

REGINA DANIELLI ARAÚJO GUIMARÃES

**RECREIO:
ESPAÇO DE AMBIGÜIDADES**

CAMPINAS
2001

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

REGINA DANIELLI ARAÚJO GUIMARÃES

**RECREIO:
ESPAÇO DE AMBIGÜIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
exigência parcial para o curso de Pedagogia da Faculdade
de Educação, UNICAMP, sob a orientação da
Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Guedes Pinto

CAMPINAS
2001

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

G947r Guimarães, Regina Danielli Araújo.
Recreio : espaço de ambigüidades / Regina Danielli Araújo Guimarães. --
Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador : Ana Lúcia Guedes-Pinto.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Certeau, Michael de, 1925-1986. 2. Recreação. 3. Liberdade.
4. *Brincadeira. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

01-0198-BFE

Orientador: Prof^ª. Dr.^ª. Ana Lúcia Guedes Pinto

2º leitor: Prof^ª. Dr.^ª. Eliana Ayoub

*O cotidiano se inventa
de mil maneiras de caça não autorizada*

Certeau

*Dedico esse trabalho ao Pr. Bernhard Jonhson
(ad perpetuam hei memorian), alguém muito especial para mim,
exemplo de vida e de amor incondicional .*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ser meu maior auxílio na realização desse trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Guedes Pinto, por sua competência, dedicação e disponibilidade como orientadora, seu auxílio foi fundamental no decorrer do trabalho.

À minha mãe, por me apoiar em todos os momentos, por ser incansável na sua dedicação e amor a mim. A meu pai, pela confiança..

Agradeço aos meus irmãos Alexandre, Eduardo e Raquel pelos momentos alegres que tivemos juntos.

À Alzenira e à Maria Eridan pelo incentivo e por me dedicarem atenção e carinho.

À Jucélia e à Jucimara por serem compreensivas neste último ano de trabalho.

Aos meus colegas e amigos de trabalho, Cátia, Keilla, Júnior, Adriana, Flora e Célia por me apoiarem nos momentos de maior tensão e por me fazerem sorrir.

Agradeço ao Pr. Bruce Braithwaite e família pelas palavras de carinho a mim enviadas.

Agradeço a Ir.^a Helena Barata Figueiredo, por me ouvir nos momentos de dúvidas e me falar sempre palavras sábias.

Às minhas amigas Vanice Lima e Sônia Macedo, por estarem comigo nos momentos incertos.

RESUMO

Durante o Curso de Pedagogia, através das leituras realizadas nas disciplinas e da minha vivência como aluna na faculdade, acabei incorporando um modelo de escola pública e um cotidiano escolar que julguei serem únicos. Alguns autores, dentre eles, Carvalho(1996) e Enguita(1998), apresentaram-me um modelo geral de escola que tinha como objetivo principal a formação de estudantes obedientes que serviriam de mão de obra para o sistema capitalista. E em função disso, assumia o papel de agente reprodutor da ideologia dominante para garantir o *status quo*. O modelo apresentado pelos autores é marcado pela reprodução das relações sociais, nas quais o professor recebe o papel de detentor do poder e o aluno deve então aceitar passivamente aquilo que lhe é transmitido

Com o auxílio de minha orientadora Ana Lúcia, juntamente com as observações feitas durante meu período de estágio em uma escola estadual de ensino fundamental e também com as leituras feitas, muito do que eu pensava a respeito do recreio foi desmitificado. Muito do “encanto” do recreio e da sala de aula “amaldiçoada” foram re-significados para mim. Pensar o recreio somente como momento lúdico, passou a ter outra perspectiva é importante ressaltar o quanto as leituras de Certeau (1994) e de Rockwell e Ezpeleta (1998) me proporcionaram uma re-leitura da escola.

Embora Michael de Certeau(1994) nos alerte sobre uma “rede de vigilância” existente dentro de toda instituição social, ele também demonstra que a sociedade não se reduz somente a essa rede. Certeau acredita que há “*procedimentos populares (minúsculos e cotidianos)*” que jogam com os mecanismos de disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los

Então, dentro de uma sala de aula de ensino fundamental, na qual a professora tenta impor ordem e silêncio, os alunos podem criar situações de brincadeiras entre eles, sem que a professora as perceba.

Enguita acredita numa ordem e disciplina impostas para a formação de um futuro operário dócil, que não questiona. Já Certeau demonstra que mesmo dentro de uma ordem imposta, os indivíduos encontram formas que ele chama de *microbianas* para subverter essa ordem.

O recreio não tem apenas um significado, como eu acreditava antes. É um momento lúdico, mas não deve ser pensado somente assim. Nesse intervalo entre as aulas, as crianças vivenciam inúmeras experiências, nos campos emocional, social, cultural e lúdico também.

No recreio, pode haver grande interação social entre as crianças, mas também há momentos de solidão e saudade quando as crianças no meio de muitas outras, sentem saudade dos pais ou mesmo do lar.

Esse momento de recreio também pode ser espaço de solidariedade quando as crianças se ajudam mutuamente, se importando com a dor do outro colega. Mas há também brigas, pancadarias e provocações entre os alunos.

Por isso, já não considero o recreio apenas como espaço lúdico, e sim um espaço de ambigüidades pois as crianças não apenas brincam, mas também brigam, se solidarizam e expõem sua solidão.

SUMÁRIO

1. DE UMA VISÃO REPRODUTIVISTA A UMA VISÃO DO COTIDIANO REAL.....	06
2. PROCURANDO COMPREENDER O RECREIO E A SALA DE AULA.....	09
2.1.SERÁ PROIBIDO BRINCAR NA ESCOLA?..	12
2.2. POR QUE BRINCAR NA ESCOLA?.....	21
3. TÁTICAS NA SALA DE AULA.....	24
4. RE-SIGNIFICANDO O RECREIO.....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37

1. DE UMA VISÃO REPRODUTIVISTA A UMA VISÃO DO COTIDIANO REAL

Durante o Curso de Pedagogia, por meio das leituras realizadas nas disciplinas e da minha vivência como aluna na faculdade, acabei incorporando um modelo de escola pública e um cotidiano escolar que julguei serem únicos. Alguns autores, dentre eles, Carvalho (1996) e Enguita (1998), apresentaram-me um modelo geral de escola que tinha como objetivo principal a formação de estudantes obedientes que serviriam de mão de obra para o sistema capitalista. E em função disso, assumia o papel de agente reprodutor da ideologia dominante para garantir o *status quo*. O modelo apresentado pelos autores é marcado pela reprodução das relações sociais, nas quais o professor recebe o papel de detentor do poder e o aluno deve então aceitar passivamente aquilo que lhe é transmitido.

Segundo Enguita, o ideal de jovem a ser formado na escola era o de uma pessoa resignada e dócil e que ao mesmo tempo deveria aceitar trabalhar para o outro, sejam quais fossem as condições colocadas por este. Este modelo apresentado por Enguita nos leva a crer que possivelmente essas crianças e jovens a serem educados aceitavam passivamente aquilo que a ideologia capitalista tentava imprimir. Mas será realmente que essa passividade perpassa no cotidiano escolar?

Foi inicialmente com base nesse modelo de educação que eu comecei minha pesquisa sobre o recreio. Queria saber o que as crianças faziam durante o intervalo entre as aulas. Tinha a visão ingênua de que este era um período de verdadeira “libertação” dos alunos, único momento em que eles poderiam brincar livremente. Afinal, não teriam a professora por perto. Eu tinha uma separação muito clara: a sala de aula seria o local de controle, da “dominação” e o recreio seria o local e o momento da “fuga” desse controle.

Imaginava que na sala de aula todos os alunos obedeceriam tudo o que a professora lhes pedisse, escreveriam o tempo inteiro, não teriam tempo nem oportunidade para brincar. A sala de aula significava um local de horas de estudo, um local que eu considerava haver “total imobilidade”, lugar desconfortável onde as crianças não poderiam sequer olhar para o lado. Lá dentro, pensava eu, os alunos se comportariam como pequenos robôs obrigados a obedecer à professora e às suas regras de comportamento.

A meu ver, era somente no recreio que poderiam se libertar, fazer o que quisessem, pôr para fora seus sentimentos, e o mais importante, poderiam brincar, expressarem-se ludicamente.

Foi justamente por pensar, no princípio da pesquisa, que o recreio seria um momento único de prazer e lazer que decidi pesquisá-lo. Tinha como objetivo refletir sobre um dos momentos lúdicos de prazer e de liberdade dentro do cotidiano escolar. Questionava o que a criança fazia durante esse período; tinha a idéia fixa de que seria um intervalo de poucos minutos, frente ao cotidiano controlador e “torturante” da sala de aula.

Porém, para que eu pesquisasse sobre o recreio era necessário que eu o vivenciasse no cotidiano escolar para poder confrontar as impressões e averiguar as hipóteses que eu formulava sobre ele.

Com o auxílio de minha orientadora Ana Lúcia, juntamente com as observações feitas durante meu período de estágio em uma escola estadual de ensino fundamental e também com as leituras realizadas, muito do que eu pensava a respeito do recreio foi desmitificado. Muito do “encanto” do recreio e da sala de aula “amaldiçoada” foram re-significados para mim. Pensar o recreio somente como momento lúdico, passou a ter outra perspectiva.

Devo admitir que esse processo foi lento, pois as barreiras daquilo que já havia determinado como certo sobre a formação do aluno e sua passividade diante do professor eram muito fortes.

Essa re-significação do cotidiano escolar - dentro da sala de aula e fora dela - incluindo o recreio - deve-se fundamentalmente às experiências que vivenciei durante o período de contato com a escola de ensino fundamental. Além dessa vivência, é importante ressaltar o quanto as leituras de Certeau (1994) e de Ezpeleta e Rockwell (1998) me proporcionaram uma re-leitura da escola. E essa é a história que eu pretendo contar...

2. PROCURANDO COMPREENDER O RECREIO E A SALA DE AULA

O sinal toca às três e vinte da tarde, e após horas de tarefas e correções, é anunciado o recreio. Momento esperado ansiosamente pelos estudantes de qualquer escola. Os vinte e três alunos da 1ª série A entram em alvoroço. Aqueles que já haviam terminado suas tarefas e mostrado os cadernos à professora Márcia ¹ correm para a porta enquanto uns três ou quatro se apressam para finalizar os exercícios para poderem participar do recreio também.

Márcia fica em pé na porta da classe para organizá-los em duas filas e levá-los ao pátio. Quanta euforia, empurra-empurra, brincadeiras, segredos! Os meninos e as meninas andam em fila até a entrada do pátio. O que se vê a seguir é uma correria no pátio ou a qualquer outro lugar para esse momento de liberdade. A gritaria contagia o ambiente. E com razão! Foram quase três horas dentro da sala de aula, a professora sempre lembrando-os para que fiquem sentados. Nesses quarenta minutos que os separam da volta à sala de aula, os estudantes aproveitam o máximo para conversar com os colegas de outras salas, brincar, correr ou andar pelo pátio, fingir brigas ou brigar de verdade.

Como é bom por um pouquinho de tempo que seja, não ter de ouvir a professora e suas regras de comportamento... Como é bom poder pôr para fora os sentimentos quase que com completa liberdade, mesmo que sejam por breves minutos... Que momento delicioso! Ou, por outro lado, esse período de tempo, apesar de desejado, pode ser para alguns o momento de “apanhar” ou mesmo de solidão.

Recreio: momento de significados plurais. Período de tempo ambíguo.

¹ Todos os nomes citados nesse trabalho são verdadeiros com o consentimento dos sujeitos da pesquisa.

Assunção (1996:37) define recreio como:

“um período em que as crianças têm entre dois momentos equivalentes de aula para libertar o corpo da posição forçada em que estiverem na sala de aula, onde permaneceram tanto tempo assentadas.”

Embora acredite que o recreio possibilite realmente um período de liberdade colocado entre dois momentos de aula, não o considero de libertação do corpo, pois, mesmo que os professores ordenem inúmeras vezes durante o período de aula que os alunos fiquem sentados, eles acabam se utilizando de diferentes formas para “driblar” as ordens das professoras andando pela sala de aula, pegando materiais escolares emprestados etc.

Já na perspectiva de Dayrell (1996:150), o recreio aparece como um momento de encontro e também de alimentação. Para ele:

“o tempo do recreio é sempre curto, passa rápido, com vários eventos acontecendo ao mesmo tempo e os alunos podendo se envolver com todos eles. Já o tempo na sala de aula tende a ser longo, ligado ao fazer, um contínuo transformar a impaciência em hábito, num claro processo de disciplinação.”

Os eventos a que Dayrell se refere podem ser os encontros entre colegas, o alimentar-se da merenda oferecida pela escola ou a compra de lanche na cantina da escola ou mesmo os namoricos pelo pátio onde acontece o recreio. No caso especificamente das crianças do ensino fundamental, elas participam de vários eventos durante o horário de recreio. Ora conversam com um colega, ora estão correndo pelo pátio, e logo depois podem estar “virando figurinhas”.

Dayrell nos traz o momento de sala de aula como um processo de disciplinação. Entretanto, junto a esse processo, e também em outros momentos fora da sala de aula, o aluno pode encontrar meios de reagir de maneira a não aceitar e resistir a aquilo que a escola procura impor. McLaren (1992) denomina tais meios de “ritual de resistência”, demonstrados por gestos, olhares e posturas diferentes do que a escola estabelece como norma cultural.

Assim procurei refletir sobre o recreio, que pode se configurar como um dos momentos lúdicos, de prazer, liberdade e socialização dentro do cotidiano escolar, mesmo que cronometrado, que a criança pode usufruir. O que a criança faz dentro desse período de lazer? O que ela pode ou não pode fazer?

Este trabalho buscou respostas especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo escolhida uma classe de 1ª série. Acompanhei semanalmente, um dia de atividades escolares, dentro da sala de aula, incluindo o recreio.

O cotidiano escolar acontece em meio a rituais que guardam em si ideologias sociais e culturais atreladas em tudo aquilo que realiza e o **recreio** é uma delas. McLaren (1992:95) afirma que *“a cultura como ação ritual constitui e patrocina ideologia e comportamento”*. Por isso, torna-se relevante estar atento a um ritual do cotidiano escolar quando as crianças estarão se socializando, compartilhando suas experiências, sob o olhar do adulto, porém, sem sofrer muito sua intervenção como é caso do recreio, ao contrário do que acontece dentro da sala de aula, quando o professor está praticamente presente o tempo todo dirigindo as atividades.

Ao expor a importância de cada ritual acontecido na escola, sendo o recreio um deles, McLaren se reporta a Antônio Chizzotti quando ele manifesta a necessidade de pesquisar os rituais do dia-a-dia por ser neles o momento quando acharemos a racionalidade subjacente da vida cotidiana. Para o autor, esses atos triviais e banais podem servir como uma base para descrever aquilo que as pessoas precisam, falam ou compreendem.

A importância deste trabalho de final de curso se mostra na medida em que se investigará um dos momentos do cotidiano escolar (McLaren o chama de ritual), no qual também se encontra a dimensão simbólica da cultura.

É importante ressaltar que não me propus aqui à apresentação do recreio como espaço único de manifestação do lúdico, mas sim como um espaço possível de ludicidade, sendo ideal ou não.

2.1. SERÁ PROIBIDO BRINCAR NA ESCOLA?

Segundo Carvalho (1996), no mundo do trabalho capitalista, aquilo que o homem realiza tem um enfoque produtivo, havendo pouco ou quase nenhum espaço para a exploração da ludicidade humana. E sendo o brincar uma atividade considerada improdutiva, por não gerar lucros nem produzir objetos de valores próprios, na sociedade em que vivemos acaba não havendo espaço para a exposição da ludicidade humana.

Ainda segundo Carvalho, a partir da Revolução Industrial, o homem teve de se adaptar a um novo sistema de produção: tanto o que ele produz é transformado em mercadoria quanto sua própria força de trabalho. Trabalhar já não está mais vinculado ao prazer, ou à individualidade humana e sim à necessidade do capital, e a criatividade acaba sendo desprezada. E nesse processo de industrialização, a escola assume a tarefa de formação da mão de obra para a indústria. Juntamente a essa tarefa, assume o papel de reprodutora da ideologia dominante para garantir a reprodução das relações de produção.

Carvalho nos apresentou um panorama geral do papel que a escola passa a exercer na era da industrialização capitalista, porém, dentro desse panorama existem particularidades regionais ao redor de todo o mundo que modificam o papel da escola de acordo com aquilo que cada sociedade vivenciou. Ezpeleta e Rockwell (1989) expõem que cada escola está submetida a um mundo muito diverso e diferenciado de onde extrai suas leis e características, antes de estar submissa às leis gerais do capitalismo. Por isso, embora a escola na condição de instituição social esteja inserida em um movimento social de amplo alcance, como o capitalismo e industrialização, ela sempre terá um caráter local e particular que depende da história local de cada comunidade.

Ezpeleta e Rockwell ainda nos alertam para o fato de que mesmo que uma teoria reprodutivista possa explicar a realidade escolar por meio de suas ideologias e práticas alienantes que se identificam com um Estado capitalista, ela não poderá explicar tudo o

que acontece em uma instituição escolar local por existir a heterogeneidade e singularidade do cotidiano. Estas características do cotidiano nos obrigam ao reconhecimento de sujeitos que trazem dentro de si práticas e saberes que incorporam em suas vivências particulares, sendo também depositários de uma história acumulada durante séculos. Na verdade, essas autoras nos alertam para o encontro de uma História e o cotidiano de cada escola.

Já Enguita (1998) nos mostra o papel geral exercido pela escola, especificamente no que se refere à industrialização dos Estados Unidos. Foi lá, mais do que em qualquer outro país, que a escola teve como uma de suas principais funções socializar as gerações jovens para o trabalho assalariado. Dentro das escolas, fazia-se necessário trabalhar com uma precisão militar, em que pontualidade, regularidade, atenção e silêncio eram imprescindíveis para uma boa formação que a nova sociedade industrial e comercial em constante desenvolvimento exigia. Era requisitado um trabalhador piedoso e resignado, mas que ao mesmo tempo, deveria aceitar trabalhar para o outro, sejam quais fossem as condições impostas por esse outro.

“...a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser moldada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho”
(Enguita, 1998:113).

As escolas não tinham para si somente esse propósito, mas poderiam ser um caminho para internalizar determinados hábitos nas crianças e jovens, o comportamento esperado, as disposições e o traço de caráter mais adequado para a indústria. A escola se tornaria o meio mais barato e prudente de prevenir as resistências individuais e coletivas às novas condições de vida e trabalho. Não demorou muito para que as instituições escolares trouxessem para dentro de seu ambiente os padrões do taylorismo utilizados pelas indústrias. Foram as necessidades do capitalismo que mais influenciaram as mudanças ocorridas no sistema de todo o ambiente escolar.

A perspectiva de Enguita acaba por apresentar um cenário onde o empregado da fábrica parece aceitar passivamente tudo que o industrial lhe impõe e por conseguinte, o mesmo acontece dentro da instituição escolar que tem objetivos de preparar a criança para ser um funcionário resignado. Porém, vários autores questionam tal docilidade do indivíduo social, seja ele uma criança ou um operário.

Ezpeleta e Rockwell nos apresentam a heterogeneidade como característica específica de qualquer escola pelo fato de existir dentro dela, em primeiro lugar, uma grande diversidade de indivíduos, âmbitos e atividades. Ao se aproximar do cotidiano escolar, são nos revelados incongruências, saberes e práticas contraditórias.

Para essas autoras, a escola não atende somente aos interesses das classes dominantes, mas também aos das classes subalternas, não só para se ter uma ótima qualificação, mas também como uma possível superação da exploração.

Ezpeleta e Rockwell (1989:56) acreditam que:

“Diferentemente do que sucede na fábrica, onde a relação das classes circula através do comércio da força de trabalho e a apropriação do produto realiza-se numa só direção, na escola as classes subalternas apropriam-se dos conteúdos educativos. Alienado, articulado e desarticulado, científico e folclórico, o conteúdo escolar abre caminhos para outras compreensões. Integrado inevitavelmente na própria experiência, traz sempre consigo a possibilidade de reelaboração fora agora do controle escolar. Possibilidade seguramente ligada ao ritmo do movimento social, à formação histórica de classe.”

Embora Certeau (1994) nos alerte sobre uma “rede de vigilância” existente dentro de toda instituição social, ele também demonstra que a sociedade não se reduz somente a essa rede. Certeau acredita que há “*procedimentos populares (minúsculos e cotidianos)*” que jogam com os mecanismos de disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los. Enfim, mostra-nos que há “maneiras de fazer” das classes dominadas que se contrapõem a aquilo que a rede de vigilância procura impor. O autor considera essas

“maneiras de fazer” como sendo as mil práticas pelas quais os indivíduos se reapropriam do espaço sociocultural organizado.

Tampouco podemos afirmar que as crianças e jovens que estão dentro da instituição escolar comportam-se sempre dentro do padrão que lhes é imposto pela hierarquia. Conforme já mencionado, McLaren (1992) fala sobre o ritual de resistência, identificado por gestos, olhares, posturas que se rebatem aos “códigos de conduta” existentes dentro da escola. Este ritual pode acontecer consciente ou inconscientemente, porém atende ao objetivo de romper com as regras e subverter a ordem imposta. O autor (1992:45) assim o define:

“Comportamento de oposição do aluno que tem tanto um sentido simbólico e histórico como vital e que contesta a legitimidade, poder e significação da cultura escolar de um modo geral e do ensino de um modo especial, seja no currículo aberto ou oculto.”

Já Enguita afirma que uma das principais funções da escola é a socialização para o trabalho. Essa preparação não aconteceria, segundo ele, só em termos cognitivos, mas primordialmente *em termos de atitudes, disposições, formas de conduta e aceitação das relações sociais* (Enguita, 1998: 145)

Segundo ele, a escola é a primeira instituição formal que a criança adentra e permanece por um longo período de tempo caracterizando-se pela homogeneização e enquadramento de toda uma sociedade. Sua função não é apenas modelar as dimensões cognitivas do estudante, mas também seu *“comportamento, caráter, sua relação com seu corpo, suas relações mútuas”* (Enguita, 1998:158). Embora aceite-se que a escola sirva ao Estado no intuito de manter a ordem social, resta saber como reagem as classes subalternas a tal poder.

Ezpeleta e Rockwell admitem a existência da normatividade e do controle estatal a que Enguita se refere, porém nos observam que o Estado não pode dominar a trama de inter-relações entre os sujeitos. O espaço escolar é um ambiente de permanente

construção social que depende de vários processos que ocorrem dentro da escola: reprodução e/ou recriação de relações sociais, tipos de conhecimentos produzidos, modos de luta e submissão etc.

Em contraponto a aquilo que Enguita nos trouxe, a realidade cotidiana não acontece por meio de uma relação fixa, “natural”, estática por meio da qual educadores e estudantes interiorizam valores e conteúdos, sem questioná-los para se tornarem mais tarde, operários e cidadãos submissos.

Certeau (1994: 45) afirma que

“No espaço tecnocraticamente construído, escrito e funcionalizado, as suas trajetórias (dos indivíduos) formam frases imprevisíveis , “trilhas” em partes ilegíveis. Embora sejam com os vocabulários de línguas recebidas e continuem submetidas a sintaxes prescritas, elas desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem.”

Esse mesmo autor nos fala da *“lei da não-passividade”*: *uma inovação infiltrada dentro dos termos da tradição*. Os grupos sociais se utilizam da ordem efetiva das coisas para fins próprios, sem a ilusão de mudá-la rapidamente. Haverá sempre um grupo dominado e um grupo dominador, porém, em cada instituição social, que no caso desse trabalho é a escola, há trocas sociais, um estilo de invenções técnicas e um estilo de resistência moral, podendo-se transpô-la de três formas:

- Economia de “Dom” (generosidade como revanche);
- Estética de “golpes”;
- Ética de tenacidade – inúmeras maneiras de negar à ordem estabelecida o estatuto de lei, de sentido, de fatalidade.

Certeau (1994:90) relata que *“na ordem organizada pelo poder do saber, como também na ordem das zonas agrícolas ou das indústrias, sempre é possível uma prática desviacionista”*.

Segundo o pensamento de Certeau, os estudantes podem ser considerados “consumidores” de uma produção racionalizada (saber). Mas, esses mesmos

consumidores fabricam uma outra “produção” que tem astúcia e é dispersa. Podem agir silenciosamente, por não se utilizarem de produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem sócio-econômica dominante.

Certeau acredita que a transmissão de um código de promoção sociocultural não indica o uso que os indivíduos farão dele. Os sujeitos possuem meios próprios de escolher como se utilizar daquilo que a elite lhes pretende transmitir.

Ainda em contrapartida à homogeneização a que Enguita se refere, Ezpeleta e Rockwell (1989) fornecem uma nova perspectiva baseada primeiramente nos estudos de Gramsci que apresenta uma realidade cotidiana e seu caráter heterogêneo especificamente dentro da escola. Para essas autoras, não se pode perder de vista que existe uma construção social *particular* em cada escola que está relacionada ao momento histórico *local e particular* da região. Dentro do contexto escolar, Ezpeleta e Rockwell (1989) explicam que há

“uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica.”

O reconhecimento dessa heterogeneidade e singularidade do cotidiano mostra-se na presença de sujeitos que têm diferentes propósitos para as práticas e saberes da qual se apropriam em momentos diversos da vida, participantes de uma história que se constrói há séculos. Aí se percebe o cruzamento do cotidiano com a história.

Já na visão de Enguita, no interior do processo de desumanização do homem, nas relações de trabalho do processo tecno-industrial, não há tempo para o brincar, pois este não se encaixa no modelo de produção, o mesmo acontecendo na escola.

Em oposição ao trabalho do adulto, o brincar da criança é uma atividade não produtiva, não lucrativa, nem tampouco produz objetos de valores da sociedade em que vivemos. Realmente não gera lucro, porém proporciona alegria e prazer, sentimentos

deixados para trás por adultos pressionados pela intensa competitividade e anseio de consumir e que na maioria das vezes, querem obrigar as crianças a esquecê-los, tanto no ambiente escolar como também fora desta.

Carvalho (1996) acredita que criança, brinquedo, jogo e brincadeira são indissociáveis, mas a escola parece não entender essa indissociabilidade. Questiono essa posição da autora, já que a escola vem utilizando jogos e brincadeiras para fins de aprendizagem.

Mesmo quando uma instituição escolar enxerga o movimento e a espontaneidade da criança como transgressora de uma ordem já preestabelecida por ela, a criança como sujeito pode utilizar esse elemento transgressor para não aceitar a disciplina imposta pela escola e pelo adulto, os quais buscam imprimir no corpo infantil a obediência servil, impor regras de comportamento próprias do mundo adulto e negando-lhe o direito de ser ela mesma. A hierarquização do poder é colocada, cabendo à criança se submeter à autoridade (por vezes autoritarismo) do mundo adulto. Mesmo diante da autoridade do adulto, o aluno sempre encontrará um meio “alternativo” de usar o conhecimento adquirido.

Dentro da sala de aula pode-se querer exigir uma certa imobilidade que sufoca a necessidade que toda criança tem de se movimentar, expressar-se, vivenciar no seu próprio corpo o ato educativo. Exatamente por ela ter essa necessidade, é que, mesmo com receio, a criança não perde a chance de se divertir, nem que seja dentro da sala de aula.

De um prisma, Certeau vem nos indicar que a ordem reinante (no nosso caso, a disciplina exigida pela professora) pode servir de suporte para inúmeras produções, ao passo que torna seus proprietários cegos para essa criatividade - assim como patrões que não conseguem ver aquilo que se inventa de diferente em sua própria empresa.

Com relação à forma como os alunos vivenciam o cotidiano escolar, McLaren descreve dois estados diferentes que retratam o aluno fora e dentro da escola. Seriam eles:

- **“Estado de estudante”**: O aluno assume um comportamento formal, obrigatório na escola, deixando de lado sua liberdade e espontaneidade. Tudo que faz é controlado pelo professor, que o auxilia na adaptação aos padrões, normas, gestos, atitudes, exigidas pela escola.
- **“Estado de esquina de rua”**: O aluno tem sua própria identidade, não podendo esta adentrar a escola. É nesse estado que ele vivência seus papéis junto ao grupo, pode demonstrar seus sentimentos com liberdade. Há liberdade de movimentos corporais e o contato físico acontece de forma mais intensa e espontânea.

Dentro das escolas, esses dois “estados” podem ser observados e se formos levar em conta o ponto de vista de Certeau, esses dois “estados” se misturam o tempo todo, aparecendo segundo o que a “ocasião” pede. O ingresso na escola pode significar para a criança a ruptura entre o mundo lúdico infantil e o mundo regrado dos adultos. Até o momento do ingresso, a criança tinha tempo livre para jogar e brincar, e depois esse momento passa a ser controlado e vigiado pela escola. Serão poucos minutos, marcando o intervalo entre as aulas. Mas isso não impede que a criança faça suas apropriações desse “mundo vigiado”.

Reimer Apud Carvalho (1983:51) afirma: *“Todas as culturas têm seus ritos de iniciação da criança para a fase adulta”*. Considerando Reimer, Nazaré imagina que em nossa sociedade, esse ritual aconteceria no momento em que a criança passa a frequentar o espaço formal da escola, o que viria ser uma renúncia à sua infância, ludicidade, criatividade e lazer.

Segundo a autora, a escola precisa entender a criança como um ser em desenvolvimento contínuo e em constante movimento. Também precisa compreender que o ato educativo não está somente vinculado ao trabalho mental, e sim ao corpo em sua totalidade.

Ainda segundo ela, a escola considera o corpo um objeto incômodo, que atrapalha, faz barulho, movimenta-se, tira a concentração na sala de aula. Todavia o corpo, indócil, se opõe à docilidade que a escola busca (retratada por Enguita).

Os momentos de prazer e alegria no ambiente escolar geralmente acontecem fora da sala de aula, nas áreas de recreio em virtude das relações de amizade e companheirismo que se constroem. Consegue ser completa, tendo em vista o pensamento de McLaren, no estado de "esquina de rua". Carvalho afirma: "*É fora da sala de aula que a criança consegue ser ela mesma, um corpo que brinca, que joga, que sente, que percebe, que se expressa, que descobre e aprende na relação com o outro*". Isso não significa no entanto, que a criança não estabeleça interação na sala de aula.

O que também muitas vezes pode acontecer é a utilização da brincadeira apenas como recurso didático. Sobre essa questão, i Fontana e Cruz explicam:

"Esse uso da brincadeira como estratégia de aprendizagem acentua-se nas séries iniciais do 1º grau. Incentivada e considerada atividade fundamental da criança na fase pré-escolar, a brincadeira costuma ser, então, deixada de lado, ou apenas tolerada. Nas sociedades urbanas contemporâneas, ler, escrever, e estudar tornam-se atividades fundamentais para as crianças em idade escolar, e os jogos e as brincadeiras só têm lugar na prática pedagógica quando auxiliam a elaboração e construção de conhecimento sistematizados."

Em nossa sociedade capitalista, o significado de utilidade está arrolado ao de sujeito ativo produtivamente, dando significado de valor daquilo que se pode ser produzido ou consumido. O significado de inutilidade se contrapõe ao de utilidade, por não produzir algo com valor de troca, não gera lucro. Por causa disso, ludicidade e produtividade tornam-se incompatíveis em suas ações. Perrotti (1990:20) esclarece melhor:

"a racionalidade do sistema produtivo torna o lúdico inviável, pois o tempo do lúdico não pode ser jamais o da produção capitalista. Daí o lúdico identificar-se com a criança, já que ela não está apta para o sistema de produção em virtude do espírito da racionalidade não ter conseguido ainda domá-la."

2.2. POR QUE BRINCAR NA ESCOLA?

Rubem Alves, no seu livro “Estórias de quem gosta de ensinar”, faz a seguinte pergunta “O que é brincar?” e responde: “*brincar é uma atividade não produtiva, isto é, não visa a produção de qualquer objeto*”, e faz outra pergunta: “*Mas por que as crianças brincam, se isto não produz nada*”? E logo vem a resposta: “*O brincar não produz objetos, mas proporciona prazer*”. Para o autor, o prazer é o princípio determinante da vida da criança. Esse prazer que a criança encontra em suas brincadeiras também tem de ser encontrado na instituição escolar, mas é necessário, segundo Alves, que as pessoas envolvidas com a educação reconheçam a importância do lúdico no contexto escolar.

Vygotsky, em suas pesquisas, verificou que as possibilidades de aprendizagem não se definem só pela maturação cognitiva mas especialmente pelas trocas entre o sujeito e o outro, interação entre criança /criança e/ou criança/adulto. É por meio dessa interação social que se criam condições estruturantes na construção do conhecimento, porque além de se tornar um suporte na dimensão afetiva é também suporte desafiante para a atividade cognitiva. Ele a chama de

“zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (Vygotsky,1994:50)

Para ele, o desenvolvimento de atividades lúdicas, especialmente aquelas que criam situações imaginárias, contém explícitas funções pedagógicas. Tanto na situação de criação imaginária como pela definição de regras específicas, a brincadeira atua sobre a zona de desenvolvimento proximal na criança, que a leva a comportar-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, aprendendo a separação entre objeto e o

significado. O brincar tem, de forma condensada, todas as tendências do desenvolvimento e ainda é, em si mesmo, uma grande fonte para que isso ocorra. Portanto, a escola poderia utilizá-la amplamente no processo educativo infantil.

Para Vygostsky, a atividade lúdica é um processo simbólico, porque é por meio da ação com o brinquedo que a criança tenta expressar significados.

Fontana e Cruz entendem o momento da brincadeira/jogo

“como um momento de conhecimento e de convivência com as crianças, que nos permite conhecer seus modos e percursos de apropriação e elaboração do mundo, pois podemos voltar nosso olhar não apenas para aquilo que elas fazem, mas o como elas fazem.”

Souza, afirma que a criança brinca, fantasia, sonha, aceita desafios, e vislumbra possibilidades de desenvolvimento. É também por meio do lúdico que a criança consegue relacionar-se com o seu próprio corpo, com o outro e com o mundo, onde o imaginário se transforma em real, provocando uma sensação de poder e domínio sobre o mundo.

O corpo da criança em movimento não pode ser considerado um intruso. É essencial deixar a criança viver concretamente, corporalmente as relações de que a cultura infantil é repleta. Freire (1989: 14) afirma:

“Sugiro que, a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado.”

Tendo em vista, então, as perspectivas acima comentadas a respeito da importância da brincadeira, do lúdico para a criança, fica então a pergunta: Será apenas no recreio que a criança tem espaço para vivenciar o lúdico ou também esse espaço pode ser vivido na sala de aula?

Segundo o pensamento de Certeau, o grupo de indivíduos dominado por uma ordem dominante pode encontrar formas que ele chama de “microbianas” para subverter a ordem imposta.

Então, dentro de uma sala de aula de ensino fundamental, na qual a professora tenta impor ordem e silêncio, os alunos podem criar situações de brincadeiras entre eles, sem que a professora as perceba.

Enguita acredita numa ordem e disciplina impostas para a formação de um futuro operário dócil, que não questiona. Já Certeau demonstra que mesmo dentro de uma ordem imposta, os indivíduos encontram formas que ele chama de *microbianas* para subverter essa ordem.

3. TÁTICAS NA SALA DE AULA

Conforme já mencionado, no início da pesquisa, enquanto escrevia o projeto de TCC, pensava encontrar uma sala de aula em que a autoridade da professora prevalecesse sobre os alunos. Acreditava que eles tinham uma certa imobilidade dentro da sala em função do medo que deveriam sentir da professora. Não me havia ocorrido ainda que essas crianças podiam ter ações que confrontassem a ordem e disciplina da sala de aula. Acreditava na passividade do aluno em relação à professora. Havia para mim somente um modelo de professor autoritário e um aluno obediente. Foi com essa idéia que fui para o meu primeiro dia de estágio observado.

Cheguei um pouco antes das 12:30h, horário em que as crianças ainda estão brincando no pátio, correndo de um lado para outro. Exatamente às 12:30h o sinal toca e vejo a professora da 1ª série A descendo as escadas que davam para o pátio para buscar seus alunos e formar uma fila para entrar na sala de aula, que fica em um corredor abaixo do pátio da escola. A professora pareceu um tanto surpresa, ao me ver:

- *Ah, você veio?!*

As crianças andam em fila, até chegarem à porta da classe, mas depois correm cada uma para seu lugar, jogam as mochilas e sentam, em um grande alvoroço.

- *Quietos, não comecem a bagunçar!*

A professora me apresentou como estagiária. Logo que sentei em uma cadeira lá no fundo, percebi um olhar de curiosidade. A classe é composta, na maioria por meninos, sendo apenas 4 meninas.

- *Gente, vamos abrir os cadernos. Para corrigir a lição eu vou anotar aqui nesse caderno quem não fez lição de casa.*

A tarefa a ser corrigida é uma lista de palavras: "casa, pato, nome, gato, rosa." Os alunos deviam separar as sílabas dessas palavras e depois escrevê-las em letra de forma e em letra cursiva.

Enquanto a professora escreve na lousa, os alunos batem papo entre si e estabelecem conversas entre aqueles que estão sentados por perto e também com aqueles que estão sentados em lados opostos da sala. Também passeiam pela sala, jogam papel (Diário de Campo, 20/02/2001).

Definitivamente, não é uma classe parada, estática, que obedece a uma imobilidade que eu pensava encontrar.

A professora às vezes olha para trás, pede silêncio. Em outras vezes olha e não diz nada. E continua escrevendo.

- *Agora vamos colocar o cabeçalho na lousa.*

Nesse cabeçalho está escrito o nome da escola, a data, o nome dos alunos e as letras do alfabeto em letras cursivas e de forma. Logo em seguida, a professora passa uma folha mimeografada para que as crianças liguem os desenhos às palavras escritas.

A Maiara, menina que senta logo à minha frente, perto de uma outra garota, Daniele, diz que vai acabar rápido para me mostrar a lição.

Há um menino sentado no centro da sala. A professora o considera bagunceiro, por isso ele está sentado no centro, mas de vez em quando ele insulta uma ou outra criança, mesmo de seu castigo.

Conforme as crianças vão acabando de fazer a tarefa proposta pela professora, uma a uma mostram a ela o que fizeram e ela também passa ao lado das carteiras daqueles que ainda estão terminando ” (Diário de Campo, 20/02/2001).

A formação de filas dos alunos no pátio, antes de sua entrada na sala de aula, os pedidos de silêncio repetidas vezes por parte da professora e a verificação de um a um dos cadernos dos alunos remeteu-me à formação escolar de que Enguita fala, uma formação que seria voltada para a disciplina, a formação de um jovem preparado para ser um bom operário. A professora estava ali tentando cumprir um papel de disciplinadora. A escola já

tem seus rituais pré-definidos, como a fila na hora da entrada ou o cabeçalho na hora da lousa.

Porém, os alunos não se submetem passivamente a esse modelo. Segundo Enguita, os alunos estariam supostamente entregues à passividade e à disciplina. Mas bastava a professora estar de costas para a lousa, corrigindo lição ou colocando o cabeçalho para que se iniciasse uma certa indisciplina que ela procurava controlar com seus pedidos de “Fiquem quietos”. Eram papéis jogados entre os colegas, passeios pela sala, insultos entre os alunos.

Certeau admite que a sociedade possua seus dispositivos de controle conforme Enguita explica em relação à escola. Ele não nega as relações de poder que podem existir nas instituições. Porém, para Certeau, um sujeito que é dominado não significa ser passivo ou dócil.

Certeau chama de *estratégia*, o cálculo de relações de forças que passa a existir no instante que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente. Ela analisa um lugar capaz definido como próprio, podendo ser uma base a sua gestão de relações com uma exterioridade distinta. A instituição escolar, segundo Certeau, possui suas “estratégias” de dominação que são reveladas em suas análises.

Por outro lado, Certeau chama atenção para aquilo que ele denomina de *tática*, um cálculo que não se baseia em si próprio, sem diferenciar o outro como totalidade visível. O seu lugar é o do outro. E por isso mesmo, é dependente do tempo, observando para “captar no vôo” possibilidades de ganho. Seu objetivo é jogar com os acontecimentos, para transformá-los em ocasiões.

Ocasões de conversa paralela aproveitada enquanto a professora está virada para a lousa ou do menino de castigo que, mesmo sentado separado de todos, consegue uma “brecha” para mexer com os colegas.

“Antes do recreio, a professora propõe brincar de Bingo com as crianças. O objetivo do jogo é que elas completem o nome delas, à medida que a professora vai tirando as letras do alfabeto de um pote vazio. Ela deu uma pequena quantidade de feijões para cada criança e fez a seguinte recomendação:

- *Não quero que ninguém jogue feijão em ninguém, estão ouvindo? Quem jogar, não participa mais da brincadeira.*

Só que, à medida que a professora ia entregando, alguns meninos aproveitavam que ela estava de costas e jogavam um feijão. Logo vinha a denúncia: Tia, foi o Cleverson; tia, foi o Bruno.

A professora gritou:

- *Vamos parar! Senão a gente nem começa a jogar!*

Quando ela começou a tirar as letras de plástico, foi uma gritaria só.

- *Eu tenho essa letra, eu tenho essa letra!*

E se ajudavam mutuamente.

- *Olha, tem aquela letra no seu nome, tem sim.*

O Bruno jogou um feijão para o lado oposto da sala e atingiu o Cleverson. A professora o colocou para fora e trancou a porta por uns minutos” (Diário de campo, 09/03/ 2001).

Com a proposta de jogar Bingo com os alunos, a professora é quem traz o lúdico para dentro da sala de aula. Mesmo sendo uma brincadeira “regulada” pela professora, o tipo de envolvimento dos alunos passa a ser outro. Será que os “estados de estudante” e de “esquina de rua” são tão dicotômicos assim?

Fontana nos explica que a brincadeira, mesmo sob o controle do professor, como foi o caso observado, não é apenas atividade cognitiva, pois envolve a criança como um todo. É uma prática social, que se realiza em uma interação com o outro. Vimos que as

crianças passaram a ter uma atitude de ajuda, de colaboração entre elas para conseguirem montar os nomes com as letras.

“A professora começa sua aula corrigindo a lição. As crianças deveriam colocar a quantidade de letras das palavras correspondentes e quantidade de fonemas. A professora não usou especificamente a palavra fonema, disse que os alunos deveriam contar quantas vezes abriam a boca para falar um palavra.

Diz gritando que vai ser a última vez que explica a diferença entre a letra cursiva e a letra de forma. Os alunos andam pela sala, e nem sempre a professora lhes chama a atenção. Mas há outras maneiras de se locomover na sala. O aluno Cleiton anda pela sala agachado para que a professora não perceba seu movimento.

Márcia escreve na lousa o alfabeto de letra maiúscula e minúscula, de forma e cursiva, enquanto poucos alunos prestam atenção.

Alguns meninos cantarolam, de vez em quando, as músicas de Funk do ‘Bonde do Tigrão’.

A Bianca olha para mim, ri e coloca o giz de cera na boca. Pela segunda vez, a Daniele trouxe salgadinhos e briga com a Maiara que quer experimentá-los” (Diário de Campo, 20/03/2001).

Decididamente há muitas coisas acontecendo na sala de aula. Não vejo um ambiente disciplinador e regulador do comportamento.

“Os alunos pegam o livro de Matemática e têm de fazer uma atividade de pintar cada barrinha do exercício de uma cor. Levam uns 15 minutos até que todos acabem de pintá-las e então a professora os orienta a cortá-las e para finalizar, colar essas mesmas barrinhas em uma outra folha, formando qualquer desenho, aquilo que as crianças queiram.

A professora não falou de caderno de disciplinas hoje, mas falou sobre mandar bilhetes aos pais.

Como a porta da sala de aula está aberta, três ou quatro alunos, brincam no corredor que há em frente a sala de aula.

Depois de acabarem a longa tarefa das barrinhas, há um período para lerem livros de estórias. Após uns 10 minutos, a professora pede que sentem de volta aos seus lugares para brincar do "jogo do silêncio". Ela escolhe um aluno que está bem quieto para que ele fique em pé na lousa e anote o nome do próximo aluno que estiver mais quieto e assim por diante. Quando toca o sinal, a professora pede que todos formem duas filas separadas, meninos e meninas, ordenadas por ordem de tamanho. Ela costuma fazer o seguinte pedido:

- *Não corram tanto no pátio para não se cansarem, vocês ainda têm muitas lições para fazer" (Diário de Campo, 20/03/2001)*

Mclaren acredita que a presença do professor justamente em um momento anterior a seu período de "liberdade" tem como propósito *"ênfatizar o papel autoritário e para reforçar sua presença."* (Mclaren,1992: 153). Há duas barreiras: a presença física do professor e o ritual da fila, como é caso do que ocorre cotidianamente nessa classe. Porém, mesmo o período de "liberdade" tendo terminado, vemos na sala de aula sua continuação: alunos conversando, comendo, andando agachados.

Assunção (1996:34) acrescenta ainda que

"esse ritual pode ter o objetivo de disciplinar, mantendo os alunos em silêncio e quietos, além de fazê-los incorporar outro modo de ser e de perceber as coisas, diferentes daquele trazido de casa."

Acredito que essa maneira de proceder, como essa da fila, torna visível aquilo que acontece nas classes de 1ª série, quando muito dos alunos aprendem muitas regras que não conheciam. Assunção (1996:35) explica o momento da fila como *"uma forma de contenção, por se tratar de um momento em que a euforia do aluno é difícil de ser contida. Só mesmo a força desse ritual é capaz de detê-lo."*

Entretanto, é importante destacar que nem todas as crianças da classe dessa professora entram nessa fila de forma passiva e obediente. É nessa hora que escutamos: *“Tia, o Fernando me empurrou; tia, eu vou na frente; a Daniele me beliscou”*. Por essas falas, podemos verificar que esse ritual não é algo aceito. É um momento que traz também as manifestações de incômodo colocadas de forma indireta.

Mesmo a professora exigindo silêncio na formação da fila, as crianças demoram pelo menos três minutos porque alguns alunos correm pelo corredor, mudam de lugar, disputam o lugar da frente das filas. Eis a resistência. Segundo McLaren,

“o comportamento de oposição do aluno tem tanto um sentido simbólico e histórico como vital que contesta a legitimidade, poder e significação da cultura escolar de um modo geral e do ensino de um modo especial, seja no currículo aberto ou oculto.”
(McLaren, 1996: 202).

Acreditamos que as manifestações de desconforto e reclamações dos alunos no momento da fila demonstram tal oposição a essa cultura escolar.

Depois das filas formadas em sala de aula, a professora segue para o pátio para levá-los ao recreio. No caminho, mesmo antes de chegar ao pátio, a fila se desfaz. Vemos crianças correndo para todos os lados, como se os ouvidos estivessem tampados para aquilo que a professora falou. Todas as salas juntas ficam sob a supervisão de duas inspetoras, enquanto as professoras sobem para as salas dos professores para aproveitarem também seu momento de intervalo. Finalmente o RECREIO.

4. RE- SIGNIFICANDO O RECREIO

E então vários grupos de crianças se formam. Há aquelas que realmente não param de correr durante os quarentas minutos de tempo livre; aquelas que se sentam somente para comer e conversar; as que preferem a grama ao pátio e ainda aquelas que têm de aguardar em duas filas os lanches que as merendeiras preparam para eles. Infelizmente, algumas delas não têm tempo para brincar, porque demora muito até que chegue sua vez para pegar o lanche. A professora contou-me que muitos alunos de sua classe preferem não comer a merenda escolar, seja porque não gostam, seja porque querem ter mais tempo para brincar.

A maioria dos meninos brinca de “pega-pega” em grupos formados por garotos de diferentes séries ou alguns poucos ainda conseguem brincar com a única bola colocada à disposição deles no pátio. Enquanto isso, as meninas preferem andar pelo pátio em grupo ou individualmente ou sentar-se na grama que está junto ao pátio.

Podemos ver que o horário e o espaço do recreio são usados pelas crianças de modo que possam brincar e aproveitar esse momento.

Para Vygostsky, as brincadeiras de grupo como o pega-pega e o jogar bola possibilitam que as relações sociais sejam apropriadas pelas crianças nas relações entre si ao jogar, ao brincar. Reguladas por regras implícitas de comportamento, essas relações se tornam uma pré-condição importante para que, com o passar do tempo, as crianças tenham consciência da existência de regras na brincadeira e que a sociedade em que vivem também possui suas regras de convivência.

Durante esse período de recreio notei que as crianças têm necessidade de estar com o Outro, mesmo que seja com um único colega ou alguém de fora do ambiente escolar.

Vygostsky, em suas pesquisas, verificou que as possibilidades de aprendizagem não se definem só pela maturação mas especialmente pela troca entre sujeito/outro,

interação entre criança/ criança e criança/adulto. É na interação social que se criam condições estruturantes na construção do conhecimento, se tornando também um suporte importante na dimensão afetiva.

“Hoje pude observar os grupos que se formam na hora do recreio. Aqueles que correm para a fila da merenda, aqueles que sentam em duplas ou em pequenos grupos e comem quietos e os que correm durante todo o período do intervalo.

Durante o recreio, uma aluna de outra 1ª série que se chama Viviane ficou próxima a mim, disse-me que não queria brincar de jeito nenhum porque estava com saudade da mãe, começando a chorar.

Logo chegou a Raquel, colega dela que conversou bastante com nós duas e finalmente a Viviane se levantou e passou a andar pelo pátio e após alguns minutos, outras meninas se juntaram a ela.

Em todo o pátio há simulações de brigas, lutas e provocações entre as crianças. Pelo fato de todas as turmas de 1ª série a 4ª série terem o mesmo horário de recreio há uma grande interatividade entre todas as turmas. Meninos e meninas tomam lanche, brincam, brigam, conversam com as crianças mais velhas.

O Fernando, um garoto de seis anos, que está na classe onde estou fazendo pesquisa de campo, foi a vítima dos maiores hoje. Ele entrou no meio do jogo de bola dos meninos que já havia começado, pegou a bola, e correu. Um dos meninos maiores, correu e começou a bater nele. Logo a inspetora chegou para separá-los”

(Diário de campo, 06/04/01).

Para a aluna Viviane, o período do recreio nada tinha de divertido, pelo menos no início. Aquele momento de “liberdade” tinha um sentido triste, de solidão, de saudade da mãe. Por quase três meses a mãe dela teve de ir à escola todos os dias, durante o recreio porque ela pedia a presença da mãe. O período do recreio nesse caso, não era um

momento lúdico, mas sim um momento de solidão. Viviane sentia-se sozinha. A falta de sua mãe a entristecia. No recreio, quando tinha tempo para não fazer nada, a tristeza vinha. Onde estaria aquele momento de “libertação” e descontração?

Nos momentos em que Raquel esteve junto a Viviane, acredito que houve uma outra forma de “aprendizagem” no ambiente escolar. Não foi uma aprendizagem formal, a mais vista dentro da sala de aula. Foi um momento especial de solidariedade entre duas crianças.

No dia em que estava perto da Viviane, pude ver também a Raquel que se preocupou naquele recreio não só em brincar, mas procurar ajudar sua colega de classe que chorava, até convencê-la a andar pelo pátio e conversar com outras meninas. Estabeleceu-se ali uma situação de cumplicidade entre as crianças. Mesmo brincando, conversando com outras meninas, houve um momento que Raquel observou sua colega e resolveu ajudá-la. Como acredita Vygotsky, é por meio das relações sociais, por meio da mediação do outro, é que vamos aprendendo a ser cada vez mais humanos

Em uma outra situação, observei um grupo de meninas tentando comunicação com uma garota de 2ª série deficiente auditiva. Havia uma garota que já havia aprendido a linguagem de sinais e auxiliava as outras meninas na comunicação. Talvez o início desse processo de aproximação e comunicação entre a garota deficiente auditiva e as outras garotas tenha surgido somente por curiosidade, porém o mais importante é a interação e o reconhecimento das diferenças, sem preconceito.

Um aluno, Fernando, está sempre envolvido em brigas e provocações durante o recreio. McLaren nos explica que os alunos, ao se encontrarem no “estado de esquina” eles representam seu drama de apoteose, resistência ou revitalização, são fisicamente indulgentes e mostram uma exuberância não-controlada. Parece ser este um meio de explicar porque Fernando e outras crianças brigam tanto ou fingem brigar durante quase todo o recreio.

“Conforme as crianças vão acabando de fazer a tarefa proposta pela professora, vão uma a uma mostrando o que fizeram e depois ela vai passando nas carteiras daqueles que ainda estão acabando.

Enquanto quase todos os alunos já acabaram, ela dá mais uma atividade de pintar os quadradinhos que correspondem à palavra certa.

- Gente, parem de gritar, estou com dor de cabeça.

Bruno e Carlos brincam de jogar papel um no outro. E a Daniele me fala sobre o namorado dela, diz que vai encontrá-lo durante o recreio”

(Diário de Campo, 09/03/20001).

Para Dayrell (1996), cada espaço dentro da escola tem um significado diferente. Assim, a sala de aula seria o local de construção de conhecimento e o pátio estaria destinado ao recreio. Porém, o autor nos mostra que os indivíduos podem re-significar os espaços que eles frequentam.

No caso da Daniele e outros colegas, eles estariam experimentando, mesmo na brincadeira, relações já observadas por eles nos adultos. O início está na sala de aula, há brincadeiras, bilhetes entre ela e seu colega Bruno, há segredos, brigas porque outras colegas riem da situação.

O espaço do recreio não servirá apenas como local de brincadeira, mas de imitações, de descobertas nas relações de grupo.

Quanto aos “estados” de ser que McLaren comenta sobre os alunos, podemos observar que ambos (tanto o de *estudante* quanto o de *esquina de rua*) podem ser encontrados dentro das escolas.

Mesmo o aluno dentro da sala de aula tendo de obedecer regras e normas do professor, há momentos em que seu “Estado de Esquina de Rua” aparece, e ele se

expressa, se relaciona com os outros, joga papéis. Mesmo sob a vigilância da professora, Bruno e Carlos conseguem brincar, rir das brincadeiras com os papéis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os seis meses de estágio semanal e com o auxílio das leituras de Certeau, McLaren, Ezpeleta e Rockwell, minha perspectiva sobre o recreio mudou consideravelmente.

O recreio não tem apenas um significado, como eu acreditava antes. É um momento lúdico, mas não deve ser pensado somente assim. Nesse intervalo entre as aulas, as crianças vivenciam inúmeras experiências, nos campos emocional, social, cultural e lúdico também.

No recreio, pode haver grande interação social entre as crianças, mas também há momentos de solidão e saudade quando as crianças no meio de muitas outras, sentem saudade dos pais ou mesmo do lar.

Esse momento de recreio também pode ser espaço de solidariedade quando as crianças se ajudam mutuamente, importando-se com a dor do outro colega.

Mas há também brigas, pancadarias e provocações entre os alunos.

Por isso, já não considero o recreio apenas como espaço lúdico, e sim um espaço de ambigüidades pois as crianças não apenas brincam, mas também brigam, se solidarizam e expõem sua solidão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUNÇÃO, Maria M. Silva de. **Magistério Primário e Cotidiano Escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

CARVALHO, Nazaré C. **Lúdico: sujeito proibido de entrar na escola** *In* Revista Motrovivência, ano VIII nº 9, Dezembro / 1996

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Editora Vozes, 1994.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço cultural** *In* Dayrell, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996

ENGUIITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante.** São Paulo, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 1989

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico.** Campinas: Ed. ATUAL

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 1991.

GUEDES, Cláudia Maria. **O verdadeiro poder: um história de mundos diferentes** *In* Revista Motrivência, ano VII – nº 9, Dezembro/ 1996.

MACLAREN, Peter. **Rituais na escola: em uma direção a uma economia política de símbolos e gestos na escola.** Trad. Juracy C.Marques, Angela Biaggio, Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MARTINS, Silvia. **Lazer e Educação: a escola esquece que a criança pensa, joga, fala, escuta, ama, canta, compreende, descobre, inventa, sonha...** , Campinas, SP, 1999, Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação, UNICAMP.

PERROTTI, Edmir. **A criança e a produção cultural** *In* ZILBERMAN, Regina (org) **A produção cultural para a criança.** Porto Alegre, 1990.

PRADO, Marysia R. **Des -cobrindo o lúdico: a vivência lúdica infantil na sociedade moderna,** Campinas, SP,1991, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP.

REIMER, Everett. **A escola está morta.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

SOUZA, Roberto. **O lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental** *In* Revista Motrivivência, ano VII, nº 9, Dezembro / 1996.

VYGOTSKY, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento** *In*
 _____ - **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes,
 1994