, uma estrada para trafegar, ou um bairro para visitar. Entendo que, em cada lugar, posso ter deixado vestígios e trazido marcas, realizando movimentos coreográficos ou não, modificados pelo tempo, onde tais identidades foram me constituindo. Nessa direção, esse estudo marcou meu reencontro com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e com a Faculdade de Educação, instituição que realizei minha primeira formação acadêmica, concluindo o curso de Pedagogia em 1991.

Nesse trajeto inicial, sublinho o Seminário Avançado *Identidades Juvenis em Territórios Culturais Contemporâneos*, ministrado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Elisabete M. Garbin que realizei como aluna do Programa de Educação Continuada – PEC, pois além de ter provocado questões significativas, em relação às identidades juvenis, configurou-se num fator decisivo de permanência na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação. Destaco que a temática *juventudes*<sup>4</sup> oportunizou que eu ampliasse meus entendimentos em relação à produção das identidades juvenis, vindo a embasar o estudo que estou apresentando. Referenciais teóricos, como Valenzuela (1998), Feixa (1999), Chmiel (2000), Margulis e Urresti (2000), Garbin (2001), Pais (1993), Canclini (2005), Canevacci (2005), dentre outros, levaram-me à compreensão de que não existe “uma única identidade juvenil”, mas sim múltiplas identidades juvenis.

A cada incursão realizada ao momento do recreio fui conhecendo os jovens que ‘habitavam’ diariamente aquele espaço escolar, deparando-me com algumas

---

<sup>4</sup> Temática que vem sendo discutida pelo grupo de pesquisa *Identidades Juvenis em Territórios Culturais Contemporâneos*, orientado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Elisabete M. Garbin, do qual faço parte. Este grupo está vinculado ao Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade, NECCSO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

situações que para mim eram ‘inusitadas’, ‘diferentes’, não previstas. Por outro lado, ocorreram situações que me remeteram a época em que eu transitava pelo pátio escolar, como professora. Larrosa (2002, p.21) esboça que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca”. Sendo assim, vou apresentando algumas das experiências que me constituíram, que interpelaram e que fizeram acontecer o desejo de pesquisar sobre as identidades juvenis.

Nesse movimento, recorro a fatos anteriores, revelando que minhas andanças profissionais iniciaram no ano de 1989, na Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Professor Emílio Meyer, situada no município de São Leopoldo<sup>5</sup>. Essa escola, situada no bairro Feitoria, localizava-se próxima à Casa do Imigrante, antiga Real Feitoria do Linho-Cânhamo e se configurou no meu primeiro endereço profissional, espaço que permaneci como professora por mais de dez anos<sup>6</sup>. Desse contexto ficaram muitas experiências, lembranças e recordações, sendo que compartilho o ano de 1992, quando acrescentei às minhas andanças profissionais o envolvimento com projetos *extraclasse*<sup>7</sup>, sendo professora de danças folclóricas alemãs. Destaco que muitos dos alunos que participaram desse projeto passaram a compor o grupo de danças folclóricas alemãs dessa escola permanecendo atrelados ao grupo [na condição de *jovens ex-alunos*] até o ano de 2004, época em que me afastei de todo esse movimento.

Bauman (2005, p.17) argumenta que “tornamo-nos consciente de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, pelo contrário, são bastante negociáveis e revogáveis” [grifos do autor]. Nesse sentido, durante quase dez anos, formamos uma *Comunidade que*

---

<sup>5</sup> Nomenclatura utilizada nas escolas que possuíam, naquela época, até a quinta série do Ensino Fundamental.

<sup>6</sup> Real Feitoria do Linho-Cânhamo era uma propriedade do Governo, construída à margem esquerda do rio dos Sinos em 1788, com o objetivo de extrair da planta Linho-Cânhamo fibras utilizadas na confecção de cordas e velas para barcos, sendo desativada em março de 1824. Neste mesmo ano, esse local serviu de abrigo para os primeiros imigrantes alemães que chegaram ao Rio Grande do Sul. Atualmente, a Casa do Imigrante é considerada patrimônio histórico.

<sup>7</sup> No caso específico, as atividades eram desenvolvidas no contraturno dos alunos envolvidos e aos sábados à tarde.

*dançava*, partilhando diferentes experiências e acompanhando modificações nos corpos, nas atitudes, nas amizades, nas afinidades, nas certezas e nas incertezas... Entendo que esse período deixou muitas marcas, imprimindo aprendizagens e provocando desafios, principalmente quando esses ex-alunos foram se constituindo como jovens dançarinos.

Cumprе mencionar que além desse ‘vendaval’ de experiências, conflitos e afinidades, um dos lugares que minha memória revela como significativo foi o pátio escolar. Espaço que aos sábados à tarde, assumia a condição de *lugarização da comunidade que dançava*, congregando ensaios, reuniões, combinações, namoros, pertencimentos e, em certas situações, afastamentos de alguns integrantes. Deste tempo de *danças e andanças* registro que no ano de 2003 busquei uma Especialização na área da Dança (PUC-RS), sendo que durante a elaboração da monografia comecei a ter contato com referenciais teóricos inscritos no campo dos Estudos Culturais. Tais referências me inquietaram, seduziram, despertaram outras indagações, ao mesmo tempo em que provocaram um sentimento de insegurança, diante do que eu vinha pensando e escrevendo até aquele momento.

Segundo Nelson *et al;* (2003, p.13), os Estudos Culturais “constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar, comprometido com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade”. Nessa perspectiva, comecei a compreender outras concepções em relação à cultura, entendendo-a “tanto como uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, arquitetura, e assim por diante” (NELSON *et al*, 2003, p. 14) [grifos dos autores].

Costa (2000) assinala que os Estudos Culturais, ao realizarem uma reversão nesta tendência naturalizada de admitir um único ponto central de referência para os estudos da cultura, terminam provocando um movimento das margens contra o centro, tendo em vista que a inspiração, ou a criação pode vir de qualquer lugar. No



caso específico, penso que minha “inspiração” pode ter vindo de todos esses trânsitos que já realizei, tanto no âmbito profissional, quanto na área acadêmica.

No ano de 2005, passei a compor a Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMED) de São Leopoldo, como supervisora pedagógica de determinadas escolas dessa rede de ensino<sup>8</sup>. Desde então, encontro-me inserida nessa Secretaria de Educação, revisitando diferentes escolas dessa rede de ensino, redimensionando meus olhares, ampliando conceitos e reestruturando concepções, principalmente aquelas ligadas às culturas juvenis.

Segundo Velho (2006, p.126), “colocar juventude no plural expressa a posição de que é necessário qualificá-la, percebendo-a como uma categoria complexa e heterogênea, na busca de evitar simplificações e esquematismos”. No caso específico dessa rede de ensino, a implantação das séries finais no Ensino Fundamental é uma situação recente que reconfigurou muitas escolas. Registro que em anos anteriores, os alunos da rede municipal, quando concluíam a quinta série, necessitavam continuar seus estudos na rede pública estadual, ou na rede privada.

Dentro desse panorama, poucos eram os jovens inseridos nas turmas de quinta série, diferentemente da atual realidade que se observa nas escolas da referida rede de ensino. Considero que esse fato me levou a refletir sobre os comentários registrados anteriormente, ou seja, *a escola não adolesceu com os alunos e os jovens não têm expectativas além da oitava série*. Nessa direção, lanço mão dos argumentos de Costa (2005a), quando assinala que as professoras estão preparadas para educar a infância inventada no século XIX – ingênua e dependente dos adultos, imatura e necessitada de proteção – enquanto suas salas de aula estão repletas de crianças do século XXI – cada vez mais independentes, desconcertantes, acostumadas com a instabilidade, com a incerteza e a insegurança.

---

<sup>8</sup> Cabe esclarecer que essa secretaria, até o ano de 2004, era denominada Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC. Em 2005 passou a ser SMED, sendo que atualmente esta rede de ensino é formada por 36 escolas de ensino fundamental: 18 contemplam até a quinta série e 18 até a oitava série.

Perante essas argumentações, saliento algumas ponderações do sociólogo Dubet (1997), a começar pelo fato de que os alunos não estão ‘naturalmente’ dispostos a fazer o papel de alunos, sendo que a situação escolar é definida como uma situação de resistência ao professor. O autor pontua que “os alunos são adolescentes<sup>9</sup> completamente tomados pelos seus problemas de adolescentes e a comunidade dos alunos é ‘por natureza’ hostil ao mundo dos adultos, aos professores” (idem, p.225). Nessa direção, Xavier (2008, p.475) nos atenta para o fato de que segundo dados levantados na atualidade pelos professores, “a escola tem cada vez mais dificuldade em se apresentar como uma intuição interessante e significativa”.

Ao iniciar essa seção com o comentário *Recreio é lugar de aluno, ninguém pesquisa*, atento-me para o fato de que esse momento pode ser entendido como espaço importante de socialização, de conflitos, de identidades, processos de pertencimentos, provocando aprendizagens que ultrapassam o espaço da sala de aula e do currículo formal. Penso que o recreio se desenvolve com características diferentes em cada contexto escolar, configurando-se como um espaço reservado, tendo regras próprias e negociações peculiares, ultrapassando a função de *espaço para se recrear*.

Diante dessas ponderações e levando em conta o período em que fiquei inserida nesse contexto, chamo a atenção para a movimentação dos alunos no pátio escolar, escolhendo espaços, informando ‘lugares’, conforme o gênero, a geração, a série que pertenciam, ou outro critério que estabeleçam. Nesse cenário, entendo que os alunos vão aprendendo formas de ser e de agir, ou seja, como as crianças transitam pelo recreio; que espaços são permitidos para correrias e brincadeiras; como os jovens ocupam determinados espaços, transformando-os em lugares que identificam os rapazes; as garotas que cursam a sexta série; ou as que estudam na

---

<sup>9</sup> Cabe sublinhar que Dubet se refere à categoria adolescência [termo que não utilizo no estudo], porém suas considerações podem auxiliar nas reflexões sobre os jovens que estão inseridos nas escolas nesta atualidade.

oitava série; o jogo de vôlei, a rádio da escola, os jovens que compartilham do gosto musical que circula no recreio, ou os jovens que não possuem afinidades com o som produzido.

Partindo dessas observações e de outras que serão apresentadas com mais profundidade ao longo dos capítulos, sinto-me desafiada a pensar no momento do recreio, enquanto um espaço que se *lugariza*, incorporando ao estudo o termo *lugarizações*, conforme argumentos de Veiga-Neto. De acordo com o autor (2002a, p. 173) “o que passa a contar, cada vez mais, é a capacidade de criar novos lugares no espaço e de trocar de lugar para lugar, isto é, o que mais importa é a capacidade de ‘lugarização’ e de mobilização”. Segundo Veiga-Neto, citado por Garbin (2006, p. 202) as lugarizações se referem a “uma porção culturalizada do espaço, isto é, um espaço ao qual se atribui [culturalmente, ou seja, por meio da prática e de marcadores culturais] determinados significados”. Frente a essas reflexões, sinalizo que os eixos de análise desse estudo perpassaram as lugarizações dos alunos e as práticas culturais ocorridas durante os recreios, sendo que, ao tematizar sobre esses sujeitos, levei em conta suas diferentes maneiras de ser jovem nesse espaço escolar.

No que se refere às práticas culturais, destaco os argumentos de Hall (1997, p.14), pois “toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática. Assim, toda prática social tem uma dimensão cultural”. Partindo dessa argumentação, pode-se pensar que as práticas produzem significados numa relação com o outro, sendo que as práticas vão sendo significativas, tanto para quem pratica, quanto para quem observa, em razão dos variados sistemas de significado que esses sujeitos utilizam para definir o que significam as coisas.

Hall (2000) também assinala que as identidades não são unificadas, mas fragmentadas e fraturadas, não sendo singulares, mas múltiplas, construídas ao longo de discursos, de práticas e de posições, que podem se cruzar ou serem antagônicas. Nesse sentido, a convivência com esses jovens oportunizou que eu observasse uma multiplicidade de identidades construídas no decorrer de situações

ou de narrativas, seja através dos apelidos escolhidos, das lugarizações no pátio, ou nas relações de poder que se estabeleceram dentro dos grupos.

Hall ao problematizar a identidade, no contexto da Pós-Modernidade, ressalta seu caráter relacional, visto que esta não pode ser pensada sem a diferença, sem o que lhe é exterior, mas fabricada através de discursos que interpelam os indivíduos, convidando-os a ocuparem uma ou outra posição de sujeito. “As identidades são construídas através das diferenças e não fora dessas diferenças” (HALL, 1997, p. 04). Dessa forma, a identidade e a diferença são ativamente produzidas, pois somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais.

Silva (2000a) ao ponderar sobre a identidade e a diferença chama a atenção para o fato de que ambas poderiam ser traduzidas em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, quem está incluído e quem está excluído. Nesse acordo, produzir a identidade significa demarcar, fazendo distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. Silva (2000a) salienta ainda que a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas, pois “elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social”. Nesse âmbito, a identidade e a diferença podem ser entendidas como produções sociais e culturais, pois somos nós que as fabricamos em um campo de disputas. O que observamos é que a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder.

Cumprido grifar que além das contribuições até aqui registradas, outros referenciais teóricos ligados ao campo dos Estudos Culturais auxiliaram nas reflexões que apresento no decorrer dessa dissertação, ressaltando o caráter dinâmico, com o qual nos movimentamos nesse campo teórico.

A partir de tais premissas, o presente estudo teve como objetivo **mostrar como determinadas práticas culturais, ocorridas no recreio escolar, atuaram na produção e no tensionamento de processo de pertencimentos identitários juvenis.**

Dentro desse cenário, as inquietações que permearam minha pesquisa se constituíram da seguinte maneira:

- a) Como os jovens negociam processos de pertencimentos no tempo e espaço do recreio escolar?
- b) Em que medida tais negociações se configuram em comunidades?
- c) Que práticas culturais são recorrentes e/ou mais visíveis no tempo e no espaço do recreio escolar?

Após ter apresentado o objetivo e as questões que nortearam meu estudo, julgo necessário explicar alguns aspectos referentes à escolha pela pesquisa desenvolvida. Considero que minha escolha por uma pesquisa de cunho etnográfico se configurou numa aventura que eu não sabia ao certo o que encontraria pela frente, com quais situações eu iria me deparar/conflitar, ou com quais jovens eu iria conviver. Nessa viagem eu possuía o local de destino - *Escola Dilza* - possuindo uma idéia do que seria minha trajetória até esse contexto escolar <sup>10</sup>.

Pais (2003, p. 54), desafia-nos a pensar que talvez possamos confiar em que “os ganhos superem as perdas, ao seguirmos caminhos incertos, num trotar errante, vacilante, porque para que nos possamos ‘encontrar’ é necessário ter vivido algum tipo de desnorte” [grifos do autor]. No decorrer da pesquisa realizei determinadas escolhas metodológicas, amparando-me em Woods (1987), Geertz (1989), Santos (1996, 1998, 2005), Caldeira (1998), Gottschalk (1994), Abrantes (2003), Pais (2003), Sarmiento (2003) e André (2007), bem como em alguns referenciais teóricos ligados à Cultura Visual. Essas referências embasaram meu estudo, tendo em vista que busquei na etnografia o percurso a ser realizado. Nesse panorama, partilho das considerações de Caldeira (1988), quando realça que a etnografia pode ser compreendida como uma negociação, como um diálogo, expressando as trocas entre uma multiplicidade de vozes.

---

<sup>10</sup> Escola Dilza é a forma coloquial como professores, alunos e a comunidade, referem-se à Escola Municipal de Ensino Fundamental Dilza Flores Albrecht, e destaco que estarei, em alguns momentos, utilizando-me dessa forma quando fizer referência à escola.

Desse modo, os caminhos teórico-metodológicos se apoiaram em ferramentas que foram construídas no percurso das investigações durante o ano letivo de 2007, destacando o diário de campo, o recurso fotográfico e as conversas que realizei com os jovens alunos. Conversas que na fase inicial eram curtas, compostas de pequenos diálogos, sem roteiro prévio, sendo transcritas no momento que ocorriam. Entretanto, no decorrer da pesquisa, essas conversas passaram a ser gravadas e depois transcritas por mim, num outro momento, buscando preservar o vocabulário e as formas originais de expressão.

Zago (2003) ressalta que a gravação do material é de fundamental importância, pois com base nela, o pesquisador está mais livre para dar continuidade às suas questões, avançando na problematização, além de auxiliar na organização e na análise dos resultados. Considero que tanto a utilização da máquina fotográfica, quanto o gravador se efetivaram, mediante o estabelecimento de uma relação de confiança com esses jovens, ao longo do período da pesquisa.

Cumprir notar que no decorrer desse período, algumas das concepções que eu tinha na fase inicial da pesquisa, também sofreram alterações. Merecem atenção determinadas ponderações que havia registrado em outros momentos, acerca das múltiplas, simultâneas, descartáveis e fluídas formas de sociabilidade desses jovens na contemporaneidade. Considero essa retomada oportuna, visto que algumas formas de sociabilidade nesses tempos em que vivemos podem se configurar com fluidez, descartabilidade e simultaneidade, também podem apresentar continuidade nas relações, fortalecimentos de amizades, permanência nas convivências e nas práticas culturais.

Através de Maffesoli (2006) grifo dois termos: socialidades e sociabilidades, sendo que a partir do autor, entendo que a socialidade marca os grupos urbanos contemporâneos, preponderando o instante vivido nas relações corriqueiras do cotidiano, marcando assim, os momentos não institucionalizados. Isso a diferencia da sociabilidade, caracterizada por relações institucionalizadas e formais de uma

determinada sociedade, sendo que uma não é excludente da outra, mas uma pode ser decorrente da outra.

Tendo circunstanciado algumas considerações, não posso deixar de reconhecer que estamos vivendo num contexto de mudanças vertiginosas, onde se observa que novas formas de socialidade e de sociabilidade estão emergindo cada vez mais. Partindo desses referenciais, saliento a importância conferida pelos jovens na busca pela diversão, pelo prazer, por novas formas de relacionamentos e por novos parâmetros, nos quais possam ancorar suas identidades, construir suas redes de solidariedade e contemplar suas necessidades de pertencimento a um espaço.

Julgo importante retomar que os processos de pertencimentos, as práticas culturais, as identidades múltiplas, as comunidades efêmeras, ou mesmo o fortalecimento de amizades, configuram-se em questões que circulam diariamente pelos recreios e que foram produzindo as identidades juvenis. Nesse ínterim, minha pesquisa permeou um pequeno período de tempo institucionalizado na rotina de todos os 'habitantes' da escola, elegendo como sujeitos desse estudo os jovens alunos inseridos em turmas de sexta, sétima e de oitava séries do Ensino Fundamental.

Creio que o recreio apesar de ter uma configuração *sólida*<sup>11</sup> [com início e término marcados pelo relógio, tendo um espaço físico definido para cada segmento escolar] pode ter uma conotação de *fluides*, amparando-me nos argumentos de Bauman (2001). O autor assinala que os fluídos não se fixam muito a qualquer forma, pelo contrário, estão constantemente sujeitos às mudanças, pois é o tempo que conta muito mais que o espaço que se propõe a ocupar, sendo preenchido por momentos. Considero que no momento do recreio se pode observar um certo 'borramento de fronteiras', uma vez que os minutos vividos pelos jovens com as relações corriqueiras do cotidiano ocorrem num ambiente institucionalizado.

Assim, ao compartilhar das considerações do autor entendo que esses jovens alunos poderiam ser considerados *habitantes do líquido mundo moderno* (Bauman,

---

<sup>11</sup> Bauman (2001, p. 8) menciona que "os fluídos, por assim dizer, não fixam o espaço, nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras".

2005), tendo em vista que durante os recreios transbordaram conversas, respingaram inconstâncias, contornaram obstáculos, inundando lugares. Na continuidade dessa reflexão, lanço mão de dois comentários registrados durante uma conversa que realizei com as jovens que se nomearam como *Grazi* e *Francy*, no decorrer do estudo:

**Grazi** (12 anos): O que mais tem no recreio são grupinhos. A gente mesmo formou um e agora nos separamos. Umas foram para lá, outras vieram para cá. A gente fez caminhos diferentes, novas amizades...

**Francy** (15 anos): Amizade a gente não faz no recreio. A gente tem a nossa turma e não conversa muito com os outros.

(Excerto de conversas, 30 de agosto e 20 de dezembro de 2007)

Entendo que esses comentários justificam o que pontuei anteriormente, ao mesmo tempo em que suscitam diferentes considerações. Chamo a atenção para a diversidade nas narrativas, pois a jovem que se identificou como *Grazi* expressou a existência de diferentes grupos durante os recreios, sendo que algumas relações de amizades se dissolveram e outras se concretizaram, pois ‘diferentes caminhos’ foram percorridos. A jovem que se nomeou como *Francy* entende não ser necessário realizar novas amizades durante esse período, quando já se pertence a um grupo de amigas, ou quando já se tem uma turma.

Na esteira desse entendimento, recorro aos argumentos de Ortega (1999) quando enfatiza que a amizade representa uma possibilidade de constituir a comunidade. No caso específico, a jovem *Francy* faz parte de um grupo de jovens pertencentes à oitava série e que no decorrer da pesquisa estarei nomeando como *A turma da Bruninhah*. Garotas que diariamente formavam uma ‘comunidade’ durante os recreios.

Nesse sentido, ao destacar a questão das comunidades, remeto-me aos argumentos de Bauman (2003, p. 07), quando nos atenta para as conotações dessa palavra, argumentando que, para começar, “comunidade é um lugar cálido, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado”. Em outras palavras, o autor destaca que numa comunidade nunca somos



estranhos entre nós. Ao retomar o comentário da jovem *Francy*, *A gente tem a nossa turma e não conversa muito com os outros*, pode-se observar que essa jovem faz parte de um grupo de amigas que constituíram uma comunidade durante o momento do recreio, tendo afinidades e identidades de pertencimento entre esse grupo.

Ao percorrer o pátio escolar durante o momento do recreio comecei a observar diferentes grupos que ocupavam temporariamente determinados espaços, desde um banco afastado, uma antiga quadra, uma grande árvore Ingá, ou uma calçada, como se formassem *vitruinas* dinâmicas que se dissolviam ao término desse período destinado para se recrear. Nesse entendimento, recorro às considerações de Garbin (2006, p.202), ou seja, “estou chamando os ‘lugares ocupados’ pelos jovens como espaços identificados, ou seja, arrisco a assumir que esses seriam os lugares onde tais jovens fazem investimentos de identidades, formando comunidades”. Nesse estudo foram marcados alguns espaços e observados como ‘lugares ocupados’, formando uma paisagem momentânea que se dissolvia ao término dos recreios.

Nessa paisagem, retomo a pergunta de Demetresco (2005, p. 2), em seu livro *Vitrina – Construção de encenações*: “O que leva um passante a não ignorar a vitrina, e sim a deter-se, encantar-se e envolver-se com o produto que ela expõe?” Em sintonia com tal pergunta, passei a transitar pelo recreio escolar como uma *pesquisadora* que não ignorou, mas que se envolveu e se encantou com o movimento dos jovens alunos, como se estivesse passeando por uma “cidade” e fosse atraída pelas *vitruinas*. Imbuída nesse cenário, ao longo da minha escrita fui incorporando a expressão *vitrina ou vitruinas* ao meu estudo, como uma metáfora, a fim de descrever as lugarizações dos jovens alunos durante os recreios.

Pais (2003) ao discorrer sobre o pesquisador viajante, compara-o ao *flâneur*, ao *passante ocioso*<sup>12</sup>. Conforme o autor: “aquele que se passeia por entre a multidão,

---

<sup>12</sup> O termo *passante* foi cunhado por Charles Baudelaire em seu poema “*A uma passante*” publicado em 1861. Em Paris, Walter Benjamim (1892-1940), ao estudar a poesia de Baudelaire inicia o projeto de um livro que se intitularia: *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*; sendo que tinha pretensões de examinar o desenvolvimento das arcadas e dos novos distritos de compras na cidade de Paris, que se chamariam *Passagens Parisienses – Das Passagenwerk*.

misturando-se nela, vagueando ao acaso, sem destino aparente, no fluxo e refluxo das massas de gente e acontecimentos” (p. 51). Na fase inicial da pesquisa, em alguns momentos vagueava ao acaso, no fluxo e no refluxo dos jovens alunos, sem roteiro pré-determinado. Entretanto, passado esse período, minhas idas e vindas aos recreios não carregavam um objetivo estabelecido, ou um trajeto organizado, mas possuíam um destino aparente e uma intencionalidade.

Penso que dentro de um universo ‘habitado por identidades juvenis’, meu estudo partiu de um lugar menos pretensioso que foi o recreio de uma escola de ensino fundamental. Entretanto, mesmo sendo um curto espaço de tempo da rotina escolar, os resultados que apresento foram se constituindo, a partir dos espaços lugarizados que me envolveram e/ou chamaram minha atenção. Lugares ocupados temporariamente por jovens alunos, como se fossem *vitrinas* dinâmicas que se dissolviam ao término do período destinado para se recrear.

Dessa forma, de tudo o que registrei no Capítulo I, fica a escolha de ter realizado uma pesquisa sobre o recreio de jovens alunos, de um contexto escolar específico, compreendendo a complexidade e a pluralidade dos lugares em que esses sujeitos podem estar inseridos. Finalizo essa seção registrando outro comentário da jovem *Mana*, durante a conversa que realizamos no último dia letivo de 2007.

**Mana** (14 anos): Sabe professora, no início eu te estranhei passeando pelo recreio. Mas a gente conversou muito e tu tem moral prá pesquisar... (Excerto de conversa, 20 de dezembro de 2007).

A escolha por tal excerto foi proposital, pois foi realizado pela mesma jovem que emitiu o comentário que registrei na abertura desse capítulo. Por outro lado, senti-me satisfeita com o estudo que me propus a desenvolver, pois de um jeito simples, essa jovem conseguiu descrever e avaliar o desenrolar da pesquisa. Ao registrar que no início da pesquisa me achava estranha, meio ‘suspeita’, por querer fazer parte de um espaço tão particular para os jovens alunos, como é o momento do recreio, a jovem também demonstrou que estabelecemos um elo de confiança durante o período do estudo.

Observo que poderia continuar passeando, vagueando pelos cantos do pátio escolar, deparando-me com outras situações, conversando com outros jovens, interpelando outros assuntos, pois um estudo nunca está totalmente acabado e não se tem a pretensão de que isso tenha ocorrido nessa situação. Nesse entendimento, minha escrita apresenta o desenrolar da pesquisa que realizei, bem como os trajetos percorridos até a concretização dessa dissertação de Mestrado.

A dissertação foi organizada em seis capítulos, sendo que no *Capítulo I - Vamos para o recreio?* apresentei de maneira sucinta a pesquisa desenvolvida, bem como as identidades que me constituíram, destacando alguns dos lugares que percorri até a elaboração desse estudo.

No *Capítulo II – Enveredando pelo cenário do estudo* perpasso sobre o espaço físico que transitei, ou seja, o pátio da Escola de Ensino Fundamental Dilza Flores Albrecht, durante o momento do recreio. Descrevo também os sujeitos dessa pesquisa, bem como as escolhas metodológicas e os percursos trilhados durante o estudo.

No decorrer do *Capítulo III - Está quase na hora!* amparei-me em recortes históricos que auxiliaram no entendimento do recreio, enquanto momento da rotina escolar, bem como no caráter disciplinar da escola na Modernidade.

No *Capítulo IV – Apelidos: marcadores de identidade* apresento os apelidos escolhidos pelos sujeitos desse estudo, bem como algumas das narrativas que explicaram essas escolhas.

No *Capítulo V - Vitrinas camufladamente dinâmicas: compondo análises*, esboço as análises referentes ao momento do recreio, sublinhando as práticas que terminaram lugarizando determinados espaços do pátio escolar.

Finalizo essa dissertação de Mestrado com o *Capítulo VI - Está na hora de ir embora: considerações finais* onde apresento as ponderações acerca do estudo que desenvolvi sobre o recreio escolar.

## CAPÍTULO II - ENVEREDANDO PELO CENÁRIO DO ESTUDO



**Figura 2:** Percorrendo o estudo.

A pesquisa intensiva numa escola permite revelar parte da realidade desse estabelecimento de ensino, mas os conhecimentos dela decorrentes não podem ser automaticamente transpostos para outras realidades escolares. (ABRANTES, 2003, p. 04).

Provocada pela argumentação de Abrantes, chamo a atenção para os critérios considerados em minha escolha ao me enveredar pelo cenário escolhido na realização desse estudo. Desse modo, busquei um espaço escolar onde todas as turmas até a oitava série estivessem participando do mesmo recreio.

Entendo que, se meu estudo fosse realizado numa escola de ensino fundamental com recreios separados em séries iniciais (até a 4ª série) e finais (de 5ª até 8ª série), minhas observações seriam diferentes e talvez não pertinentes ao objetivo da pesquisa, pois existem algumas práticas que não ocorrem quando os recreios são separados. Dentre estas práticas, registro a presença da música, pois em muitas escolas termina não ocorrendo, em função do 'barulho produzido', visto que algumas turmas estão na sala de aula e outras no recreio. Outro ponto interessante que sublinho se refere às negociações entre os alunos com os espaços ocupados, pois a quantidade de alunos que transita pelo pátio escolar [incluindo questões de gênero, geração, série em que estudam] termina influenciando nas configurações e nas lugarizações.

A escolha em realizar uma pesquisa numa escola que congregasse todos os alunos do turno da manhã [turno que realizei a pesquisa] foi uma decisão em conjunto com a minha orientadora. Registro que na condição de Supervisora Pedagógica consegui ter acesso, quanto à organização dos recreios em cada escola da rede municipal de São Leopoldo, sendo que de um total de trinta e seis escolas da rede municipal, apenas três conseguem realizar o recreio com todas as turmas<sup>13</sup>. Essa organização acontece, em função das limitações do espaço físico disponível para tal fim.

---

<sup>13</sup> As informações trazidas sobre a organização do recreio escolar, nesta rede de ensino, foram adquiridas no Setor Pedagógico, local onde trabalho, vindo a confirmá-las com os supervisores escolares em reunião pedagógica ocorrida no mês de abril de 2007.

Partindo desses dados, utilizei-me de um encontro presencial com todos os supervisores das escolas dessa rede de ensino, onde explanei o objetivo da minha pesquisa, ou seja, mostrar como determinadas práticas culturais ocorridas no recreio escolar atuavam na constituição de identidades juvenis. Durante minha explicação, uma das supervisoras fez o seguinte comentário:

Acho bom tu pesquisares sobre o recreio, daí tu vens nos contar porque eles se matam tanto... (Comentário registrado em 17 de abril de 2007).

Penso que o referido comentário pode estar atrelado à ordem do discurso escolar que comumente se legitima como uma 'verdade', pois para muitos professores ou supervisores escolares, o recreio é considerado como o momento mais agitado, desorganizado, *onde os alunos transgridem as regras e aprontam tudo o que não podem fazer em aula*. [grifo meu]. Na continuidade desse encontro, a supervisora de outra escola argumentou:

Eu não sei bem o que tu queres pesquisar, mas o Dilza [referindo-se à Escola Dilza] está aberto. Nosso recreio mudou muito em função do projeto que estamos desenvolvendo desde o ano passado, inclusive o pessoal do Grêmio Estudantil está montando uma rádio. (Comentário registrado em 17 de abril de 2007).

Cabe mencionar que a supervisora estava se referindo ao projeto específico para o momento do recreio, inserido no Projeto Político Pedagógico da Escola Dilza, organizado no final do ano letivo de 2006. Denominado como *Projetão 2006*, o mesmo abarcou diferentes projetos, sendo que a seção referente ao momento do recreio foi pensada, com o objetivo de reverter o clima de agitação e de desentendimentos que haviam marcado os recreios do referido ano.

Cabe sublinhar que minha escolha se deu pela Escola Dilza, amparando-me no fato de ter achado instigante o comentário de que o recreio havia mudado, pois

em anos anteriores alguns discursos<sup>14</sup> endereçavam a uma *escola de periferia, caracterizada por alunos difíceis e violentos, pois eram moradores da COHAB Feitoria*<sup>15</sup>.

Dando prosseguimento, meus próximos passos buscaram efetivar o acesso à Escola Dilza, um momento decisivo, conforme destaca Abrantes (2003), visto que constitui o *cartão de visita* do pesquisador, a primeira pedra (talvez a mais decisiva) na construção de uma identidade no contexto que se pretende estudar. Para tanto, realizei uma conversa informal com a equipe diretiva da escola, esboçando o propósito da pesquisa e solicitando o seu consentimento para realizar incursões semanais aos recreios, a partir daquela data, 10 de maio de 2007.

Nessa direção, assumi o compromisso de elaborar a Carta de Apresentação (anexo A), como formalização da minha pesquisa e o Termo de Consentimento Informado (anexo B) que posteriormente foi entregue aos jovens alunos, sujeitos participantes do estudo<sup>16</sup>. Escolhi um caminho até a Escola Dilza, percorrendo-o com regularidade, uma vez por semana, no turno da manhã, durante os meses de maio até outubro de 2007.

Uma das expectativas que eu tinha, inicialmente, era de como iria me movimentar num espaço reservado aos alunos, tentando evitar o estigma da professora *que cuida e vigia o recreio*, pois minha presença [independente das minhas intenções] seria notada, no momento que eu começasse a transitar pelos recreios. Desse modo, quero ressaltar que percorri uma vereda de pesquisa, não a entendendo como o único caminho possível, mas como um rumo, um percurso que escolhi e que explorei na composição desse estudo. Nesse transitar fui tecendo em meu estudo, uma pesquisa de cunho etnográfico. Segundo André:

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um

---

<sup>14</sup> De acordo com Silva (2000a): No contexto da crítica pós-estruturalista, o termo *discurso* é utilizado para enfatizar o caráter lingüístico do processo de construção do mundo social. Particularmente, o filósofo francês Michel Foucault argumenta que o discurso não descreve simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso “fabrica” os objetos sobre os quais se fala. (p. 43)

<sup>15</sup> Retomarei o referido comentário, quando situar a Escola Dilza.

<sup>16</sup> Uma cópia da Autorização da Escola e do Termo de Consentimento Informado pode ser visualizada no anexo A e B dessa dissertação.

grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. O que se tem feito, pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (ANDRÉ, 2007, p. 28).

De acordo com Geertz (1989, p. 24), “a etnografia é entendida como uma ‘descrição densa’, já que o etnógrafo tem que trabalhar com complexas estruturas conceituais que muitas vezes se apresentam inter-relacionadas, superpostas, misturadas e heterogêneas, simultaneamente diferentes e estranhas entre si”. O autor também esclarece que, “ao se observar a cultura, é possível defini-la como um contexto que pode ser descrito (acontecimentos sociais, comportamentos, instituições ou processos) de uma maneira inteligível, ou seja, com densidade” (idem).

Gottschalk<sup>17</sup> (1994), em sua etnografia composta sobre Las Vegas, aborda a pós-modernidade como elemento chave para a prática da etnografia na atualidade. Ele argumenta que o pós-moderno pode significar “coisas diferentes para diferentes pessoas” (p. 206). Desse modo, a etnografia busca produzir textos que estejam em harmonia com a condição pós-moderna, estando mais sensível às culturas e mais modesta, quanto à pretensão de ‘dar conta da verdade’.

Nesse entendimento, vale salientar que para o autor, a etnografia pós-moderna pressupõe um modo diferente de redigir o texto, seja através da ‘coleta de dados’, ou da escrita na primeira pessoa do singular. Dito de outro modo, essa escrita instiga o autor a estar presente no seu texto, num movimento de auto-reflexão sobre sua trajetória e sobre suas visões, impossibilitando uma posição de neutralidade do observador. Nas palavras do autor:

Todo etnógrafo (a) é seu próprio instrumento auto-reflexivo de pesquisa, portanto devemos cada um desenvolver nosso próprio equilíbrio através do qual relatamos nossa história de forma que propicie compreensão, identificação e empatia com os fenômenos que estamos evocando, enquanto, ao mesmo tempo, reconhecemos e

---

<sup>17</sup> As traduções de Gottschalk são de Ricardo Uebel.



trabalhamos a inevitável presença de nossa subjetividade que está em todo o processo etnográfico. Estas duas tarefas, é claro, estão intrinsecamente inter-relacionadas. (GOTTSCALK, 1994, p. 210).

Considero que essa abordagem me conduziu a refletir as inúmeras vezes que precisei negociar comigo mesma as diferentes posições que eu ocupava como pesquisadora – professora – supervisora pedagógica – ‘jovem’ que transitava pelos recreios, evidenciadas principalmente no momento da escrita. Penso que estar presente no texto não é tarefa fácil, pois necessita uma retomada constante, de diferentes posições e de entendimentos já realizados.

Nessa trajetória, sublinho que nas minhas primeiras ‘viagens’ ficava com a sensação de que o percurso era extenso, distante do meu local de trabalho, pois a escola se localiza num bairro que não transito diariamente. Entretanto, à medida que fui realizando esse trajeto com regularidade, o que era afastado e extenso, tornou-se mais acessível, dando a impressão de que a escola não estava tão distante como havia observado anteriormente. No que se refere à trajetória da pesquisa etnográfica em educação, Sarmiento (2003) enfatiza que a ultrapassagem da fase inicial do pesquisador está vinculada ao tempo, como condição de habituação mútua. Segundo o autor, o pesquisador precisa ser “uma presença desejavelmente não interferente e muito menos avaliativa, sendo que a efetiva implicação na ação possa afirmá-lo como ‘mais um de nós’, só que com uma tarefa própria” (p.161). Observo que esse tempo, como condição de habituação mútua ocorreu, oportunizando o estabelecimento de uma relação de aceitação e confiança com esses jovens.

Um exemplo a destacar é o excerto do diário de campo do dia 24 de maio de 2007, quando o jovem [que no decorrer do estudo se nomeou como *Sombra*] veio conversar comigo, na tentativa de descobrir se eu era ou não da diretoria. Esse episódio foi importante, pois terminou ‘carimbando’ meu passaporte de permanência nesse cenário escolar. A seguir, registro parte desse excerto:

Tanto no recreio da semana passada como no de hoje, sinto que estou sendo observada. Enquanto escrevo, acompanho os passos de um menino que parece estar vindo na minha direção. Acho que vem falar comigo:

**Aluno (13 anos):** Professora, a senhora é professora, né? Os guri querem saber [apontando para um banco afastado] o que é que a senhora anota nesse caderno?

Explico que estou fazendo uma pesquisa sobre os alunos no recreio. Diante da explicação, ele grita para o grupo de onde veio:

**Aluno:** Gente tá tranquilo. Ela não é da diretoria.

Assim como chegou, o menino sai apressado para curtir o finalzinho do recreio, voltando ao grupo. (Excerto do diário de campo, 24 de maio de 2007).

O que observo é que a cada recreio que participava, meu envolvimento com todo o contexto ia se modificando, tentando me despojar do ‘papel’ de supervisora pedagógica da Secretaria de Educação, dando lugar para a pesquisadora. No início, esse movimento não foi muito fácil, pois a pergunta - *Ela não é da diretoria?* - circulava pelo pátio, acompanhando/vigiando meus movimentos e meus passos. Reitero que percorrer um recreio carregando um caderno de anotações pode ter suscitado inúmeras interpretações, pois esse caderno, como argumenta Gvirtz (2000), pode ser considerado um suporte físico, e como tal, uma esfera privilegiada dos processos escolares de escrita, sendo um lugar onde se reconhece a produção escolar. Essas primeiras sensações e situações, além de terem sido captadas pelo meu olhar, também foram registradas pela minha escrita e através de imagens, dando início ao diário de campo que compus ao longo do estudo. Diário que contemplou histórias que escrevi sobre o recreio escolar, enquanto pesquisadora, partindo de várias narrativas.

Diante de tais ponderações, lanço mão das considerações de Larrosa (1996), quando assinala que as narrativas podem ser entendidas como formas pelas quais os seres humanos experimentam o mundo, configurando-se em elementos importantes na compreensão de si mesmo e dos outros, assumindo o papel constitutivo nas identidades dos sujeitos. Do mesmo modo, “o tempo de nossas vidas é tempo narrado, é o tempo articulado em uma história, é a história de nós mesmos tal como somos capazes de imaginá-la, de interpretá-la e de contá-la<sup>18</sup>” (idem, p. 468). Penso

---

<sup>18</sup> As traduções de Larrosa (1996) são de minha responsabilidade.

que ao narrar esse tempo vivido [enquanto pesquisadora] fui tecendo uma história repleta de sujeitos e de situações, escrevendo-a a partir dos meus olhares, das experiências e das circunstâncias que me interpelaram em cada encontro ao recreio.

Nesse sentido, o autor comenta:

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. (LARROSA, 1996, p.48)

Importante grifar que o ser humano é um ser que se interpreta, e nessa auto-interpretação pode utilizar, de modo significativo, as narrativas. As experiências narrativas nos ajudam a organizar idéias, permitindo-nos criar a realidade, projetar nossos desejos e frustrações. Nesse ínterim, ainda em consonância com Larrosa (2002), desejo trazer à tona o fato de que a experiência requer um gesto de interrupção. Conforme o autor, “um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar...” (p.24). Diante da composição desse estudo, penso que foi significativo realizar um movimento que pudesse ‘desacelerar’ minha escrita, pois consegui parar e observar com mais tranqüilidade as experiências que já estavam registradas e as histórias que eu já havia contado.

Nessa direção, valendo-me de alguns registros fotográficos, apresento o trajeto que percorria até a Escola Dilza, durante o período de 2007, realizando, nesse percurso, conforme Barros, Eckert, Gastaldo *et al.* (1998, p. 104) “uma passagem da fotografia-ilustração para o que poderia chamar fotografia narrativa”. Nesse entrosamento, ao utilizar os registros fotográficos como narrativas, entendo que as imagens podem ser lidas, descritas, decodificadas, interpretadas, ultrapassando a

mera função ilustrativa, fazendo com que a pesquisa se componha de escrita e de imagens.

Em relação aos registros fotográficos, Achutti (2004) esclarece que os pesquisadores começaram a utilizar a fotografia, da mesma forma que os viajantes utilizavam os desenhos. De acordo com o autor, este recurso se mostrou um “excelente auxiliar para o bloco de notas, um meio que permite definir a organização do espaço, um elemento extremamente importante para a coleta de dados próprios à cultura material” (p. 95). Samain (1998, p. 112) salienta que os registros fotográficos “são tecidos, malhas de silêncios e de ruídos. Precisam de um narrador para desdobrar seus segredos”. Em outras palavras, conforme Barros, Eckert, Gastaldo *et al.* (1998, p. 102) “um instrumento coletor do dado bruto que abrange o não descrito apenas pela palavra do pesquisador”. O recurso fotográfico pode se configurar num suporte de memória do fato etnográfico, no momento que propicia uma análise dos elementos não verbais.

Cumprir notar que, de acordo com referenciais ligados aos Estudos da Cultura Visual, a fotografia, juntamente com as novas configurações visuais e técnicas da arte, fundam, quase que simultaneamente as bases para os meios de reprodução em massa e a desmaterialização da arte do século XX. Segundo Cunha (2005) o papel da arte como instituidora do real e educadora do olhar foi substituída pelos meios de reprodução da imagem, como o cinema, as revistas, as fotografias publicitárias e a televisão. A autora esclarece que “muito mais do que um registro, as nossas fotografias fabricam um passado” (p. 31-32). Mirzoeff (2003) aponta que um fotógrafo nos mostra necessariamente algo, que em certo modo, era real frente à lente da câmera. Imagem que se estabelece numa relação entre o observador e o momento de espaço de tempo passado e presente que representa.

Nesse entrosamento, Cunha (2005) esclarece que foi a partir dos Estudos Culturais que surgiu o interesse pelos diferentes materiais visuais. Segundo a autora, pode-se dizer que “os Estudos da Cultura Visual, como também, é denominada a Cultura Visual, é ‘um parente’ bem próximo dos Estudos Culturais, com diferentes

delimitações, em relação aos seus objetos de estudo” (p. 29). Segundo Hernández (2007) a cultura visual contribui para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmo, sobre o mundo e sobre seus modos de pensar. Importante mencionar que a cultura visual termina mediando o processo de como olhamos e como nos olhamos, contribuindo para a produção de mundos. Nas palavras do autor:

tanto os Estudos Visuais como os de Cultura Visual emergem, no final dos anos 80, no âmbito de um debate que cruza e transcende diferentes disciplinas e produz uma relação entre saberes vinculados à história da arte, aos estudos dos meios, aos estudos cinematográficos, à lingüística e à literatura comparada com as teorias pós-estruturalistas e os estudos culturais (HERNÁNDEZ, 2007, p. 21).

Nessa direção, Mirzoeff<sup>19</sup> (2003, p.19) aponta uma tênue diferença entre os Estudos Culturais e a Cultura Visual, sendo que esta se interessa pelos acontecimentos visuais, ou seja, como as experiências cotidianas com o universo visual, criam e disputam significados. De acordo com o autor (2003, p. 27), a Cultura Visual “explora as ambivalências, os interstícios e os lugares de resistência da vida cotidiana pós-moderna, desde o ponto de vista do consumidor”, não se configurando como uma disciplina, mas como um campo disciplinar.

Partindo dessas considerações, julgo pertinente chamar a atenção para o fato de que escolhi apresentar na página de abertura dessa dissertação, um registro fotográfico que intitulei *Hora do recreio!* Creio que essa intencionalidade pode estar atrelada a tentativa de revelar um pouco do meu estudo através das imagens. Em outras palavras, os registros fotográficos podem sugerir uma ‘representação’ do momento do recreio escolar de jovens alunos.

Ao trazer à tona a noção de representação, recorro aos argumentos de Hall (1997, p.25) que considera que “nem as coisas por si mesma, nem os usuários da linguagem, podem fixar o sentido da linguagem. As coisas não têm significado: nós

---

<sup>19</sup> As traduções de Nicholas Mirzoeff (2003) são de minha responsabilidade.

construímos o sentido usando sistemas de representação – conceitos e sinais”. De acordo com este enfoque, Hernández (2007) nos atenta para o fato de que não devemos confundir o mundo material, no qual as pessoas e as coisas existem, com as práticas simbólicas e os processos através dos quais as representações, o sentido e a linguagem operam. Tal posição, de acordo com o autor, não implica negar a existência do mundo material, mas entender que não é este que confere significado a tudo isso e sim o sistema de linguagem que estamos utilizando para representá-lo.

Diante de tais ponderações, sinto-me desafiada a pensar: *O que me levou a escolher determinadas imagens na composição desse estudo, em detrimento aos outros registros que compõem meu material de pesquisa? Luminosidade, combinação das cores, arborização, jovens alunos, local em si, identificação, ou o cenário como um todo?*

Segundo Hernández (2007, p.24) “vivemos e trabalhamos em um mundo visualmente complexo, portanto, devemos ser complexos na hora de utilizar todas as formas de comunicação, não apenas a palavra escrita”. Entendo que tal ponderação está atrelada a uma reflexão sobre outros rumos para a educação das artes visuais, amparada no pressuposto de que estamos vivendo em um novo regime de *visualidade*. Contudo, a referida citação também pode auxiliar nos caminhos que se trilha durante uma pesquisa, principalmente quando utilizamos registros fotográficos nessa composição.

Mirzoeff (2003) sinaliza que o modo como nos relacionamos com o mundo visual é diferente, se comparado ao modo como a pré-modernidade e a modernidade se relacionavam. Na esteira desse entendimento, Cunha (2005) argumenta que vivemos em uma cultura devotada às imagens, sendo que elas penetram em nossas vidas, aderem-se aos nossos pensamentos, sem nos darmos conta dos efeitos delas sobre nós. A autora salienta que muito mais do que focar os artefatos visuais, a Cultura Visual se preocupa em como as imagens são produzidas, distribuídas e utilizadas socialmente, como uma prática cultural e que produz e negocia significados. Diante desse contexto, cabe mencionar que muitos estudiosos da Cultura Visual, como Chris Jenks (1995), Nicholas Mirzoeff (1999), Gillian Rose

(2001) e Jonh Walker e Sarah Chaplin (2002), de acordo com Cunha (2005) distinguem a *visão*, como possibilidades fisiológicas dos olhos e a *visualidade* como a construção cultural dos nossos olhares. Nesta abordagem, a *visualidade* é o modo como vamos construindo nossos olhares sobre determinados campos visuais, em como vamos direcionando nossas escolhas sobre determinadas imagens, cores, texturas, objetos.

Partindo dessas considerações, posso entender que os registros fotográficos que revelo no decorrer dos capítulos estão carregados de escolhas e de informações que produzem e negociam significados ao leitor, conduzindo-o à *visualidade* do objeto do meu estudo, ou seja, o momento do recreio, enquanto lugar de produção de identidades juvenis. Entendo que durante a pesquisa fui me constituindo como uma *pesquisadora/fotógrafa iniciante* e mediante as considerações desses autores posso sublinhar que os registros fotográficos que produzi representaram um passado. Dito de outro modo, as fotografias registraram a 'existência' do momento do recreio escolar, a partir do meu olhar, da minha *visão* e da *visualidade* que fui construindo.

Apresento nesse encadeamento, os registros fotográficos que mapearam o trajeto percorrido, sendo um dos caminhos que conduz até a referida escola. Tais registros podem suscitar outras interpretações que minha escrita não pontuou.

## 2.1 Um trajeto Possível



Convido cada leitor a realizar um dos possíveis trajetos até a Escola Dilza, transitando pela Avenida Feitoria (no sentido centro de São Leopoldo até o loteamento da COHAB - Feitoria), sendo que ao seu final, continua-se o itinerário pela Avenida Rodolfo Muller.

Percorre-se boa parte da extensão da avenida indicada até a faixa de segurança que indica a proximidade da Escola Dilza.



O muro contorna e limita o espaço escolar que se deseja adentrar. A calçada e as árvores compõem uma das trilhas que dão acesso ao portão da escola.

Chegar ao final da calçada significa visualizar o portão que dá acesso à Escola Dilza. Grades, muros, portões e um corredor... Vamos entrar?



Figura 3: Um trajeto possível.



Para melhor situar o leitor, desejo esclarecer que a Escola Dilza foi construída para atender as necessidades daquela região [a mais distante da parte central do bairro Feitoria], em virtude do conjunto habitacional que havia sido construído na década de 1980<sup>20</sup>. Nesse contexto, a escola foi fundada em 1990, recebendo seu nome em homenagem à professora Dilza Flores Albrecht, que durante o período de 1956 até 1979<sup>21</sup>, atuou como professora da rede municipal de São Leopoldo.

Dentre as informações registradas e que tive acesso na biblioteca da escola, uma delas refere-se a uma pesquisa realizada em 2000, pelos alunos da quinta série. Estes, durante o primeiro semestre do referido ano, percorreram o conjunto habitacional para a realização de seu trabalho. Da quantidade de pessoas entrevistadas, 63,3% eram moradores há mais de 11 anos na COHAB, tendo quitado seu imóvel, o que coincide com o período da fundação dessa escola.

Julgo pertinente mencionar que outras informações foram adquiridas através da conversa que realizei com D. Teresa, funcionária da escola desde a sua fundação e moradora do Conjunto Habitacional. Dona Teresa me explicou que mora no bairro Feitoria, na área onde foram construídas as casas da COHAB, um pouco mais afastada da escola, em relação ao conjunto de apartamentos. Essa demarcação (casas e apartamentos) existe entre outros moradores e já foi mencionada em conversas que realizei com os jovens alunos. O que posso inferir é que há uma separação, pois quem adquiriu uma casa no Conjunto Habitacional [COHAB] dá indicativos de ter um poder aquisitivo superior aos que moram nos apartamentos. Nessa direção, de acordo com as suas lembranças, ela me explicou que as pessoas que ocuparam os apartamentos *não eram do mesmo grupo*. Algumas invadiram apartamentos que não lhes pertenciam, enquanto que outras ocuparam os apartamentos que estavam pagando pelo Sistema do Banco Nacional de Habitação. Havia um grupo, segundo D. Teresa, formado pelos trabalhadores da própria construção (pedreiros, mestre de

---

<sup>20</sup> Esse conjunto de apartamentos teve sua construção interrompida, sendo invadido na década de 1980, por pessoas vindas do interior do estado do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

<sup>21</sup> Dados obtidos na biblioteca da escola, tendo como referência o Diário Oficial da União de 06/08/1991.

obras...) que tinham vindo de outros estados e da região “da campanha”, para trabalhar nesta obra e que estavam com seus salários atrasados, quando foi interrompida a construção da COHAB.

Nas suas palavras:

Tem muito morador bom na comunidade da COHAB, gente boa mesmo, trabalhadora e que sofreu no início para ter direito a sua casa... (Excerto de conversa, 10 de agosto de 2007).

Com o passar dos anos, a escola foi sendo ampliada, visto que, a partir de 2001, as séries finais do Ensino Fundamental foram implantadas gradativamente e hoje atende a 1.188 alunos, distribuídos em 37 turmas de Ensino Fundamental completo e sete turmas de EJA – Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto escolar, durante o ano letivo de 2007, num período de seis meses, participei do momento do recreio, uma vez por semana, no turno da manhã, convivendo com crianças e jovens de 16 turmas, o que totalizou 457 alunos.

Meus olhares percorreram diferentes espaços do pátio escolar, ajustando meu foco para os jovens alunos que freqüentavam o recreio e que pertenciam às turmas de quinta a oitava série. Esse ‘ajuste’ no olhar só foi possível, tendo em vista a sistemática com que eu percorria esse espaço escolar, pois à medida que transitava ia conhecendo e reconhecendo os jovens alunos, seja através dos lugares que ocupavam, dos grupos que formavam, ou das atividades que realizavam no recreio.

Diante desse contexto, se as vitrinas, conforme ressalta Demetresco (2005), confirmam sempre a identidade de uma marca, pude observar que durante os recreios encontrava identidades que marcavam e que lugarizavam determinados espaços. Nessa paisagem, quero destacar novamente o comentário realizado pela supervisora da escola, ou seja: *Nosso recreio mudou muito em função do projeto que estamos desenvolvendo desde o ano passado*. Partindo desse comentário, solicitei permissão para ler o projeto, pois tinha curiosidade em descobrir como havia sido pensado e elaborado. Registro o que consta no Projeto 2006, referente ao momento do recreio,

não tendo a intenção de comparar o que foi proposto com outros recreios observados, mas de apresentar o que nele está escrito.

O recreio é o espaço onde se tem a maior liberdade, portanto também é o lugar onde se exercita mais amplamente a adequação aos limites, ou seja, a disciplina que constrói a autonomia. Por isso o recreio será a confluência de todas as atividades que o projeto prevê: jogos de vôlei e futsal, som e microfone para simular uma rádio, caixas de brinquedos, pequenas apresentações e/ou oficinas de dança e teatro, relação com o meio ambiente pelos cuidados com a limpeza, respeito às plantas cultivadas e mudas de árvores. A participação em alguma das atividades propostas ou a interação mesmo que sutil, a partir da livre escolha, demonstrará o grau de aceitabilidade do Projeto 2006 por parte dos alunos, enquanto viabiliza a convivência dos diferentes espaços que se definem por idade, saber, gosto, afinidade, habilidade, numa relação de respeito mútuo que se espera propiciar. (Escola Municipal de Ensino Fundamental Dilza Flores Albrecht, Projeto 2006, O recreio, p. 10).

Apesar da minha experiência nesse contexto escolar ter sido somente de seis meses, o que gostaria de sublinhar é que durante esse período consegui observar diferentes atividades que foram propostas pelo 'Projeto de 2006', efetivando-se no funcionamento da Rádio Gaiola [atividade organizada pelos alunos que formavam o Grêmio Estudantil], bem como na realização do jogo de vôlei que ocorria na quadra antiga nas sextas-feiras, no próprio cuidado com a limpeza e com o meio ambiente.

Essas e outras atividades foram propostas no final do ano de 2006, com o objetivo de reverter o clima de agitação, de disputa e de desentendimentos que tinham marcado o final desse ano letivo. Tal situação pode ser ilustrada através do depoimento do jovem aluno que durante o estudo se identificou como *Mestre*:

No ano passado, quando a gente tava na sétima, nossa... os recreios eram bem mais violentos. Tinha uma gurizada que tava na oitava que sempre aprontava, adorava se envolver em briga. E olha que tinham sido meus colegas. Não tinha rádio, nem vôlei, o recreio era meio sem ter o que fazer. Aí a cabeça pensa besteira... (Excerto de conversa, 20 de dezembro de 2007).

Através desse comentário e de outros que registrei no mesmo dia, pode-se observar a existência de situações concretas que levaram à organização e efetivação

do 'Projeto 2006', sendo que em sua escrita, o projeto dá indicativos que marcaram a preocupação com esse período, enquanto atividade inserida na rotina diária escolar, ao mesmo tempo em que se observa a necessidade de criação de outros espaços no pátio escolar durante esse momento.

Destaco esse desdobramento em relação ao projeto da escola, provocada pela banca de avaliação no momento de apresentação da proposta de Dissertação, quando esta problematizou a existência ou não de brigas, conflitos, ou de situações similares durante os recreios de 2007.

Tal proposição me desafiou a repensar sobre o assunto, atendo-me aos argumentos de Veiga-Neto (2000b), quando pontua que é preciso que "os corpos não estejam dispersos, mas de preferência submetidos a algum tipo de cercamento ou confinamento que os torne acessíveis às ações do poder" (p.13). Penso que a escola ao ter oportunizado que alunos ocupassem determinados espaços, como é o caso do jogo de vôlei na quadra antiga, ou do funcionamento da rádio num corredor entre uma parede e o muro da escola, pode ter auxiliado nessas lugarizações, e, em decorrência disso, no próprio disciplinamento. Afinal, como o jovem *Mestre* comenta: No ano passado... os recreios eram bem mais violentos. Não tinha rádio, nem vôlei, o recreio era meio sem ter o que fazer. Aí a cabeça pensa besteira... Em outras palavras, conforme o 'Projeto 2006', "o recreio é o espaço onde se tem a maior liberdade, portanto também é o lugar onde se exercita mais amplamente a adequação aos limites, ou seja, a disciplina que constrói a autonomia" (p. 10).

Veiga-Neto (2000b) argumenta que a escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de moderno. Segundo o autor, (p.17) "em termos do espaço e do tempo, a escola moderna foi sendo concebida e montada como a grande e a mais ampla e universal máquina capaz de fazer dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e, assim, torná-los dóceis". Para Foucault (2003), a docilização do corpo, pelo poder disciplinar, pode ser entendida em sua dimensão econômica, na medida em que a disciplina funciona minimizando a força política e maximizando a força útil do trabalho. Nesse ínterim,

“é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2003, p. 118).

Cumprido sublinhar que as referências que aqui destaquei auxiliaram no entendimento, em relação ao referido projeto da escola, pois ao se oportunizar outros espaços no recreio, os alunos, na grande maioria não ficaram meio sem ter o que fazer e talvez a cabeça não tenha tido muitas oportunidades para pensar em besteiras, como sinalizou o jovem Mestre.

Rocha (2000) explicita que o espaço, qualquer que seja, é um elemento importante na determinação de nossas atitudes, permanências, resistências e convivências no mundo. A autora também ressalta que o espaço é constituidor, determinante, impositivo ou permissivo, sendo que o modo como vemos o espaço e como nele nos vemos [diferente nas diversas épocas e culturas] nos possibilita observar essas sutis diferenças ou determinações. Nesse sentido, Viñao Frago (1998) evidencia que o espaço se projeta ou se imagina, diferentemente do lugar que se constrói, a partir do fluir da vida, tendo o espaço como suporte. Nessa relação, o espaço está sempre disponível e disposto, podendo se converter em lugar.

Na sequência, apresento alguns registros fotográficos que foram escolhidos para a próxima seção, dando origem a uma composição fotográfica que intitulei como *Cenas do recreio*. Registros fotográficos que revelaram imagens de um tempo e de um espaço específico, apresentando cenas de espaços lugarizados, vitrinas que se formavam e que se dissolviam a cada recreio...

## **2.2 Cenas do recreio : percorrendo espaços**

Os espaços que compõem o pátio escolar não são neutros, na medida em que se convertem em lugares constituídos de signos, símbolos, vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. “O espaço comunica; mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura” (VINÃO FRAGO, 1998, p. 64). Ao transitar pelos espaços que formam o pátio da referida escola, fui adentrando numa paisagem desconhecida,

diferente e permeada por ruídos, cores e movimento. Desse modo, partindo de Demetresco (2005) vou entendendo que a paisagem contemporânea é de contemplação e de plurissensorialidade, sendo que toda imagem sugere algo que pode ser dirigido para alguns e não para todos ‘os observadores’ e ‘observadoras’.

Ao transitar pelos espaços que formavam o pátio da referida escola fui adentrando numa paisagem desconhecida, diferente e permeada por ruídos, cores e movimento. Assim, realizei muitos passeios, iniciando o percurso sempre pelo corredor que dá acesso ao pátio escolar. Ao percorrê-lo, chega-se até o refeitório, sendo que ao lado funciona diariamente o ‘bar da escola’. Ao transitar pelos alunos que se aglomeravam nesse local, deparei-me com o portão que registrei nessa imagem.



**Figura 4:** O portão que separa.

O portão marca o início do pátio escolar e permanece fechado durante o momento do recreio, sendo “controlado” por uma funcionária conhecida na escola como *Dona Marina*. Penso que esse portão materializa uma divisão, uma fronteira entre dois espaços: o espaço do estudo e o lugar da recreação. Quando o portão foi fechado, comecei a visualizar o espaço concedido aos alunos para o recreio, sendo

que essa *visualidade* será apresentada através de uma seqüência de registros fotográficos produzidos na fase inicial da pesquisa. Imagens que não podem ser consideradas 'neutras', pois carregam histórias e significados construídos durante esse período. Desse modo, a partir de Cunha (2005) vou observando que muito além de uma neutralidade, as imagens modelam nossos modos de ver, narram o mundo, a partir de determinados pontos de vista, territorializam tribos, constroem e disputam significados. Dito de outro modo, conforme Barros (1998) os registros fotográficos não podem ser considerados como "espelho[s] da realidade", mas precisam ser observados como imagens construídas.



**Figura 5:** E o recreio começou.

Inicialmente, o que me chamou atenção foi o tamanho do pátio escolar, muito maior, se comparado aos outros que eu já havia transitado em diferentes escolas. Local que no decorrer da pesquisa fui conhecendo, transitando e considerando com diferentes espaços. Nesse cenário, um gramado extenso se colocou diante de mim e que no decorrer da pesquisa fui identificando-o como o *Gramadão*.



**Figura 6:** O gramadão.

O convite para transitar pelo *Gramadão* foi inevitável, levando-me aos vários cantos do pátio. Em outras palavras, comecei a caminhar por espaços configurados por uma paisagem aconchegante, devido à quantidade de árvores distribuídas ao redor. À esquerda desse *Gramadão*, pode-se avistar uma antiga quadra de cimento.



**Figura 7:** O jogo de vôlei.



Num dos cantos do pátio, ou no espaço mais distante do portão, pode-se observar uma quadra antiga. Espaço que os jovens alunos jogavam vôlei, principalmente na sexta-feira, sendo que ao lado dessa quadra, outros jovens conversavam e assistiam ao jogo. No decorrer do estudo fui entendendo que esse espaço era um dos lugares ocupados pelas turmas de oitava série, onde alguns rapazes participavam do jogo e colegas ficavam assistindo, principalmente as garotas.

Depois de percorrer a extensão desse gramado, pode-se observar uma quadra poliesportiva coberta onde, ao contrário de outras escolas que já visitei, aqui são as crianças que “dominam” esse espaço. Nessa quadra, dentre outras atividades recreativas, brinca-se de ‘pega-pega, esconde-esconde e polícia-ladrão’.



**Figura 8:** A quadra coberta.

Ao lado do refeitório [a céu aberto], entre uma parede e o muro da escola, um espaço pequeno e gradeado rapidamente se transformou na Rádio Gaiola. O nome da rádio faz referência ao local gradeado e foi criado pelos alunos que compõem o Grêmio Estudantil Educação e Liberdade.



**Figura 9:** A Rádio Gaiola

Quando a música começou a tocar fui acompanhando o movimento dos corpos em direção ao espaço lugarizado pela rádio. Apesar de não conhecê-la identifiquei como um funk. Desconhecimento da minha parte, mas afinidade por parte das meninas que ficavam próximas ao muro que faz divisa com a rádio, cantando, conversando ou fazendo alguns passos coreográficos.



**Figura 10:** Ouvindo um som

Em meio à música, comecei a ouvir outro som que atravessava o pátio, de forma estridente. Ao procurar de onde vinha esse som, avistei uma funcionária percorrendo o pátio com um apito na mão. A funcionária que se identificou como *Teresa* transita diariamente no momento do recreio, caminhando rapidamente, fazendo gestos, conversando, chamando a atenção através do apito, principalmente dos meninos que sobem nas árvores do pátio.

**Conforme Teresa:** Eu trabalho aqui há 17 anos. Antes eu não vinha para os recreios, eu ficava mais no portão, onde fica a Marina. Então com o projeto da rádio eu fui me envolvendo. Eu via a gurizada em cima das árvores e acabava que era muita criança caindo e se machucando. Depois que estou aqui dentro [no pátio], a gente vai conversando e os 'mais-mais' vão se acalmando. O apito ajuda muito...

(Excerto de conversa, 10 de agosto de 2007)

Na seqüência, chamo a atenção para os acessórios de *Teresa*, pois além do apito, a funcionária carrega o controle remoto de um dos portões que dá acesso a escola, bem como um celular que, dependendo da situação, é utilizado para fotografar os meninos 'escalando' as árvores.



**Figura 11:** Apresentando Teresa.

Música, correria, apito, portão, *Dona Marina*, *Teresa*, grupinhos parados, meninas que dançam, rádio funcionando, rapazes jogando vôlei, espectadores

apreciando todo o contexto, crianças brincando, grupinhos que transitam o tempo todo, jovens afastados de todo esse movimento, em diferentes lugares, numa intensidade que parece ultrapassar os 15 minutos estipulados para o recreio nessa escola. O que observei nesse recreio foi uma movimentação de corpos, instituindo e configurando lugares. À medida que o sinal começou a tocar, a rádio encerrou a programação, o som foi desligado, os equipamentos retirados, o espaço atrás das grades ficou vazio e o portão foi aberto, indicando que mais um recreio terminou. Os jovens alunos se movimentavam em direção às salas, não realizando filas, enquanto as crianças até a quarta série aguardavam as professoras na quadra poliesportiva coberta. O tempo para a recreação e para o entretenimento terminou, pois é o momento de retornar para o espaço do estudo...



**Figura 12:** Tocou o sinal e o recreio terminou...

Assim, o pátio escolar que há minutos atrás havia se configurado em espaços lugarizados, constitui-se num cenário vazio, silencioso, à espera de outros recreios.





**Figura 13:** Cenário I

Envolvida nesse movimento silencioso, também caminhei em direção ao portão, tendo a sensação de que meu olhar não acompanhou tudo o que aconteceu durante o momento do recreio, pois muitas situações foram vivenciadas de forma simultânea.



**Figura 14:** Cenário II

Diante dessa composição que intitulei *Cenas do Recreio*, bem como das referências que minha escrita registrou no decorrer dessas páginas, sinto-me instigada a repensar sobre o estudo em si, a realização da pesquisa de cunho etnográfico, bem como a etapa em que me encontro. Ao repassar as imagens e as descrições que realizei nas páginas anteriores vou observando que as palavras e os registros fotográficos se encontraram em alguns momentos, como se fossem veredas paralelas que por vezes entremearam-se, transformando um ao outro.

Amparada no fato de que nosso olhar é provisório, momentâneo e em algumas situações experimental, penso que se eu realizasse uma composição fotográfica durante essa fase atual em que me encontro, talvez outras palavras fossem escritas e outras imagens registradas, uma vez que fotografar pode ser entendido, conforme Pais (2003), como um processo de capturar o fugaz. De acordo com Flüsser (1985, p. 14) “o vaguear do olhar sobre uma imagem reconstitui a dimensão do tempo. O vaguear do olhar é circular, tende a voltar a contemplar elementos já vistos. Assim, o ‘antes’ se torna ‘depois’ e o ‘depois’ se torna ‘antes’ (grifos do autor). Além do olhar sobre as imagens, sublinho que a própria experiência de fotografar no pátio escolar, teceu marcas à narrativa escrita, possibilitando que eu me conhecesse um pouco mais como pesquisadora.

Muito desses registros foram realizados no primeiro passeio ao recreio da escola, em maio de 2007, encontro que busquei estabelecer uma rotina suficientemente diversificada daquela usada pela escola, mas repetitiva, como sugere Abrantes (2003), sendo que efetivamente esse fato se concretizou na minha ida semanal ao recreio desse espaço escolar. Dessa forma, quando iniciamos um estudo, muitos são os caminhos que delineamos e ao percorrê-los vamos escolhendo determinadas veredas, ou sendas que auxiliam nesse ‘pesquisar’.

Zago (2003, p. 307) ressalta que pesquisar pode ser entendido como “um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito”, não por acaso, mas porque terminamos colocando em xeque muitas das ‘nossas verdades’ diante das descobertas reveladas. Arrisco-me a complementar a proposição da

autora, acrescentando que realizar uma pesquisa com jovens pode se constituir numa aventura, numa 'peripécia' delineada por veredas movimentadas, atalhos silenciosos, ou por sendas coloridas que se interligam velozmente, abrindo outras trilhas desconhecidas, mas que também podem ser percorridas.

Entendo, partindo dos argumentos do professor Fernando Hernández<sup>22</sup>, que um dos desafios do ato de pesquisar é percorrer caminhos que oportunizem descobertas do que ainda não sabemos. Dessa forma, penso que o autor nos desafia a transitar por veredas que ainda não sabemos explicar, mesmo que o trajeto seja percorrido com regularidade, pois pesquisar se constitui num ato de humildade, tendo em vista que convivemos com a experiência da incerteza.

Reitero que em outros momentos havia registrado que tinha intenção de me "infiltrar no cotidiano da Escola Dilza", entendendo tal proposição como uma situação diária, habitual, onde eu faria um recorte para um contexto mais específico, ou seja, as lugarizações produzidas pelos jovens alunos durante o momento do recreio. Esclareço que minha escrita não tem a intencionalidade de aprofundar referenciais que versam sobre as teorias do cotidiano, ou da sociologia do cotidiano, tendo em vista que meus conhecimentos são incipientes para tal estudo neste momento. Contudo, arrisco-me a mencionar que o recreio é um momento rotineiro na escola e como tal pode ser pensado como um intervalo inserido na cotidianidade escolar. Dessa forma, dando continuidade, além de ter realizado fotografias que revelaram algumas das tantas 'cenas do recreio', também me enveredei por trajetos que contemplaram conversas e registros fotográficos dos jovens alunos que transitavam pelos recreios.

---

<sup>22</sup> Palestra proferida na Faculdade de Educação – UFRGS – no dia 09 de outubro de 2008.

### 2.3 Quais juventudes transitavam por lá



Na escola já entrei brincando. No trabalho é diferente. Não sou badaleiro. Nem dá, pego às 2 e vou até às 10 da noite e no sábado também. (Twister/Pantufa, 15 anos)

É bem difícil ser jovem, é complicado. Nada pode, tudo é proibido. Nossos pais têm medo de tudo. A gente larga de ser criança e começa uma nova fase. (Luh, 16 anos)



Tem uma época que a gente pensa que pra ser ouvido a gente tem que ser uma exceção. Só que acaba que as pessoas também não ouvem quando a gente é diferente, porque tem medo de fazer contato pensando que a gente vem de outro mundo. Eu demorei prá entender isso... (Mestre, 17 anos)

Eu até tenho amigos, às vezes fico por lá, no banco. Mas prefiro ficar por aqui, na minha. (Will, 17 anos)



Figura 15: Jovens que transitavam por lá.



Muitos foram os recreios vivenciados durante a pesquisa, apresentando singularidades e situações específicas. Recreios que foram percorridos com trajetórias lineares e por vezes sinuosas, carregados de olhares desassossegados e uma escuta em movimento através das conversas que realizei com os jovens alunos.

No caso específico dessa pesquisa, apesar de não ter realizado entrevistas [em função do curto espaço de tempo estipulado para o recreio e de que várias situações ocorriam de maneira dinâmica] não posso me furtar de mencionar que muitas das minhas conversas carregavam intencionalidades. Partindo das considerações de Silveira (2002), acerca da entrevista na pesquisa em educação, entendo que minhas conversas, por um lado, eram casuais, mas transcorriam com algum objetivo de “obter informações, impressões, sentimentos, sendo fadadas a não desaparecer” (p. 131), tendo em vista que se tornaram registros gravados e transcritos, a exemplo das narrativas registradas na abertura dessa seção e no decorrer do estudo.

Segundo Garcez (2001, p. 190) “narrar é atividade das mais centrais e mais comuns na vida cotidiana”, sendo que as oportunidades de narrar surgem, em geral, a partir da conversa. De acordo com Arfuch (2002) as narrativas se apresentam como uma possibilidade de ampliação de saberes. A autora argumenta que as narrativas podem ser entendidas como “uma nova hierarquia outorgada no âmbito da subjetividade” (p. 21), sendo que as identidades estariam inseridas na narratividade, ou no infinito jogo interpretativo. Para a autora:

A identidade seria então não um conjunto de qualidades pré-determinadas - raça, cor, sexo, classe, cultura, nacionalidade, etc. - mas uma construção nunca acabada, aberta à temporalidade, à contingência, uma posicionalidade relacional só temporariamente fixada no jogo das diferenças. (ARFUCH, 2002, p. 21)

Partindo desses referenciais podemos entender que as identidades vão se constituindo, mediante as narrativas que vamos apresentando, sendo que a temporalidade que se inscreve no presente sempre retoma de um modo particular o que vamos contando e recontando. Assim, considero pertinente a argumentação de

Arfuch (2007), quando assinala que a 'vida' é o que cada um considera como mais íntimo, não existindo mais do que um acúmulo de sensações, percepções, vivências, recordações, pulsações, traços, marcas, cuja lógica e temporalidade só aparecem nas narrativas.

Ao retomar as narrativas que garimpei durante a pesquisa, a começar pelas escolhidas para abrir essa seção, saliento que muitas contaram, através de diferentes histórias, um pouco da vida dos jovens que se constituíram nos sujeitos desse estudo. Larrosa (2002, p. 48) assinala que "o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos". Em outras palavras, a narração pode ser compreendida como uma estratégia importante na compreensão de si mesmo e dos outros. Nessa direção, Culler (1999, p. 84) argumenta que "as histórias são a principal maneira pela qual entendemos as coisas, quer ao pensar em nossas vidas como uma progressão que conduz a algum lugar, quer ao dizer a nós mesmos o que está acontecendo no mundo". Assim, as histórias foram sendo contadas, a partir das conversas que realizei com diferentes jovens que transitavam por lá, confidenciando experiências, revelando incertezas, descrevendo situações, ou expressando conquistas e sonhos futuros.

Partindo desse contexto, reporto-me às argumentações de Margulis e Urresti (2000), quando enfatizam que não existe uma juventude única, mas sim "juventudes", de acordo com a classe social, o lugar onde vivem, as gerações às quais pertencem e a diversidade cultural. Tais autores ponderam que existem diferentes maneiras de ser jovem, se considerarmos as múltiplas possibilidades que se apresentam nos planos econômico, social, político e cultural. Velho (2006) enfatiza que há muitos jeitos de "ser jovem", como também de "ser velho", amparando-se no fato de que essas classificações não se configuram como algo dado, mas envolvem fenômenos socioculturais, podendo ser discutíveis e sujeitas às constantes revisões, redefinições e reinterpretações.

Aliado a esse entendimento, Dayrell (2005) pontua que na ótica da diversidade, existem diferentes modos de ser jovem, resultado, em parte, das próprias condições sociais nas quais esses sujeitos constroem sua experiência.

Através das narrativas desses jovens, um pouco dessa diversidade pode ser observada, a começar pelo jovem que se identificou como *Twister* (15 anos) e que no decorrer da proposta fui narrando-o como o jovem Pantufa. Cabe salientar que o jovem não se opôs ao apelido que lhe dei, em função de uma situação que ocorreu em um dos recreios, quando lhe encontrei caminhando de pantufas pelo pátio escolar. Contudo, na conversa que realizamos no último dia de aula, esse jovem retomou que gostaria ser chamado de *Twister*, apelido criado pelos colegas e com o qual se identificava, pois trabalhava numa locadora e adorava olhar esse filme, quantas vezes fosse possível<sup>23</sup>. Registrei o comentário desse jovem na página que abre essa seção, pois nas palavras do jovem *Twister* se pode observar uma linha divisória, uma diferenciação que ocorre com muitos jovens, entre ser aluno e ser trabalhador. Conforme o jovem:

Na escola já entrei brincando. No trabalho é diferente. Não sou badaleiro... (Excerto de conversa, 20 de dezembro de 2007).

Em outras palavras, pode-se observar que o jovem *Twister* iniciou o ano escolar de 2007, num clima de brincadeira e sem grandes responsabilidades, ao contrário do ambiente do trabalho, pois além de não ser adepto às badalações, trabalhava 8 horas diárias na locadora, inclusive aos sábados. A exemplo desse jovem, outros rapazes também trabalhavam no contra-turno escolar, em pequenos estabelecimentos comerciais (mercados, farmácias, fruteiras e *lan house*) localizados no próprio bairro Feitoria. De acordo com Dayrell (2007) para grande parcela de

---

<sup>23</sup> Twister é um "filme-catástrofe" (*disaster movie*) norte-americano de 1996, estrelando Helen Hunt. Em Oklahoma, uma tempestade que não acontece há décadas está em formação e dois grupos de cientistas rivais planejam entrar para a história colocando sensores no tornado, para que estas informações possam ir até um computador e, assim, seja possível prever a sua chegada com maior antecedência. Wikipédia, site: [pt.wikipedia.org/wiki/Brasil](http://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil)

jovens, a condição juvenil só é vivenciada, porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro, ou o consumo.

O autor pondera que essa atividade muitas vezes termina influenciando o percurso escolar, pois as relações entre o trabalho e o estudo são variadas e complexas, não se esgotando na oposição entre os termos. “Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil” (DAYRELL, 2007, p. 1109). No caso específico desse aluno, essa sobreposição terminou existindo e ao final do ano letivo de 2007, o jovem *Twister* foi informado que havia reprovado na oitava série.

Assim, como muitos dos rapazes que estudavam na escola já trabalhavam no outro turno, o depoimento da jovem aluna que se nomeou como *Pry* endereça a um grupo de garotas que passavam boa parte da tarde [turno que não estavam na escola] envolvidas no cuidado com os irmãos e avós, assumindo também muitas das tarefas domésticas. Além dessas jovens, também existiam as garotas que conseguiam usufruir desse turno, como é o caso da jovem que se nomeou como *Luh* e de outros jovens que usavam seu tempo ‘livre’, para olhar televisão, escutar música, navegar no computador, ir à casa dos colegas, deixando para *estudar, só quando fosse obrigado*.

Para muitos desses jovens, conforme argumentação de Dayrell (idem, p. 1113), “a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais, da obrigação, da norma e da prescrição até os intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e os símbolos”. É através desse movimento, marcado pela transitoriedade, que os jovens vão construindo modos próprios de serem jovens. Novaes (2006, p.105) nos atenta para o fato de que as “definições sobre o ‘que é ser jovem?’, ‘quem e até quando pode ser considerado jovem?’ têm mudado no tempo e são sempre diferentes nas diversas culturas e espaços sociais”(grifos da autora). Dentro dessa movimentação, registro o comentário da jovem aluna que se identificou como *Nati*, jovem pertencente à comunidade da *Grande Árvore*. Para essa garota ter 13 anos é estar numa fase nova,

permeada por incertezas e inseguranças, mas que também marca o rompimento com o 'ser criança'. Tal argumento se ampara no comentário da própria jovem:

*Eu detesto quando me chamam de criança. Pode ser qualquer coisa, mas criança não dá! (Excerto de conversa, 03 de setembro de 2007)*

Dayrell (2005, p. 20) ressalta que “não é fácil construir uma noção de juventude que consiga abranger a heterogeneidade do real”. Nesse sentido, o autor também alerta que “pensar os jovens no Brasil implica levar em conta a enorme diversidade contextual e sociocultural existente” (p. 22).

Valenzuela (1998) pontua que a juventude é um conceito vazio de conteúdo, fora do seu contexto histórico e sociocultural, sendo que a condição de ser jovem sofreu variações fundamentais no decorrer do tempo. O autor relembra que as concepções de juventude sofreram algumas modificações, destacando o século XVI dentro desse cenário. Durante essa época, eram consideradas jovens, as pessoas que tinham idade inferior a trinta anos, sendo que a expectativa de vida das crianças e dos jovens era definida, conforme sua classe de pertencimento. Dentro dessa lógica, a condição juvenil foi representada pelos membros da classe alta até o século XX.

Entretanto, a partir do forte crescimento populacional do século XX, acelerado durante a década de 1940, com a urbanização da população, com o crescimento econômico no período pós-guerra e com o desenvolvimento dos meios de comunicação ocorre, segundo Valenzuela (1998, p. 39), uma “ativação do jovem da classe média como ator emergente que caracterizaria a condição juvenil”.

Paralelamente, julgo importante grifar que as categorias dominantes desconsideraram as colônias e os bairros populares como movimentos juvenis, o que me leva ao entendimento de que a juventude foi se configurando como uma construção que selecionou alguns sujeitos com determinadas características, não sendo uma definição ingênua, nem uniforme.

Entretanto, nos anos setenta e oitenta, o referido autor esboça que começa a aparecer um novo ator social juvenil: o jovem das favelas, das colônias, da periferia e

dos bairros populares. Apesar de já se fazer presente em outras décadas, somente nessa época é que esses jovens passam a ter expressão e visibilidade, fato que vem a confirmar que a condição de juventude não é igual para todos os jovens.

Canclini (2005) ao indagar o que significa, hoje, ser jovem, assinala que a sociedade que responde “ser o futuro incerto ou não saber como construí-lo” está dizendo que além de existir pouco lugar para eles, responde também para “si mesma que tem pouca capacidade, por assim dizer, de rejuvenescer-se, de escutar os que poderiam mudá-la” (p.210). Tal argumentação me reconduziu ao comentário do jovem que se identificou como *Mestre* (17 anos). Nas suas palavras:

Tem uma época que a gente pensa que para ser ouvido, a gente tem que ser uma exceção. Só que acaba que as pessoas também não ouvem, quando a gente é diferente... (Excerto de conversa, 20 de dezembro de 2007).

Ao retomar o comentário, posso relacioná-lo com o fato de que nós dedicamos ou temos pouco tempo para ouvir o que os jovens nos falam. Muitas vezes, quando paramos para escutá-los, não conseguimos ‘desacelerar’ totalmente, ou estamos em outra sintonia. Nossa escuta pode estar permeada de preconceitos - *Ele é cabeludo e ouve aquele barulho* - ou munida de ‘conselhos experientes’, do tipo, *Quem sabe tu cortas o cabelo?* A questão não é julgar atitudes certas ou erradas, mas pensar que tais narrativas podem provocar alguns entendimentos, ou conduzir a outras considerações sobre os jovens. Nessa reflexão, considero importante registrar que o comentário do jovem *Will* (17 anos), configurou-se na única conversa que consegui estabelecer com ele durante os recreios.

De acordo com o jovem:

Eu até tenho amigos, às vezes fico por lá, no banco. Mas prefiro ficar por aqui, na minha. (Excerto de conversa, 12 de julho de 2007).

Posso observar uma variedade entre as relações que estabeleci com estes jovens, bem como as conversas que realizei. O jovem *Mestre* sinalizou que levou um tempo para entender, mas que agora consegue ser mais ouvido do que antes,

ênfatizando de que a mudança no jeito de falar e de se expressar auxiliou nesses 'novos' diálogos. Já o jovem *Will*, apesar das minhas perguntas, manteve-se no seu silêncio, limitando-se a expressar que tinha amigos, mas que preferia ficar no seu 'canto'. Assim, *Mestre e Will* são jovens que transitavam pelo mesmo espaço escolar e que talvez tenham percorrido, dependendo da situação, trajetórias diferentes, ou com trecho similares.

Não posso deixar de retomar que muitos desses jovens são moradores de um conjunto habitacional popular, situado num bairro de periferia, na cidade de São Leopoldo, oriundos de uma classe social não privilegiada. Jovens que tentam viver e sobreviver numa época caracterizada pela aceleração, pelo consumo, pela descartabilidade, pela simultaneidade, dentre outros. Jovens alunos que através das suas narrativas, expressaram perspectivas, incertezas, ou manifestaram expectativas e inseguranças, permeadas pela transitoriedade.

Diante dessa diversidade que observei no contexto escolar, valho-me das considerações de Xavier (2008, p.478):

A escola precisa alargar seu papel como espaço não só de transmissão de conhecimentos, mas também como local de socialização, de desenvolvimento afetivo, de espírito crítico, mas também de produção e apropriação de bens culturais.

Nesse contexto, considero que dissertar sobre os jovens que transitaram durante os recreios num determinado tempo e espaço escolar, termina ultrapassando os modos de serem jovens, possibilitando que eu amplie meu entendimento sobre a complexidade que envolve as juventudes. Aliado a esses pensamentos, retomo a argumentação da autora, pois esses jovens se movimentam carregando expectativas, incertezas, sonhos, interesses e assuntos que 'transbordam e ultrapassam' o espaço escolar.

### CAPÍTULO III - ESTÁ QUASE NA HORA!



Tem horas que eu brigo, boto alguns no ritmo, apito e eles me atendem. Tem horas que eles estão bem e eu brinco, entro na deles, converso, dou risada.  
**O apito é um alarme...**

Professora, o recreio é **tudo!** Ele não é um, ele é o ponto de **todas as combinações...**



No recreio tem a rádio e a **gente é livre.** A gente pode conversar com quem a gente não vê, com quem a gente não estuda junto.

Figura 16: O recreio é tudo



As narrativas escolhidas para compor a abertura do terceiro capítulo podem suscitar diferentes proposições, ou questionamentos que talvez ultrapassem essas páginas. Entretanto, registrei os comentários da funcionária *Teresa*, do jovem que se identificou como *Crespinho* e da jovem que se nomeou como *Bia*, na tentativa de refletir um pouco sobre esse momento da rotina escolar, enquanto espaço de tempo esperado por todos os segmentos da escola. Nessa ‘espera’ ao atrelar o terceiro capítulo à expressão *Está quase na hora do recreio!* chamo a atenção para o fato de que o período que antecede esse momento se difere dos demais períodos inseridos na rotina escolar. Por um lado termina sendo o mais esperado, por anteceder o momento do recreio e por outro se configura como tendo menos tempo de aula, pois em muitas escolas os alunos realizam o lanche durante esse terceiro período.

Enfatizo essa ponderação, não com o intuito de transcorrer sobre o momento da merenda, mas de dar pistas do seu entrelaçamento ao recreio, partindo das colocações feitas pelo pesquisador Stancik (2003) em seu artigo *Em defesa da espécie: Aleixo de Vasconcellos e o lanche escolar na década de 1921*. De acordo com Stancik (2003), apesar de seu nome ser pouco conhecido na atualidade, Aleixo de Vasconcellos obteve prestígio e projeção nacional e mesmo internacional como homem de ciência, como então se costumava dizer, nas primeiras décadas do século XX e, ao que tudo indica, até o final da Primeira República.

Desse modo, o autor procurou analisar algumas das proposições presentes no trabalho do médico e cientista Aleixo Nóbrega de Vasconcellos (1886-1961), intitulado *O “Lunch” nas escolas primarias: seu valor educativo, social e higienico*, produzido e trazido a público em 1924. Para o referido médico, o recreio escolar seria uma ocasião de completa indisciplina.

Nas palavras do médico, “quem ainda não viu ao passar por uma escola em horas de recreio um bando de gárrulas criaturinhas devorando às pressas um pedaço de pão com carne, ou com goiabada, queijo ou banana?” (VASCONCELLOS, 1924, p. 164). Vasconcellos ao analisar o comportamento infantil, na hora do recreio, dizia se deparar com “gárrulas criaturinhas”, expressão que nesses tempos atuais, pode dar

indicativos de que ele estaria se referindo ao fato das crianças conversarem e brincarem durante os recreios.

Em relação ao tempo do recreio escolar, o médico vinculava-o a um espaço em que a desordem, a falta de higiene e a indisciplina se instituíam durante vinte minutos. Além disso, a liberdade concedida às crianças não poderia ser admitida, pois, além de perigosa, habitualmente se transformaria em “jovial anarquia” (VASCONCELLOS, 1924, p. 164). Posso inferir que na concepção desse médico, além da discordância com os espaços, a utilização do tempo também se dava de forma inadequada e prejudicial. A expressão *jovial anarquia* justifica tal ponderação, pois, nesse entendimento, remete ao desgoverno, à ausência de autoridade, situação por certo inadmissível para homens da ciência, inseridos naquela época.

Importante salientar que o estudo de Vasconcellos transcorreu no início do século XX, ou seja, época que Varela e Alvarez-Uria (1992) destacam a presença e o empenho dos filantropos, dos higienistas, dos reformadores sociais e dos educadores em propagar a noção de que a escola serviria para preservar a infância pobre deste ambiente de corrupção, livrando-a do contágio e dos efeitos nocivos da miséria. Nessa ótica, o médico Vasconcellos (1924, p. 165), explicita que “nenhuma ocasião seria mais apropriada para dissertações sobre instrução e educação higiênica do que a do recreio”. Assim, o recreio não poderia ser um momento durante o qual se permitisse às crianças fazer o que bem entendessem, mas deveria constituir-se no período que desse uma continuidade “ao trabalho de imprimir feições desejáveis aos seus corpos e mentes” (*apud* STANCIK, 2003, p. 110).

Dentro desse panorama, o recreio se constituiu em objeto de atenção e de importância, a ponto de tornar-se assunto de uma comunicação de Vasconcellos, apresentada à classe médica, em sessão da Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, naquela época. Pretendia que essa classe se fizesse inteirada, tanto da

relevância e urgência do objetivo que atribuía ao tema, quanto das medidas por ele propostas para superar a situação nas escolas, durante o recreio<sup>24</sup>.

Mesmo que brevemente, as proposições aqui destacadas oportunizaram uma reflexão sobre a configuração do momento do recreio escolar, numa determinada época, pois conforme Vasconcellos (1924, p. 164) propunha em seus escritos, “o recreio seria importante ocasião para prosseguir no trabalho de imprimir feições desejáveis aos seus corpos e mentes”. Partindo desse contexto, instigo-me a refletir no quanto esse momento de recrear foi e continua inserido nessa lógica da disciplina escolar. Um exemplo desse entendimento é o que abordei sobre o recreio escolar da Escola Dilza, no capítulo anterior.

Veiga-Neto (2000b) em seu artigo *Espaços, tempos e disciplina: as crianças ainda dever ir à escola?*, encaminha como uma das respostas ao título que propõe ao texto, a passagem de Kant (1962, p. 71):

Enviem-se em primeiro lugar as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranqüilamente sentadas e a observar pontualmente o que se lhes ordena (apud VEIGA-NETO, 2000, p. 09).

Nesse sentido, o autor destaca que talvez o filósofo Kant tenha sido o primeiro a caracterizar, formalmente, a escola moderna como a grande instituição envolvida com o disciplinamento dos corpos infantis. Assim, antes de funcionar como “um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou - e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continua fabricando novas formas de vida” (VEIGA-NETO, 2003b, p. 108). Nesse ínterim, o autor esclarece que a educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno.

---

<sup>24</sup> Stancik (2003, p.112) assinala que no discurso de Vasconcellos, “não se colocava em questão a existência ou não de condições reais, para que as crianças se submetessem àquelas regras. No entender de Vasconcellos, os homens da ciência, ocupavam-se em indicar o caminho correto, saudável e higiênico a todos”.

Ao refletir sobre essa imensa “fábrica”, lanço mão dos argumentos de Varela e Alvarez-Uria (1992) sobre a maquinaria escolar:

Que caracteriza fundamentalmente esta instituição que ocupa o tempo e pretende imobilizar no espaço todas as crianças compreendidas entre seis e dezesseis anos? Na realidade esta maquinaria de governo da infância não apareceu de súbito, mas ao invés disso, reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI. (p. 69).

Diante das considerações aqui expostas, o que procurei realizar no início dessa seção foi trazer registros que pudessem me conduzir às reflexões sobre o recreio escolar, inserido no cenário do início do século XX. Não tenho intenções de ‘higienizar’ esse momento da rotina escolar, pelo contrário, o que considero pertinente é que dentro dessa *maquinaria escolar*, o recreio talvez seja a peça mais flexível, aquela que consegue ter alguns ‘escapes’ durante esse processo, ou o ‘borramento de fronteiras’, como já havia me referido anteriormente. Sublinho a expressão ‘alguns escapes’, pois durante o recreio os alunos transitam por alguns minutos, sendo que esse ‘transitar’ está atrelado a um espaço específico e demarcado, dentro de um tempo estipulado, não sendo nada disperso. Nessa paisagem, reporto-me aos comentários realizados pela funcionária *Teresa*:

Tem horas que eu brigo, boto alguns no ritmo, apito e eles me atendem. Tem horas que eles estão bem e eu brinco, entro na deles, converso, dou risada. O apito é um alarme, uma disciplina, porque o pátio é muito grande e assim eu consigo que eles me obedeçam. (Excerto de conversa, 10 de agosto de 2007)

Ao repensar na cena que a funcionária me descreveu, quando circula diariamente pelo recreio, recorro novamente aos argumentos de Veiga-Neto (2000b, p. 15), ou seja, “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” (grifos do autor). Dentro desse contexto, a funcionária *Teresa* percorre o espaço do pátio escolar, acompanhada do seu apito, que no seu entendimento, funciona como um alarme, um sinalizador que

termina disciplinando, principalmente quando as crianças estão subindo nas árvores, ou em momentos de correria e agitação entre os jovens alunos. Importante salientar que esse apito também ‘entra em ação’, quando o namoro, na concepção de *Teresa*, está passando dos limites...

Cabe mencionar que as estratégias utilizadas por ela, nem de longe agradam os jovens alunos, mesmo que o ‘apitar’ seja destinado às crianças que correm, ou que ‘escalam’ as árvores. Durante a conversa que realizei com alguns jovens de oitava série, no último dia de aula de 2007, a jovem que se nomeou como *Andri* (14 anos) me relatou que conversaram várias vezes sobre o possível desaparecimento do apito da funcionária, mas a empreitada não se efetivou. Nas suas palavras:

*A gente combinou que ia desaparecer com o apito da Teresa agora no final do ano, mas não deu, não conseguimos... (Excerto de conversa, 20 de dezembro de 2007).*

Embora os jovens não tenham atingido seus objetivos em relação ao ‘desaparecimento do apito’, o que desejo destacar é que diferentes comentários sublinharam que o recreio se constitui num dos melhores momentos da rotina escolar. Nesse caso, retomo um dos comentários registrado no início desse capítulo:

**Crespinho** (16 anos) Professora, o recreio é tudo! Ele não é um, ele é o ponto de todas as combinações... (Excerto de conversa, 03 de setembro de 2007).

Ponto de combinações, acordos, segredos, sentimentos, desentendimentos, relacionamentos, vitrinas camufladamente dinâmicas, disputas, vitórias, derrotas, silêncios, competições, afinidades, pertencimentos... Em outras palavras, encontros que ocorrem dentro de um espaço de tempo escolar, fora da sala de aula e que conforme Alves (2000) vão nos fazendo lembrar de que a vida existe para além do componente curricular e na qual conhecimentos são trocados, tecidos e criados.

### 3.1 Viajando pelo recrear

Antes de me adentrar no recreio, inicio uma pequena viagem histórica, tentando retornar ao tempo, em busca de algumas pistas que me auxiliem a pensar em que momento o recreio foi instituído na rotina escolar, trilhando um caminho entre tantos possíveis. Sinto-me instigada a percorrer essa viagem - ainda que seja de maneira breve - buscando compreender a regulação<sup>25</sup> desse *tempo de recrear*, concedido às crianças e aos jovens alunos, amparando-me com o que foi exposto no decorrer dessas páginas.

Varela e Alvarez-Uría (1992) destacam que, enquanto instituição, tal como a conhecemos e concebemos, pública e obrigatória, a escola possui pouco mais de cem anos de existência. Ao procurar referências que pudessem orientar uma das sendas desse percurso, amparo-me nas colocações de Narodowski (2004), que me levaram ao século XVII, buscando, na *Didática Magna* de Comenius<sup>26</sup>, algumas proposições que auxiliam no entendimento desse tempo empregado na rotina escolar. Conforme Narodowski (2004):

À medida que estudamos com mais profundidade os dispositivos das instituições escolares modernas e da Pedagogia, mais perto chegamos de Comenius: essa fonte, esse início, esse grau zero, essa caixa de ferramentas insubstituível para compreender o que somos e o que poderíamos ter sido, mas jamais seremos. (p. 10).

Imbuído desse contexto, Narodowski refere-se à *Didática Magna* como “o livro da Pedagogia, já que expressa – e, ao mesmo tempo honra – a origem do pensamento moderno” (idem, p. 14). Em outras palavras, conforme esse autor, a “*Didática Magna* foi o tratado educacional mais importante daquele século e,

---

<sup>25</sup> Utilizo-me do termo regulação, amparando-me na definição proposta por Silva (2000, p. 96), “termo utilizado, no sentido de controle ou governo da conduta por meio de regras, provavelmente por influência do termo equivalente em inglês *regulation*”. Entendo, partindo do autor que “na crítica educacional, é empregado, sobretudo em análises inspiradas em Michel Foucault, em conexão com sua investigação do poder disciplinar”. (*ibidem*).

<sup>26</sup> Para Narodowski (2004), “o século XVII é o século de Galileu Galilei e de Comênio. Seu verdadeiro nome era Komensky, mas usa-se Comenius – ou Comenios, - que é a sua versão latinizada. Jan Amos Comenius nasceu em Nivnitz, Moravia, em 1592”. (p. 17), vindo a falecer “em Amsterdam, no ano de 1670”. (p.98)

certamente, continua sendo um dos mais importantes de todos os tempos. É um documento extenso, cujas idéias são expostas minuciosamente” (idem, p. 16).

Em relação à *Didática Magna*, no capítulo XXVII - *Sobre a quádrupla divisão das escolas, segundo a idade e o aproveitamento* - Comenius (2002, p.320) destaca uma questão que julgo interessante: “Dividiremos o período do crescimento em quatro momentos: infância, meninice, adolescência e juventude; cada um deles dura seis anos e tem sua escola”. Na continuidade, o autor propõe que “para a meninice a escola deve ser o exercício literário, denominando-a de escola vernácula pública” (idem, p. 320). No capítulo XXIX, intitulado *A escola vernácula*, pode-se observar uma organização em relação ao espaço de tempo escolar. Segundo o autor:

As horas da escola pública não devem ser mais de quatro, duas pela manhã e duas à tarde, sendo que as outras poderão ser empregadas com grande utilidade em trabalhos domésticos (sobretudo nas famílias mais pobres) ou em diversões sérias e honestas (COMENIUS, 2002, p. 340).

Posso inferir que há um indicativo, quanto à organização das horas na escola vernácula pública e a referência de que o período livre pode ser destinado aos trabalhos domésticos ou às diversões, desde que fossem encarados com seriedade e honestidade. Considero que a obra de Comenius (2002) provoca muitas reflexões, dando-nos indicativos de que nos estudos daquela época havia um intervalo entre a parte da manhã e a parte da tarde.

Seguindo rumos que me levam ao início da escolarização pública no Brasil, recorro ao artigo de Filho (2000, p. 144), *Instrução elementar no século XIX*, no qual explana que a herança recebida do período colonial brasileiro foi um número reduzido de escolas, onde “os alunos ou alunas dirigiam-se para a casa do mestre ou da mestra, e lá permaneciam por algumas horas. Não raramente, o período escolar de quatro horas era dividido em duas seções: uma das 10 às 12 horas e outra das 14 às 16 horas”. Já os estudos de Souza (1999), que versam sobre *Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933)*, apresentam algumas situações pontuais, a começar pelo fato de que cinco horas diárias foi o

tempo estipulado pela Reforma de 1892, para o exercício nas escolas públicas. A autora também descreve que as aulas deveriam começar às 10 da manhã e terminar às 15 horas, no inverno; e das 9h até as 14 horas, no verão. Destaque para as crianças de sete a nove anos, que estavam submetidas a uma jornada menor, ou seja, de apenas três horas diárias, denotando uma sensibilidade para a infância e a observância aos preceitos sobre fadiga escolar em circulação na época.

Em relação ao recreio, a autora traz que o tempo concedido para o período de descanso era de meia hora. Souza (1999) também salienta que, a partir de 1908, foi autorizado o desdobramento do horário de funcionamento dos grupos escolares nos centros urbanos do país, passando a funcionar em dois períodos, das 8 horas às 12 horas para as classes masculinas e das 12 horas e 30 minutos até às 16 horas e 30 minutos para as classes femininas, ficando mantido o período de 30 minutos para o recreio.

No que se refere à instrução pública no Rio Grande do Sul, reporto-me aos estudos de Schneider (1993) que abordam o período de 1770 - 1889. Destaco o Regulamento da Instrução Provincial 44, de 24 de janeiro de 1859, no que se refere ao trabalho escolar. Conforme Artigo 16:

Os trabalhos escolares serão divididos em aulas da manhã, e aulas da tarde. No verão principiarão as aulas às 8 horas, e acabarão às 11 da manhã; e no inverno principiarão às 9 horas, e terminarão às 12. As aulas da tarde serão sempre das 2 horas às 5, em qualquer estação (SCHNEIDER, 1993, p. 168).

Através dos estudos dessa autora, lanço mão também de um Novo Regulamento da Instrução Primária, apresentado em 21 de abril de 1881. Nesse documento se ressalva que “as aulas funcionariam em uma sessão de 5 horas, podendo o professor dar de 20 minutos à uma hora de ócio” (idem, p. 392). A partir dessas ‘incursões históricas’, em especial a proposição anterior, penso que o período do recreio [ou do ócio] numa época não muito distante, conseguiu se constituir de um tempo maior.



Cumpra sublinhar que à medida que a escolarização foi avançando e adentrando na concepção da Escola Moderna, as regras, o disciplinamento, a rotina escolar, enfim, a organização dos tempos e dos espaços também foi modificando e se adaptando, o que resultou na diminuição desse tempo para o recreio. Em outras palavras, conforme ponderações de Veiga-Neto (2000b, p.15), “é preciso que o tempo em que se dão as experiências individuais siga uma ordenação”. Dentro dessa perspectiva, penso que a legislação contribuiu em muito, para que o tempo fosse fracionado, fragmentado, pois dentro da rotina escolar, o recreio foi organizado como intervalo entre as horas de estudo. De acordo com o autor:

No âmbito escolar e microscópico, isso é feito de uma maneira muito eficiente pelos horários os quais, além da repartição, ainda possibilitam tanto o controle minucioso e sem desperdício sobre as ações, quanto a repetição cíclica dessas ações” (VEIGA-NETO, 2000, p. 16).

Desse modo, pode-se considerar que a implantação da Lei 5.692/71 e do Parecer 792/73, de cinco de março de 1973, do Conselho Federal de Educação podem se configurar em exemplos ilustrativos do que venho expondo, tendo em vista que o recreio e os intervalos de aula foram considerados como efetivo trabalho escolar, (ver anexo C). Diz a referida lei:

O recreio faz parte da atividade educativa e, como tal, se inclui no tempo de trabalho escolar efetivo; e quanto à sua duração, parece razoável que se adote como referência o limite de um sexto das atividades, 10 minutos para 60, ou 20 para 120, ou 30 para 180 minutos, por exemplo. (Lei 5.692/71)

Na legislação vigente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN 9394/96, o recreio e os intervalos de aula permanecem como horas de efetivo trabalho escolar, conforme conceituou o Conselho Nacional de Educação, no Parecer da Câmara de Educação Básica - CEB nº. 05/97. Diante desse panorama, acredito que as referências que destaquei para compor esse terceiro capítulo possibilitaram um repensar em relação ao momento do recreio.

No caso desse estudo, atualmente o recreio da Escola Dilza compreende 15 minutos, como já foi exposto, sendo um curto espaço de tempo, na compreensão dos jovens alunos. Nesse entendimento, os jovens argumentam que se esse período de recrear fosse ampliado, muitas coisas poderiam ser feitas, tendo em vista que a ‘turma de amigos’ pode se encontrar e reencontrar no pátio escolar diariamente. Em outras palavras, como já foi exposto anteriormente, o recreio se constitui no espaço de tempo, onde a maioria das combinações podem acontecer. Conforme comentário da jovem *Bia* (12 anos):

No recreio tem a rádio e a gente é livre. A gente pode conversar com quem a gente não vê, com quem a gente não estuda junto.

Tanto o comentário do jovem *Crespinho*, como da jovem *Bia* me conduzem às considerações de Dayrell (2007), quando sinaliza que a sociabilidade representa uma das dimensões da condição juvenil. O autor também pontua que a sociabilidade expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos, ‘os amigos’, daqueles mais distantes ‘os colegas’, bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, constituindo uma mobilidade entre diferentes turmas ou galeras.

Evidencio que esses argumentos, além de terem contribuído na discussão dessa seção, também conduzem às análises dos próximos capítulos, pois o modo como os jovens alunos se relacionam entre si, bem como sua movimentação no recreio, terminam auxiliando no entendimento do próprio objetivo desse estudo, ou seja, **mostrar como determinadas práticas culturais, ocorridas no recreio escolar, atuaram na produção e no tensionamento de processo de pertencimentos identitários juvenis.**

## CAPITULO IV - APELIDOS: MARCADORES DE IDENTIDADE

Luh	PRY	Bruninhah	Francy
Kathy	Jexyquinha	Mestre	Mana
Twister Twister	Sombra	Crespinho	Jonh
Grá	Bia	Caty	Formiguinha
Nati	Chocolate	NESSA	Toddynho
Nega Loira	Baby	Paulo	Gordo
Grazi	Manão	Du	Pantufa

Figura 17: Apresentando apelidos.

A composição que realizei na abertura desse quarto capítulo tem o intuito de apresentar, através dos apelidos escolhidos, os jovens alunos que fizeram parte dessa pesquisa, compondo um tapete identitário desse estudo. Jovens que transitavam pelos recreios da Escola Dilza, no turno da manhã, fazendo parte dos 457 alunos que circulavam diariamente durante esse momento. Através de diferentes narrativas, muitos desses jovens revelaram apelidos que já possuíam, escolhendo trazer à tona como uma forma de identificação, ou como um marcador identitário.

Para Veiga-Neto (2000a, p.216) vivemos numa época em que somos contínua e intensamente interpelados por marcadores identitários; “vivemos numa época de proliferação das diferenças, em que os sentimentos de pertença são cambiantes e complexos, difíceis de capturar, descrever e analisar”. No caso específico, posso pensar que esses apelidos foram trazidos à tona, com o objetivo de identificar os sujeitos do estudo, porém ultrapassaram essa intencionalidade, pois acabaram funcionando na representação desses jovens.

Assim, a exemplo de Torres (2003) em sua tese de Doutorado, *Identidades Musicais de alunas de Pedagogia: música, memória e mídia*, a escolha por outros nomes, ou apelidos se constitui num momento importante como pesquisadora, oportunizando que se conhecessem os diferentes motivos de tais preferências. Nesse entendimento, faço uso das considerações de Dayrell (2005, p. 20), ou seja, “acredito que este trabalho não fala dos jovens, mas fala dos jovens na sua relação com o pesquisador, e vice-versa. É resultado de um modo de observar que é centrado nas relações”.

Nesse contexto de relações entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, grifo que ao conversar sobre a escolha dos apelidos, muitas situações foram reveladas, histórias contadas, algumas ligadas à infância e outras atreladas ao contexto escolar. Alguns dos apelidos foram lembrados ou criados durante a fase da pesquisa, passando a identificar determinados jovens. Desse modo, recorro às considerações de Silveira (2005), quando menciona algumas possibilidades de se olhar as narrativas de forma mais perspicaz. Dentre elas, a autora menciona:

A análise das formas de nomeação dos personagens e protagonistas – o anonimato, os apelidos (carinhosos ou pejorativos ou ambíguos), o nome completo, as fórmulas sociais, os títulos, os sobrenomes, as caracterizações (p. 202-203).

Dessa forma, através dessas páginas vou compartilhando com o leitor algumas das histórias que explicaram determinadas escolhas, seja por *Sombra*, *Twister*, *Crespinho*, *Bruninhah*, *Kathy*, *Francy*, *Mestre*, *Mana*, *Gordo*, *Chocolate*, ou *Toddynho*.

Inicialmente, no que se refere aos nomes, sublinho os escritos de Alencastro (2000), *Império: a corte e a modernidade nacional – dos nomes aos brasileiros...* na obra *História da Vida Privada no Brasil – Vida Privada no Império*. O autor rememora que a Independência do Brasil provocou um significativo movimento de aversão em relação aos portugueses e de adesão a um “nativismo”, que levou à troca de nomes de batismo, tendo casos conhecidos como “tupanização” de nomes e sobrenomes (p.53). Um exemplo ilustrativo dessa mudança, conforme o autor, foi o caso do Visconde de Jequitinhonha (1794-1870), baiano, fundador da OAB e estadista do Império, cujo nome de batismo era Francisco Gomes Brandão e que, em nome de um sentimento nativista, passou a se chamar Francisco Ge Acaiaba de Montezuma.

Segundo Alencastro, Ge ou *jê*, é sinônimo de tapuia, sendo que acaiaba vem do tupi, e Montezuma era o imperador asteca capturado por Cortez durante a conquista do México. O autor sublinha que havia, também, na elite imperial brasileira, um fascínio pelo povo asteca, motivado pela crença de que esta teria sido a sociedade mais civilizada da América pré-colombiana; então, a opção por nomes de origem asteca representava uma maneira mais “civilizada” de se declararem pré-colombianos/as. Após 1822, durante as lutas civis da regência, segundo o autor, a mudança de nomes e sobrenomes deixa de ser incomum e toma outro significado. Nessa direção, não havia, até então, nenhuma lei civil que fixasse normas a respeito da troca de nomes, ou seja, qualquer pessoa podia batizar seus filhos/as com sobrenomes da mãe ou de avós.

Nesse panorama, considero interessante registrar que Gilberto Freire (*apud* Alencastro) observa que no processo de ‘desruralização’ das classes dominantes no século XIX, houve “mudanças dos nomes cristãos para prenomes gregos e romanos, e depois os ingleses e franceses”. Para o autor (2000, p.55) “teria havido uma certa cronologia temática nessa evolução”. Dessa forma, De Sêneca, Focião, Epaminondas, passando por Marte, Júpiter e Saturno, ou Philadélphia, Antuérpia, chegando à Clarissa, Clélia, Adelaide, desviando-se para Jasmilindas, Perpetulinas, Bemequerindas, chegando a Sinhazinhas e Nhonhês. Desse modo, o final do Império trouxe nomes americanos como Jefferson, Franklin, Washington, misturados aos clássicos romanos, como Caio, Júlio César, dentre outros. Junto com esses, surgem, também do panteão positivista, os Augustos e as Clotildes. Desse modo, o autor enfatiza: ‘de todo modo, o troca-troca de nomes parece ter sido pautado pela evolução das diferentes camadas sociais’ (p.57). Por outro lado, o autor chama a atenção para as diferenças de “nomeações” na vida urbana e na vida nas fazendas. Pais urbanos, “desobrigados” do poder patriarcal que imperava nas fazendas, podiam simplesmente “inventar” nomes para seus filhos e não copiar este ou aquele para agradar a seus proprietários. Porém, com os moradores rurais a situação era diferente, pois ainda tinham que se submeter ao legado de nomes cristãos, gregos ou romanos, às vezes descontextualizado para seus donos.

Ao retomar as situações apresentadas pelo autor, penso que as mesmas não se diferem muito das que se apresentam na nossa vida cotidiana, pois os nomes que recebemos não foram escolhidos por nós, mas atribuídos por nossos pais, parentes, ou amigos. Desse modo, pode-se considerar que nossos nomes também foram escolhidos, levando em conta a época, as questões culturais, as experiências vividas, ou até fatos históricos marcantes. Contudo, observo que com os apelidos, a situação pode se apresentar diferente, pois esses ‘codinomes’ podem funcionar como marcadores de identidade desses jovens, como já ponderei anteriormente.

Pais (2003) considera que o nome é uma denominação distintiva, pela qual se pode conhecer uma pessoa. O autor nos faz refletir, através de alguns

questionamentos: “De que maneira as pessoas reagem à tentativa de fixarem a sua identidade por antecipação, através de um nome? Que sentimentos de indiferença, rejeição ou aceitação desenvolvem em relação ao nome que têm?” (p. 12).

Penso que tais argumentos também podem ser atrelados aos apelidos, expondo identidades juvenis que desejam marcar presença, pertencimentos e visibilidade. Dentro desse contexto é que passo a apresentar algumas das histórias desse jovens, destacando o jovem que se identificou como *Sombra*. Esse jovem ao se narrar como *Sombra* fez referência a dois colegas da outra turma de oitava série, *Twister* (15 anos) e *Crespinho* (16 anos). Nas palavras desse jovem:

Acho que começou, porque eu vivia andando perto deles. Os guris começaram a me chamar de sombra. Aí ficou... Sou Sombra, principalmente do Crespinho, acho ele o máximo! (Excerto de conversa, 03 de setembro de 2007).

Sinto-me instigada a refletir que num contexto escolar, talvez os/as sombras sejam mais recorrentes, do que nossos olhares [de professores] conseguem captar, ou até identificar. Muitos jovens consideram determinado colega ‘o máximo’, o ídolo, querendo imitar atitudes, modo de vestir e de falar, enfim, ser sua sombra. Para Shuker (1999) os ídolos funcionam como se fossem amuletos, sendo fonte de inspiração e identificação. No caso específico, tornar-se sombra pode ser entendida como uma alternativa de sair do anonimato, de ser reconhecido, de ser visto, conquistando respeito por parte dos colegas, visto que estar, ou pertencer a um grupo de amigos é uma das referências na trajetória dos jovens.

Destaco que o jovem *Crespinho* era uma das lideranças das turmas de oitava série, o colega ‘popular’, aquele que conhece todo mundo, aquele que ‘manda e organiza’ o jogo de vôlei na quadra antiga, ao mesmo tempo em que se narra como o aluno que bagunça. Nas palavras dos colegas: *Ele é aquele que alopra os professores!*

Registro que na primeira conversa que realizei com esse jovem pude observar certa ironia, quando me explicou o porquê da sua escolha pelo apelido *Crespinho*. Conforme o jovem:

Professora, eu sou o Crespinho. Acho que é por causa do meu cabelo crespo, pareço um anjo, né ? [risadas entre os jovens] (Excerto de conversa, 03 de setembro de 2007).

O jovem que se narrou como *Twister* buscou sua inspiração no título do filme norte-americano produzido em 1996, conforme já registrei anteriormente. Segundo esse jovem:

**Twister:** Eu adorei esse filme e os guris inventaram de me chamar assim, daí pegou. Acho que sou meio *twister* mesmo.

**Pesquisadora:** Como assim? Explica melhor...

**Twister:** Meio tornado, agitado, sabe?

(Excerto de conversa, 20 de dezembro de 2007).

Penso que o apelido *Twister* pode endereçar a alguém agitado e barulhento, como é o modo que esse jovem se narrou durante esta conversa e no comentário que registrei na abertura da seção Quais juventudes transitavam por lá. Observo que nos recreios em que encontrei esse jovem, posso registrar que havia uma identificação com o estilo 'meio tornado', pois o jovem *Twister* normalmente estava conversando, rindo, ou fazendo alguma brincadeira no grupo em que estava. Ao recordar os jovens *Sombra*, *Crespinho* e *Twister*, posso pensar no jovem que procurava ser notado, no jovem que se dizia um anjo, ou naquele que se narrava como um tornado. Três sujeitos do estudo que conviviam diariamente no mesmo contexto escolar e que foram se produzindo através das narrativas que contaram sobre si e das narrativas que outros foram contando.

Na seqüência, chamo a atenção para um grupo de seis garotas que estudavam na oitava série e que nomeei como a *Turma do H e do Y*. *Bruninhah* (14 anos), *Luh* (16 anos), *Pry* (15 anos), *Francy* (14 anos), *Kathy* (14 anos) e *Jexyquinha* (14 anos), jovens garotas que em seus codinomes incluíram as letras h ou y. Segundo a jovem *Bruninhah*:

Fica bem legal escrever assim. É como se nós fôssemos outras garotas, mais legais, populares, tipo essas dos filmes que saem caminhando em turma. (Excerto de conversa, 03 de setembro de 2007).



Para essas jovens garotas, esses apelidos podem representar a tentativa de popularidade e de mais visibilidade, como se estivessem transitando por outros cenários mais glamorosos. Woodward (2000, p. 17) argumenta que a representação ao ser compreendida como um processo cultural, “estabelece identidades individuais e coletivas, e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?” Nesse entendimento, a sobreposição das letras pode dar indicativos de alguns sonhos, ou de desejos dessas garotas, principalmente em relação à popularidade.

No que se refere a representações, considero que outros apelidos merecem ser grifados, a começar pelo jovem que se nomeava como *Maicom, o Mestre* (17 anos). Durante uma das conversas, ao perguntar como gostaria de ser nomeado no estudo, o jovem comentou: Professora, tu podes colocar aí, *Maicom, o Mestre*.

Ao indagar os motivos desse apelido, o jovem me respondeu:

Porque eu sou um mestre. Um mestre da Arte Milenar. O Mestre da enrolação. Eu não sei te explicar bem, mas escreve aí, *Maicom, o Mestre*. Eu gosto de ser chamado assim e já estou até assinando provas da escola. (Excerto de conversa, 03 de setembro de 2007).

Assim como os jovens *Crespinho e Bruninhah*, esse jovem também exerce certa liderança na turma de oitava série, principalmente num determinado grupo de jovens. Ao comentar que eu poderia identificá-lo, nesse estudo, como *Maicom, o Mestre*, esse jovem dá pistas de sua intencionalidade com o referido apelido, seja em função da sua idade, de ser membro de uma banda de música, ou de ser um aluno que se destacava na sala de aula, conforme comentários dos colegas. Diante desses argumentos, remeto-me às ponderações de Larrosa (2002, p. 48), quando afirma que “as histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas”. Nesse cenário, também quero assinalar a argumentação de Souza (2001), ao apontar que uma das primeiras práticas sociais de inscrição no corpo vem a ser a escolha do nome daquele/a que nasceu, pois passa a compor uma família. A autora sublinha que a essa escolha, muitas vezes, integram-se

diferentes elementos sociais. Partindo desses argumentos, penso que os apelidos também podem atuar como práticas sociais/e ou práticas culturais que terminam se inscrevendo nos corpos dos jovens alunos. Nas palavras da jovem Mana:

Todo mundo me chama de Mana, desde pequena, em casa e nos vizinhos. Começou por causa do meu irmão, quando minha mãe dizia: Vai lá com a mana. Daí pegou e sou conhecida como Mana. (Excerto da conversa realizada em 03 de setembro de 2007).

Entendo, auxiliada pelos argumentos de Souza (2001) que através da narrativa dessa jovem, torna-se possível observar que alguns elementos atravessam as práticas sociais na família, visto que o apelido *Mana* posiciona e vai constituindo essa garota. Larrosa (idem) pontua que as “histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais, mais ou menos institucionalizadas”. Nessa direção, o jovem aluno que se narrou como *Gordo* (16 anos), também terminou expressando práticas que foram instituídas, talvez na família, ou no grupo de amigos. Conforme o jovem:

Pode me chamar de 'Gordo', porque eu era muito gordo e todo mundo me chamava assim. Isso foi quando eu tinha uns 9 anos. (Excerto de conversa, 03 de setembro de 2007).

Cumprir notar, que apesar desse jovem ser magro e alto, o apelido marcou seu corpo, como se fosse um ‘selo de pertencimento’, uma inscrição, fazendo com que aos 16 anos ele ainda se narre e seja reconhecido pelos colegas como o ‘*Gordo*’. Dentro desse contexto, chamo a atenção para o apelido do jovem que se identificou como *Chocolate*. Inicialmente, em tom de brincadeira, esse jovem se nomeou como *Chocolate*, referindo-se à sua cor e ao fato de ser um doce [no sentido de ser gentil e de estar sempre rodeado de garotas nos recreios]. Menciono que tanto esse comentário, como a escolha pelo apelido, terminaram se ‘espalhando’ pelos recreios, a tal ponto desse jovem ser identificado, após essa conversa, como *Chocolate*, conforme relato de algumas garotas.

Entendo que a escolha pelo apelido *Chocolate*, a exemplo dos comentários realizados por outros jovens, não se constituiu num fato isolado, mas algo atrelado a

vários significados, a começar pelo fato desse jovem ter se narrado como alguém doce. Nesse panorama, outro apelido que lanço mão é da jovem que se identificou como *Toddynho* e que pertence ao mesmo grupo do jovem *Chocolate*. No caso dessa jovem, esse apelido foi criado na infância. Nas suas palavras:

Eu adorava tomar Toddynho e era a mais preta. Irmã menor sabe? Daí começaram a me chamar assim, a minha irmã do meio é que começou. Eu gosto de ser Carol e em casa eu sou a Toddynho.

**Pesquisadora:** Mas como tu queres ser identificada na pesquisa?

**Jovem:** Pode ser Toddynho. (Excerto de conversa, 14 de setembro de 2007).

Interessante mencionar que apesar dessa jovem comentar que gostava de ser nomeada como *Carol*, a mesma escolheu ser identificada, nesse estudo, como *Toddynho*. Mediante esse comentário, sinto-me provocada a pensar se essa escolha não estaria atrelada ao fato do jovem, com o qual convivia diariamente no recreio, ter se nomeado como *Chocolate*. Dito de outro modo, os ‘sentimentos de pertença’ terminaram ligando esses jovens a um mesmo grupo, a uma mesma comunidade. Veiga-Neto (2000a) observa que esses sentimentos de pertença podem conferir, a cada pessoa, uma posição de maior ou menor presença na sociedade, capacitando-a para o exercício de uma cidadania mais (ou menos) significativa.

Partindo desses sentimentos de pertença, pode-se observar uma identificação existente entre apelidos como *Toddynho* e *Chocolate*. Nesse sentido, as contribuições de Hall (2000) destacam que o discurso atua no fechamento e na marcação de fronteiras simbólicas, nos processos de identificação dos sujeitos. O autor destaca ainda a possibilidade de se pensar a identificação como um processo que não se dá apenas entre os comuns, ou a partir de afinidades. Para ele, é na diferença que nos identificamos, sendo que o processo de identificação não anula a diferença. Dessa forma, posso considerar que durante o recreio ser a jovem *Toddynho* é diferente de ser a *Carol*, ou de pertencer à turma da *Bruninhah*.

Diante das considerações expostas nessas páginas, observo que minha escrita não apresentou todos os sujeitos da pesquisa, porém no decorrer do próximo

capítulo, esses jovens vão sendo identificados e reapresentados, através de diferentes situações que ocorreram nos recreios e que agora compõem esse estudo, narrando suas histórias, expressando idéias, ou contando situações inusitadas do contexto escolar.

## CAPITULO V - VITRINAS CAMUFLADAMENTE DINÂMICAS: COMPONDO ANÁLISES

*Por onde meus passos me conduziram*

Meus passos percorreram um caminho  
tecendo formas passantes  
pelo espaço que transitei.

Meus passos viajaram muitas vezes  
pelo mesmo pátio escolar,  
desvendando espaços,  
revelando lugares.

Agora, esse movimento passeante se aquieta, para  
que minha escrita possa fluir novamente,  
retomando as análises,  
complementando proposições,  
compondo conclusões.

Assim, compartilho com o leitor,  
alguns dos espaços lugarizados,  
vitrinas que se configuraram e  
que se recriaram a cada recreio,  
contemplando identidades,  
amizades, desentendimentos,  
processos de pertencimentos, comunidades...

Vitrinas que se revestiram de cor,  
de sorrisos, de sons,  
de conversas, ou de solidão...



**Figura 18:** Vitrinas

Ao iniciar esse capítulo, reescrevendo *Para onde meus passos me conduziram*, fui recordando esse movimento passeante que realizei até a Escola Dilza, durante um período de seis meses, do mês de maio a outubro de 2007, totalizando mais de 20 encontros semanais. Meus passos, como descrevi anteriormente, viajaram, transitaram, caminharam muitas vezes pelo pátio escolar, desvendando espaços, sendo que meus olhares foram capturando lugares, a partir de bancos, árvores, calçadas, ou pequenos espaços vazios.

Além desses encontros, meus passos me reconduziram ao recreio do último dia letivo do referido ano, encontro que provocou outras inquietações e situações inesperadas, a começar pela quantidade de alunos que reprovaram na oitava série do ensino fundamental, sendo que alguns desses jovens eram sujeitos da pesquisa. Desse modo, ao intitular esse capítulo como *Vitrinas Camufladamente Dinâmicas: Compondo Análises*, retomo a metáfora das vitrinas para apresentar alguns dos espaços lugarizados pelos jovens alunos durante os recreios.

Demestresco (2005) destaca que as vitrinas são textos que nos orientam para interpretações sobre a cidade e sua população. “Camufladamente dinâmicas, porque aparentemente estáticas, as vitrinas estampam modas e modos de vida de um espaço, conjugando-se e significando com ele, traços identitários da própria cidade” (p. 29). Ao observar os espaços lugarizados como vitrinas que se revestiram de uma “roupagem” camufladamente dinâmica, atento-me para o fato de que esses lugares deram indicativos sobre os jovens que estavam compondo os recreios, entendendo esse movimento de ‘camuflagem’ não como algo dissimulado, disfarçado, ou encoberto, mas como uma movimentação dinâmica que terminou ‘abrigoando’ identidades juvenis, compondo algumas comunidades.

Conforme Bauman (2005 p.17) “existem comunidades de vida e de destino, cujos membros ‘vivem juntos numa ligação absoluta’, e outras que são ‘fundidas unicamente por idéias’, ou por uma variedade de princípios” [grifos do autor]. Nesse sentido, a questão da identidade, conforme ressalta o autor, surge com a exposição a ‘comunidades’ da segunda categoria, ou seja, aquela fundida por idéias. Considero

que as comunidades que apresento no decorrer dessas páginas foram permeadas por afinidades, escolhas, processos de pertencimentos, identidades e identificação, sendo que algumas se dissolveram, ou se dividiram no decorrer do ano escolar.

Hall (2003) ao reconhecer que a identidade é uma construção que está constantemente sendo reelaborada, sugere que se fale de identificação. Conforme o autor, “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida, a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (p. 39). Nesse sentido, entendo que esse movimento contínuo de elaboração de identidade, partindo da identificação e do reconhecimento do indivíduo pelo imaginário dos outros, também se manifesta nos processos de pertencimentos das comunidades juvenis que apresento nesse estudo. Os espaços aparentemente estáticos foram lugarizados, estampando e identificando ‘modas e modos de vida’, ou seja, ‘estilos de vida’ das culturas juvenis que habitavam esse contexto escolar.

Partindo desse cenário, lanço mão de referenciais que me auxiliaram no entendimento sobre as culturas juvenis, destacando os argumentos de Feixa (1999), quando sinaliza que num sentido mais amplo, essas culturas se referem à maneira como as experiências sociais dos jovens são expressas coletivamente, levando em conta a construção de estilos de vida distinta, localizadas fundamente no tempo livre. Durante o momento do recreio, o pátio escolar pode ser observado como um dos espaços de tempo livre na rotina escolar, um espaço de ‘borramento’ de fronteiras, entre o institucional e o não institucional [como já delineei anteriormente], congregando uma multiplicidade de estilos.

No que tange as considerações sobre estilo, Feixa (1999, p.97) pontua que pode ser definido “como a manifestação simbólica das culturas juvenis, expressa num conjunto mais ou menos coerente de elementos materiais ou não, que os jovens consideram representativos de sua identidade como grupo”. Diante das ponderações do autor, sublinho que as culturas juvenis podem se traduzir em estilos mais ou menos visíveis, que integram elementos provenientes da moda, da música, da

linguagem, das práticas culturais e das atividades locais, não se identificando sempre com um único, mas recebendo influência de vários estilos.

Em outras palavras, o estilo não se restringe apenas ao visual incorporado pelos sujeitos, mas compreende uma combinação hierarquizada de elementos culturais, destacando, conforme Feixa (1999) a linguagem, enquanto forma de expressão oral, as músicas que se ouve, a estética que se adota, as produções culturais e a participação em atividades focais.

Cabe grifar que não pretendo restringir, nem simplificar a utilização do termo estilo, porém tais argumentos auxiliaram na reflexão que venho delineando nesse estudo, acerca dos motivos que levaram esses jovens a lugarizarem determinados espaços, em detrimento a outros. De acordo com Garbin (2006), podemos, pelo viés da cultura, marcar a diferença em relação ao conceito de 'espaço' e 'lugar', numa conotação mais simbólica, menos material. Segundo a autora, talvez seja mais interessante pensar a palavra lugar mais ligada à ocupação que se faz, ou um destino que se dá e aos espaços como marcadores culturais.

Dessa forma, apresento as vitrinas camufladamente dinâmicas que se constituíam nos recreios, bem como suas comunidades, utilizando-me, novamente, do recurso fotográfico e das conversas realizadas com os sujeitos desse estudo.

### ***5.1 O Banco é o centro de tudo***

Dou início a essa seção, utilizando-me de um comentário realizado pelo jovem aluno *Sombra*: *O Banco é o centro de tudo!* Banco que apesar de estar localizado num dos cantos do pátio escolar, foi narrado, através de diferentes situações, como o centro de tudo, configurando-se num espaço lugarizado por um grupo de jovens que pertenciam à última série [oitava série] da Escola Dilza. O registro fotográfico escolhido, apresenta uma árvore bem próxima ao muro que contorna o pátio escolar e um pedaço de concreto que, aos meus olhos, identifiquei como um *Banco Afastado*.





**Figura 19:** Um pedaço de concreto, um banco afastado.

Um banco localizado no pátio escolar [durante os recreios] cumpre a função de espaço que acolhe, abriga e que recebe diferentes visitantes, pois em sua materialidade, geralmente se apresenta como um assento longo que acomoda várias pessoas que se movimentam. Contudo, o banco a que me refiro nessa seção, transpõe essa finalidade e se revela como um espaço lugarizado pelos jovens alunos, de forma recorrente. Desse modo, o pedaço de concreto se constituiu no espaço ocupado pelos alunos de oitava série, localizado no canto mais afastado do portão, do som produzido pela música que tocava na Rádio Gaiola e dos gritos que eram originados pelas brincadeiras infantis. Nas palavras de dois jovens alunos:

**Luh** (16 anos): A gente fica aqui, porque tem muita cria pra lá.

**Sombra** (13 anos): Sôra, o banco é o centro de tudo. É o lugar das oitavas. Vai lá conferir de novo que tu vai ver. (Excerto de conversa, 12 de julho de 2007)

Além dos jovens *Luh* e *Sombra*, também conheci outros sujeitos que lugarizavam esse banco e seus arredores. Nas palavras da jovem *Mana*:

Acho que faz uns três anos, eu estava na sexta série e o pessoal das oitavas sentava no banco. A gente achava o máximo, até que chegou a nossa vez...

Nesse contexto, observou-se que para os ocupantes desse espaço, o banco representava o lugar que congregava os jovens mais 'importantes' que circulavam diariamente pelo recreio, ou seja, o centro de tudo, o ponto de encontro e acontecimentos. Dessa forma, as narrativas que circulavam nesse espaço podem ser entendidas como metanarrativas, onde esses jovens se consideravam os habitantes do lugar mais central e popular do pátio. Woodward (2000) pontua que os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares, a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. Nessa direção, a autora também realça que só podemos compreender os significados envolvidos nesses processos, se tivermos alguma idéia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como nós, como sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior.

No decorrer da pesquisa percorri diversas vezes o caminho até esse banco afastado. Escolha que pode estar atrelada ao entrosamento que tive com esses jovens, pois as afinidades e o pertencimento também terminam capturando o pesquisador, à medida que este vai se inserindo no contexto da pesquisa. Registro, através de um excerto do diário de campo, meus primeiros movimentos em direção a esse espaço lugarizado. Chamo a atenção para o registro fotográfico que capturou os jovens de costas, tendo em vista que eram 'sujeitos desconhecidos', até aquela data.

**Diário de campo, 02 de junho de 2007:**

*Caminho na direção do grupo. Como estão num lugar afastado, páram de conversar e ficam acompanhando minha chegada. Ninguém fala nada, mas sei que todos me observam. Vou ficando ansiosa, pois não sei como vão me receber. O percurso que era pequeno repentinamente aumenta, na tentativa de dar mais tempo ao pensamento e ao que eu vou dizer. O que está acontecendo comigo? Eu, nervosa e insegura, na frente de alunos? Antes que eu fale, uma das garotas me olha e me recebe com um sorriso... Era o que eu precisava para ser aceita.*



**Figura 20:** Habitantes do banco afastado.

No transcorrer das análises, compreendo que o estudo vai provocando diferentes retomadas, a começar pelas ferramentas utilizadas durante o período que se esteve ‘mergulhada’ no contexto pesquisado. Dessa forma, a escrita desse capítulo vai sendo conectada a esse movimento de ‘novo mergulho’, ao desafio de realizar mais conexões, compondo as análises com mais sagacidade, aventurando-se com mais profundidade. Nesse cenário, muitas situações foram surpreendentes, encontros ocorreram de maneira inesperada, provocando deslocamentos entre ‘ser pesquisadora e ser professora’.

Uma situação que desejo compartilhar está descrita no excerto do diário de campo que registrei na página anterior. Minha escrita dá indicativos de um momento de nervosismo e de insegurança que me acompanhavam naquela ocasião, pois não sabia como seria recebida pelos jovens que estavam sentados no banco afastado. Ao escrever: Uma das garotas me olha e me recebe com um sorriso... Era o que eu precisava para ser aceita - entendendo que estamos continuamente negociando processos de pertencimentos - seja no espaço e no tempo do recreio, ou em outros espaços do contexto escolar. Essa situação também nos provoca a pensar de que as negociações acontecem com todos e em diferentes momentos, pois mesmo tendo sido professora

de projetos e desenvolvido meu trabalho com jovens alunos durante anos, senti-me insegura e nervosa frente a um grupo de jovens que naquele momento eram estranhos e desconhecidos.

Woodward (2000, p. 30) ressalva que “diferentes textos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes contextos sociais”. Nesse sentido, a autora também argumenta que de certa forma, somos posicionados e também posicionamos a nós mesmos, de acordo com os ‘campos sociais’ nos quais estamos atuando (grifos da autora). Em outras palavras, somos diferentemente posicionados, dependendo do momento e do lugar, levando em conta os diferentes papéis sociais que vamos desempenhando.

Nessa paisagem, reapresento alguns dos habitantes do banco afastado e que se tornaram sujeitos desse estudo, destacando na imagem, os jovens *Mestre* (17 anos) e *Mana* (14 anos). Esses jovens [casal de namorados e alunos da mesma turma de oitava série] foram sujeitos que me acompanharam em diferentes recreios, oportunizando várias conversas, conforme excerto abaixo.



**Figura 21:** Jovens Mestre e Mana.

**Mestre** (17 anos): Até hoje, ninguém vai ver o que eu vejo, mas as pessoas já conseguem parar pra pensar o que eu penso e antes elas pensavam: Ah, ele é cabeludo e ouve aquele barulho

**Mana** (14 anos): No ano passado, eu vestia roupa rasgada, bastante preto e coisa assim. Só que daí, sei lá, né? Cabeça de adolescente, né? Vai evoluindo, daí comecei a olhar as coisas e esse lance do preto foi coisa de tempo! (Excerto de conversa, 20 de dezembro de 2007).

A fala do jovem *Mestre*, que registro nessa página, é continuidade da conversa realizada com esse jovem e que registrei na seção intitulada *Quais juventudes que transitavam por lá*. O que desejo mencionar é que esse jovem terminou compondo um visual, a partir de pertencimentos e identificações com determinados estilos, seja o cabelo comprido, as camisetas escuras com estampas de bandas, ou o próprio gosto musical que provocou um afastamento em relação ao som produzido pela Rádio Gaiola, pois o 'barulho' que o jovem ouve não possui aproximações com o funk, ou o pagode que invade os recreios.

Nesse cenário, recorro aos argumentos de Feixa (1999) e de Garbin (2006), quando assinalam que o que faz um estilo é a maneira como os jovens se apropriam e ressignificam lugares, objetos, situações, atividades, consumos diversos que produzem e organizam suas identidades. Conforme Bauman (2005, p.19) "as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas". O autor nos atenta para o fato de que há uma ampla probabilidade de desentendimentos, sendo que o resultado da negociação entre as identidades permanece pendente. Na esteira desse entendimento, posso retomar o comentário do jovem, quando este assinala que apesar das pessoas não terem as mesmas posições, ou o mesmo ponto de vista, às vezes existem negociações que podem ocorrer e que extrapolam o visual, os gostos musiciais, ou as afinidades.

Nessa direção, Canevacci (2005) ressalta que o olhar adulto [nesse caso, atrevo-me a acrescentar o escutar adulto] só vê uniformidade, diferentemente dos olhares intermináveis dos jovens [também acrescentaria as escutas infindáveis] que

dilatam “diferenças vitais, pequenas minúcias apaixonantes, identidades micrológicas” (p. 34). Através do autor podemos pensar nos fluxos móveis das culturas juvenis contemporâneas, caracterizadas pela pluralidade, fragmentação, onde as identidades juvenis transitam entre os seus ‘eus’ e os ‘outros’.

Desse modo, ao grifar essas narrativas, começo a repensar nesse ‘transitar plural’, onde a identidade, segundo Canevacci, passa a ser incorporada de “muitos fragmentos que - no espaço temporário de suas relações possíveis com o seu, ou com o outro - se ‘veste’ ou se ‘traveste’, de acordo com as circunstâncias” (idem).

Através da narrativa da jovem *Mana*, ou seja, *Esse lance do preto foi coisa de tempo!*, relembro quantas ‘coisas de tempo’ os jovens terminam narrando, vestindo, ou travestindo, conforme o momento, ou as circunstâncias. Woodward (2000, p.15) destaca que “o corpo é um dos locais mais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade”. Dentro dessa reflexão, registro outro trecho da conversa realizada:

**Pesquisadora:** Hoje quando perguntei por vocês, um garoto me disse: Os roqueiros? Eles não chegaram ainda! Vocês são conhecidos assim?

**Mana:** É uma coisa assim, né? A gente gosta de tocar e no ano passado eu me vestia meio diferente e pegou isso. Eu até não gosto, porque eles gostam de ‘tachar’ as pessoas pelo o que eles vêem. Se está vestindo preto e usando AL Star, pronto é roqueiro e olha que eu só cantava e tocava violão... (Excerto de conversa, 20 de dezembro de 2007).

Partindo dessa conversa, destaco as considerações de Pais (2004), quando enfatiza que os jovens são o que são, mas também são o que deles se pensa, ou os mitos que sobre eles se criam. Conforme o autor: “esses mitos não refletem a realidade, embora a ajudem a criar” (p. 11). No caso específico, mesmo que esses jovens se identificam com esse estilo, usando roupas pretas, cabelos compridos ou tênis Al Star, eles não querem ser nomeados como ‘roqueiros’. Nesse movimento, atento-me novamente para o fato de que as palavras e as narrativas vão produzindo modos de ser/estar jovem em todos os espaços.

Nesse sentido, mesmo que esses jovens não sejam ‘os roqueiros’ existem práticas culturais que justificam tais narrativas, a começar pelo modo de vestir, ou

pelo gosto musical, efetivado através da formação da Banda Orion, em fevereiro de 2007, conforme havia destacado na fase da proposta. Nas palavras do jovem:

**Mestre:** Eu escutava a Mana cantando e já tinha a idéia de montar uma banda. Chamei o Gordo e um outro amigo meu que não é da escola. Foi assim que surgiu a Banda Orion. (Excerto de conversa, 19 de setembro de 2007).

Valenzuela, Urteaga e Reguillo (*apud* Urteaga, 1998) concordam ao argumentarem acerca das bandas juvenis e as definem como uma forma espontânea e natural de agregação juvenil nos setores populares, de classe média e média baixa. Partindo desses autores, a banda pode se configurar como uma forma de socialização paralela, ou uma alternativa às bandas tradicionais, sendo uma forma de agrupação solidária entre seus pares. Para Garbin (2001) a constituição da própria banda termina conferindo aos jovens envolvidos uma espécie de 'credencial', diante de outros jovens. Ao perguntar qual seria o estilo da banda, o jovem respondeu:

**Mestre:** A gente não se considera roqueiro, mas tocamos derivados do Rock'n Roll. Gostamos da banda punk rock de São Paulo, a Dance of Days, que tem o vocalista Nenê Altro<sup>27</sup> (Excerto de conversa, 19 de setembro de 2007).

Muitas das conversas que realizei com esses jovens terminaram auxiliando na composição desse estudo, sendo que finalizo essa explanação, através de um trecho da última conversa realizada no dia 20 de dezembro do referido ano e de um registro fotográfico. Partindo desse material, lembro-me, mais uma vez, a constante negociação que realizamos entre as identidades.

---

<sup>27</sup> Cabe grifar que a *Dance of Days* é uma banda de rock independente/alternativo do Brasil iniciada em 1996, formada a partir de um projeto do vocalista e fundador Fábio Nenê Altro, sendo que o nome desta banda foi inspirado numa música americana de hardcore/emocore dos anos 80, intitulada Embrace. (Wikipédia, acessado em 6/10/2007).





**Figura 22:** Mestre e Mana: fases da vida.

**Pesquisadora:** Vendo vocês hoje, no último dia de aula, acho que o Maicom, que na pesquisa se narrou como Mestre, também mudou. Não tem mais cabelo comprido, as roupas estão diferentes...

**Mestre:** São fases da vida, né? A idade vai batendo, né? Tem o quartel. Não quero pegar o quartel, mas tem essa questão e a questão do serviço, do emprego. É muito mais difícil com um visual diferente, do que com um visual padrão, do sistema... (Excerto de conversa, 20 de dezembro de 2007).

Uma das questões que desejo pontuar é que ao pesquisar sobre o recreio dos jovens alunos, deparei-me com muitas situações hilárias, curiosas e que em outros espaços talvez não ocorressem. Nesse caso, refiro-me ao recreio que conheci o jovem que identifiquei como *Pantufa* (15 anos) e que nessa escrita atual [a pedido do próprio jovem] nomeio-o como *Twister*. Ao me deparar com esse jovem caminhando pelo pátio escolar de pantufas, fiquei curiosa em descobrir os motivos que o levavam a usar esse calçado. Cabe apontar que achei muito interessante, quando ele verbalizou:

Eu estou lançando uma moda. Tênis não esquenta e resolvi vir de pantufa para a escola. (Excerto de conversa, 5 de junho de 2007).

Ao retomar o comentário do jovem *Twister*, assinalo alguns argumentos de Margulis e Urresti (2000), quando ressaltam que a moda é uma lógica temporal e fugaz, que termina regulando as mudanças das preferências dos sujeitos sociais.



Nessa ótica, a moda se apresenta como um fenômeno complexo que não se reduz ao vestuário, integrando o padrão de condutas, marcado pelo recente em relação ao antigo, do novo sobrepondo o passado. A moda afirma a produção das diferenças, afinada com a busca das novidades em tudo que marca a cotidianidade.

Para Lipovetsky (1989) a moda já não tem epicentro, deixou de ser o privilégio de uma elite social, tendo em vista que todas as classes são levadas pela “embriaguez da mudança e das paixões. É a era da moda consumada, a extensão de seu processo a instâncias cada vez mais vastas da vida coletiva” (p. 155). Partindo dos autores, registro algumas das características que marcam a moda: o efêmero e a instabilidade, o frívolo e pouco perdurável e, por apresentar-se como uma inovação menor, há mais tolerância com ela mesma no marco do instituído. A moda opera de maneira gradativa sobre os costumes, rompendo fronteiras e instalando condições para as mudanças, alterando a longa temporalidade que marcam os costumes, dando lugar para o acontecimento, para o passageiro e o fugaz.

Destaco novamente a referida cena, compreendo que *estar de pantufas* é algo fugaz, passageiro e que, nesse caso, foi uma atitude que partiu da criatividade e da necessidade, pois dizer que se está lançando moda, dentro das culturas juvenis, é não ser excluído, ou ridicularizado. A constatação dessa proposição é o fato de que num outro recreio encontrei novamente esse jovem, mas dessa vez calçando tênis.



Figura 23: Jovem Pantufa / Twister..

Entendo que muitas questões poderiam ser instigadas, a partir das narrativas desse jovem, a começar pelo comentário que ele utilizou, ao justificar a utilização das pantufas. Nas palavras do jovem:

**Pantufa:** Sôra sabe o que é, agora dá prá contar, eu não tinha tênis naquele dia para colocar, o meu tava molhado. Daí tive a idéia de vir de pantufas, por causa do frio e quem me perguntava eu dizia que tava lançando moda. Desculpa aí não ter falado antes, mas não te conhecia. (Excerto da conversa, 29 de junho de 2007).

O jovem *Twister* não precisava ter comparecido na escola naquele dia, em função do calçado estar molhado, ou ter criado uma terceira alternativa, porém optou em calçar algo ‘diferente’ e comparecer à aula. Após esse período de convivência com esses jovens alunos, arrisco-me a comentar que esse jovem se atreveu a entrar na escola calçado pantufas, pois sabia que não seria ridicularizado pelos colegas, pelo contrário, talvez sua singularidade fosse pretexto de comentários.

Os motivos que me levaram a realizar tal ponderação se ampararam no fato desse jovem estudar a nove anos nessa escola, freqüentando um ambiente que conhecia e que era conhecido, além de pertencer à turma dos rapazes ditos ‘populares’ que estudavam na oitava série. Dessa forma, o jovem ao *lançar essa moda*,

terminou encobrindo o verdadeiro motivo que havia ocasionado essa 'inovação' no seu visual.

Nesse trânsito de continuidades, movimentações e de inovações entre os sujeitos desse estudo, reapresento a quadra antiga de esportes. Espaço lugarizado pelos alunos das turmas de oitava série e que terminou revelando situações que ultrapassaram o jogo de vôlei.

### 5.2 *Quem manda no jogo?*

Nos arredores do banco, há uma quadra antiga, onde os jovens jogavam vôlei e as garotas acompanhavam as 'performances'. Ao percorrer o referido espaço, descubro que um dos jovens era 'autorizado' pelos demais a desempenhar o papel de organizador desse jogo, escolhendo, nomeando e decidindo quem participava do jogo e quem era excluído. Sinalizo que diferentes comentários me levaram a identificar o jovem *Crespinho* (16 anos) como o organizador da atividade, pois conforme alguns comentários. Quem organiza o jogo é o *Crespinho*. Ele é o famoso, aquele que conhece todo mundo!



**Figura 24:** Quem manda no jogo.

Através do registro fotográfico, pode-se visualizar o jogo de vôlei que ocorria durante os recreios das sextas-feiras, sendo formado pelos alunos [na maioria rapazes] das turmas de oitava série. Na continuidade, registro a conversa que realizei com o jovem organizador do jogo:

**Pesquisadora:** Quem é que joga?

**Crespinho:** A maioria é das oitavas, mas tem um pessoal que tá na sétima e que joga também.

**Pesquisadora:** E as garotas jogam também?

**Crespinho:** Elas podem jogar sim, tem duas que jogam.

**Pesquisadora:** Eu ouvi dizer que vocês não deixam as meninas jogarem. Como é isso?

**Crespinho:** Quem é que te falou? No mínimo foi a turma da Brunynhah. Tão sempre enchendo os cara... (Excerto de conversa, 14 de setembro de 2007).

A organização desse jogo ultrapassava a escolha pelos colegas jogadores, pois implicava em relações de poder e de gênero, existindo uma tensão entre colegas da mesma turma, de sexo opostos e que pertenciam a grupos diferentes. Diante de tais considerações, sirvo-me das afirmações de Woodward (2000, p. 18), ou seja, “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”. Sendo assim, ao abrir essa seção indagando *Quem manda no jogo?*, passo a refletir sobre algumas das relações que se estabeleciam nos recreios, definindo, nessa situação, quem poderia jogar e quem estava excluído de tal prática.

Chamo a atenção para a resposta do jovem *Crespinho*, em relação à participação das garotas no jogo. Conforme o jovem: *Elas podem jogar sim, duas jogam*. Dito de outra forma, *elas podem* pode ser entendido como *eu permiti que duas garotas jogassem*. Ao reformular a perguntou, questionando a participação, ou não de outras garotas, o jovem *Crespinho*, de maneira exaltada me questionou: *Quem é que te falou?*, evidenciando uma tensão em relação *A turma da Brunynhah*, em especial à colega identificada como *Brunynhah*.

Louro (1999, p.63), assinala que as práticas cotidianas são as que devemos problematizar, pois são “as práticas rotineiras e comuns, os gestos e palavras

banalizadoras que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança”. Os argumentos lançados pela autora vieram ao encontro dessa situação, pois terminei realizando uma segunda conversa com alguns rapazes [incluindo o referido jovem] sobre a relação com essa turma de garotas. Durante a conversa, os jovens se pronunciaram de maneira espontânea, sendo que um comentário desse jovem desencadeou um turbilhão de comentários sobre as garotas. Na suas palavras:

**Crespinho:** Elas eram legais até a metade do ano passado. Daí começou a transformação. Elas se acham e o problema é que elas ficam com vários caras e os cara ficam sabendo. Não dá, né? (Excerto de conversa, 19 de setembro de 2007).

Mediante os comentários, pronunciei-me dizendo que não enxergava as garotas do modo como narravam, fato que gerou risadas por parte dos jovens que participavam da conversa. Conforme um dos rapazes:

**Manão (16 anos):** Sôra, a senhora não anda com a gente além da escola, aí não sabe do que a gente está falando. Desliga o gravador que o Crespinho vai te contar do churrasco na casa dele... (Excerto de conversa, 19 de setembro de 2007).

Atento-me para o comentário desse jovem, quando expressou as diferenças que temos, seja em relação ao modo como enxergamos essas garotas, ou as posições que ocupamos durante o estudo. No momento que o jovem sugere que eu desligue o gravador, a fim de contarem o acontecido durante o churrasco, minha posição de pesquisadora termina sendo modificada. A conversa que até então estava sendo gravada por mim, passa a ser escutada, na confiança de que não seja reproduzida através da escrita, visto o tom pejorativo com que foi narrada.

Meyer e Soares (2004) argumentam que o corpo, o gênero e a sexualidade não se constituem em temas que buscam consenso, ou uniformidade<sup>28</sup>. Pelo contrário,

---

<sup>28</sup> Louro (2000) pontua que gênero e sexualidade se constituem em dimensões extremamente articuladas, mas que necessitam ser distinguidas. Conforme a autora, “estudiosas e estudiosos feministas têm empregado o conceito de gênero para se referir ao caráter fundamentalmente social das

de acordo com as autoras, “eles envolvem disputas de valores, de poder, de tipos de comportamento legitimados, de normas e verdades” (p. 12). Entendo que essa situação de tensão e de conflitos entre alguns dos rapazes e um grupo específico de garotas termina se amparando numa disputa de valores, de poder, de verdades.

Através das narrativas desses rapazes, pode-se observar que existe um comportamento a ser seguido, considerado como correto, legitimado através de diferentes práticas. Em outras palavras, retomando o comentário do jovem *Crespinho*:  
Elas se acham e o problema é que elas ficam com vários caras e os cara ficam sabendo, né? Não dá, né ?

Nesse panorama, Sabat (2004) em seu artigo *Só as bem quietinhas vão casar!* assinala que as identidades de gênero e sexuais não são naturais como se supunha ser, pelo contrário, assim como as outras, precisam ser constantemente produzidas e terminam sendo normalizadas, sendo que em nossa sociedade a heterossexualidade é a sexualidade normativa. Conforme a autora é a “representação que nos permite relacionar a educação com a produção de identidades, onde determinados elementos ensinam modos específicos de feminilidade e de masculinidade; ensinam formas corretas de viver a sexualidade” (idem, p. 98). Perante essas considerações, assinalo novamente os argumentos de Meyer e Soares (2004), quando ressaltam a necessidade de se olhar criticamente para os espaços pedagógicos [e aqui eu destaco o espaço do recreio], tendo em vista que se constituem em locais que operam com representações engendradas em relações de poder. Assim, conforme as autoras, esses espaços instigam “indivíduos a ser e a viver de determinada maneira e não de outras, a pensar e a sentir determinadas coisas e não outras, a consumir certos tipos de produtos e não outros” (idem, p. 16).

Cumprе mencionar que outras garotas das turmas de oitava série, também se faziam presentes nas proximidades da ‘antiga quadra’ durante os jogos, mas se mantinham num comportamento ‘aparentemente esperado’, correto, legitimado.

---

distinções baseadas no sexo. Por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais” (idem, p. 63-64).



Nesse cenário, enquanto essas garotas acompanhavam com olhares e torcidas o 'jogo' e os 'corpos' em movimento, *A turma da Brunynhah* transitava pelos arredores da quadra, conversando alto, soltando risadas, lançando comentários sobre os rapazes.

Diante da cena, apresento as jovens garotas que se identificaram como *Jexyquinha* (16 anos), *Bruninhah* (14 anos), *Kathy* (14 anos), *Francy* (14 anos), *Luh* (16 anos) e *Pry* (15 anos), ou seja, *A turma da Brunynhah*. Garotas cheias de sonhos, que conversavam, paqueravam nos recreios, ou às vezes 'ficavam' com os rapazes e que se orgulhavam de serem populares. Ao questionar se essas 'garotas se achavam', conforme o discurso dos rapazes, uma das jovens me respondeu:

**Bruninhah:** Não sôra! Eu não me acho. Eles é que me acham. Somos as poderosas da oitava série... (risos). (Excerto de conversa, 20 de dezembro de 2007).

Diante desse contexto, essas garotas ao se narrarem como 'as poderosas da oitava série' estavam sempre juntas, circulando pelos espaços do recreio, conversando, trocando olhares e confidências, tornando-se conhecidas.



**Figura 25:** A turma do H e do Y

Compreendo que a própria necessidade de visibilidade/popularidade pode estar atrelada à explicação que me deram sobre o acréscimo das letras H e Y em seus nomes, na tentativa de serem mais importantes, Tipo *essas dos filmes que saem por aí ...*

Poderosas, populares, famosas... sinto-me provocada a repensar de que essas garotas, mesmo pertencentes a uma classe socioeconômica não tão favorecida, possuem atributos que são valorizados, tais como a beleza, a magreza e a popularidade.

Bauman (1998) argumenta que a modernidade se ancorou na tríade beleza (como a harmonia e perfeição entre as formas), pureza (enquanto a aniquilação da 'sujeira') e ordem (como a busca de que cada coisa esteja em seu devido lugar e em nenhum outro) para se construir como 'civilização' – compreendida como “a ordem imposta a uma humanidade naturalmente desordenada” (idem, p.08) – enquanto sinônimo para o termo modernidade. Conforme o autor, ainda que os ideais de beleza, pureza e ordem tenham sido preceitos gestados na modernidade, no pós-moderno vemos a sua continuidade, pois através da espontaneidade, do desejo e dos esforços individuais esses ideais vão sendo perseguidos e realizados.

Diante desse turbilhão de situações, informações, deslocamentos e referências, cabe mencionar que ao iniciar esse estudo, uma das questões que desejava problematizar era por que o recreio se configurava como o momento, ou como um dos momentos mais agradáveis da rotina escolar, em especial para os jovens alunos, sujeitos desse estudo. Contudo, à medida que fui me envolvendo e revisitando esse momento, comecei a entender que minha inquietação era muito pequena ou simplista, frente à diversidade de situações que transitavam durante esse período.

O fato do recreio ser um 'momento tão esperado' pode estar atrelado às diferentes práticas culturais que ocorrem nesse período de *recrear* e que são recorrentes. No caso do recreio da Escola Dilza - ao apresentar as comunidades formadas por jovens – comecei a lembrar das práticas culturais existentes, e os modos como tais práticas ocorriam, seja no desenrolar do jogo de vôlei, na 'torcida',



na exclusão, nas conversas entre os grupinhos, na música que tocava na Rádio Gaiola, e tantas outras. Cercada por toda essa movimentação, vou dando seguimento ao meu passeio, descrevendo uma comunidade de jovens que ocupavam como espaço lugarizado, as imediações de uma grande árvore.

### 5.3 *Aqui a gente tá bem no agito!*

**Jovem Grazi** (12 anos): *Aqui a gente tá bem no agito, no centro. Daqui dá pra ver o jogo e as coisas que acontecem. E a gente gosta do som da rádio da escola. (Excerto de conversa, 30 de agosto de 2007).*

Ao rerepresentar essa comunidade [anteriormente nomeada como a *Grande Árvore*] registro o comentário da jovem que se identificou como *Grazi* e que serviu de inspiração na composição do título dessa seção. Desse modo, comentar que *a gente está bem no agito*, não se difere muito das narrativas que explicavam que o *banco afastado era o centro de tudo*. Porém, ao contrário das comunidades já registradas, esses jovens, durante os recreios, não permaneciam no mesmo local, mas ocupavam determinadas árvores que se localizavam próximas ao movimento da quadra coberta e do som produzido pela rádio da escola. Esse transitar se assemelhava a um ‘vai e vem’, entre a grande árvore e um banco que ficava a uma pequena distância, como se estivessem ocupando pequenos espaços, ou “ilhas urbanas” (Garbin, 2006).



**Figura 26:** A grande árvore.

Além do transitar entre a árvore e o banco mais próximo, essas jovens [na maioria garotas de sexta-série] não permaneciam inseridas no mesmo grupo, durante os recreios. Pelo contrário, elas formavam e dissolviam pequenos grupos, conforme comentário já registrado:

**Grazi** (12 anos): *O que mais tem no recreio são grupinhos. A gente mesmo formou um e agora nos separamos. Umas foram para lá, outras vieram para cá. A gente fez caminhos diferentes, novas amizades...* (Excerto de conversa, 30 de agosto de 2007).

Dentro desse movimento dinâmico, posso entender que esses grupinhos vão percorrendo caminhos diferentes que se cruzam em determinados trechos, mas que se separam em outros, dependendo da ocasião, dos interesses, dos processos de pertencimento e/ou afinidades. Tais ponderações me conduzem novamente aos argumentos de Bauman (2005), quando sinaliza que o pertencimento e a identidade não são sólidos, pelo contrário, são bastante negociáveis. Alguns comentários dessas garotas me reportaram às conversas com *A turma da Bruninhah*, ou seja, o que parece ser reprovado pelos garotos, na conversas com essas jovens, revela-se como uma afirmação de pertencimento ao mundo adulto. Dando seguimento, lanço mão de outro trecho da conversa realizada no dia 30 de agosto.

**Pesquisadora:** *Como é ser uma garota na sexta série?*

**Grazi** (12 anos): *É bem difícil, é uma fase nova, né? Diferente... Ontem teve entrega de boletim, e a minha mãe está por conta.*

**Bia** (12 anos): *Também, ela só pensa em beijar...*

*Ao realizar esse comentário, a jovem Bia começa a cantar o refrão da música *Se ela dança, eu danço*, do MC Leozinho.*

**Grazi:** *Tu não fala aí, porque tu também só pensa em ficar. Eu tô bem mal em Matemática. Se eu não passar, eu me mato...*

**Pesquisadora:** *O que vocês fazem normalmente no recreio?*

**Bia:** *A gente fica conversando, ouvindo funk, falando bobagem, um montão de coisas, brincando, né?*

**Pesquisadora:** *Como vocês brincam?*

**Nati** (13 anos): *É que as nossas brincadeiras não são de crianças. Uma fala para a outra, tô namorando esse, ou aquele. Eu peguei esse... peguei aquele... Essas são as nossas brincadeiras.* (Excerto de conversa, 30 de agosto de 2007).

Partindo das considerações dessas garotas, cabe ressaltar que essas garotas não querem ser confundidas com crianças, mesmo reconhecendo as dificuldades que vivenciam nessa nova fase. A brincadeira a que se referem pode estar associada à experimentação da sexualidade e de novas características do ser feminino. Um exemplo é o comentário da jovem que se nomeia como *Nati*: *É que as nossas brincadeiras não são de crianças. Uma fala para a outra, tô namorando esse, ou aquele. Eu peguei esse... peguei aquele... Essas são as nossas brincadeiras.*

Apesar de não ter perguntado abertamente sobre *beijos e fidadas*, entendo que essas garotas estão se descobrindo, deixando transparecer que já percorreram a infância e que agora é o momento da fruição, dos olhares, das conquistas, dos beijos, das festas e de outras 'brincadeiras', conforme me esclareceram. Enquanto o corpo e as idéias estão conectados a toda essa movimentação das identidades juvenis, a escola, corporificada na entrega do boletim, representa o freio, a parada, a retomada de coisas que essas garotas não estão interessadas, frente ao mundo de novidades que se coloca diante delas. Nas palavras de Grazi: *Ontem teve entrega de boletim, e a minha mãe tá por conta...*

A outra ponderação que ressalto é a produção/fruição da Rádio Gaiola, 'emissora' que tem seu funcionamento ligado ao momento do recreio e que durante esse período de tempo, termina por invadir/atravesar diferentes espaços do pátio, compondo efemeramente determinados lugares. Para essas garotas, ouvir o som da rádio é fundamental na escolha da "melhor árvore". Assim comentou a jovem Grazi: *Aqui a gente tá bem no agito, no centro. Daqui dá pra ver o jogo e as coisas que acontecem. E a gente gosta do som da rádio da escola.*

Dayrell (2005) argumenta que uma das expressões mais visíveis da cultura juvenil desde a década de 50 é a música. Para o autor, a música, a dança, o corpo e seu visual têm sido os mediadores que articulam grupos que se reúnem para produzir um som, dançar, trocar, ou seja, postar-se diante do mundo. Nesse cenário, o autor também pontua que o mundo da cultura aparece como um espaço

privilegiado de práticas e representações, onde os jovens buscam demarcar identidades juvenis.

Ao transitar pelos recreios fui observando que o gosto musical é um dos marcadores identitários entre os diferentes grupos juvenis. No caso dessas garotas de sexta série, o *funk* se destaca como o estilo que mais ouvem. Retomo que ao perguntar o que tocava na rádio da escola, as jovens Grazi, Bia e Nati responderam que era *funk*, dando-me a impressão de esse era o único gosto musical interessante de ser ouvido. De acordo com Dayrell (2005, p.36) o rap e o *funk* podem ser considerados “como herdeiros de uma tradição juvenil que, por meio de formas e sentidos diferenciados, vem ganhando visibilidade na cena pública”. Ele considera que por intermédio do *funk*, os jovens podem ressaltar um clima de festa, de fruição do prazer, da alegria de estar junto. Para o autor (idem, p.123) o funk se apresenta como “um estilo que se configura com espaços e tempos de vivência da condição juvenil, constituindo-se um estilo de vida fluído e com interferência limitada nas outras esferas da vida dos jovens”.

Ao reapresentar essa comunidade terminei descrevendo a relação de afinidade que essas garotas estabeleceram com a programação das músicas organizada pela rádio da escola. Rádio esta que terminou afastando outras comunidades, mas que atraiu uma grande quantidade de alunos, a começar pelas garotas das turmas de sexta série e de outros jovens. Nessa direção, permeada pelas cenas em movimento, vou sintonizando minha escrita em outra comunidade de jovens alunos.

#### 5.4 *A gente é outro estilo!*

##### **Excerto do diário de campo, 17 de maio de 2007:**

Estou caminhando pelo pátio carregando uma máquina fotográfica. É meu primeiro dia como pesquisadora-fotógrafa. Ao transitar pela calçada, um jovem muito sorridente pediu que eu fizesse um registro fotográfico dele, com a jovem que estava ao seu lado. Fotografei os dois e perguntei seus nomes. O jovem me respondeu: Sou um dos Jonatan da escola e ela é a Toddynho<sup>29</sup>.



**Figura 27:** Toddynho e Chocolate

*Os Passantes* foi a expressão que achei mais adequada, na época da proposta de Dissertação, para nomear essa comunidade que, ao contrário de outras, transitava diariamente por diferentes espaços do recreio, não se estabelecendo num lugar determinado. Ao destacar novamente essa comunidade, passo a identificá-la através de um comentário feito pelo jovem nomeado como *Chocolate*, ou seja, *A gente é outro estilo!* Esse comentário foi realizado durante uma das conversas que tivemos durante os recreios. Nessa direção, chamo a atenção para o excerto do diário de campo

---

<sup>29</sup> Toddynho é uma linha tradicional de produtos achocolatados fabricados pela [PepsiCo](http://www.pepsico.com). Seu lançamento foi realizado em [1982](http://www.pepsico.com), tendo um público-alvo infantil. A [bebida láctea](http://www.pepsico.com) achocolatada é o seu produto mais conhecido e é distribuída em embalagens de 200 ml. Origem: Wikipédia, site: [pt.wikipedia.org/wiki/Brasil](http://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil)

registrado na abertura dessa seção [17 de maio de 2007], quando esse mesmo jovem comentou: *Sou um dos Jonatan da escola.*

Na fase em que eu me encontrava, coube-me fazer o registro do comentário, porém, nessa escrita atual não posso me furtar de relacionar algumas das narrativas desse jovem, ou seja, no início, ele era um dos *Jonatan* da escola, tendo em vista que muitos rapazes que freqüentavam esse espaço escolar eram chamados de Jonatan. No decorrer da pesquisa, esse aluno passou a se identificar e a ser conhecido pelos colegas como o jovem *Chocolate*, apelido que lhe conferiu popularidade e visibilidade no ambiente escolar.

Desse modo, o jovem *Chocolate* (14 anos) e as jovens que se nomearam como *Toddyinho* (13 anos), *Nega Loira* (14 anos), *Nessa* (14 anos) e *Baby* (16 anos) formavam um grupo que se estabeleciam temporariamente em diferentes espaços do pátio escolar, sentando num degrau, encostando-se numa das paredes, ou ficando próximos da quadra coberta e do local onde era montada a Rádio Gaiola. Ao pensar nessa mobilidade, retomo novamente Veiga-Neto (2002a), quando assinala que cada vez mais é significativa a capacidade de lugarização e de mobilização. Os jovens em questão circulavam pelo pátio escolar, trocando de lugar para lugar, como se fossem nômades que transitavam intensamente pelos espaços, durante os recreios.

Maffesoli (2006) ao pontuar sobre o nomadismo argumenta que a figura emblemática do momento leva a uma identidade em movimento, uma identidade frágil, uma identidade que não é mais, como foi no caso da modernidade, o único fundamento sólido da existência individual e social. Para Garbin (2006), o nomadismo juvenil contemporâneo se caracteriza pelo conjunto de práticas espaciais que transformam determinados 'lugares' em experiências de deslocamento, e não de fixação. Partindo das considerações, arrisco-me a apontar que um pátio escolar também contempla um conjunto de práticas espaciais que transformam determinados lugares em experiências de deslocamentos.

Ao rerepresentar esses jovens, atento-me para determinadas narrativas 'garimpadas' nas conversas que realizei, sendo que essa comunidade [dependendo

do recreio] era formada por um número maior de jovens que transitavam pelo pátio, alunos que na grande maioria pertenciam às turmas de sétima série. Nesse contexto, menciono a conversa, onde indaguei se todos os jovens pertenciam à mesma turma, ou série. A jovem que se identificou como *Baby* (16 anos) me explicou que a jovem nomeada como *Nega Loira* cursava a oitava série, mas que nos recreios fazia parte desse grupo. Nas suas palavras:

**Baby:** É que a *Nega Loira* está sempre com a gente. Ela está sempre no meio dos negros e a irmã dela é negra, né? [referindo-se à jovem *Toddynho*]. A gente também chama a *Toddynho* de *Nega Maria*, daí fica a *Nega Loira* e a *Nega Maria*, porque ela tem *Maria* no nome dela.

Observo que o período de convivência com esses sujeitos foi inferior, se comparado às outras comunidades que compõem o estudo. Contudo, durante os recreios que conversei com esses jovens, deparei-me com situações inesperadas, a começar pela explicação da jovem *Baby* sobre os motivos que levaram a jovem identificada como *Nega Loira* a fazer parte desse grupo. Ao comentar: *Ela está sempre com a gente. Ela está sempre no meio dos negros e a irmã dela é negra...*, sinto-me provocada a refletir sobre esse comentário: *Até que ponto, estar no meio dos amigos negros não pode ser entendido como uma forma de pertencimento, como marcadores identitários que afirmam e ultrapassam a questão da cor?*

Entendo que vivemos numa sociedade que possui uma imensa diversidade social, étnica e cultural, formada por diferentes povos e que através dessas jovens irmãs podemos observar essa diferença. Bauman (1999, p.150) observa que a etnia “tem se tornado uma das categorias, símbolos, ou tótems em torno dos quais as comunidades flexíveis [híbridas] e livres de sanção são formadas e em relação às quais identidades individuais são construídas e afirmadas”. No caso específico, as jovens que se identificaram como *Nega Loira* e *Toddynho* terminam imprimindo, através desses apelidos, marcas que terminaram dando visibilidade à questão da cor, configurada, nessa situação, como um elemento de identidade.

Ao fazer referência ao termo ‘negro’, Hall (2003) destaca que pode funcionar como linguagem. Para o autor (p. 194) “a palavra em si não possui uma conotação de

classe específica, embora sua história seja longa e nem tão facilmente desmontável”. Entendo que há dificuldades para se definir o termo ‘negro’, como se fosse uma cor que se tem, ou que não se tem, partindo do pressuposto de que a cor é uma categoria classificatória criada culturalmente. O que desejo ponderar é que a cor, muitas vezes, pode ser utilizada como uma tentativa de situar um sujeito em um contexto social, partindo de uma presumida aparência que o posiciona como dominante, subordinado, igual, ou diferente.

Cabe-nos ponderar que essa jovem ao se identificar como *Nega Loira* [apesar de não ser negra] termina sendo aceita nessa comunidade, pois ‘ser jovem negro/negra’ se configura como um marcador identitário significativo para esse grupo, posicionando esses jovens. Nesse cenário, os amigos do grupo, conforme argumentos de Pais (1993, p. 94), “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças nas relações aos outros”, enfim, um espaço de afinidades, pertencimentos e afetividades. Atrelado a esse entendimento, retomo os argumentos de Silva (2000a, p. 76), quando sinaliza que a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas, pois “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais”.

Diante de tais argumentos, lanço mão da imagem que intitulei *Uma luz na escuridão!*, destacando que essa frase foi verbalizada pelo jovem *Chocolate*, no momento que visualizou o registro fotográfico. A luz, a que o jovem fez referência, seria a jovem *Nega Loira*. Garota que esse jovem posicionou, como a *branquela*.





**Figura 28:** Uma luz na escuridão.

**Excerto do diário de campo, 14 de setembro de 2007:**

Depois de ter feito o registro fotográfico, mostrei para o grupo, sendo que **Chocolate** prontamente falou: Uma luz na escuridão!

**Pesquisadora:** Como assim?

**Chocolate:** É sôra, a branquela, referindo-se a menina que está no canto direito da fotografia. Ela é a única branca na foto.

**Pesquisadora:** Isso é um problema?

**Jovem:** risos...Pra nós não. E pro teu trabalho, aí sôra???

Avalio que poderia ter explorado com mais perspicácia o comentário do jovem aluno, principalmente quando me perguntou se não seria um problema registrar essa fotografia em meu estudo. Porém, não consegui ampliar a conversa naquele recreio, nem retomá-la num outro momento. Penso que o jovem Chocolate, ao me questionar, terminou expressando uma desconfiança, uma dúvida em relação à existência ou não de imagens adequadas para determinados tipos de trabalhos.

Nessa direção, quando esse jovem comentou de que havia somente uma garota branca no registro fotográfico, o mesmo estabeleceu uma diferença, em relação aos outros jovens que também apareciam na imagem, inclusive ele. Em outras palavras, conforme Silva (2000a, p.77) “é apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais”.

Cabe mencionar que essa diferença verbalizada pelo jovem, não foi algo que tenha capturado/despertado meu olhar, quando realizei o registro fotográfico. Minha intencionalidade naquele momento era ter um registro dos jovens que formavam o referido grupo. Assim, nossos olhares foram diferentes, bem como as percepções e interpretações que realizamos, partindo da mesma imagem. Ao focar a questão do olhar, reporto-me novamente às ponderações de Larrosa (1994, p.83), ou seja, “o que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade de transformação”.

Nessa ótica, o autor nos instiga a repensar sobre os estereótipos, enquanto lugares comuns dos discursos e que são compreendidos por todos, “tão evidentes e tão convincentes ao mesmo tempo” (p. 84). Diante dos estereótipos, Larrosa também nos atenta para os preconceitos, pois “são os tópicos da moral, o que todo mundo valoriza igualmente, as formas do dever que se impõem como óbvias e indubitáveis” (idem). Partindo dessas reflexões, posso entender que o jovem *Chocolate* ao vincular a jovem *branquela*, como a luz no meio da escuridão, expressa determinadas marcações já instituídas, pré-concebidas e aceitas como naturais, normais, onde ao branco se pode atribuir os significados de luz, claridade, brilho..., em detrimento ao negro que pode estar vinculado à escuridão, penumbra, ou obscuridade...

Em outras palavras, Silva (2000a) argumenta que normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades terminam sendo avaliadas de forma negativa. O autor também grifa que numa sociedade em que impera a supremacia branca, ‘ser branco’, por exemplo, não é considerado como uma identidade étnica ou racial (grifo do autor). Dando prosseguimento, retomo outra conversa que realizei com esses jovens:

**Pesquisadora:** Pessoal, contem como vocês se conheceram...

**Chocolate:** A gente já se conhece há mais tempo. Alguns desde pequenos, outros nos ensaios da escola e têm outros que não estão aqui, mas que andam com a gente, que a gente conheceu na escola também.

**Pesquisadora:** E no caso de vocês cinco?

**Nessa:** Eu conheci o Chocolate aqui na escola, por causa da Baby e das meninas [referindo-se às irmãs] e agora a gente se encontra nos ensaios.

**Pesquisadora:** Com quem tu te encontra? E de quais ensaios da escola vocês estão falando?

**Nessa:** Eu, o Chocolate e a Baby somos da escola. É a escola de samba Imperatriz Leopoldinense Gladiadores, da Feitoria. Eu faço parte da Ala do Sol.

**Pesquisadora:** Explica um pouco...

**Nessa:** É uma ala bem legal e todos podem participar, tem gente mais velha, homem e mulher, eu adoro.

**Pesquisadora:** E quem mais participa?

**Chocolate:** Eu toco na bateria a uns três anos. Minha mãe sai na mesma ala da Nessa.

(Conversa realizada em 19 de setembro de 2007).

Através dessa conversa, chamo a atenção para outras práticas culturais que vieram à tona através das narrativas desses jovens, a começar pelo envolvimento de alguns com a escola de samba que está inserida no bairro Feitoria. Ao contrário de outros jovens que nem mencionaram o fato da existência dessa entidade carnavalesca nas imediações da escola Dilza, o jovem *Chocolate* e as jovens *Baby* e *Nessa* são freqüentadores assíduos dos ensaios da referida escola, fazendo parte da ‘comunidade de samba’, identificando-se com outros estilos musicais e revelando outras identidades. Além dessa afinidade com o samba, outras marcações terminaram justificando o comentário que deu origem a abertura dessa seção, ou seja, *A gente é outro estilo!* Na seqüência, registro uma trecho dessa conversa:

**Pesquisadora:** Galera, vocês já sentaram em algum banco durante os recreios deste ano? E aquele banco que fica afastado?

**Chocolate:** Não, lá é a parte dos roqueirinhos, dos roqueiros e do pessoal que fica no vôlei. *A gente é outro estilo!*

**Pesquisadora:** Que estilo vocês seriam?

**Chocolate/Nessa/Toddyho:** Pagofunk !!!!

**Pesquisadora:** E o que é Pagofunk ?

**Nessa:** É Pagode com Funk.

**Pesquisadora:** Legal, nunca tinha ouvido.

**Nessa:** Sôra, tem até uma música com esse nome.

(Excerto de conversa, 26 de setembro de 2007).

Cumprer notar que o comentário desse jovem termina sinalizando pistas da existência de uma marcação de fronteiras entre os jovens que se identificavam com o

*funk* e os ditos ‘roqueiros’. O exemplo dessa argumentação pôde ser conferida, quando o jovem me explicou quais eram os jovens que sentavam no banco afastado.

Além do estilo *PagoFunk* mencionado pelos jovens, essas garotas também me contaram que no decorrer do ano de 2007, várias vezes foram chamadas de Antônias, fazendo uma alusão ao seriado televisivo que está na segunda temporada, originado do filme *Antônia* (2006). Nesse seriado, quatro garotas negras da Vila Brasilândia, periferia de São Paulo batalhavam pelo sonho de ser *popstar*<sup>30</sup>. Nesse registro fotográfico, apresento da esquerda para a direita, a jovem *Nessa* que gostaria de ser como a protagonista *Preta*, a jovem *Baby* que se identifica com a personagem *Barbarah*, as jovens *Toddynho* e *Nega Loira* que se identificam com as personagens *Mayah* e *Lena*.



**Figura 29:** As Antônias.

Finalizo essa seção registrando uma pequena conversa que realizei com as jovens *Baby*, *Toddynho* e *Nega Loira*, no último dia letivo de 2007:

Quando cheguei na escola, encontrei três das garotas que formavam As Antônias [Nessa e Chocolate não tinham vindo na escola].

<sup>30</sup> O seriado apresentava quatro amigas de infância, Preta (**Negra Li**), Barbarah (**Leilah Moreno**), Mayah (**Quelynah**) e Lena (**Cindy**) que são convencidas pelo empresário Marcelo Diamante (o irreverente **DJ Thaíde**) a deixar os *backing vocals* do conjunto de rap de homens, para montar seu próprio grupo musical, nomeado como **Antônia**.

Conforme **Nega Loira**: Sôra, a mãe do Chocolate tá danada com ele, porque ele rodou de ano. Ele falou que vai ter que trabalhar e estudar à noite, acho que na EJA.

A garota que se nomeou como Nega Loira concluiu a oitava série e vai estudar numa escola no centro da cidade. Sua irmã, Toddynho, não sabe se vai permanecer na escola Dilza.

**Toddynho**: Não sei se fico aqui. Tudo depende de onde a "Nega conseguir vaga". Nosso sonho é estudar no centro...

**Baby** comenta: Se a Tody sair da escola, saio também, pois elas (referindo-se às irmãs) são minhas melhores amigas. Muda tudo, né?

Fico olhando para aquelas garotas que estão diante de mim e fico pensando... Amizade/escola/relações/pertencimentos/sonhos...

Quando já estão se despedindo, pergunto: E as Antonias?

**Baby** me responde: Ah, é passado, né sora? Quem sabe a gente pensa em outra coisa no próximo ano e na próxima escola. (risos)

As garotas se despedem de mim e vão embora. Estão contentes, pois foram aprovadas. No momento, só conseguem pensar nas férias de final de ano que chegaram... (Excerto do diário de campo, 20 de dezembro de 2007).

Identificações, pertencimentos, fortalecimento de amizades, afinidades, desacordos, permanência, comunidades efêmeras, simultaneidade, descartabilidade, identidades, diferenças, ou seja, questões que atravessaram, permearam e transitaram pelos recreios. Amparada nas considerações de Silva (2000), cabe acrescentar que a identidade pode ser entendida como uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. Assim, conforme o autor, (p. 96) “a identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder”. Nesse entendimento, lanço mão das ponderações de Bauman (2005, p. 91), pois “a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável e os experimentos jamais terminam”. Assim, é “preciso compor a sua identidade pessoal (ou as suas identidades pessoais?) da forma como se compõem uma figura com as peças de um quebra-cabeça *incompleto*, ao qual faltem muitas peças (e jamais se saberá quantas)” (idem, p. 54, ) [grifos do autor].

Diante de todas as considerações, referenciais, proposições e análises que minha escrita apresentou no decorrer desses capítulos, cabe grifar, nessa página, o que venho marcando nesse estudo, ou seja, o momento do recreio se constitui num

importante lugar de socialização, de tensionamentos, de processos de pertencimentos identitários juvenis que ultrapassam o espaço da sala de aula e do currículo formal.



## CAPÍTULO VI - ESTÁ NA HORA DE IR EMBORA: Considerações finais



**Figura 30:** Está na hora de ir embora!

Tal como sugere o título, dou início a escrita final dessa dissertação, encaminhando-me para uma reflexão acerca do percurso que realizei durante esse estudo. O referido comentário *Está na hora de ir embora!* muitas vezes foi utilizado por mim durante o período em que estive ‘mergulhada’ na pesquisa, pois depois dos 15 minutos de recreio, retomava o percurso e voltava para meu ambiente de trabalho.

O olhar, os pensamentos, o diário de campo e a máquina fotográfica embarcavam nessa viagem, registrando diferentes situações que haviam sido vivenciadas em cada recreio. E assim, essas páginas foram se compondo do estudo que desenvolvi sobre o momento do recreio escolar, num tempo e num espaço específico, reafirmando que essa dissertação revelou um olhar possível sobre os jovens que transitavam nesse contexto.

Compreendo que nesse transitar ‘vagueante’, o percurso foi permeado por inquietações, desafios e questões, tais como as formas como o gênero, a etnia e a raça atravessaram e se engendraram nos processos de pertencimentos identitários juvenis, durante os recreios na Escola Dilza. Através dessa pesquisa consegui compreender um pouco melhor alguns aspectos inscritos no constante movimento que desloca continuamente as identidades juvenis, através das narrativas dos jovens alunos que lugarizavam determinados espaços do pátio escolar, bem como através das práticas culturais que ocorriam.

Minha intenção não é esgotar os diferentes e múltiplos jeitos de ser e viver a juventude na contemporaneidade, pois compreendo que as identidades podem estar ‘conectadas’ a formas fluidas e sutis de sociabilidade,



## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. *Os sentidos da Escola: Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Portugal, Celta Editora, 2003.

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. *Fotoetnografia da Biblioteca Jardim*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Tomo Editorial, 2004

ALECASTRO, Luiz Felipe de. Império: a corte e a modernidade nacional. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *A vida Privada no Brasil 2*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 52-59.

ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 21-33.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2007, 13ª ed.

ARFUCH, Leonor. Problemáticas de la identidad. In: \_\_\_\_\_. (comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2002.

\_\_\_\_\_. Cronotopías de la intimidad. In: \_\_\_\_\_. (comp.) *Pensar este tiempo – espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

\_\_\_\_\_. La esfera íntima contemporánea: espacios y narrativas. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel (orgs.) *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. da Ulbra, 2007.

BARROS, Alfredo; ECKERT, Cornelia; GASTALDO, Édison *et al.* A grafia da luz na narrativa etnográfica. In: ACHUTTI, Luis E. (Org). *Ensaio (sobre o) Fotográfico*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1998, p. 100-108.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução: Maura Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

\_\_\_\_\_, *Modernidade e Ambivalência*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

\_\_\_\_\_, *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

\_\_\_\_\_, *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

\_\_\_\_\_, *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a Pós-Modernidade em Antropologia. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v.21, 1998, p. 133-157. Disponível em: [http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/a\\_presenca\\_do\\_autor.pdf](http://www.cebrap.org.br/imagens/Arquivos/a_presenca_do_autor.pdf)

CANCLINI, Néstor Garcia. *Diferentes, Desiguais e Desconectados – mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

CANEVACCI, Massimo. *Culturas Extremas – mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Tradução de Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005

CHMIEL, Silvina. El milagro de la eterna juventude. In: MARGULIS, Mario (ed). *La juventude es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 2000, p.85-101.

COMENIUS, *Didática Magna* – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. 2000. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In\_\_\_\_\_. (Org). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000, p. 13-36.

\_\_\_\_\_, Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antônio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES, Maria Palmira (Orgs.) *Currículo: pensar, sentir, diferir* (v.II), Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2005.

CULLER, Jonathan. *Teoria Literária: uma introdução*. São Paulo, 1999.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. Apontamentos sobre a cultura visual. In: KEHRWALD, Maria Isabel Petry; SILVEIRA Eluza (Orgs.) *Anais do seminário de arte e educação*. FUNDARTE – RS Montenegro, 2005, p. 29-41.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_, A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, out. 2007, p. 1105-1128.

DEMETRESCO, Sylvia. *Vitrinas em diálogos urbanos*. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2005.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.5/6, mai/dez., 1997, p. 222-231

FEIXA PAMPÓLS, Carles. De culturas, subculturas e estilos. In\_\_\_\_\_. *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel, 1999, p.84-105, Capítulo III.

FERREIRA, Aurélio Buarque H. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0*. Editora Positivo, 2004.

FILHO, Luciano Mendes Faria. Instrução elementar no século XIX In: FARIA FILHO, Luciano Mendes, LOPES, Eliane Marta Teixeira e VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 Anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2ª ed.

FLÜSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Hucitec, 1985.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 2003.

GARBIN, Elisabete Maria. *www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br - um estudo de chats da Internet*. 2001. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001, 269 fl.

\_\_\_\_\_. Cenas Juvenis em Porto Alegre: “Lugarizações”, nomadismos e estilos como marcas identitárias. In: SOMMER, Luís Henrique, BUJES, Maria Isabel (orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*, Canoas, Ed. ULBRA, 2006, p. 199-215

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. GUANABARA KOOGAN, 1989.

GOTTSCHALK, Simon. Postmodern sensibilities and ethnographic possibilities. Tradução de Ricardo Uebel. In: BANCKS, Anna; BANCKS, Stephen P. (orgs.). *Fiction and social research: by ice or fire*. Walnut Creek/ London/ New Delhi: Altamira Press, 1994.

GREEN, Bill & BIGUN, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.208-243, Capítulo 10.

GVIRTZ, Silvina. La escuela, los cuadernos y el zapping: revisando viejos mitos, pensando nuevas propuestas In \_\_\_\_\_. *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuário, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivência em nuestra escuela*. Buenos Aires, Santillana S.A, 2000, p. 179-191.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n.2, jul./dez., 1997.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. P.103-133.

\_\_\_\_\_. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz. T. da Silva e Guacira Louro. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2003.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Trad. Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KOTHE, Flávio R. (Org.). *Walter Benjamin*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991. (col. Grandes Cientistas Sociais, n.50, Sociologia) p.65-92.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomas T. (org). *O sujeito e da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

\_\_\_\_\_. *La experiencia de la lectura*. Barcelona; Laertes, 1996.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.19, Jan/Fev/mar/Abr 2002, p. 20-28.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*, 4.ed., 2ª imp., Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO,

MARGULIS, Mário; URRESTI, Marcelo. Moda y Juventude. In\_\_\_\_\_. *La juventude es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 2000, p.133-145.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos – O declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 6 ed., 2006.

MEYER, Dagmar E., SOARES, Rosângela de F. R. (orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*, Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. Modos de ver e de movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.

MIRZOEFF, Nicholas. *Uma intriducción a la cultura visual*. Trad. em castellano. Paula Garcia Segura. Barcelona: Editora Paidós, 2003.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação – 2 ed.*, Belo Horizonte: Autêntica, 2004

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.7-38.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias, In: ALMEIDA, Maria Isabel de; EUGENIO, Fernanda. (orgs), *Culturas Jovens – novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006, p. 105-120

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

\_\_\_\_\_. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2003

\_\_\_\_\_. Buscas de si: expressividade e identidades juvenis, In: ALMEIDA, Maria Isabel de; EUGENIO, Fernanda. (orgs), *Culturas Jovens – novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006, p. 07-21

PEREIRA, Angélica Silvana. *Somos expressão e não subversão!!! A gurizada punk em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ROCHA, Cristianne Famer. O espaço escolar em revista. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em Educação: Mídia, Arquitetura, Brinquedo, Biologia, Literatura, Cinema...* Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 117-142.

SABAT, Ruth Francini Ramos. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar E., SOARES, Rosângela de F. R. (orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*, Porto Alegre: Mediação, 2004, p.95-106 .

SAMAIN, Etienne. Modalidades do olhar fotográfico. In: ACHUTTI, Luis E. (Org). *Ensaíos (sobre o) Fotográfico*. Porto Alegre: Unidade Editorial, 1998. p.109-114.

SANTOS, Luiz Henrique Sacchi dos. *Olhando através do caleidoscópio: representações culturais de corpo na sala de aula*. 1996. Proposta de Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

\_\_\_\_\_. *Um olhar caleidoscópio sobre as representações culturais do corpo*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998, 207 p.

\_\_\_\_\_. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 09-22.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VIEIRA, RITA A. T. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação* . Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179

SCHNEIDER, Regina Portella. *A instrução pública no Rio Grande do Sul – 1770-1889*, Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, EST Edições, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. 1995

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e Diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000a, p. 73-112.

\_\_\_\_\_, *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000b.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa C.V. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2002.

\_\_\_\_\_, Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p.197-209.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando as palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel (orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 69-83.

SOUZA, Nádia Geisa da Silva. *Que corpo é esse? : o corpo na família, mídia, escola, saúde ....* 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Curso de Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Bioquímica, Porto Alegre, 2001, 168 fl.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933)* Educação e Pesquisa, vol. 25, nº 02 São Paulo, jul/dez.1999 - Disponível em:  
<http://www.scielo.br/scielo.php>. em 05 de julho de 2007.

STANCIK, Marco A. Em defesa da espécie: Aleixo de Vasconcellos e o lanche escolar na década de 1921. *Revista de História Regional* 8(1): Verão de 2003, p. 95-119.  
Disponível em:  
<http://www.rhr.uepg.br/v8n1/815MarcoStancik.pdf>. em 13 de julho de 2007.

TORRES, Maria Cecília de Araújo. *Identidades Musicais de alunas de Pedagogia: música, memória e mídia*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003, 194 fl.

VALENZUELA, José Manuel. Identidades Juveniles. In: CUBIDES, Humberto J., TOSCANO, Maria Cristina Laverde, VALDERRAMA, Carlos Eduardo H., (ed) *“Viviendo a toda” – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Séries Encuentros, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá: Paidós, 1998, p. 38-45.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, v.6, p.68-96, 1992.

VASCONCELLOS, Aleixo de. O “Lunch” nas escolas primárias: seu valor educativo, social e higienico. In: *Brazil-medico: revista semanal de medicina e cirurgia*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 11, p. 163-166, 13 de set. 1924.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (Orgs.). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*, Porto Alegre: Ed. Universidade: UFRGS, 2000a, p. 215-234.

\_\_\_\_\_. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000b, p. 09-20

\_\_\_\_\_. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth F. (org.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p.201-220.

\_\_\_\_\_. Olhares. In: COSTA, Marisa C.V. (Org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2002b, 2ª ed., p. 23-38

\_\_\_\_\_. Usando Gattaca: ordens e lugares. In TEIXEIRA, Inês Assunção C. & LOPES, José S. M. (org.). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte, 2003a, p. 67-82.

\_\_\_\_\_. Pensar a escola como uma intuição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa C. V. (Org.) *A escola tem futuro?* Entrevista com Alfredo Veiga-Neto, Rio de Janeiro: DP&A, 2003b, p. 103 – 126.

VELHO, Gilberto. Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea. In ALMEIDA, Maria Isabel de; EUGENIO, Fernanda. (orgs), *Culturas Jovens – novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2006. p.192-200.

VIÑAO FRAGO, Antonio, ESCOLANO, Agustín: [tradução VEIGA-NETO, Alfredo], *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*, Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ZAGO, Nadir. A Entrevista E Seu Processo de Construção: Reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VIEIRA, RITA A. T. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309

WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía em la investigación educativa*. Barcelona: Paidós / MEC, 1987.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e Diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.7-72 – Capítulo I

**ANEXOS**



# 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](#)