

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KARINE DO ROCIO VIEIRA DOS SANTOS

O CURRÍCULO VIVIDO NO COTIDIANO ESCOLAR: MINÚCIAS DE UM
LAZER CLANDESTINO

CURITIBA

2022

KARINE DO ROCIO VIEIRA DOS SANTOS

O CURRÍCULO VIVIDO NO COTIDIANO ESCOLAR:
MINÚCIAS DE UM LAZER CLANDESTINO

Tese apresentada como requisito parcial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná para obtenção de grau de Doutora em Educação.
Linha de Pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética na Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Rechia

CURITIBA
2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Santos, Karine do Rocio Vieira dos

O currículo vivido no cotidiano escolar : minúcias de um lazer clandestino / Karine do Rocio Vieira dos Santos. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Simone Rechia

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Lazer e educação. 3. Brincadeiras. 4. Crianças – Recreação. I. Rechia, Simone. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO

No dia cinco de maio de dois mil e vinte e dois às 11:00 horas, na sala 232-B, na modalidade híbrida, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças, Rua Rockefeller, 57, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **KARINE DO ROCIO VIEIRA DOS SANTOS**, intitulada: **O CURRÍCULO VIVIDO NO COTIDIANO ESCOLAR: MINÚCIAS DE UM LAZER CLANDESTINO**, sob orientação da Profa. Dra. SIMONE APARECIDA RECHIA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: SIMONE APARECIDA RECHIA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MARIA MANUEL ROCHA TEIXEIRA BAPTISTA (UNIVERSIDADE DE AVEIRO), ELAINE PRODÓCIMO (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS), DEISE CRISTINA DE LIMA PICAÑÇO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutora está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, SIMONE APARECIDA RECHIA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 05 de Maio de 2022.

Assinatura Eletrônica

28/06/2022 21:29:41.0

SIMONE APARECIDA RECHIA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

01/06/2022 03:45:36.0

MARIA MANUEL ROCHA TEIXEIRA BAPTISTA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE AVEIRO)

Assinatura Eletrônica

31/05/2022 11:43:33.0

ELAINE PRODÓCIMO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

Assinatura Eletrônica

31/05/2022 11:30:22.0

DEISE CRISTINA DE LIMA PICAÑÇO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **KARINE DO ROCIO VIEIRA DOS SANTOS** intitulada: **O CURRÍCULO VIVIDO NO COTIDIANO ESCOLAR: MINÚCIAS DE UM LAZER CLANDESTINO**, sob orientação da Profa. Dra. SIMONE APARECIDA RECHIA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 05 de Maio de 2022.

Assinatura Eletrônica

28/06/2022 21:29:41.0

SIMONE APARECIDA RECHIA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

01/06/2022 03:45:36.0

MARIA MANUEL ROCHA TEIXEIRA BAPTISTA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE AVEIRO)

Assinatura Eletrônica

31/05/2022 11:43:33.0

ELAINE PRODÓCIMO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

Assinatura Eletrônica

31/05/2022 11:30:22.0

DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico às alunas, alunos e alunes de todas as épocas, que astuciosamente fazem da escola um espaço de vida, de sonhos, de emoções e de lazer.

AGRADECIMENTOS

Inspira, expira, escreve. Começo assim a reescrever esses agradecimentos. Tenho dificuldade em colocar em palavras tudo o que sinto, mas tentarei.

- A Simone, minha professora, orientadora e amiga: Obrigada, muito obrigada, por acreditar em mim, por me dar a autonomia que eu precisava para me desenvolver, por orientar no Programa de Pós-graduação em educação e me dar o privilégio de ter esse título. De mover mundos e fundos para termos, enfim, uma banca, presencial, internacional e boa demais, diga-se de passagem. Para mim você é inspiração, luz que aponta onde podemos chegar, não só em termos acadêmicos, mas como pessoas. Que eu possa ser um pouco assim com meus alunos do presente e do futuro. Simonar com eles um pouco, todo dia.

- A minha família, meu pai Renato e minha mãe Cida, meus irmãos Everton e Fernanda, que, com amor, me sustentaram numa rede de apoio insubstituível. Ao meu parceiro de vida Adelson, que apoiou todos os momentos, bons e difíceis, ao Vitor, que com sua luz própria foi farol, me mostrando para onde voltar quando eu me perdia.

- A família Geplec, que me acolheu com carinho nas minhas diferenças e particularidades, nas minhas impermanências presenciais. Um grupo que escuta, debate, crítica, sempre com afeto de quem quer ensinar com amor.

- As crianças e famílias que comigo formaram um grupo co-pesquisador, e viabilizaram essa pesquisa.

- Ao PPGE (Programa de Pós-graduação em Educação) que com seu corpo docente, corpo discente, secretárias (Sandra, Cinthya, Patricia e Wellen), servidores e funcionários terceirizados fazem um dos melhores programas de pós-graduação desse país.

- As gestões da Representação Discente que participei, “Lutar e transformar” e “Transformação”, por todos os aprendizados em Seminários, Colegiados, comissões, reuniões e parcerias.

- A Universidade Federal do Paraná que me proporcionou tanto, desde que entrei por suas portas em 2007 no curso de Bacharelado em Educação Física.

- A Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que financiou uma pesquisa que olha e sente o chão da escola.

- A banca rigorosa e gentil que me deixou sem palavras ao final da defesa, Professoras Doutoras Maria Manuel Baptista, Elaine Prodócimo e Deise Picanço, que privilégio tê-las comigo nesse momento.

- A todas, todos e todes que financiam a educação pública, gratuita e de qualidade. Peço a Deus que consigamos retornar esse investimento ao povo brasileiro.

Por último, mas de longe menos importante:

- A Deus, pela sua presença de forma diferente em cada pessoa que passou e caminhou comigo nesse percurso.

Obrigada!

Lazer

Correr com a vida, correr contra o tempo, correr para viver
Correr para louça lavar, correr para a saúde, correr para descansar
Afinal, o que é lazer?

Cantar, brincar, pular, correr? afinal o que é lazer?
Sentar, meditar, contemplar e ler? Afinal, o que é lazer?
Amar, respeitar, conectar e ser? Nem só pão, tem que ter circo! O ócio também é exercício.
Daqueles que alongam o espírito, remédio é o bem viver, comida da alma!

Correr, pular, dançar, gritar, cantar, se divertir e com a vida poder sorrir
Apreciar para também denunciar! Descansar para amanhã poder lutar!
Relaxar para revolucionar! Se o trabalho engrandece o lazer dignifica
quando o tempo sobra como é que a gente fica?

E é no tempo que nos resta, escasso, abundante, que nós podemos viver com olhar de viajante.
e o que tem ali neste lugar que não planejamos? Alegria e liberdade que transporta o que desejamos
Vida, movimento, descanso, ócio, tempo livre. Afinal sem o lazer como é que a gente vive?

Se eu lhe perguntar o que é lazer para você? Diversão, bobeira, brincadeira e coisa e tal
O que é lazer afinal? Eu posso lhe garantir, ele é um direito social!

Poetisa Ketlin Santos - São Paulo/2021

“Gente se junta pra fazer revolução,
Gente se junta pra falar besteira.
Com quem tu andas? Quem é que te estende a mão?
Veja que rua é pra vida inteira
Se na bandeira resta algum coração
Quando ele pulsa ela sangra vermelha
E nas ladeiras pra subir tem sempre um não
Ladeira abaixo, é sim a noite inteira.

Noite Inteira – Pitty

RESUMO

O lazer é uma necessidade humana, impulsionada e, por vezes cerceada, por influências diversas, como a cultura, classe social, gênero, faixa etária, etnia, entre outros marcadores sociais. Porém, mesmo circunscrito por tantas coerções, o lazer existe e resiste de alguma forma. Se faz presente mesmo nas pequenas ações cotidianas que se desviam das obrigatoriedades por alguns momentos, bem como nos tempos alargados, conquistados após inúmeras lutas sociais na história. Com essa premissa, a presente pesquisa teve como objetivo geral identificar os possíveis lugares do fenômeno do lazer na escola do ensino fundamental. Para isso elencamos os seguintes objetivos específicos: (1) Investigar metodologias de pesquisa capazes de aproximar pesquisadora e grupo co-pesquisador, (2) compreender com as crianças constituintes do grupo-pesquisador os possíveis lugares do lazer na escola e (3) distinguir no cotidiano escolar as experiências de lazer discentes. Para isso utilizamos de abordagem qualitativa. Na primeira fase da pesquisa a metodologia sociopoética se fez presente por meio da pesquisa mediada por aparelhos tecnológicos, baseada em Conversas individuais e em grupo via aplicativo de mensagens (*WhatsApp*®), Rodas de Conversa via ferramenta de videoconferência (*Google Meet*®), bem como produções artísticas, dentre elas, desenhos e vídeos. Na segunda fase da pesquisa realizamos a observação participante na escola que acolheu a pesquisa, registradas em Diário de Campo. A partir da triangulação dos dados de ambas as fases da pesquisa identificamos alguns lugares de lazer na escola, foram eles: a *resistência*, a *articulação*, a *fruição*, a *recompensa*, a *mistura de usos*, a *quebra de regras*, a *raridade*, as *oportunidades*, a *fluidez*, a *marginalização* e a *vertigem*. Dessa forma, percebemos é possível distinguir que um dos lugares do lugar do lazer na escola está na clandestinidade. Velado, este se mantém atento às oportunidades e delas se aproveita. Metaforiza as regras para que funcionem por seus próprios quadros de referência, se efetiva em meio às minúcias, pequenas brechas encontradas ou cunhadas no cotidiano da escola. E assim, calcula formas de proceder, articulando-se à vivência escolar cotidiana, infiltrado e presente.

Palavras-chave – Lazer. Educação. Escola. Brincar. Clandestino.

RESUMEN

El ocio es una necesidad humana, impulsada y, en ocasiones, restringida por diferentes influencias, como la cultura, la clase social, el género, el grupo de edad, la etnia, entre otros marcadores sociales. Sin embargo, incluso circunscrito por tantas limitaciones, el ocio existe y de alguna manera resiste. Está presente incluso en las pequeñas acciones cotidianas que se desvían de las obligaciones por unos instantes, así como en tiempos prolongados, conquistados tras innumerables luchas sociales en la historia. Con esa premisa, la presente investigación tuvo como objetivo general identificar los posibles lugares del fenómeno del ocio en la escuela primaria. Para ello, enumeramos los siguientes objetivos específicos: (1) Desarrollar metodologías de investigación capaces de acercar al investigador y al grupo de coinvestigadores, (2) comprender con los niños que componen el grupo de investigación los posibles lugares de ocio en escuela y (3) distinguir entre la rutina escolar y las experiencias de ocio de los estudiantes. Para ello utilizamos un enfoque cualitativo. En la primera fase de la investigación, la metodología sociopoética, a través de investigaciones mediadas por dispositivos tecnológicos, a partir de conversaciones individuales y grupales vía aplicación de mensajería (WhatsApp®), Círculos de Conversación vía herramienta de videoconferencia (Google Meet®), así como producciones artísticas, incluyendo dibujos y videos. En la segunda fase de la investigación, se realizó observación participante en la escuela sede de la investigación, registrada en un Diario de Campo. A partir de la triangulación de datos de ambas fases de la investigación, identificamos algunos lugares de ocio en la escuela, estos fueron: resistencia, articulación, fruición, recompensa, mezcla de usos, ruptura de reglas, rareza, oportunidades, fluidez, marginación y vértigo. . De esta forma, nos damos cuenta de que es posible distinguir cómo uno de los lugares de ocio en la escuela es clandestino. Velado, vigila las oportunidades y las aprovecha. Metaforiza las reglas para que funcionen con sus propios marcos de referencia, es eficaz en medio de las minucias, pequeños vacíos encontrados o acuñados en la cotidianidad de la escuela. Y así, calcula modos de proceder, articulándose a la experiencia escolar cotidiana, infiltrada y presente.

Palabras clave – Ocio. Colegio. Jugar. Clandestino. Educación.

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	13
1. LAZER E ESCOLA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS	21
1.1 A problemática da pesquisa.....	24
2. A BANDEIRA DO LAZER	27
2.1 De que lazer estamos falando?	28
2.2 Entre estratégias, táticas e sucatas	35
2.3 A face educadora do Lazer	39
2.4 As pesquisas referentes à relação lazer-escola	41
3. HISTORICIDADE DE UMA RELAÇÃO IMPROVÁVEL.....	50
3.1. Escolarização	51
3.2. Cultura escolar.....	54
3.3 A hora e a vez da pós-modernidade.....	56
4. O CURRÍCULO PARA ALÉM DO PRESCRITO E DO OCULTO	62
4.1 A suposta neutralidade do currículo	63
4.2 Os interesses na escola como aparelho do Estado.....	65
4.3 O oculto e o invisível no Currículo	67
4.4 Para além do visível e do oculto: o currículo vivido	70
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75
5.1. Delineamento da pesquisa	75
5.1.1. Sociopoética	76
5.1.2. Observação participante.....	81
5.2. Materiais e procedimentos.....	86
5.2.1. Fase 1.....	86
5.2.2. Fase 2.....	113
5.3. Interpretação dos dados	118
5.4. Questões éticas	120
6. LUGARES DE LAZER NA ESCOLA.....	121
6.1. Cerceado, mas (re)existente.....	121
6.2. Saudade da escola, mas qual escola?	127
6.3. Os espaços preferidos	135
6.4. O lazer como moeda de troca.....	144
6.5. Escola para estudar E brincar	148
6.6. Tem regras, mas... ..	155

6.7.	A gente fez um só...” e os “dias especiais”: As (raras) proposições da Escola	163
6.8.	Aproveitar as oportunidades	167
6.9.	A fluidez nas aulas de Educação Física	174
6.10.	“No dia do brinquedo, que não tem mais”: as mudanças da escola	178
6.11.	Recreio em vertigem e a escassez do tempo de brincar	181
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
	REFERÊNCIAS	190
	APENDICES	200

PRÓLOGO

Seja você! Mesmo que seja estranho!
Seja você! Mesmo que seja bizarro”

Música: Máscara - Pitty

Neste início de conversa, entendo ser importante apresentar um pouco de mim. De forma resumida, mostrar como se delinearão alguns contornos da pessoa que sou hoje, a partir da minha percepção do que vivi e de como cada ponto dessa trajetória se desdobrou nos próximos, até o momento da chegada a este lugar com essa problemática de pesquisa. Dessa forma, minha intenção é que as linhas aqui descritas, mais que fatos históricos observáveis, sejam compreendidos como a narrativa de minhas percepções e interpretações das conjunturas que fizeram parte da minha vida. Como enuncia Certeau (1994, p. 154), “É narração, não descrição. É uma arte do dizer.” Descrições de interpretações que aliadas a oportunidades e cerceamentos fazem jus ao ditado popular que há algum tempo tive contato: “a cabeça pensa aonde os pés pisam”.

Desde minha infância os esportes e as brincadeiras sempre foram presentes, prioritariamente na escola, onde havia tempos e espaços disponíveis e outras crianças com idade próxima à minha, elementos que tornavam possíveis estas vivências de lazer. Na escola, cada brecha percebida era preenchida com brincadeiras, jogos, conversas, sorrisos. Possibilidades não propostas diretamente pela escola, mas facilitadas por ela.

Dentre essas brechas, as vivências esportivas – presentes fortemente na escola por meio dos recreios, das aulas de Educação Física, dos campeonatos internos entre turmas e dos jogos escolares, entre diferentes escolas – se tornavam para mim o auge das vivências de lazer na escola, pois agregavam Interesses culturais do lazer¹ como o interesse esportivo em si, mas também os

¹ “Dumazedier (1980) distingue cinco categorias de acordo com o conteúdo das atividades de lazer assim descritas pelos seus interesses: físicos, artísticos, intelectuais, práticos/manuais e sociais. Dois autores acrescentam outros interesses ao de Dumazedier que são interesses turísticos apresentados por Camargo (2003) e os interesses virtuais apresentados por Schwartz (2003).” (ALVES, 2014, p. 1)

interesses sociais, o interesse turístico² e até mesmo intelectuais³. Essa vivência na escola gerou a possibilidade dessa brincadeira com o esporte se tornar uma atividade sistemática que posteriormente gerou um projeto de vida. Iniciei, então, os treinos na modalidade voleibol propostos pela prefeitura da cidade. Felizmente um deles era próximo da minha casa e eu poderia ir caminhando até ele.

Após treinar voleibol na adolescência, perceber que uma carreira como jogadora não era possível e me encantar pelas oportunidades educativas do esporte, decidi-me pela área profissional da Educação Física na intenção de ser treinadora de voleibol. O vestibular para o Curso de Bacharelado em Educação Física, apesar de difícil, foi uma fase tranquila dessa caminhada, fiquei dividida entre uma bolsa de estudos integral na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e a Universidade Federal do Paraná. Optei pela segunda, porque, enfim, era a Federal! Uma oportunidade como aquela talvez nunca mais fosse possível. No interior da Universidade Federal do Paraná percebi que precisava ingressar em algum grupo de pesquisa para que conseguisse me manter com mais tranquilidade no curso. Conheci, durante a semana do calouro, o grupo Geplec (Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer, Espaço e Cidade)⁴, pessoas falando sobre intervenções lúdicas e lazer e havia a possibilidade de bolsa. Após algumas idas e vindas no Grupo, me estabeleci e consegui a tão esperada bolsa, inicialmente, R\$ 150,00 que faziam uma enorme diferença em minhas possibilidades na universidade.

Nesse grupo comecei a olhar a Educação Física, o Lazer e os espaços da cidade com “outros olhos”, olhar de pesquisadora, olhar de cidadã, e

² Ir de ônibus com o time para jogar em outros lugares da cidade, como escolas e centros esportivos, naquele momento se configurava para mim como turismo, em razão de poder conhecer outros lugares e pessoas que não faziam parte do meu cotidiano.

³ A exposição a essas vivências gerava curiosidades sobre diversos elementos que circundavam os esportes, desde questões fisiológicas, nutricionais, relativas à história dos esportes, suas formas em outros países, enfim, uma infinidade de saberes que não se davam de maneira organizada por um currículo formal, ocorriam organicamente na vivência cotidiana.

⁴ O Geplec é um grupo idealizado há 18 anos [23 anos em 2022] pela Professora Dra. Simone Rechia, que busca refletir acerca das práticas corporais e temas transversais, relacionando-os com as questões emergentes do cotidiano, estimulando pesquisadores que tem interesse nas áreas de lazer, espaço e cidade, oferecendo uma diversidade de saberes que são fundamentais para o crescimento profissional e pessoal dos participantes com reflexos diretos na vida social.” (GEPLEC, 2014).

compreender qual poderia ser minha parcela de contribuição na área. A esta altura já havia decidido cursar, concomitantemente ao Bacharelado, o Curso de Licenciatura em Educação Física, algo antes descartado em razão da minha experiência com o que eu tinha, até então, vivenciado na minha vida escolar. Uma Educação Física que não fazia sentido do modo como se dava – sem objetivos definidos, sem um corpus teórico que a sustentasse enquanto uma disciplina escolar, enfim, sem uma relação clara com a vida fora da escola, não queria ser aquele tipo de professora – se tornou proeminente pelo mesmo motivo.

Aliar esse objetivo à possibilidade de educação para o lazer⁵ já parecia óbvio. Compreendi que não bastava haver espaços na cidade ou meios de acessá-los se as pessoas não tivessem formação cultural para utilizá-los e ressignificá-los.

No Mestrado em Educação Física (2012-2014), cursado na mesma universidade, tive a oportunidade de aprofundar esse questionamento, em conjunto com a professora Doutora Simone Rechia⁶, e posso dizer que, com todo o Geplec, visto o *modus operandi* coletivo no qual o grupo trabalha, produzimos a dissertação “Educação para o lazer em aulas de Educação Física: um panorama do cotidiano, barreiras e facilitadores”⁷, tendo como principal fonte da pesquisa entrevistas com professores e professoras de Educação Física que já haviam passado pelo grupo de pesquisa em algum momento da sua formação, com alguns de seus estudantes e com as pedagogas que atuavam junto a eles nas escolas. Nesse trabalho percebi que uma formação que aborde o lazer faz muita diferença no trato desse direito no espaço escolar e me convenci de que as aulas de Educação Física poderiam ser um momento de educação **para o**

⁵ O entendimento de que “Para a prática de atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação. (MARCELLINO, 2002, p. 50)

⁶ Docente titular na Universidade Federal do Paraná. Líder do Geplec. Orientadora dos projetos e estudos que concluí na UFPR. Passando por projetos de extensão, iniciação científica, trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado e, atualmente, no processo de doutoramento.

⁷ SANTOS, Karine do Rocio Vieira. Educação para o lazer em aulas de Educação Física: um panorama do cotidiano, barreiras e facilitadores. Dissertação (Mestrado em educação Física). Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidade Federal do Paraná. Orientadora: Simone Rechia. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/35924>

lazer. Local de abordagem do tema, vivência de diferentes manifestações da cultura corporal do movimento, mas não um momento de lazer em si. “Aula é aula, lazer é lazer”. Visão que mudaria dali a algum tempo.

Após o mestrado tive a oportunidade de trabalho na rede privada, no Serviço Social do Comércio (Sesc), com aulas de iniciação esportiva em espaços públicos da Cidade de Curitiba, e, por dois anos, em escolas estaduais de Araucária, região metropolitana de Curitiba, por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Uma vez formada no viés da pesquisa, não pude deixar de olhar com curiosidade epistemológica tudo o que eu observava nesses espaços educativos. Nas escolas percebi que, grande parte das vezes, as disciplinas curriculares eram apenas uma das preocupações das crianças. Amizades, brincadeiras, passeios, jogos, namoros e esportes também tinham espaço garantido, o que gerava muitos conflitos internos, inclusive com quem organizava esses tempos e espaços, docentes e direção, principalmente. Não foram poucas as vezes que escutei de professores frases como: “esses alunos só vêm aqui pra brincar”. Aquilo me deixava intrigada, como dizemos no ditado popular no Brasil, “com a pulga atrás da orelha”.

Comecei a pensar que talvez, minha certeza inexorável do mestrado “aula é aula, lazer é lazer” não fosse tão sólida assim, talvez houvesse algo mais naquele cotidiano das vivências escolares. Diante disso, comecei a me questionar, será mesmo possível dizer que esses estudantes não têm lazer na escola? Inclusive, durante as aulas? Sobretudo em algumas disciplinas, como de Educação Física ou Artes que permitem uma maior liberdade do corpo e da expressão criativa.

Notei que os momentos em que os estudantes mais pareciam aprender na escola era quando voluntariamente se engajavam em jogos, teatros, oficinas e semanas culturais. E que a maioria desses tempos não era considerada “aula”, pela escola e por grande parte dos professores das demais disciplinas, por não serem consideradas experiências significativas de aprendizagem dos conteúdos legitimados pela escola.

Muitas vezes, os professores eram orientados a escrever determinados conteúdos nos livros de classe que não correspondiam à realidade por conta de

a realidade não ser considerada “letiva”. Durante a defesa de tese da Prof.^a Dr.^a Luize Moro, no ano de 2017, acerca da temática da educação para e pelo lazer em escolas públicas de Curitiba⁸ esses questionamentos tomaram mais corpo e pensei comigo: “Será mesmo que não existe lazer na escola e nas aulas? E se existir, isso é ruim?”

Meu desejo era ampliar o olhar para além das aulas de Educação Física, que foram meu foco durante o Mestrado e oportunamente esses questionamentos foram concomitantes ao credenciamento da professora Simone Rechia no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, minha orientadora desde a Iniciação Científica, passando pela monografia e dissertação. Vi ali a oportunidade de, ao ingressar nesse programa, aliar os estudos de lazer aos estudos da educação formal escolarizada, aproximando as duas áreas. Com a seleção e aprovação no PPGE e decorrido o processo do doutorado, que envolveu inúmeras experiências acadêmicas, sociais, familiares, científicas, aqui estamos nós, nos debruçando sobre essa correlação, a fim de entender se ela existe mesmo, e se existe, como acontece?

Com a chegada da pandemia da Covid-19⁹, causada pelo novo coronavírus Sars-CoV-2, muitas foram as mudanças no mundo, não foi diferente em minha vida e na pesquisa. Ainda nesse contexto, já há mais de dois anos no Brasil, o país viveu e ainda vive momentos de incertezas quanto ao futuro em inúmeros campos, econômico, cultural, social e, também educacional. No estágio atual (junho de 2022), uma parte dos centros de educação infantil, creches e escolas, sobretudo as instituições particulares, que foram fechadas,

⁸ MORO, Luize. O lugar do lazer no cotidiano das aulas de educação física no âmbito escolar: as maneiras de fazer dos professores do município de Curitiba. Orientadora: Simone Rechia. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Curitiba, 2017.

⁹ “A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem apresentar dores, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés. Esses sintomas geralmente são leves e começam gradualmente. Algumas pessoas são infectadas, mas apresentam apenas sintomas muito leves. A maioria das pessoas (cerca de 80%) se recupera da doença sem precisar de tratamento hospitalar. Uma em cada seis pessoas infectadas por COVID-19 fica gravemente doente e desenvolve dificuldade de respirar. As pessoas idosas e as que têm outras condições de saúde como pressão alta, problemas cardíacos e do pulmão, diabetes ou câncer, têm maior risco de ficarem gravemente doentes. No entanto, qualquer pessoa pode pegar a COVID-19 e ficar gravemente doente.” (OPAS, 2021)

funcionaram de forma remota (de formas muito desiguais¹⁰), posteriormente de forma híbrida¹¹, agora retomam suas atividades, ainda com protocolos de segurança presentes¹². Com as incertezas de novas variantes do vírus¹³ surgindo e a vacinação seguindo com uma intensa polarização de discursos sobre sua eficiência. O mundo segue convivendo com o vírus e os discursos políticos que ele possibilita.

No Brasil, de modo geral, tivemos uma atuação pífia do Governo Federal na gestão da pandemia¹⁴. De forma que a educação formal escolar não se mostrou uma prioridade, assim como outros direitos básicos.

Isto posto, essa pesquisa que, desde o início se baseava no método da pesquisa participante da etnografia, precisou “se reinventar”, termo muito utilizado atualmente, visto a brusca mudança de paradigma imposta pela necessidade do distanciamento social.

Ainda no ano de 2020 realizamos a fase virtual da pesquisa, com um grupo-pesquisador de seis crianças. Tínhamos a esperança de que até o primeiro semestre do ano de 2021 pudéssemos estar presentes fisicamente no espaço da escola, de forma que até a escrita do projeto enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná a etnografia, a presença física na escola, ainda era citada como uma possibilidade. Porém em março de 2021 vimos uma escalada de números de casos ativos de Covid no Brasil – e,

¹⁰ De acordo com estudos como o de Vitor Cavalcante, Bruno Kawaoka Komatsu, Naercio Menezes Filho, “Alunos de instituições públicas, de grupos socioeconômicos mais vulneráveis e de estados com pior desempenho nos testes padronizados possuem menores condições de continuarem os seus estudos durante a pandemia.” (p. 3, 2020)

¹¹ Nesse formato, em geral, metade da turma vai durante uma semana para a escola, mantendo aí protocolos de saúde como distanciamento social, limpeza das mãos, testagem de temperatura, enquanto a outra metade segue em casa com aulas remotas on-line. Na semana seguinte os grupos se invertem. Quando se configura a contaminação de Covid-19 em alunos e/ou docentes há o isolamento dessa pessoa e do grupo ao qual ela tomou contato.

¹² como máscaras e limpeza constante das mãos e superfícies. Um exemplo pode ser conferido no material elaborado pela Prefeitura Municipal de Curitiba, no link: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/12/pdf/00284210.pdf>

¹³ Ver em: <https://www.google.com/search?q=delta+e+omicron&oq=delta+e+omicron&aqs=chrome..69i57j0i512i4j0i22i30i5.4190j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

¹⁴ (PORTAL TCU, 2021), (GORTÁZAR, 2021), (SODRÉ, 2020).

infelizmente, também de mortes¹⁵ – e as escolas, que ensaiavam um retorno das atividades de forma híbrida fecharam novamente.

Após a banca de qualificação dessa pesquisa em junho de 2021, tomamos novo fôlego e seguimos na revisão do texto e preparação para uma segunda ida a campo de forma virtual. Mas em setembro de 2021 o rumor de que haveria possibilidade de retorno dos estudantes à escola nos deixava em suspenso. Com a verificação da informação e confirmação pela escola, revisamos nossa metodologia e constatamos que precisaríamos de um plano C. Retornamos à escola presencialmente, às sextas-feiras, nos meses de setembro a novembro de 2021 e completamos a produção de dados da pesquisa. Nessa montanha-russa de medos, esperanças e incertezas, nos apegamos nos elementos mais sólidos que temos, a base familiar e o Geplec. Assim conseguimos seguir com a análise dos dados a fim de responder nosso questionamento: Qual o lugar do lazer na escola?

O isolamento necessário para evitar a disseminação do vírus manteve a mim e ao meu filho Vitor (hoje com sete anos de idade) em casa, juntos a todo momento. O que gerou momentos de alegria, mas também de tensão, em razão da demanda gerada por uma criança ativa como ele e em fase escolar.

Na pesquisa, a principal mudança foi a impossibilidade do estar fisicamente na escola por longos períodos de tempo subsequentes a partir do olhar etnográfico. O diálogo constante com o Geplec em nossa “salinha” no Departamento de Educação Física deu lugar às constantes trocas de mensagens por aplicativos. Os grupos de estudos permeados por afetividades foram realizados por videochamadas. E, apesar desses novos elementos terem sido essenciais na manutenção, mais do que da pesquisa em si, da minha saúde mental, reconheço o impacto de todo esse novo paradigma mundial no contexto dessa pesquisa.

Nota-se que todas as fases desse projeto de tese foram acompanhadas de recorrentes momentos de tensão e receio de que a proposta de uma pesquisa remota com crianças não tivesse êxito. Apesar do ensino a distância, remoto, híbrido (dentre outras denominações, que abarcam um novo modo de educação

¹⁵ Ver em: <https://www.poder360.com.br/brasil/marco-teve-todos-os-31-dias-em-que-a-covid-mais-matou-no-brasil/>

escolar) já estarem, na era pré-pandemia, disseminados de certa forma, pesquisar assim academicamente, com um público que, por vezes, possui dificuldade em expressar em palavras o que vive e sente, parecia um desafio intransponível.

Para tentarmos ao máximo quebrar as barreiras das telas procuramos e recriamos uma metodologia que estivesse intimamente ligada às emoções, afetividades e sentimentos. Nessa busca, graças à ampla rede que o Geplec proporciona, nos foi apresentada a sociopoética¹⁶.

Com o retorno das crianças e nosso ao espaço escolar, além do hibridismo no formato das aulas¹⁷, sentimos um hibridismo também de emoções com relação a esse retorno. A alegria em ver novamente crianças na escola, junto ao medo da contaminação, entre as crianças e professores (em sua maioria até então vacinados apenas com as primeiras doses de vacinas), entre crianças e mim e entre minha família e eu¹⁸.

Os novos limites nos cercearam, nos assustaram no que diz respeito às nossas vidas e de nossos familiares, mas não nos paralisaram. Procuramos novos métodos de pesquisa, adaptamos o que foi possível, ressignificamos o já existente e como resultado dessas mudanças compartilhamos nossas compreensões, apontamentos e, sobretudo, nossas inquietações sobre as convergências e ressignificações entre lazer e a escola.

¹⁶ Um agradecimento especial à Professora Mestre Sabrina Monique Bora de Andrade que nos fez essa ponte teórica.

¹⁷ Nesse formato apenas metade das crianças que tinham a permissão dos seus pais/mães e responsáveis poderia frequentar as aulas presencialmente por vez. Desse modo, as turmas eram divididas em dois grupos, o primeiro participava uma semana das aulas presenciais, enquanto o outro participava em casa remotamente, executando as tarefas. Na semana seguinte os grupos se invertiam. Na terceira semana nenhum grupo participava presencialmente, todos remotamente.

¹⁸ Nesse caso, com meu filho de seis anos em casa todo o tempo pelo modo remoto da escola dele também, minha mãe prestou o auxílio dos cuidados com ele em minha casa. Mas ela também tinha apenas a primeira dose da vacina, e com ela mora minha irmã, que na época ainda não havia recebido nenhuma dose por conta da idade. Enfim, o receio com a contaminação era constante.

1. LAZER E ESCOLA: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

Olho vagarosa ao redor,
que raro brecha pra enxergar
Mesmo sem conseguir breçar
O que não se vê ainda está lá.

Música: Te conecta - Pitty

O lazer é uma necessidade humana, impulsionada e, por vezes cerceada, por influências diversas, como a cultura, classe social, gênero, faixa etária, etnia, entre outros marcadores sociais. Porém, mesmo circunscrito por tantas coerções, o lazer existe e resiste de alguma forma. Se faz presente mesmo nas pequenas ações cotidianas que se desviam das obrigatoriedades por alguns momentos. Ou nos tempos alargados, conquistados após inúmeras lutas sociais na história.

Na escola, essa resistência fica evidente nas rotineiras tensões sociais que se estabelecem pela própria dinâmica escolar, a qual se firma com base numa tradição hierarquizada, que pouco a pouco se vê contestada no que promete, estudar para ser “alguém” – reconhecido e valorizado socialmente - parece mais uma reivindicação de uma crença em nome de uma instituição cuja sobrevivência se torna objetivo fundamental de uma política (CERTEAU, 2014)

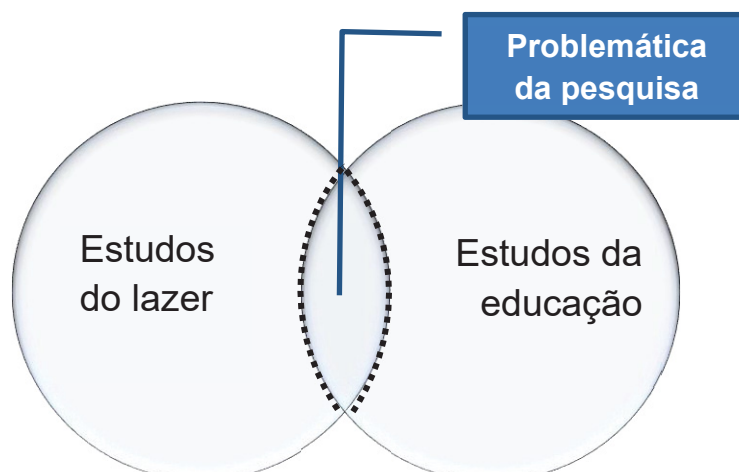
Conceber que a escola talvez também possa ser um espaço de lazer durante as aulas formais pode gerar certo estranhamento na medida em que paradigmas ainda muito difundidos na sociedade sustentam a ideia de que a “escola é lugar de estudar!” e isso excluiria outras possibilidades de vivências de lazer, ou ao menos as marginalizariam. Como exemplo temos as aulas remotas difundidas na pandemia. Pouco ouvimos falar de estratégias escolares que privilegiavam também, para além da aula virtual, um recreio virtual, um tempo e espaço característico da escola relegado ao esquecimento durante os quase dois anos de crianças longe do espaço escolar.

De fato, a escola tem a função de promover o acesso a construção do conhecimento, refletido nos conteúdos culturais produzidos, os quais, passando por determinados processos de seleção, compõem os currículos escolares. Mas, será que é somente isso que acontece na escola? Será que, para os alunos, o

lazer de alguma forma não se faz presente ali? E, até mesmo, será que é apenas pelos meios tradicionais de estudo que enfim se aprende?

Refletindo tais questionamentos, esperamos contribuir no campo de estudo das Ciências da Educação – ao problematizar e apontar possibilidades no tradicional modo de ensino escolar, pautado em dimensões como obrigatoriedade, disciplina, competição e passividade – bem como no âmbito dos estudos do Lazer, ao nos propormos a questionar e refletir sobre a possibilidade de coexistência do lazer na dinâmica formal do tempo e espaço escolar, numa perspectiva de educação para o e pelo lazer¹⁹ na escola. Já no campo dos estudos em Educação visamos tensionar com olhares que, por vezes, excluem a autonomia dos estudantes sobre suas formas de vivenciar a escola. De forma a compreendê-los somente como dominados, que passivamente recebem o que a escola lhes oferece, de forma bancária (FREIRE, 2008). Inserimos no gráfico linhas pontilhadas nas fronteiras entre os Estudos do Lazer e da Educação, pois esta pesquisa reconhece como são porosas essas intersecções, e por isso profícuas no que diz respeito a articulação de conhecimentos de campos abstratamente apartados no ambiente acadêmico.

FIGURA 1 - Esquema da pesquisa



Fonte: As autoras, 2021
Crédito de imagem: Pixabay/OpenClipart-Vectors

¹⁹ Educar pelo lazer reconhece que “as atividades de lazer favorecem, a par do desenvolvimento pessoal, também o desenvolvimento social, pelo reconhecimento das responsabilidades sociais, a partir do aguçamento da sensibilidade ao nível pessoal, pelo incentivo ao auto-aperfeiçoamento, pelas oportunidades de contatos primários e desenvolvimento do sentimento de solidariedade.” (MARCELLINO, 2001, p. 51.)

O modo de olhar a problemática da pesquisa se deu por meio do alinhamento com as teorias elaboradas por Certeau²⁰, por “apontar a potência transformadora e a insubmissão produzidas pelas práticas cotidianas realizadas por homens e mulheres comuns” (FERRAÇO, SOARES E ALVES, 2019, p. 14). Esse teórico francês, expoente dos Estudos Culturais na Europa na década de 60, do século XX, por meio de suas pesquisas reconheceu que, a partir das práticas ordinárias do cotidiano, as pessoas resistem e inventam seus próprios meios de (sobre)viver a um mundo que, de certa forma, se mostra caótico, na medida em que se diluem certezas e padrões de referência até então tidas como homogêneas. Para além dessa teoria, nossa intenção é trazer autores de diferentes áreas, como a sociologia, a antropologia, os estudos culturais, a área educacional, os estudos do lazer e outras a fim de que, a partir desse prisma observemos nosso objeto de estudo, o cotidiano escolar, do ponto de vista dos alunos e alunas.

Assim, a educação e o lazer são discutidos nesse estudo em relação ao principal espaço social formal de educação atualmente, difundida como algo quase universal nas sociedades capitalistas industriais, a escola. Mas, o foco aqui não está na educação para e pelo lazer que é promovida pelos currículos escolares formais, aqueles que nós, docentes, planejamos baseados nos inúmeros documentos, leis e literaturas existentes sobre os temas ligados à educação. Mas sim, para a fruição cultural discente, os modos como estudantes experenciam os tempos e espaços escolares.

O olhar para a produção cultural discente no cotidiano escolar é a base dessa pesquisa, na medida em que entende, que é “de perto e de dentro” (MAGNANI, 2002) que se pode observar, compreender e legitimar as experiências ordinárias discentes na escola.

²⁰ Michel De Certeau nasceu em Chambéry, na França, em maio de 1925 e faleceu em 1986. Foi um sacerdote jesuíta, teve forte formação nas áreas de Filosofia, Letras Clássicas, História e Teologia. Atuando também como psicólogo, sociólogo e antropólogo. Trabalhou no entrecruzamento de dois campos de estudo, a história e observação e elucidação do presente. Foi muito influenciado pelos acontecimentos políticos de maio 1968 na França, na qual pelo levante popular e a euforia juvenil houve diversas revisões dos costumes, uma verdadeira virada cultural.

1.1 A problemática da pesquisa

No estudo realizado por ocasião de minha dissertação de mestrado (SANTOS, 2014) procurei compreender como uma parcela de professores, profissionais da área pedagógica e estudantes compreendiam a questão da educação para o lazer na escola, em especial na disciplina Educação Física. Já agora, procuramos ampliar o escopo para a escola como um todo, suas diferentes disciplinas, tempos e espaços e focalizar a ação discente, compreendendo suas práticas de lazer na escola, considerando de antemão que, por vezes, elas podem não ser oficialmente permitidas ou encorajadas por aqueles que coordenam a escola.

Nesse sentido, nosso problema de pesquisa tem como meta responder a seguinte questão: Quais os possíveis lugares do fenômeno do lazer na escola do ensino fundamental?

Nesse caso nosso objetivo geral é identificar os possíveis lugares do fenômeno do lazer na escola do ensino fundamental. Para isso elencamos os seguintes objetivos específicos: (1) Investigar metodologias de pesquisa capazes de aproximar pesquisadora e grupo co-pesquisador, (2) compreender com as crianças constituintes do grupo-pesquisador os possíveis lugares do lazer na escola e (3) distinguir no cotidiano escolar as experiências de lazer discentes.

Importante ressaltar que ao procurarmos o “lugar” do lazer, não estamos nos referindo a (apenas) lugares físicos, a busca é pelo lugar social desse fenômeno na escola. Por vezes lugares físicos também apareceram na pesquisa, mas denotaram, mais que um mapeamento físico, concepções teóricas do que compreendido como lugar de estudar, de brincar, e das intersecções possíveis entre essas duas esferas.

Pela experiência escolar, inicialmente como estudante e, posteriormente, como docente percebi que talvez seja possível que a escola, em certo sentido, já proponha o lazer como parte das experiências intrínsecas ao seu espaço, mas não explicitamente, em razão da conotação negativa que esse fenômeno ainda possui na sociedade de uma forma geral e, principalmente, no espaço escolar, por vezes, entendido como bagunça, algazarra, ociosidade e desperdício de

tempo. Porém, compreendemos que os sentidos e significados atribuídos à escola pelos sujeitos que a constituem cotidianamente são tão importantes quanto as políticas públicas que à escola se direcionam, tornando-se essencial que essas estejam atentas à realidade, ao cotidiano e ao modo como os sujeitos do espaço escolar compreendem esse mesmo espaço e não em idealizações de modelos escolares abstratos e descolados da realidade.

Compreender que a escola também é espaço de lazer, talvez até mesmo durante as aulas, pode auxiliar na mudança de paradigmas com relação ao ensino-aprendizagem. Freire denuncia a educação bancária nos auxiliando a compreender que aprendizagem não se trata de transmissão, de depósito de conhecimentos na cabeça dos estudantes. Com isso, sinalizando que não é pela passividade e memorização que se alcança o desenvolvimento, mas sim pelo envolvimento ativo. (2014)

Até o momento, no texto apresentamos no prólogo parte do contexto pessoal do qual emerge essa pesquisa, com alguns trechos em minha história que considero relevantes para compreender porque cheguei a esse lugar acadêmico. Nesse primeiro capítulo introduzimos o tema e apresentamos a problemática da pesquisa. No decorrer do texto trazemos, no capítulo dois, apontamentos sobre o lazer e as formas com o que astuciosamente ele pode se inserir na escola, além da sua face educadora, bem como com pesquisas que tratam da relação lazer-escola. No capítulo três trazemos as reflexões acerca da cultura escolar, suas tessituras históricas balizadoras de um pensamento hegemônico com relação à escola. No capítulo quatro abordamos o currículo, processo pelo qual todos passamos ao adentrar a escola. E para além do currículo explícito e do currículo oculto, procuramos problematizar o currículo vivido pelos discentes. Em seguida, no capítulo cinco, descrevemos os processos metodológicos realizados bem como suas fundamentações teórico-metodológicas. No capítulo seis, apresentamos e analisamos a produção de dados realizada com as crianças co-pesquisadoras deste estudo, bem como os dados produzidos na observação-participante na escola. O capítulo sete apresenta nossas considerações finais do estudo e a tese que conseguimos elaborar a partir do panorama delineado.

Por fim, esperamos com a pesquisa contribuir para um movimento de repensar a escola. O contexto da pandemia da Covid-19 pelo qual estamos

passando trouxe a paralisação das aulas presenciais, seu retorno por vezes confuso e diante dessa paralisação, não foram das aulas em si que as crianças sentiam falta. Não foram as fórmulas matemáticas ou os adjuntos adverbiais que vieram à memória dos estudantes quando estes falavam com saudade da escola. O que realmente pareceu fazer falta foram as pessoas. Aquelas que compartilham o dia a dia, as conversas de corredor, o lanche do recreio, as brincadeiras, os sorrisos.

Por mais de um ano as escolas ficaram silenciosas, sem correria, sem risos, sem os abraços cotidianos, sem as confusões da hora do recreio. Essa falta nos mostrou, de forma abrupta, o papel humanizante do espaço escolar, que, muito além de formar trabalhadores, forma pessoas, seres humanos que sentem, choram e riem, e que têm o direito a uma educação afetiva, sensível e humanizante, na qual o lazer poderia ter espaço. Na sequência do texto abordaremos a temática do lazer com mais intensidade, a fim de compreendermos como esse fenômeno se imbrica com a escola como forma de resistência a esse contexto que, muitas vezes, o negligencia.

2. A BANDEIRA DO LAZER

“Respeite a existência, ou espere resistência”

Música: Noite Inteira – Pitty

Entender o tema do lazer como uma bandeira que exige ser constantemente hasteada é uma perspectiva adotada pela professora orientadora dessa tese e, por feliz consequência, também pelo grupo liderado por ela. Os textos produzidos pelo Geplec, bem como os que são lidos, estudados e discutidos em seu cerne, de uma forma ou de outra, demarcam a importância que esse direito social (BRASIL, 1989) e humano (ONU, 1948) tem na vida das pessoas, ou que deveria ter, tendo como foco a apropriação de diferentes espaços, os sentidos e significados, bem como os usos e as políticas públicas nesse âmbito.

Nessa pesquisa, pautada nos Estudos Culturais não seria diferente. Como já comentou Baptista (2009), o engajamento político é uma característica dessas pesquisas. No caso dessa, defender o direito de amplo acesso ao lazer, bem como a formação cultural para ele e por ele é um ponto que demarca uma posição política de não neutralidade, a favor de todos e todas aqueles que têm esse direito tolhido, cerceado e restrito.

Sendo essencial, mesmo que cerceada, essa dimensão resiste. Aparece onde ninguém imaginaria, brota de formas diversas e criativas. A pandemia, por exemplo, escancarou a necessidade do lazer na vida das pessoas. Escolas fechadas foram ocupadas para a brincadeira das crianças (CARDOSO, 2021), a lotação característica do transporte público sendo ressignificada como possibilidade de festa (CORSINI; ARAÚJO, 2021), as praias sendo constantemente fruídas mesmo em meio à proibição. Além de inúmeras outras situações relatadas pela mídia.

Muitas das cenas relatadas foram, de fato, impulsionadas por discursos negacionistas da existência do vírus e a minimização da sua potência de transmissão e impacto na saúde, com base em discursos não sustentados pela Ciência, resultando na vivência de momentos, práticas e experiências de lazer que se colocavam como mais importantes que a proteção da vida face a um vírus potencialmente letal. Além de outras motivações, como pessoas que se

permitiram correr o risco para enfim, vivenciar o lazer, mesmo em meio a pandemia.

A seguir, mostraremos de que perspectiva de lazer estamos tratando, bem como de conceitos que o constituem, como o lúdico e o brincar. Para que possamos, enfim, relacionar a escola a esse âmbito e apresentar uma relação que acreditamos não ser apenas próxima, mas sim essencialmente imbricada.

2.1 De que lazer estamos falando?

Desde o início das discussões dessa temática, diversas conceituações de lazer no Brasil e no exterior nos ajudam, enquanto comunidade científica, a compreendê-lo e explicá-lo, como Dumazedier (1976), Requia (1980), Camargo (1986), Marcellino (1990), Mascarenhas (2003), Gomes (2004), dentre outros. Dentre elas, elegemos duas que consideramos sustentar a discussão aqui proposta. A de Rechia (2017) em razão de privilegiar um olhar panorâmico sobre o fenômeno do lazer e sua relação com a cidade e a de Alves (2017), por se aproximar da subjetividade inerente ao lazer, bem como sua relação com o campo educativo.

A perspectiva de Rechia privilegia um olhar panorâmico sobre o lazer, entendendo-o como uma

Dimensão da vida, portanto um fenômeno sociocultural, amplo e complexo, historicamente mutável, central para a análise da sociedade, o qual envolve questões identitárias, políticas, de sociabilidade e desenvolvimento dos sujeitos, numa perspectiva orgânica e processual, o que implica a análise de três polos distintos, porém complementares – espaço, tempo e ludicidade – potencializados nos ambientes públicos urbanos (RECHIA, 2017, p. 4).

Fundamentadas nesse conceito compreendemos que sendo o lazer uma dimensão da vida, ele compõe com o cotidiano da sociedade, em diferentes âmbitos. Sua importância justifica a necessidade de debate desse direito quanto a políticas públicas que interfiram, direta ou indiretamente – aí se incluem as políticas educacionais – isto é, que têm como principal objetivo promover uma formação cidadã às pessoas.

A evolução de uma dada sociedade, isto é, dos sujeitos que dela fazem parte, se dá mediante a cultura, que se faz e refaz cotidianamente em casa, na escola, na rua, no mercado, enfim, em todos os ambientes, com inúmeras variáveis que se perpassam e se sobrepõem, por isso é complexa, e em meio a essa complexidade não se mantém estática, mas pode mudar e muda no decorrer da história, sobrepondo e transformando paradigmas.

Olhar para o lazer de uma sociedade, portanto, nos ajuda a analisá-la, a entendê-la. Ali mostram-se sistemas de poder, de controle, mas também de subterfúgios e resistências. Nessa perspectiva, destacamos a potência da escola em se mostrar um locus interessante de estudo. Um sistema altamente especializado e tradicionalmente cunhado para exercer um poder é desestabilizado por dentro, por inúmeras crianças, adolescentes, jovens e adultos e, até mesmo, idosos que, alinhados na condição genérica de “alunos”, consomem essa escola cotidianamente por meio de atravessamentos entre a obrigação, a formalidade e a clandestinidade.

Modos de pensar e agir que não são algo à parte da cultura, mas compõem a própria cultura, vivida e fruída. Não de forma aleatória, mas com condições muito sistemáticas de identidade (quem sou; o que gosto; o que posso; o que não posso; com quem posso; a que grupos pertença), de posições políticas (o que defendo; o que penso sobre o mundo e as pessoas), de sociabilidade (com quais pessoas me relaciono; que tipo de práticas estabeleço com cada círculo social; como entendo o outro com quem compartilho minha existência) e desenvolvimento dos sujeitos (o que aprendo e o que ensino nos meus momentos de lazer).

As experiências de lazer ocorrem organicamente no decorrer da vida, no cotidiano das pessoas, sendo parte constitutiva do seu desenvolvimento. Na escola, se manifesta na formação dos grupos de afinidade, nas brigas constantes entre grupos rivais, nas diferentes formas de ser e estar entre diversos círculos como família e escola, por exemplo. Esse processo não possui pausa, como uma chave “liga/desliga”, são identidades que se interseccionam, se sobrepõem e, quando necessário, são silenciadas aguardando o momento propício para reaparecer.

E para que uma análise efetiva se estabeleça, três pontos precisam estar claros. Os espaços em que esses momentos de lazer se materializam, o tempo no qual isso ocorre e, por último, a dimensão lúdica que se faz presente (ou não). Ao unirmos esses elementos não é difícil pensar num recreio escolar como um momento de lazer das crianças. Mas, nos outros momentos em que elas estão no espaço escolar, essa tríade não se conecta? Formando, talvez, breves momentos fugazes de lazer, as vezes tão breves, que até mesmo duvidamos se ocorreram.

Passando a outro conceito eleito para esse debate trazemos Alves, que nos apresenta que

[...] lazer é a prática do sujeito com seus modos de subjetivação em experimentações relacionadas às manifestações culturais, a diversões e ao ócio. Muitas vezes, está vinculado ao trabalho ou até mesmo se opõe a ele; é marcado pelo dispositivo lúdico, de forma espacial e atemporal e tem o tempo como um dispositivo de controle. Representa assim, um campo educativo e recreativo; composto de fruição, desejos, aspirações, aprendizagens, encontros e reencontros consigo e com outros e outras. Uma prática que ensina modos de ser e fazer, que pode ser mediada por educadores, animadores socioculturais, profissionais do lazer que se engendram em relações de poder e saber (ALVES, 2017).

Ao iniciar-se afirmando que lazer é prática, fica evidente sua indissociabilidade com as ações, com os fazeres. Apesar de lazer não ser verbo, tudo que nele se efetiva, é. Mesmo que não se esteja com o corpo em movimento, como numa carteira escolar, a atitude de escolher o que fazer, num tempo que é limitado, seja por si mesmo ou pelo outro, se relaciona com práticas, vivências, ações que vinculam o que se apresenta na exterioridade das nossas ações com o que se passa em nosso interior, a nossa subjetividade. Complementa-se ao trabalho, no sentido que este demarca diferentes possibilidades na vida. Desde o tempo que dispomos, os espaços que acessamos, nossos recursos financeiros, bens culturais, dentre outros. Assim como o trabalho escolar realizado pelas crianças, por meio das tarefas, atividades em grupos, jogos das aulas de Educação Física, criações nas aulas de artes, etc., podem trazer consigo possibilidades de lazeres encobertos. Nesse sentido, o lazer pode se alinhar a essas disposições, aproveitando-se da sua

condição de obrigatoriedade para cunhar tempos, espaços e ludicidades possíveis, valendo-se delas para se efetivar.

Nessa linha, se observarmos o trabalho escolar dos alunos (estar, sentar, escutar, escrever, copiar, responder e etc.) percebemos que esse, apesar de regido por um sistema específico, abre um leque de oportunidades que podem se referir à dimensão do lazer (estar [entre seus pares], sociabilizar, movimentar, escapar, jogar, sorrir, bagunçar, criar, etc.).

Dessa forma, a escola possui tempos, espaços e ludicidade. Elementos fundantes das experiências de lazer de acordo com os referenciais estabelecidos. Nessas experiências a ludicidade se inventa, se organiza e se potencializa de inúmeras formas, que nos levam a recriar em nossas vidas manifestações culturais ressignificadas. Por elas e com elas nos educamos, aprendemos o que fazer e o que não fazer. O que dizer, como agir, como sentir. Aprendemos mil técnicas, práticas corporais, habilidades manuais, que ao mesmo tempo que nos integram a um grupo nos conectam conosco num incessante e ondulatório movimento de vida, de ir e vir.

Como vimos, uma das dimensões fundantes do lazer é a ludicidade. Uma dimensão subjetiva dos sujeitos, presente em todos e todas nós, e que não desaparece ao adentrarmos, voluntária ou obrigatoriamente espaços considerados “sérios”, como é a escola, por exemplo. Em conjunto com as autoras Amanda Santos e Simone Rechia, já argumentamos em outro momento, com base nos Estudos Culturais, que ao adentrar as escolas, os estudantes “não deixam suas identidades no portão [...], mas sim as carregam consigo” (SANTOS, SANTOS, RECHIA, 2020). Dessa forma, a ludicidade faz parte do que somos, de nossas identidades. Nos aprofundando um pouco mais sobre o conceito de lúdico, procuramos apoio na autora Giovanina Olivier (2009) que propõe cinco elementos fundamentais do lúdico, com os quais concordamos em grande parte. São eles:

1. O lúdico é um fim em si mesmo, ou seja, **ele não é um meio através do qual alcançamos outro objetivo**: seu objetivo é a vivência prazerosa de sua atividade. O lúdico é o “gosto porque gosto” que as crianças tantas vezes usam para expressar suas preferências. [...]

2. O lúdico é espontâneo; **difere, assim, de toda atividade imposta, obrigatória**, é aqui que prazer e dever não se encontram, nem no infinito, nem na eternidade.
3. O lúdico pertence à dimensão do sonho, da magia, da sensibilidade; os princípios da racionalidade **não são aqui enfatizados**. Está mais relacionado com o princípio do prazer do que o da realidade [...]
4. O lúdico se baseia na atualidade: ocupa-se do aqui e do agora, não da preparação de um futuro inexistente. Sendo o hoje a semente da qual germinará o amanhã, podemos dizer que o lúdico favorece a utopia, a construção do futuro a partir do presente;
5. O lúdico privilegia a criatividade, a inventividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer. Não comporta regras preestabelecidas, nem velhos caminhos já trilhados, abre novos caminhos, vislumbra outros possíveis. (OLIVIER, 2009, p. 39-40, grifo nosso)

Ao trazer esses fundamentos da ludicidade enquanto dimensão subjetiva, nosso intento é pensar a forma como ela faz parte de nós a todo momento, sendo determinado pela “[...] experiência interna do sujeito que a vivencia.” (LUCKESI, 2002, p. 1). Nesse caso, precisamos debater alguns pontos dos fundamentos descritos por Olivier. No ponto 1 a autora nos propõe que o lúdico não é um meio pelo qual se alcança outro objetivo, e concordamos com isso. Porém é também verdade que, mesmo não sendo o objetivo da vivência, outras questões são alcançadas. Por exemplo, durante uma brincadeira de pega-pega, o objetivo lúdico fica óbvio, porém outras coisas estão perpassando essa brincadeira de modo que para quem brinca o objetivo primeiro é a ludicidade, mas para quem propôs a brincadeira, o objetivo pode ser outro.

No ponto 2 a autora demarca sua posição quanto a espontaneidade do lúdico, que “[...] difere, assim, de toda atividade imposta, obrigatória”. Nesse caso, nosso fundamento em Certeau (2014), o qual logo em seguida iremos nos aprofundar, nos permite pensar que talvez nem sempre seja assim. Como no exemplo anterior da brincadeira de pega-pega, esta pode ao mesmo tempo em que é uma atividade imposta em uma aula de Educação Física, ser ressignificada pelos discentes enquanto uma brincadeira. Dessa forma, enquanto é simultaneamente dirigida pelo docente, pode ser experienciada com profundidade a partir da dimensão lúdica pelo discente.

No ponto 3 a autora cita que no lúdico os “[...] princípios da racionalidade não são aqui enfatizados”. Nesse caso, podemos compreender que se não são enfatizados, logo esses princípios não se apagam por completo. Questões

práticas como o tempo, o local, o contexto no qual a vivência lúdica está ocorrendo são questões importantes, isto é, não são abstraídas completamente. Dessa forma, com consciência da cultura do contexto no qual se está inserido, vivências lúdicas são possíveis.

Como vemos, a dimensão lúdica dos sujeitos possui elementos que nos conferem, sobretudo, humanidade, nos diferenciando das máquinas. Estas ligadas ao sentido de “robô”, que na raiz tcheca da palavra tem seu significado – *robotá* – muito próximo ao de “escravo”, por não possuir liberdade de escolha em seguir ou não as ordens impostas a ela. Para uma máquina não cumprir sua função específica é sinal de falha, diferentemente de um ser humano, para o qual escolher quebrar as regras, ressignificar objetos e/ou contextos pode fazer parte de uma infinidade de situações, dentre elas, o brincar.

Tendo em vista o tempo e espaço escolar argumentamos que, apesar de inúmeras as atividades obrigatórias que ali se fazem presentes, a ressignificação e a experiência interna dos sujeitos fazem possível a vivência lúdica, em tempos e espaços de lazer ora de forma mais alargada, ora de forma mais efêmera, mas para isso é preciso que o “fraco” dessa relação, como comenta Certeau (2014), esteja constantemente vigilante às forças coercitivas que não cessam de exercer poder e controle.

Dessa forma, o lúdico se mostra como uma dimensão do sujeito, o lazer, como uma dimensão da vida, e o brincar, enquanto forma de expressão torna-se para nós, neste trabalho, um importante termo a ser debatido.

Eugênio Pereira (2019) nos auxilia nesse debate trazendo à tona que “[...] a palavra brincar, em seu sentido etimológico quer dizer **vínculo**. Na esfera do jogo²¹, os laços são feitos, ainda que temporariamente.” (PEREIRA, 2019, p. 52, grifo nosso). Nesse sentido, o vínculo do brincar colocado em movimento, provoca “no instante de sua existência, microeventos e estes atravessam aqueles que brincam, deixando algumas marcas e impelindo os jogadores a buscarem novas experiências”. (*idem*, p. 50). Nesse caso, nos parecem muito próximos os termos *brinco* enquanto verbo e *brinco* enquanto substantivo (o

²¹ O autor esclarece que utiliza os termos jogo e brincar sem muitas distinções conceituais, dessa forma com mais liberdade em alternar entre eles durante o texto citado.

adorno que se usa fixado em diferentes partes do corpo). Diferentemente de um colar ou de uma pulseira, o brinco atravessa, não fica sobre, vincula-se, imbrica-se, torna-se parte, nos parece que o mesmo ocorre com o brincar. Tanto um, quanto o outro, atravessam, deixam marcas, que não estão ali por acaso, são reutilizadas para que, novamente o *brinco*, ou o *brincar* retomem seu lugar.

Nessa tentativa contínua de retorno ao brincar vemos nele um dos meios principais na busca lúdica, isto é, da “plenitude da experiência” que Luckesi (2002) nos apresenta. Essa experiência traz consigo uma característica peculiar de ressignificação da realidade a nossa volta. Para Spolaor

[...] brincar é ato, ato singular e espontâneo de conferir sentidos outros ao mundo. [...]. Assim, quando brincamos junto com colegas [ou sozinhos], parceiros, no que **aparentemente parece ser o mesmo ato**, com significação social estabilizada, quando olhado mais de perto, com mais cuidado, com mais atenção, para o sentido e percepção singular da realidade atribuído por cada sujeito brincante, **revela-se outro**. (SPOLAOR, 2019, p. 27, grifos do autor)

Assim como Spolaor (2019) destaca a questão singular do brincar, Pereira (2019) nos apresenta sua característica efêmera, que para ele “[...] está diretamente relacionada com os acordos estabelecidos pelos jogadores.” (p. 50). Compreendemos que esses acordos podem estar pautados em questões externas e fundantes da realidade como o tempo e espaço e materiais disponíveis. Se as brincadeiras não se repetem, o mesmo não ocorre com os ritos e estruturas que as envolvem. Que repetindo-se fazem emergir o contexto profícuo para o brincar. (idem, ibidem).

Dessa forma, seja descrito como “conferência de sentidos outros ao mundo”, ou como “ato ficcional”, compreendemos, assim como Pereira (2019), que no brincar “o sujeito está ali como um ser inteiro, com seus deleites e dores. O que ele busca é um tipo de estar no mundo que lhe mostre aquilo que a realidade cotidiana não dá conta.” (p. 51)

Algo tão bom, tão prazeroso, que nos vincula aos seres e ao espaço a nossa volta, que nos leva a experiência da plenitude e que tem o poder de, em certo sentido, modificar nossa experiência da realidade, ressignificando-a, não fica completamente relegado ao esquecimento no cotidiano.

Nesse caso, compreendemos que há aproximações muito nítidas entre o lazer, o lúdico e o brincar, visto que o lazer se vincula a tempos e espaços adotados conscientemente para a fruição do lúdico. Nesse sentido, mesmo tempos curtos em espaços inapropriados podem se tornar tempos e espaços de lazer. A ludicidade, nesse caso, se vincula à experiência interna dos sujeitos, e que pode ocorrer em tempos e espaços de lazer ou não, por ser uma dimensão subjetiva, está conosco o tempo todo. Já o brincar integra essa tríade como uma forma de vivenciar o lúdico, num tempo e espaço de lazer. Esse brincar pode, na escola, coadunar com o que está sendo proposto formalmente ou divergir de inúmeras formas.

Em seguida vamos refletir como tudo isso: lazer, lúdico e o brincar, podem ocorrer no tempo de vida fruído e fluído dentro da escola, isto é, vivenciado mesclando-se a outras atividades, mesmo que às vezes não de forma permitida, mas por meio do “drible” nas estratégias, com as táticas e a ressignificação de sucatas.

2.2 Entre estratégias, táticas e sucatas

Em meio aos conceitos aqui selecionados, e mesmo àqueles com os quais tivemos contato no percurso da pesquisa, uma questão (dentre muitas) permanecia: mas quem diz o que é ou não lazer? Quem o está vivenciando ou um observador externo? Na relação entre o cotidiano da ludicidade e a ludicidade no cotidiano o que se pode considerar lazer e o que não se pode? De quem depende essa definição?

Foi a partir das leituras de Certeau, principalmente de sua análise das relações de forças constantes na sociedade entre aqueles que integram camadas de poder de decisão e aqueles a quem essas decisões são voltadas, que percebemos duas vertentes distintas, mas imbricadas, sobre o fenômeno lazer, os âmbitos macrossocial e microssocial, isto é, enquanto fenômeno social, com necessária mediação do poder público e enquanto vivência subjetiva dos sujeitos frente a sua comunidade de convívio social. Uma visão do âmbito macrossocial, como as Políticas Públicas, o Capital econômico associado ao lazer, a exemplo do Esporte, da Indústria cinematográfica, dos Clubes

esportivos, Parques, Empresas de entretenimento, dentre outros, que traçam estratégias para as vivências de Lazer de outras pessoas, isto é, postulam formas, regras e normas a partir de um próprio, um lugar social e cultural legitimado, do qual mapeiam e indicam modos de ser, sentir e pensar. (CERTEAU, 2014)

A partir da teoria de Certeau, percebemos que são essas instituições que, de forma geral, regulam a vida. O modo como moramos (em ruas nomeadas, com casas numeradas), a forma como nos organizamos civilmente (em municípios, estados e federação), as formas como organizamos a educação formal (escolas, universidades), enfim, toda forma de instituição que por ter um local próprio constituído de saber e poder, e carrega como objetivo postular regras e normas sobre determinado assunto, no qual possua legitimidade para arbitrar.

Mas, na circunscrição dessas regras, Certeau mostra que nem tudo está definido ou controlado, há a vivência subjetiva. Como num quadro em branco, limitado por suas bordas, a arte retratada depende do artista que segura o pincel, isto é, as experiências de lazer também dependem de quem as vivencia. Dessa forma, “A cultura pode ser comparada com essa arte, condicionada pelos lugares, regras e dados; ela é uma proliferação de invenções em espaços circunscritos” (2014, p. 19).

Nesse sentido, a visão microssocial também se faz relevante, é ela quem mostra quem segura o pincel, qual tipo de tinta usa, quais cores escolhe, o que desenha. Estar atentos a esses pormenores, nos permite chegar o mais próximo de

[...]distinguir operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de 'táticas' articuladas sobre os 'detalhes' do cotidiano (CERTEAU,1995, p. 41)

Ao olhar de perto, os sujeitos ordinários – todos, todas e todes que, de diferentes formas, vivenciam o dia a dia das cidades – se tornam protagonistas da ação. E é pelas táticas que estes revelam importantes maneiras de viver. Modos de, furtivamente, alterar as regras para que elas funcionem de forma a

beneficiar a si próprios ou as causas que estes elegem. Com relação às táticas, Certeau nos mostra que,

Embora sejam relativas às possibilidades oferecidas pelas circunstâncias, [são] desviacionistas não obedecem a lei do lugar. Não se definem por este. Sob este ponto de vista, são tão localizáveis como as estratégias tecnocráticas (e escriturísticas) que visam criar lugares segundo modelos abstratos (2008, p. 87).

E é nesse ponto que o debate chega ao que consideramos fundamental: sendo a escola um desses lócus de poder e saber, que postula normas de ser e agir, no sentido de mapear as experiências por ela proporcionadas – por meio do currículo, das grades curriculares, dos espaços demarcados (salas, pátios, corredores, quadras), dos tempos cronometrados, enfim pela escolarização que ela promove – a vivência cotidiana desse local, pode, por meio de táticas utilizadas pelos sujeitos que dela se apropriam, se tornar um espaço para a fruição do lazer. Isto é, mesmo não sendo originalmente pensada, planejada para esse fim, no fazer cotidiano dos estudantes, ela pode se tornar. Mas é somente a partir do olhar de perto e de dentro que isso pode ser conferido, pois é justamente nas ações microbianas, das quais trata Certeau, que essa apropriação pode se materializar.

A escola, nesse caso, na sua forma tradicional, não inclui o lazer como forma legítima de vivenciar seus tempos e espaços, mas ninguém garante que o estudante dessa escola não possa, ao alterar essas regras, fazê-las funcionarem pelos seus próprios quadros de referência, de forma que esse lazer se torne possível. Talvez isso não ocorra de forma explícita, pois traria desvantagens como punições mais ou menos severas, mas não ser explícito, não significa ser inexistente, e sim velado.

Apesar da insubmissão que a tática revela, esse contraponto não se materializa como enfrentamento à estratégia, até porque o sujeito dessa relação não possui um próprio, um lócus de poder legitimado para estabelecer as “regras do jogo” e talvez não seja nem isso que ele queira. Essa insubordinação, nesse caso, surge como um desvio, que, conformado com o espaço que a estratégia ocupa, a contorna, procurando seus interstícios e brechas a fim de chegar ao seu objetivo.

Nesse sentido, a estratégia define quais são os espaços de trabalho, lazer, saúde, estudo, etc. Espaços abstratamente compartimentalizados em usos específicos, mas as práticas que ali ocorrem, podem não condizer com essas determinações. Pelo ângulo das táticas, dos usos cotidianos, na perspectiva das pessoas ordinárias, as brechas existentes ou, até mesmo cunhadas, integram um espaço pelo qual se pode “inventar o possível, ocupar um espaço de movimentação onde possa surgir uma liberdade” (CERTEAU, 2014, p. 14).

Algumas dessas brechas se apresentam como elementos que sobram para a estratégia, denominadas por Certeau de sucatas (2014, p.87).

[...] Este fenômeno vai se generalizando por toda a parte, mesmo que os quadros o penalizem, ou “fechem os olhos” para não vê-lo. Acusado de roubar, de recuperar material para seu proveito próprio e utilizar as máquinas por conta própria subtrai a fábrica, tempo (e não tanto bens, porque só se serve de restos) em vista de um trabalho livre, criativo e precisamente, não lucrativo. (p.87)

De certa forma, no Brasil, com seu histórico de desigualdades sociais, razão pela qual grande número de pessoas, sem emprego formal, sobrevive da coleta e venda de recicláveis, essa metáfora se encaixa de forma quase perfeita, pois para aqueles que trabalham com tal coleta, muitas vezes, a sua **sobrevivência** depende daquilo que é descartado por outros, de forma que algumas sucatas mais rentáveis são valorizadas como preciosidades.

Transpondo o conceito da sucata de Certeau para a realidade escolar a qual estamos tratando, tempos e espaços que sobram para a escola, que não estão na lista de prioridades ou são vistos, até mesmo, como problemas a serem resolvidos – a exemplo dos tempos de chegada e saída da escola, o recreio, o tempo entre a hora que toca o sinal para as aulas até efetivamente seu início, os corredores, os pátios, os gramados, entre tantos outros – que, apesar de vigiados, pouco são planejados, tornando-se assim sucatas, passíveis de apropriação e reinvenção, “práticas de dissimulação” (CERTEAU, 2014, p.97)

Somado a essa discussão dos usos e reusos dos tempos e espaços escolares está o olhar para a pós-modernidade em que vivemos, e na qual as crianças participantes da pesquisa já nasceram imersas. Nessa realidade, as misturas são realizadas mais facilmente, transformando o que era fixo, como

dois compostos separados, “escola/lazer”, “numa terceira coisa, que já não é nem a primeira coisa, nem a segunda, mas uma mistura das duas” (RECHIA, 2019). Apoiando-se nessa perspectiva compreendemos a possibilidade de um “lazer na escola”.

Um lazer que não é o mesmo vivido em outros espaços, como a casa, o espaço público, ou em outros tempos, mas que permanece com suas características de lazer por conter vivências em tempos e espaços distintos, marcados pela ludicidade, fruída, não necessariamente num momento permitido, ou lícito, mas num tempo conquistado pelo aluno, por vezes, na ressignificação de uma sucata ou na manipulação de tempos já estabelecidos, a exemplo do recreio.

Essa experiência insubmissa, mesmo que se organize no espaço do possível, em nossa compreensão não retira de modo nenhum o direito desses sujeitos estudantes a tempos alargados de não-trabalho, necessários às vivências mais amplas de lazer, na perspectiva de um tempo mensurável, bem como na ampliação qualitativa dessas experiências. É nesse contexto que o lazer se encontra, permeado e permeando outras dimensões da vida, precisando de olhares de perto e de dentro (MAGNANI, 2018) para compreender sua existência no cotidiano escolar.

2.3 A face educadora do Lazer

Desde estudiosos e estudiosas como Rousseau (1762), Pestalozzi (1827), Froebel (1902), Montessori (1913), Freire (1968), Piaget (1969), Freinet (1974), Vygostsky (1988), dentre outros e outras, percebemos o quanto o engajamento político e afetivo fazem diferença na construção do conhecimento.

Esses e outros autores da contemporaneidade vêm sinalizando que não é pela passividade e memorização que se alcança o sucesso no aprendizado, mas sim pelo envolvimento ativo e afetivo. Nesse caso, o lazer pode ser visto como uma possibilidade de engajamento, não substituindo o viés de trabalho que a escola possui, mas ampliando a experiência escolar tão centrada e limitada hoje nesta dinâmica do trabalho, negligenciando outras dimensões

igualmente importantes da vida, neste caso, o lazer.

O lazer, seja entendido no seu viés macrossocial ou microssocial, possui sua função educadora potente. Desde o período clássico grego, a potencialidade do lazer, ali compreendido enquanto ócio, de gerar virtudes aos seres humanos já era enaltecida, porém para uma minoria da sociedade, somente para aqueles legitimados como cidadãos. Saltando para a modernidade essa relação sofreu distanciamentos visto a correlação direta entre ócio e inutilidade, preguiça e não-produtividade, elementos pouco atrativos a uma elite burguesa, que via no tempo de não-trabalho um perigoso gueto de revoluções. Na contemporaneidade, junto à luta dos direitos sociais, o lazer reaparece, ainda que timidamente, resistindo para ser concebido como um direito tão importante quanto os demais, como saúde e educação, entre outros.

Diante dessa luta, legitimá-lo a partir de suas potencialidades é necessário, e seu fator educativo é uma delas. O lazer sempre educa, e afirmar isso não nos aproxima de um elogio a ele, pois educar não necessariamente significa uma educação ética, comprometida com ideais humanísticos justos e fraternos. Compreensões cruéis daquilo que é ou não divertido podem abranger violências física e psicológica como formas válidas de diversão. Em vista dessa face educadora do lazer, que pode pender para várias nuances de atitudes éticas a antiéticas, apontamos como a escola se faz importante nesse processo de mediação.

Essa educação não se refere apenas aos momentos formais, como as aulas por exemplo, mas também aos momentos informais que ocorrem para além e mesmo simultâneos a estas. Neste caso, ao mesmo tempo em que uma aula ocorre, para além do que o docente ensina, os estudantes estão ensinando inúmeros “conteúdos” uns aos outros, o currículo oculto influencia em cada ação direcionada pelo professor e pelas normas da escola, assim como a arquitetura, a divisão do tempo, a diversidade cultural da turma, tudo isso – e muito além – faz com que um currículo informal ocorra simultaneamente ao currículo formal e oculto da escola. Influenciando, tanto quanto, a formação dos sujeitos na escola. Para nos aprofundarmos nessa questão trazemos a seguir pesquisas que tematizam a relação lazer-escola, trazendo alguns autores que a observam em

outros países para além do Brasil e, ao focar em nosso país, um levantamento de pesquisas acadêmicas dessa relação.

2.4 As pesquisas referentes à relação lazer-escola

Nas buscas em livros, artigos acadêmicos em revistas e coletâneas de eventos encontramos uma vasta literatura que trata sobre a existência do lazer na escola, porém, com a ideia geral de que as aulas nas escolas não são tempos de lazer e que os interstícios possíveis para tal são, principalmente, os momentos de entrada, saída e recreios. Já as literaturas que retratam a escola pelo viés dos estudantes reconhecem outra face escolar, uma que transgride muitas regras e vivencia a brincadeira, o lúdico, a “zoeira”. Porém, poucos afirmam que essas práticas estejam sob a égide do lazer.

Alexandre Barbosa Pereira (2016, p. 5), cita que

Em suas múltiplas relações com o cômico, o jocoso, o festivo e o agonístico nas experiências juvenis contemporâneas, a questão da ludicidade mostrou-se como um componente importante não apenas do cotidiano das escolas muitas vezes desestabilizando a ordem institucional destas como também de outros contextos e práticas.

Essa pesquisa etnográfica mostrou a ludicidade presente na escola, mas em que momento essa ludicidade passa a ser lazer? Ou isso não é possível? Ou é possível, mas não é desejável? Se não é desejável, por que não o é? São muitas as camadas que precisam ser aprofundadas dessa realidade empírica.

Para Mariana Malta (2015, p.81)

[...] na escola acontecem muito mais atividades do que aquelas formalmente planejadas pelo professor. Através das observações feitas, pude perceber que os tempos e espaços da escola do conhecimento são vividos intensamente, de diversas formas, por cada jovem que ali se encontra, seja menino ou menina. Do seu jeito, a sua maneira, sozinho ou em grupo, a vida acontece dentro da escola e a rede de conhecimentos é distribuída nesses espaços. O recreio é, portanto, o momento em que os jovens têm o tempo e o espaço a seu favor, podendo fazer o que quiserem, seja se movimentar em alguma atividade física, ou apenas descansar. [Nesse contexto] há uma outra escola que também acontece, muitas vezes paralelamente, muitas vezes ao mesmo tempo, compondo o universo escolar. (MALTA, 2015, p.81)

Puig e Trilla (2004, p. 57, grifo nosso), defendem que

Quanto ao ócio, a escola, **tradicionalmente**, não teve papel importante. **Em algum sentido**, o tempo escolar seria o equivalente ao tempo de trabalho adulto, um tempo em que ocorre o oposto ao ócio. Apenas certos momentos (recreios por exemplo), com sentido determinado pela atividade escolar, têm características próximas às da atividade de tempo livre. Portanto, **tradicionalmente**, a escola não é um âmbito institucional **importante** do ócio infantil; na realidade, o ócio infantil definiu-se por oposição à atividade escolar.

Nessa passagem conseguimos interpretar que, apesar de os autores não afirmarem a escola como um local tradicional de ócio, também não excluem a possibilidade de sua fruição nesse espaço. Ao compreenderem a escola como tempo de trabalho, eles usam o termo “em algum sentido” e isso nos leva a questionar se esse sentido não é prioritariamente direcionado pelos professores, equipe diretiva, pais, mães, responsáveis, isto é, toda a comunidade escolar, para além dos discentes. Será que para esses, para quem a escola (teoricamente) foi construída, esse é o seu sentido principal?

A separação dicotômica entre trabalho e lazer não é uma característica nova nos estudos do Lazer, e ainda hoje tem muita força nas pesquisas sobre essa temática, como exemplificado no quinto minuto do podcast do professor Antonio Carlos Bramante (2021), que utiliza a metáfora de que lazer e escola são como água e azeite, não se misturam, mas juntos promovem um bom “tempero”. Porém, o olhar pretendido nessa pesquisa, mais do que para os extremos, está nas suas fronteiras entre essas dimensões, muitas vezes não fortemente demarcadas, e até mesmo difusas ou fluídas, em misturas que não nos deixam afirmar em todos os contextos com veemência o que é trabalho e o que é lazer. Assim como Puig e Trilla (2004, p. 59), entendemos que, “no [ser humano], tudo (afetividade e inteligência, conhecimento e sensibilidade, etc.) está bastante misturado”.

Essa discussão obviamente não é só nossa, Sivan e Henderson, apontam que

[...] as falsas dicotomias refletidas nesses contrastes binários, apontando que um entendimento mais amplo das definições de lazer não seria um ou outro, ao contrastar o Reino Unido com os Estados Unidos, mas um e outro/ambos, para poder avançar (SIVAN; HENDERSON, 2018, p. 20).

Olhar para a escola como um espaço de lazer tem também na urbanização um de seus motivos. Com a insegurança que o espaço urbano trouxe às crianças e adolescentes, desde os carros nas ruas até a ausência de quem as cuide em casa, pela conquista das mulheres no acesso ao mercado de trabalho, a escola se tornou, para muitos, um dos únicos espaços de convívio social, para além da casa.

O processo de urbanização transformou a escola em um dos poucos espaços contemporâneos possíveis da criança brincar com segurança, para além da sua residência (PUIG; TRILLA, 2004). Tal proposição ganha ainda mais força ao considerarmos diversos estudos desenvolvidos pelo Geplec (Grupo de Estudos em Lazer, Espaço e Cidade), por exemplo, Andrade (2017, 2020), Tschoke (2010), Tardivo (2009) e Vieira (2007).

O conceito de educação tem se ampliado muito recentemente, de forma a abarcar, inclusive, o tempo de lazer. Para Marcellino (2001), as possibilidades vividas neste tempo são denominadas como educação *pelo* lazer²². Em outra dimensão, Sivan e Henderson (2018) caracterizam “a educação para o lazer [...] como conteúdo, contexto e processo”. Já para Puig e Trilla (2004), esses processos são reconhecidos como componentes da “pedagogia do ócio”.

Esses últimos nos mostram que nessa noção horizontal do conceito de educação, “Não apenas a escola e família são agentes educativos, mas se educa a partir de muitas outras instituições, meios e âmbitos que nem sempre são reconhecidos como especificamente educativos” (PUIG; TRILLA, 2004, p. 58)

Em resumo, o que procuramos destacar até aqui é a ideia de que o lazer, sendo um direito social e humano assinalado por lei, deve ser minimamente pensado no principal ambiente formal de educação da contemporaneidade, a escola. Que, apesar de, historicamente, planejada como dispositivo de controle e simulacro do trabalho adulto, não tem a fruição do lazer como algo impossível.

O lazer, essa dimensão da vida, não precisa ser um intruso na escola, a noção de educação horizontal – que ocorre em todos os momentos por toda a vida - e a educação pelo lazer nos auxiliam a perceber que o mesmo tem potencial de fazer parte de um projeto educativo, que reconheça que os seres

²² Junto a complementar educação *para* o lazer, a qual trata o lazer como objeto da educação.

humanos, a despeito da compartimentalização da modernidade, vivenciam a objetividade e a subjetividade de forma fluida nos tempos e espaços de vida.

Durante a busca nas pesquisas no Brasil que abordam a relação lazer e escola, elaboramos um levantamento bibliográfico delimitando entre os anos de 2015 à 2022, a fim de afunilar a atenção para as pesquisas mais recentes. Para tanto, pesquisamos os estudos disponíveis no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), também nas principais revistas científicas que abordam o lazer vinculado à escola, como a Revista Movimento, Licere, Pensar a Prática, Revista Brasileira de Ciências do Esporte e Revista Brasileira de Estudos do Lazer. Padronizamos as buscas ao redor dos termos “Lazer” e “Escola”. Além dessa busca integramos à pesquisa todas as pesquisas, livros, artigos de eventos e textos a que tivemos acesso durante o tempo disponível da escrita dessa tese. A partir da leitura dos títulos e resumos pudemos realizar alguns apontamentos que trazemos a seguir.

3.5.1 Lúdico: Importante, mas funcionalista

Na vida humana tudo que se faz pressupõe uma função. Inclusive o lazer, que numa perspectiva crítica, pode estar a serviço do desenvolvimento pessoal, da cultura, da educação, da cidadania, da experiência de liberdade, dentre outros.

A questão que se coloca então é: para que essa função está mais inclinada na escola? Ao buscar sobre lazer e escola, o lúdico foi uma das principais palavras-chave a serem encontradas, porém marcadamente na perspectiva de uma ferramenta para alcançar outros objetivos, dentre eles, o de ensinar conteúdos específicos e estabelecer comportamentos moralmente aceitos.

Essa relação não é novidade nas escolas e em nossa visão docente, nem mesmo completamente indesejável, porém, se for a única perspectiva possível, isto é, se as brincadeiras, jogos, risos e experiências de lazer só são válidas se estiverem a serviço de outro aprendizado que não aqueles que a própria experiência promove, se mostra um olhar superficial e restrito com relação ao potencial de aprendizagem da ludicidade na escola.

Dessa forma, reitera-se aqui a perspectiva cuidadosa nesse tema. Não se trata de compreender que o lúdico na escola como meio para outros objetivos esteja errado. Mas que essa visão se torna muito restrita quando é vista apenas dessa forma. A ideia é ampliar as formas de ver a relação lúdico-lazer-escola, a fim de que o lúdico e o lazer possam ser reconhecidamente compreendidos como importantes na escola pelo desenvolvimento humano, pela alegria e pela humanização que geram, sem, necessariamente, precisar sempre estar a serviço de outros objetivos. Vejamos como as pesquisas encontradas trazem a relação do lúdico nas escolas.

Na pesquisa de Leal (2016, p. 3) sobre a presença de alunos em museus urbanos, a pesquisadora visualizou que, nesses espaços, “[...] as crianças vivem experiências lúdicas, sendo essas favoráveis à aprendizagem escolar, ao processo da formação humana e a cultura lúdica que constitui o lazer da criança”. Essa importância é atribuída também pela pesquisa de Leite (2017), que se propôs a olhar como professores da área da Educação Física tratam da temática do lazer em suas aulas e problematizou a pouca abordagem dessa temática interdisciplinar pelas outras áreas do conhecimento componentes do currículo escolar. Na pesquisa de Leal (2016), “a ludicidade, [...], era vista e trabalhada por eles como dimensão instrumentalizadora da prática, ressaltando-se seu caráter de utilidade ao processo de ensino e aprendizagem”.

No estudo de Angrewski (2016), o cinema foi tratado como ferramenta em aulas de sociologia, mas a autora refutou a ideia de que a experiência de assistir os filmes na escola possa ocorrer apenas na dimensão do lazer, visto que, a partir da implantação da Lei n.º 13.006 de junho de 2014, a qual torna obrigatória a exibição por 2 horas mensais de filmes nacionais nas escolas, “[...] a busca por maneiras de trabalhar o cinema nacional de forma significativa na sala de aula tornou-se premente.” (ANGREWSKI, 2016, p. 3). Compreendemos com isso que, na perspectiva da pesquisadora, a ludicidade inflamada pelo filme é interessante, mas que alguma estratégia didática/avaliativa deve ser feita a partir dessa vivência para que a aprendizagem seja significativa ou possível de ser mensurada.

Na pesquisa de Brito (2017), as práticas de lazer desenvolvidas no Programa do Governo Federal do Brasil, o “Mais Educação”, foram diretamente

correlacionadas às questões educativas, “No entanto, não há indícios da intencionalidade dessas práticas [...] à promoção da emancipação e desenvolvimento das potencialidades humanas, tal como na concepção de educação integral proposta para o Mais Educação”. (BRITO, 2017, p. 9). Isto é, o lúdico se faz presente, mas na perspectiva de entretenimento e ocupação do tempo.

No âmbito nacional, as pesquisas acadêmicas que levantamos anteriormente para análise revelaram que, de certa forma, o lazer é reconhecido como presente na escola, sobretudo sob a nomenclatura de sociabilidade e ludicidade, porém, apenas nos momentos informais da escola, sendo a aula formal compreendida como “séria” e abarcada pela lógica do trabalho.

3.5.2 O lazer na escola

Algumas das pesquisas encontradas nesse mesmo levantamento se aproximaram mais do nosso objeto de estudo em específico, o lazer da escola, experienciado e reinventado cotidianamente pelos alunos nesse espaço institucionalizado mesmo sob suas fortes coerções sociais.

O estudo de Zappaz (2017), ao observar o ensino médio noturno, constatou que as aulas de Educação Física eram, possivelmente, a única possibilidade de lazer para aqueles jovens trabalhadores. Como a autora propõe:

[...] fica explícito, inicialmente, o sentido socializador atribuído à escola, espaço no qual os jovens se relacionam com seus pares. A possibilidade de se conhecer pessoas e ampliar o círculo de amizades é o relato que abre o conjunto das narrativas que se sucedem, e coloca o ambiente escolar para além de sua característica “natural”, a qual seria o processo ensino-aprendizagem (ZAPPAZ, 2017, p. 110).

A autora sugere repensar os paradigmas das fronteiras entre lazer e trabalho

Hoje não existem locais nem horários específicos de/para lazer, nem de estudo, nem de trabalho. Brinca-se e diverte-se a partir de bate-papos virtuais. Estuda-se – aprende-se – em qualquer lugar. Trabalha-se do interior das casas. Faz-se isso tudo, sem constrangimentos, e ao mesmo tempo de dentro de um shopping, de uma sala de aula, da rua, ou do refeitório da empresa. Os tempos e os espaços de lazer

condensaram-se com as fronteiras do trabalho e do estudo. (ZAPPAZ, 2017, p. 128).

Ao pesquisar com outro público, crianças de uma escola municipal, Moraes (2015, p. 9) verificou que

[...] os praticantes ousavam tecer misturas entre lazer/ócio, estudo e trabalho, dentro e fora dos espaços institucionalizados para o recreio: [...]. Assim, mesmo rodeados dos antolhos escolares, dos muros que indicavam uma única direção, nos cotidianos escolares eram tecidas composições a construírem encontros que insistiam em inventar coloridos; que insistiam na ousadia e risco de experienciar a novidade [...]. Desta maneira, concluímos que os praticantes gestavam diferentes “recreiares” (recrear + criar) em lances de ludicidade e invenção que teciam acontecimentos indicativos em espaços tempos que se desdobravam para além de um intervalo entre aulas.

Nesse estudo observou-se a ressignificação do tempo, espaço e dos objetos pelas crianças que, mesmo diante das ações institucionalizantes da escola, adaptavam essa realidade aos seus próprios quadros de referência.

O estudo de Silveira (2019, p. 7) investigou sobre as práticas digitais de adolescentes e identificou que

[...] tinham como sentidos predominantes, para os próprios adolescentes, o lazer e a interação, e não a inovação, o questionamento do conhecimento escolar ou os usos “sérios” das mídias digitais. [...]. As práticas digitais na escola eram práticas de sociabilidade e não de isolamento social, com destaque para a sociabilidade ao redor das práticas digitais.

Temos aqui o reconhecimento do uso do celular pelos estudantes como forma de lazer na escola, como artefato de sociabilidade e não apenas o isolamento geralmente associado ao uso das novas tecnologias. Essa mesma relação foi investigada por Kobs (2017, p. 213), que também chegou à conclusão de que “Os adolescentes utilizam os dispositivos móveis majormente para o lazer, inclusive na escola.” Além disso, ao contrário do que o senso comum aponta, Kobs verificou que “[...] uma maior utilização para o lazer não está associada a um menor rendimento escolar.” (idem, p. 214).

A utilização das tecnologias na escola, na perspectiva do uso como lazer pelos discentes, foi investigada por Santos (2019), visando compreender sua

relação com o surgimento dos “nudes” e do *sexting*²³. A sexualidade dos discentes – que antes da disseminação das tecnologias já era encarada como uma questão problemática na escola, com a presença desses aparatos – ainda “evoca tabus e provoca silenciamentos e punições por parte de educadores” e deixa claro que a internet, na escola e em outros lugares, é um “tipo de ferramenta que serve não apenas para a comunicação, mas também para atividades diversas ligadas ao lazer e entretenimento.” (p. 8.).

A vivência do lazer na escola na perspectiva dos alunos foi encontrada na pesquisa de Brasileiro (2015, p. 123), fundamentando-se na perspectiva de Cortella (2014)²⁴.

[...] as falas dos alunos sobre os motivos que os levam a frequentar a escola geraram as subcategorias aprendizado, relacionamento afetivo e brincar. [...] as escolas, na expectativa das crianças, são lugar de encontro, de relacionamento interpessoal, de brincadeiras livres, de escolarização, onde tudo possa conviver de modo integrado, organizado, estruturado e seguro [...]

E seria justamente essa expectativa discente a causa do descompasso entre os objetivos da escola e dos estudantes. A pesquisa de Tavares (2016) também encontrou, na perspectiva dos estudantes, uma escola que se configura “como um ambiente de formação de laços sociais” (TAVARES, 2016, p. 6). Essa centralidade da escola na vida dos sujeitos estudantes, mesmo aos adultos, foi verificada por Oliveira (2018a, p. 12), visto que

Dentre os espaços apresentados [pelos alunos sujeitos da pesquisa] encontra-se fortemente destacada a escola, entendida pelos jovens (18 a 21 anos) como seu local de ensino e de encontro/sociabilidade, sendo central na vida da própria localidade.

A leitura dessas pesquisas nos mostrou que, mesmo já em outras realidades escolares, é possível reconhecer a vivência do lazer materializada,

²³ “*Sexting* (contração de *sex* e *texting*) é um anglicismo que se refere à divulgação de conteúdos eróticos e sensuais através de celulares. Iniciou-se através das mensagens SMS de textos sexualmente sugestivos com conteúdo sexual explícito, e com o avanço tecnológico tem-se aumentado o envio de fotografias e vídeos em posições sensuais ou nus, aos quais aplica-se o termo *nude selfie* (“selfie de nudez”), ou simplesmente *nude*.” (WIKIPÉDIA, 2019).

²⁴ CORTELLA, Mario Sérgio. Educação, escola e docência: Novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez. 2014

sobretudo por outras nomenclaturas. E que apesar de não serem incentivadas existem, resistem e conferem sentido à escola, que passa de local de estudo e trabalho a local de outras práticas, incluindo-se aí as práticas de lazer possíveis nesses tempos e espaços escolares.

Articulando o lazer que defendemos – crítico, reflexivo, amplo e acessível – às táticas descritas por Certeau, vistas a partir do olhar de perto e dentro de Magnani, imersas na pós-modernidade, às pesquisas que encontramos nas buscas pelas palavras-chave lazer e escola, vimos que essa relação, da perspectiva da estratégia (nesse caso, professores, escola e documentos educacionais) ainda é vista predominantemente pelo viés compensatório e utilitarista. Porém, a partir do olhar dos alunos, a vivência do lazer na e da escola se efetiva por meio de táticas e astúcias, que invertem a lógica imposta pela tradição escolar e transformam esse local em espaço de sociabilidade, de diversão, de “coloridos”, de ócio. Na perspectiva de compreender com mais profundidade como a escolarização e a cultura escolar se colocam nesse processo, o próximo capítulo abordará a cultura escolar, apresentando como sua trajetória, através da escolarização, pode abrir espaço a diferentes formas de fazer e viver a escola.

3. HISTORICIDADE DE UMA RELAÇÃO IMPROVÁVEL²⁵

“Todas as cores escondidas nas nuvens da rotina”
Música: O que sobrou do céu – O Rappa

Ao olharmos para um objeto de estudo é sensato observar sua historicidade, como ele já foi visto em outros momentos da história e como se desenvolveu durante o tempo. Dessa forma, pretendemos aqui priorizar um “conjunto dos fatores que constituem a história [...] e que condicionam seu comportamento em uma dada situação” (OXFORD LANGUAGES, 2021)²⁶. Por isso, nesse capítulo, nossa proposta é cercar nosso objeto – a relação lazer e escola – na perspectiva de sua historicidade para pensar como um local planejado para o controle e domesticação de corpos, no qual, a relação lazer e escola parecia improvável, hoje pode ser discutida e (re)interpretada.

Algo muito interessante é notar que, na sua raiz etimológica, a escola está organicamente ligada ao ócio, tendo em vista que

Otium é um vocábulo latino e que tem no termo grego *skholé*, sua sinonímia. O termo *skholé*, adaptado ao latim originou o termo *schola* e todos os termos que conhecemos por escola ou *school*, em inglês. Os gregos antigos entendiam o *skholé* como tempo e espaço de formação. Fazia referência às atividades não utilitárias, a ocupação e o estudo com o que os cidadãos podiam enriquecer-se e desenvolver a sua mente e corpo desinteressadamente. Os gregos identificavam o ócio com a contemplação da teoria, que é o exercício da faculdade especulativa. (WOGEL, 2013, p. 5)

Atualmente, ao observar a escola, com suas enormes listas de objetivos, atividades, tarefas, provas, questionários e etc., nos parece que o ócio não se encaixa, que está fora do lugar. Essa instituição, que se fundou sobre a necessidade da paragem para a contemplação e reflexão se tornou a “máquina

²⁵ O texto base do capítulo foi produzido no interior da disciplina “História, Escolarização, Cultura Escolar e Cultura Material Escolar”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Gizele de Souza no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, no primeiro semestre de 2018. Fica aqui o agradecimento à professora e a todos e todas da turma pelas leituras e debates, principalmente à Gécia Aline Garcia, que auxiliou na escolha das palavras para o título desse capítulo.

²⁶Disponível em: https://bityli.com/historicidade_. Acesso em: 26 abr. 2021.

de produzir gente”, retratada no videoclipe *Another Brick in the Wall* (1982)²⁷ da banda Pink Floyd. Traremos aqui alguns fatores que podem nos auxiliar a compreender parte dessa trajetória, ainda em andamento.

No campo dos estudos históricos, a partir da década de 80 do século XX, a cultura escolar teve conferida a ela certa notoriedade na medida em que reconheceu a importância da história vivida no cotidiano e dos sujeitos que produzem e vivem esse dia a dia.

[...] donde antes [en la historia social] primaban las estructuras, la cuantificación y la explicación, ahora [con la historia cultural] se pretende dar prioridad a los sujetos, los análisis cualitativos y la comprensión. Donde antes se sacralizaban los contextos sociales, ahora se sacralizan los significados culturales. (GABRIEL²⁸, 2007, p. 243 *apud* VIÑAO FRAGO, 2008, p. 17)

Muda-se o olhar sobre o objeto pois, onde antes primava-se pelas questões “de fora” da escola, houve a possibilidade de compreender o que acontece “dentro” desse local, tão ordinário, no sentido de ser algo básico no cotidiano de muitas pessoas e, mesmo assim, visto muitas vezes como de pouca importância para estudos, gerando termos como o de Julia (2002), a “caixa preta” da escola. Algo que fica escondido, mas de extrema importância, pois registra como a vida na escola e a escolarização acontecem nesse espaço.

3.1. Escolarização

Com educadores como Comenius, desde o século XVI, passando por Lancaster e La Salle, a educação escolar, isto é, a escolarização ganhou uma nova forma de educar. O ensino frontal, mútuo e massificado foram algumas das grandes modificações desse período. A Igreja Católica, ao ensinar a todos e ao mesmo tempo, buscava na memorização uma forma de controle para a alfabetização, o que “[...] constituiu ao longo de gerações uma forma essencial de disciplinar espíritos, sobretudo na educação confessional, quando era

²⁷ O videoclipe legendado em português pode ser assistido no link: <https://www.youtube.com/watch?v=I0fgxSei0xE>

²⁸ GABRIEL, N. Clases populares y culturas escolares. In.: FERNÁNDEZ, J. Gómez; TOCINO, G. Espigado; MIRANDA, M. Beas (Orgs.). La escuela y sus escenarios, El Puerto de Santa María, Ayuntamiento del Puerto de Santa María, 2007, p. 243-269.

essencial que cada pequeno cristão conhecesse a verdade da sua salvação.” (JULIA, 2002, p. 54).

Dessa forma, pouco era necessário para que os alunos demonstrassem formas criativas de pensamento. A realização de uma cópia perfeita era sinônimo de um bom aluno. A visão racionalista da modernidade que vai tomando conta da sociedade a partir do século XVI vê na escola uma “máquina de educar”, a qual funcionaria segundo modos específicos de escolarização (VIÑAO FRAGO, 2008).

Essa ampliação do modelo escolar para toda a sociedade só foi possível em razão da “monopolização dos saberes elementares pelo Estado. [...] que se tornou definitivamente necessário para o programa civilizador a incorporação dos pobres na sociedade civilizada.” (VEIGA, 2002, p. 9).

Atualmente, o amplo acesso à educação escolar é compreendido como sinônimo de civilidade. Desse modo, a escola se tornou algo obrigatório às crianças e muito necessário aos adultos, que se veem excluídos da cultura hegemônica quando não apresentam determinadas condutas aceitas socialmente.

De acordo com Veiga (2002), com a obrigatoriedade de frequência escolar, houve uma

[...] disseminação do modo cortês de se portar, menos movimentos, menos violência (com a monopolização da força física pelo Estado, distinção das pessoas rudes e camponesas). [...] conceito posteriormente substituído por civilizado. No século XVIII é necessário tornar toda uma sociedade civilizada. Assim, civilização passa a referir-se a um padrão universal de moral e costumes. (p. 96)

A padronização é propiciada e legitimada pela escola, de modo que sua massificação é vista como uma das dimensões do progresso, entendida por Viñao Frago (2008) como um modo de “engenharia social” voltado à formação de determinado *habitus*, uma “construção da modernidade” e para ele “se constitui uma ‘metáfora do progresso’”. (p. 37, tradução nossa).

Nesse sentido, a escola é tida como algo sagrado, boa por natureza, que atende aos ideais de progresso por iluminar a todos que dela fazem parte com a luz do conhecimento. Esse padrão comportamental constava “no interior de uma configuração social aristocrático-burguesa, para toda a população, de forma que

transformasse as coerções externas em coerções interiorizadas.” (VEIGA, 2002, p. 98).

Essa característica criada e potencializada pela modernidade não se apartou da escola na virada cultural para a pós-modernidade, mas se sobrepôs a ela, misturando-se a outras características que aprofundaremos adiante.

Veiga (2002) analisa essa questão partindo do ponto de vista de Foucault com relação aos mecanismos de poder que a escola impõe e legitima. Nesse processo, o controle do corpo na escolarização era primordial e numa tentativa de que ele fosse desvalorizado, em detrimento da alma, ocorria sua manipulação no ensino (BURKE, 2007, *apud* VIÑAO FRAGO, 2008). Filas, fileiras, estudos, horas a fio sentados na mesma posição, proibição da fala, todos artifícios do controle e disciplinarização do corpo.

A suposta generalização de um tipo de padrão escolar levou autores da história da escolarização a cunharem conceitos como Forma (VINCENT, LAHIRE; THIN, 1994²⁹) e Gramática (TYACK; CUBAN, 2001³⁰) escolar, as quais fazem uma leitura da escola com uma linguagem própria, e trazem características que constituem a escola, quais sejam basicamente: a divisão do tempo e do espaço em disciplinas específicas e a forma de classificação dos alunos por meio de notas e o sistema de graduação em séries. (DUSSEL, 2014)

Essas conceituações privilegiaram elementos externos à escola, como elas aparentam ser a partir de um olhar de fora, mas pouco observaram o cotidiano escolar, as práticas de seus sujeitos, até porque, naquele momento esse não era o objetivo.

Independentemente do modo como a escola e a escolarização se apresentam, Viñao Frago (2008, p. 36) relembra que elas são “invenções, algo não natural, não dado, produto de determinadas circunstâncias sociais.” Uma reflexão de tal forma importante, pois mostra que se inventada foi, a escola e a escolarização podem ser reinventadas, reconstruídas a partir de outras

²⁹ VINCENT, Gui.; LAHIRE, Bernard.; THIN, D. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In; VINCENT, GUY (Org.) L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994, 11-48.

³⁰ TYACK, David Cuban, Larry. En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. México: Fondo de cultura económica. 2001

circunstâncias, formuladas pelo conjunto de sujeitos que a compõe, transformando, como veremos, a cultura escolar.

3.2. Cultura escolar

Com o aumento gradativo dos meios de comunicação, como o rádio e a televisão, a cultura escolar teve impactos profundos em suas bases. “As mídias tornaram-se múltiplas ‘escolas paralelas’ que, melhor que os professores, impõem suas normas e valores.” (CHARTIER, 2005, p. 14). Pois, ainda segundo Chartier (2005), “a cultura vivida nem sempre produz cultura escrita e pode ser mais rapidamente aceita pelos meios da mídia de massa.” (p. 19)

Ao observar o padrão ocidental de vida, percebemos que essas imposições foram adentrando cada vez mais à vida das pessoas, por meio de discursos fabricados em laboratório, voltados, muitas vezes, ao consumo de determinados estilos de vida. Nesse contexto, valores solidificados já não produziam os significados de antes, crenças foram desmistificadas.

Com todas essas modificações globais, a escola entrou num momento de crise, pela qual ainda parece estar passando, sobretudo com a massificação da internet, presente no cotidiano de grande parte da população³¹. Por isso, “esta ‘crise’, que é uma crise da escola é também uma crise da cultura” (Idem, p. 13).

Mesmo com essa crise, a escola enquanto instituição persiste e é nesse contexto que emerge o conceito de Cultura Escolar, a quem Julia (2001, p. 10, grifo nosso) descreve como “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos;”, que apesar do seu uso para definir um grande universo na escola foi e tem sido proposto,

[...] para explicar a persistência de formas particulares de pensamento e de organização das escolas, apesar de várias tentativas de reforma. Eles também têm sido utilizados para tratar a expansão global da

³¹ Compreendemos que ainda há muitos locais no mundo e escolas que ainda não têm contato com a internet, mas nos reservamos a focar nas que, como no Brasil, possuem, de forma geral, recursos básicos comuns, dentre eles a proximidade com a internet e as novas tecnologias da informação e comunicação.

escolarização e da adoção de estruturas e visões semelhantes, em um processo coincidente com o de ocidentalização e colonialismo. (DUSSEL, 2014, p. 252).

A cultura escolar, desse modo, tenta entender, na teorização de diferentes autores, o que ocorre na escola na efetivação das práticas cotidianas de ensino (VIDAL; SCHWARTZ, 2011, p. 20). E, articulando com um olhar mais ampliado da sociedade, entender por que mesmo não sendo mais vista como “o lugar unificador dos conhecimentos, depositária dos tesouros dos saberes e guardiã das chaves que dava acesso a eles” (CHARTIER, 2005, p. 22), numa “sociedade em que os valores estavam colocados em xeque e em que as informações se difundiam por vários canais.” (VIDAL; SCHWARTZ, 2011, p.18), a escola permanece como uma das instituições fundantes da nossa atual sociedade.

Porém, mesmo sendo um local que por fundamento tem como objetivo padronizar modos de ser e estar na sociedade, a escola também passa pela revolução do crível, anunciada por Certeau (2014), daquilo que já não se pode crer pois não possui correspondência com a vida real, visto que,

[...] já não é a referência incontestável, no mesmo momento em que parecia ter triunfado, já que escolariza todo mundo, ela é de certo modo, marginalizada. Ora, não é porque todos os alunos estão fisicamente presentes cada dia nas salas que a escola aumentou sua influência sobre eles. (CHARTIER, 2005, p. 14)

Nessa crise da cultura e da escola, Vidal (2001) mostra que esta assume outra função para além da transmissão e produção de cultura. A convivência com outras culturas. Compreendemos que essa convivência entre diferentes pessoas, culturas e modos de pensar favorece que a escola não seja apenas um lugar de transmissão, mas de produções e ressignificações, “[...] pois normas e práticas são ações humanas, criativas, ativas [...]” (VIDAL; SCHWARTZ, 2011, p. 20).

Essas práticas criativas são campo fértil de estudos que se abrem para a cultura escolar. Dussel (2014) aponta a contribuição de Rockwel (2009), para a qual,

[...] a cultura prática cotidiana tem a capacidade de borrar a sua definição inicial centrada em normas. A qualidade dinâmica e histórica

da cultura rompe com a sua noção funcionalista como uma entidade homogênea e acolhe a pluralidade já inerente à escola (p. 159).

Pluralidade e diversidade convivendo cotidianamente são elementos que convergem para a existência de muito mais que a aceitação tácita e totalizadora de normas e é nesse bojo de tensões entre normas e práticas que refletimos entre a relação lazer e escola.

Uma escola que, desde seu início, efetivou de tantas formas o domínio sobre os corpos, criou tecnologias específicas para separar, organizar e silenciar as pessoas que por elas passavam, utilizando-se, inclusive, de castigos físicos e psicológicos para que os estudantes cumprissem seus objetivos com retidão, haja vista a palmatória, por exemplo.

Todo esse conjunto de aparatos faz parecer improvável a coexistência de elementos alheios a esse panorama. Como num local obrigatório, que exige tanto do corpo poderia caber sentimentos e sensações de alegria, liberdade e ludicidade? Mas, pensando por outro ângulo, porque seriam necessários tantos aparatos de controle, se a aceitação das normas fosse tácita e irrestrita?

Não seria possível que, justamente pela persistência dessas ações, a proibição, regulação e separação fossem tão necessárias? Pensar a possibilidade do lazer nessa confluência de culturas que se conectam no tempo e espaço escolar nos parece plausível e, até mesmo, muito provável, dado atualmente o tempo simultâneo que vivemos e pela ainda persistência de um grande número de dispositivos que a escola traz na tentativa de minimizar expressões, movimentos e ações.

3.3 A hora e a vez da pós-modernidade

É nessa cultura escolar arraigada em pilares muito sólidos e difíceis de mover que as crianças hoje estão dispostas. Nesse quadro de referências precisam encontrar meios para se mover e permitir sobreviver em si sua própria identidade infantil e ludicidade. Em certa medida a escola se atenta a isso, faz concessões, mas não abandona sua ancoragem firme de instituição promotora das promessas da modernidade de “segurança, igualdade e liberdade”. (LEITE, 2019).

Se na Era Medieval a infância não era uma problemática social relevante, na modernidade isso se modifica. Leonardo Manzini (2007), fundamentado nos estudos de Steinberg (1990),³² nos mostra a brusca mudança na forma de entender a infância na modernidade.

Aquilo que nesses últimos anos do século XX é chamado de 'infância tradicional' tem apenas 150 anos, período entendido entre 1850 e 1950. "A concepção de infância como uma categoria particular que exige um cuidado especial não tinha ainda se desenvolvido na idade média" (STEINBERG, 1990 *apud* MANZINI, 2007, p. 126).

Dessa forma, tomando como ponto de referência a modernidade inaugurada em países europeus e, posteriormente, desdobrada, cada qual a seu modo, em outros países, Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira nos apresentam que, nesse período histórico, a compreensão da 'infância' se pautava na necessidade de "imposição dos valores adultos sobre a criança, levando estas a permanecerem no silêncio, 'mudas', ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto." (2010, p. 42).

Essa ampla narrativa da modernidade, em parte utilizou a escola como um aparato tecnológico social, separando as crianças dos adultos presencialmente e socialmente. Ao separar, trouxe esse novo ser social à luz, algo digno de estudos que "[...] passa a ser uma problemática da medicina, da psicologia, dos pedagogos" (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010). A modernidade chega à infância, a colonizando, medindo, separando e controlando.

A psicologia da educação auxiliou nesse processo provendo modelos de desenvolvimento, gerando outra das grandes características da modernidade, a 'lógica binária de valores', certo/errado, bom/mal, feio/bonito, preto/branco, homem/mulher (MANZINI, 2007). Lógica essa que ainda hoje se encontra no alicerce do que compreendemos como escola.

Essas distinções e isolamentos próprios da modernidade mostram seu

[...] horror à mistura e a obsessão por separar. E é essa constante busca por separar, nomear, classificar, estabelecer diferenças que gera a *ambivalência* [...]. Algo que fica fora do lugar, que não se encaixa em lugar algum, ou que se encaixa em vários lugares ao mesmo tempo

³² STEINBERG, Sirlei. *Kinderkultur: As grandes corporações e os novos locais de aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. 1996.

[...] o próprio refugio da modernidade. (MOMO, COSTA, 2009, grifo das autoras, p.11).

Dessa forma, ao separar as crianças dos adultos, de certa forma criamos as condições para que reconhecessem sua alteridade e junto às diferenças vieram as possibilidades de 'ser múltiplo'. Isto é, ao invés de se prender a apenas uma identidade, poder ter duas, três, ou quantas mais. Os refugos dos quais tratam Momo e Costa. Mas, quando essas 'sobras' se tornam recorrentes, ou mais que isso, predominantes, transparece a lógica dicotômica, da separação, que começa a ruir e outro período começa a se instalar, a pós-modernidade³³, na qual surgem novas condições culturais que geram "infâncias distintas da infância moderna – ingênua, dócil, dependente dos adultos" (Idem, ibidem, p. 1).

É nesse momento histórico, em que o olhar para as crianças se faz de forma diferenciada da modernidade, que entendemos estar nossa pesquisa, corroborando com o entendimento das pesquisadoras da sociologia da infância no Brasil, Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira de que essa área, ainda recente,

[...] consagra à criança o papel de sujeito e protagonista da história, e dos processos de socialização. Ou seja, a criança é compreendida como sujeito social capaz de se atribuir significados, sentidos e cultura própria e inusitada (2010, p. 39).

Essas crianças circunscritas a um momento histórico de intensos deslocamentos estão expostas a um bombardeio de informações diárias, que possuem "acesso [...] e domínios privados da consciência e valores humanos, criando-se uma espécie de vertigem social, denominada como a hiper-realidade." (MANZINI, 2007, p. 143). Nessa realidade se confluem mídia, escola, família, religiões, Estado e sociedade. Cada qual com seus discursos, por vezes alinhados, por vezes contraditórios, que disputam a narrativa do que é ser criança.

³³ Dentre as caracterizações que Bauman faz de pós-modernidade se encontram a forma como essa era "pós-moderna é marcada pelo descrédito, escárnio ou justa desistência de muitas ambições (...). (2003, p. 7)". E ainda, tendo em vista a segurança que a modernidade garantia é justamente "com ela que já não se pode mais contar. Em vez dela vive-se a companhia constante de uma profunda ansiedade que se faz tão mais presente quanto tão mais as tentativas de uma segura apreensão do real se intensificam" (COUTINHO, 2001, p. 138)

Em meio a essa disputa de discursos está a própria criança. Não somente receptora de todas essas mensagens, mas também produtora. Uma produção que não se restringe mais a ser **isso** ou **aquilo**, mas se forma na ambivalência que seu cotidiano pós-moderno permite, produzindo práticas bricoladoras. Recortes e colagens de elementos da cultura que se impõem na vida desta criança por meio de uma cultura midiática, mas que são ressignificados, formando um quadro de referências único, com diferentes elementos unidos, reunidos no e por meio do cotidiano (CERTEAU, 1995). Com sentidos únicos para cada sujeito, mas partilhados entre seus pares.

A multiplicidade possível proporcionada por essa característica bricoladora e pós-moderna permite sujeitos polivalentes (MOMO; COSTA, 2009, p. 11). Uma polivalência que se efetiva em um ser uno, um corpo, uma pessoa, que não deixa de ter uma identidade para ter outra, mas é todas ao mesmo tempo, escolhendo o que manifesta, a depender da necessidade ou da oportunidade que se apresenta.

Dessa forma, as crianças que bricolam frente a uma cultura midiática intensa e ininterrupta não necessariamente reproduzem tudo o que veem, ouvem e sentem, sem filtros. Dentre o que experienciam, escolhem, e a partir dessa escolha exercem alguma forma de liberdade. Como na pesquisa de Momo e Costa, na qual as crianças procuravam “[...] usufruir ao máximo, da forma que podem, que conseguem, o que o momento presente oferece.” (MOMO, COSTA, 2009, p. 6).

Com crianças, escola, professores e toda uma sociedade reproduzindo e produzindo sob a lógica pós-moderna é relevante pensar como a educação formal deve se estabelecer nesse contexto. Fato é, que crianças cada vez mais polivalentes trarão desafios cada vez mais complexos ao âmbito escolar. A velocidade nas mudanças, característica da pós-modernidade, transparece na simultaneidade com que fazem coisas, que aprendem, de forma que isso se constitui no “próprio mundo das crianças, pois elas fazem várias coisas ao mesmo tempo, [...] a aprendizagem sequencial parece não mais funcionar em um tempo onde a saturação compõe o cotidiano” (Idem, ibidem, p. 5). E nessa rápida e fluida transição percebemos indícios de que o lazer e o trabalho também podem se transmutar facilmente. Isso porque “[...] a fruição – uma das dimensões

que caracterizam a cultura pós-moderna – é uma das condições que possibilita que as fronteiras sejam esmaecidas, borradas, ultrapassadas.” (MOMO, COSTA, 2009, p. 12).

Ao entrar na escola, as crianças carregam consigo muitas bagagens para além do material escolar, “esses sujeitos não deixam suas identidades no portão ao adentrarem a escola, mas sim carregam consigo e quando percebem brechas as expressam de variadas formas” (SANTOS; SANTOS, 2020, p. 41) e, ao estarem no interior da escola, nos alertam Abramowicz e Oliveira (2010), não deixam de produzir e reproduzir modos de infância. Se até mesmo na guerra as pessoas encontravam formas de se expressar, na escola isso não seria diferente.

Enfim, ao pensar nos sujeitos participantes do nosso estudo temos crianças que, do ponto de vista global, estão sob a égide da pós-modernidade, um tempo que velozmente altera padrões, que dissemina rapidamente modelos de ser e estar no mundo, que por vezes invade a vida cotidiana por meio das mídias tecnológicas ao mesmo tempo em que temos crianças que, nativas dessa simultaneidade, conseguem alterar rapidamente esses padrões para vivenciá-los a seus modos, a partir de seus próprios quadros de referência e mesmo em meio ao controle das regras escolares fruem tudo que lhes é possível.

3.3 Lazer e escola: relação improvável, mas não impossível

São essas as crianças com as quais nos deparamos na escola. Crianças que vivem localmente suas vidas, vão à escola, fazem suas tarefas, mas com influências globais de mídias de massa e de um tempo de simultaneidades. É à essas crianças que pedimos na escola para que, estáticas, recebam os conhecimentos que julgamos melhores a elas.

Local, global, normas e práticas, tudo se mistura no cotidiano. Não de práticas apenas da escola, mas também das práticas de a quem ela se destina. Nesse caso, podemos investigar, para além das normas, o que está na escola como prática. A ludicidade, o lazer, as emoções, por exemplo, não estão prescritas na escola e, por vezes, até mesmo negligenciadas ou proibidas.

Mesmo assim, a presença desses elementos é notada e sentida por meio das práticas que ali se produzem.

O olhar da pesquisa histórica e historiográfica, ao mirar no passado, possui dificuldade em narrar o cotidiano das práticas. Como salienta Julia, “A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito?” (2001, p. 15). Nesse caso, temos em mãos a oportunidade de, a partir dessa pesquisa, construir uma interpretação da realidade que tenha como objeto o cotidiano. Com certeza, não devemos entender como verdade absoluta as descrições das pessoas que coparticiparam da pesquisa, acerca do que se passa ou se passou em sua história na escola, mas não corresponder a uma verdade não torna essas narrações menos importantes. Elas nos fornecem um panorama do que é importante e do que deve parecer importante na realidade sensível aos olhos de quem vive essa realidade.

Retomando a epígrafe do capítulo, o que esperamos conseguir ver são as cores escondidas nas nuvens da rotina, que, mesmo invisíveis a olho nu estão manifestas pelos reflexos que produzem. É no reconhecimento das potencialidades de agência na história da instituição escolar que buscamos esse rol específico de fontes, estudantes de 5.º ano do Ensino Fundamental, para dessa forma, prestar atenção no que parece insignificante, corriqueiro, ordinário, mas que é sobretudo carregado de sentidos e significados que, na trama do cotidiano, explicam modos de ser e fazer a vida escolar.

Faz parte dessa historicidade o currículo. Elemento que pode ser visto de cima e do alto, por meio de documentos legais educacionais, bem como teorias, que, como vamos discutir, miram no que a estratégia faz do currículo. Mas, até onde conseguimos nos aprofundar, pouco abordam o que está para além disso, sob um olhar de perto e de dentro.

4. O CURRÍCULO PARA ALÉM DO PRESCRITO E DO OCULTO³⁴

“Um dia me disseram
Quem eram os donos da situação
Sem querer eles me deram
As chaves que abrem essa prisão”

Música: Somos quem podemos ser – Engenheiros do Hawaii

Ao discorrer sobre a escola e o conhecimento por ela (re)produzido, estamos tratando de currículo. Um currículo que não se efetiva apenas a partir do que dizem documentos, diretrizes e leis, mas também do cotidiano que emerge do chão da escola. Tal pensamento nos instigou a trazer ao texto um conceito de currículo pelo qual pudéssemos nos balizar e percebemos que grande parte do que achamos em livros e artigos conceituavam currículo como algo muito próximo de um

[...] conjunto de conhecimentos e atividades escolhidos como formativos. A centralidade está, portanto, no conhecimento legitimado como formativo. Aqui começa sua importância e complexidade política e pedagógica. (MACEDO; MACEDO, 2012, p.4)

Certamente só essa compreensão não nos bastava, ainda no mesmo texto, Silvia e Sidnei Macedo nos falam de “atos em currículo”, que se trata em resumo da ideia da prática curricular na escola, do currículo posto em movimento no dia a dia. Porém, adjetivar a palavra currículo para trazê-la à prática ainda não nos parecia o ideal, pois mantém o currículo em si (sem adjetivos) como algo estático. Avançando no mesmo livro, nos deparamos com o texto de Conceição Soares e Nilda Alves, pesquisadoras dos cotidianos escolares, e aí encontramos um conceito que julgamos abarcar, com maior êxito, nossas inquietações sobre o currículo:

Currículo é tudo aquilo que acontece nas escolas constituindo conhecimentos e significações em meio as redes cotidianas do viver humano. Pesquisar e agir nos/dos/com os cotidianos é se inserir no meio desses movimentos, compreender e intervir nos momentos em que se engendram, se metamorfoseiam, acontecem e criam

³⁴ O texto base do capítulo foi produzido no interior da disciplina “Teorias de Currículo”, ministrada pelo Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná no primeiro semestre de 2019. Fica aqui o agradecimento ao professor e a todos e todas da turma pelas leituras e debates.

conhecimentos, subjetividades, relações, significações, enfim, criam realidade. (SOARES; ALVES, 2012, p. 42).

Nesse caso, o currículo é compreendido como o todo vivido, enredando o que ocorre na escola com o que o ocorre fora dela, pois tudo efetivamente está contido nas mesmas vidas. As mesmas pessoas que vivem o cotidiano da escola vivem seus próprios cotidianos, com suas famílias, em suas casas, na rua, no trânsito, nos espaços públicos, enfim, na vida. Supor que essas dimensões são vividas de formas departamentalizadas nos parece tentar simplificar o essencialmente complexo, algo que não ajuda quando se tenta refletir sobre a escola.

Nesse âmbito, entendemos como profícuo trazer também Certeau ao debate na perspectiva de compreender o currículo sob dois grandes espectros: como mapa e como percurso. Ao cunhar esses termos, Certeau estava realmente falando de espaços, espaços físicos, diferentes do currículo, que se realiza por processos (BAPTISTA, 2021)³⁵. No entanto, o currículo prescrito com direcionamentos específicos, se assemelha a um mapa, na medida em que também é uma “descrição redutora totalizante”, que postula itinerários de forma autônoma, expõe os produtos do saber, formando quadros legíveis, demarcatórios e tópicos (definidor de lugares) (CERTEAU, 2014), que julgamos poder entendê-lo como um mapa.

Entendido enquanto um mapa, escrito por detentores do poder sobre o currículo, este foi, e ainda é, palco de inúmeras disputas sobre os saberes, conhecimentos e competências, que devem ou não fazer parte de seus repertórios. A seguir, traremos a discussão sobre alguns pontos dessas lutas, para posteriormente debater sobre os percursos possíveis a partir desse mapa.

4.1 A suposta neutralidade do currículo

Mesmo com o extenso debate no campo acadêmico que se debruça sobre o currículo, no chão da escola e, em muitos discursos políticos, ele ainda é

³⁵ BAPTISTA, Maria Manuel. Palestra: Cidade e Mapeamento Cultural. Seminário Performances e Cidades, 2021. (informação verbal)

tratado como neutro, universal, uma base comum que precisa alcançar a todos e todas, como se os conhecimentos ali contidos fossem naturais da espécie humana.

Essa suposição de neutralidade encobria – e ainda tenta encobrir – as realidades de poder e conflito da sociedade e especificamente da escola. Essas sim, naturalmente presentes onde existem pessoas, ainda mais quando são pessoas educando outras. É o mito da neutralidade científica (APPLE, 1989).

Esse mito não surge de questões ingênuas de puros equívocos com relação à escola e seu papel na sociedade, mas sim baseados numa cultura dominante, que busca ser homogeneizante e se legitima por meio de conteúdos “que todos deveriam saber”, como se somente esses – e não outros – fossem capazes de oferecer um panorama dos conhecimentos relevantes produzidos pela humanidade.

Apple (1989, p. 46) afirma que a escola “não está divorciada das questões de poder da sociedade. Devemos perguntar o que constitui um conhecimento justificável antes que nos lancemos a ensiná-lo”. O currículo, desse modo, está sempre a serviço de interesses. Mas, sobre quais interesses? Enquanto docentes esse é o principal questionamento ao prepararmos uma aula e escolher quais conhecimentos serão privilegiados. Quais debates podem ser feitos a partir deles? Quais estamos dispostos a promover durante nossa ação educativa? E como os e as estudantes recebem esses conteúdos? O que fazem com eles? Essas escolhas e desdobramentos fazem tanto parte do currículo quanto os temas abordados num semestre letivo, por exemplo.

Nesse sentido, a escola tem algumas funções, como a acumulação, de saberes, de tempo, títulos que um sistema escolar promove através da sua institucionalização e a legitimação de alguns conhecimentos. Visto que é humanamente impossível apresentar tudo o que foi criado pela espécie humana durante os anos passados na escola. Um filtro deverá ser elaborado por essa escola, esse filtro, necessariamente, privilegia alguns conhecimentos em detrimento de outros, que podem ser negligenciados ou até mesmo dissimulados e distorcidos.

14.2 Os interesses na escola como aparelho do Estado

Althusser, em 1980, nos mostra o quanto a Estratégia (no sentido já apontado por Certeau) se impregna em nossas vidas. Sempre vigilante, sempre alerta, mas sempre oculta, quando compreendida enquanto Ideologia.

Para o mesmo, “A ideologia passa então a ser o sistema das ideias, das representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social.” (ALTHUSSER, 1970, p. 69). Esse sistema de ideias, enquanto “‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições de existência” (idem, p. 77), se coloca em movimento nas ações práticas da vida cotidiana, impondo as formas pelas quais devem se dar tais ações e como elas deverão ser compreendidas.

Ocorre que, para se perpetuarem essas ideologias necessitam produzir-se de alguma forma em nosso meio. É para dar conta dessa necessidade que instalam-se os aparelhos ideológicos do Estado, instituições que atuam na reprodução, legitimação e continuidade do Estado. Estes possuem dois *modus operandi* distintos de realizar esse aparelhamento, através da violência explícita e legalizada, ou de formas ideológicas, que trazem implicitamente a violência nas suas formas de ação.

São instituições especializadas que trabalham em nichos distintos (idem, p. 43). Fazem parte desse rol de instituições, além da escola, a imprensa, a família, a política, dentre outras. Nesse caso, podemos entender que a instituição escolar faz parte de um aglomerado de aparelhos ideológicos do Estado, os quais, para esse autor, “[...], concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas.” (ALTHUSSER, 1980, p. 62).

Numa perspectiva similar e também focada na denúncia do que se pretende oculto, Paulo Freire nos adverte que “Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”. Ideologia, nesse caso, compreendida como uma força própria dos discursos dominantes, “que tem que ver diretamente com a ocultação da verdade, dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’.” (1996, p. 125).

Antes da era industrial, a escola não era uma necessidade na vida da maioria da população, que aprendia os ofícios disponíveis por meio da convivência com os mais velhos. Nesse contexto o estudo acadêmico era um privilégio de poucos. Na medida em que os empregos nas cidades demandavam pessoas com atividades intelectuais e processos específicos, a população aumentava exponencialmente nas cidades e era necessário um local que introjetasse modos considerados mais civilizados de convivência.

Através de um processo não isento de resistências e contradições, a escola se tornou para o Estado o local responsável por formar trabalhadores para atuar nas fábricas. Essa formação não necessitava da veia humanista que até então a escola elitista propunha, ela precisava ser prática, massificada e moralizante. Já no final do século XIX, houve uma intromissão das associações fabris na escola, que se acentuava com a depressão econômica de 1895. Não eram professores ou pedagogos que discutiam os rumos da escola e planejavam os próximos passos dessa instituição, mas os industriais da época que, numa clara influência no que diz respeito à educação de massas, por meio de organizações específicas, discutiam o que e como a escola deveria ensinar. Até hoje temos sistemas como Federação das Indústrias do Estado do Paraná (FIEP) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) – que desenvolvem políticas educacionais, formando mão de obra e fomentando os interesses da indústria, tendo sua própria escola, ao invés de, por exemplo, procurar investir nas escolas públicas do Estado.

Na perspectiva de continuidade, os aparelhos ideológicos tentavam minar as possibilidades de apropriação cultural voltada à diversidade, não vista como necessária à indústria. O interesse era que esse local se transformasse numa fábrica de trabalhadores, a fim de garantir sua reprodução.

São, inclusive, realizados estudos que vão cristalizando “[...] no senso comum que o currículo das escolas públicas, com sua ênfase tradicional nas disciplinas acadêmicas atingia a necessidade de uma pequena parcela dos jovens” (PARASKEVA, 2004). Ainda, de acordo com Paraskeva, o currículo era uma série de planos orientados para objetivos claros, isto é, nada mais que um acervo de objetivos voltados a educação . Foi nessa época que o uso do

vocábulo “objetivo”, se tornou mais comum nas escolas, denotando que esses espaços buscavam a eficiência no ensino.

Dessa forma, enquanto uma instituição que se vê regulada pelo Estado, a escola se torna um dos aparelhos utilizados por ele para disseminar conhecimentos, modos e uma cultura elegida como mais interessante que outras. Um aparelho ideológico que toma o lugar da Igreja como principal meio para a doutrinação da população, num processo de educação em massa.

Althusser (1980, p. 43) diferencia a escola de aparelhos que atuam por meio da violência e “se apresentam sob a forma de instituições distintas e especializadas”. Como, por exemplo: a religião, a escola, a família, o sistema jurídico e até mesmo os esportes. Para Althusser, a escola, assim como faziam as igrejas, educa “por métodos apropriados de sanções, de exclusões, de seleção, etc.” (Althusser, 1980, p. 47).

O currículo não abria espaços para a inutilidade, do ponto de vista do capital econômico. A educação começa a ser vista como algo que trará lucro à pessoa que a ela tiver acesso. Reforça-se a visão da educação como controle social e a ideologia da eficiência como progresso e, como consequência, a preguiça como algo que precisa ser combatido.

Em 1918, a eficiência social, como teoria curricular, estava no apogeu e o pensamento hegemônico era educar os indivíduos de acordo com suas capacidades, dividindo os conhecimentos em objetivos e os transformando em passos, como uma escada. Ainda hoje esse pensamento, amplamente disseminado pela sua simplicidade, continua em voga. (PARASKEVA, 2004). Porém a simplicidade não é uma característica do espaço escolar e compreendê-lo assim é desconsiderar as pulsantes e complexas relações que se estabelecem nesse espaço. Parte dessa complexidade foi descortinada ao trazer à luz o currículo oculto, ao qual abordaremos à frente.

4.3 O oculto e o invisível no Currículo

A fim de que fosse eficiente, a escola deveria ser silenciosa na sua forma de reprodução do sistema, sendo travestida de uma neutralidade artificial que,

ainda hoje, por meio de movimentos como o “Escola sem Partido”³⁶, por exemplo, se esforça para manter a aparente ausência de ideologias, dissensos e desigualdades, elementos intrínsecos a qualquer espaço social, e que não seria diferente nela.

Percebendo esse contexto, Jackson (1968³⁷, *apud* APPLE, 1982, p.127), nos apresentou o currículo oculto: “normas e valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos”. O que torna esse currículo oculto é a cegueira por ele induzida que privilegia determinadas concepções e normativas em detrimento de outras, isso ocorre de forma silenciosa, oculta, implícita nas práticas escolares e trata o conflito e o dissenso como algo essencialmente ruim. Dessa forma, a tradição seletiva opera negando a importância do conflito e das diferenças ideológicas, na busca de hegemonia camuflada de consenso. Dentro dessa chamada “caixa preta” (JULIA, 2002) da escola transcorrem sutis e complexos papéis históricos, que naturalizam a visão de um consenso homogeneizante de uma vida baseada no capital cultural técnico e na acumulação individual de capital econômico (APPLE, 1982).

Na perspectiva da exclusão, mas ainda de forma oculta, ainda há a distinção entre pessoas que recebem a herança cultural “do berço” e as que tiveram que alcançá-la por conta própria, superando barreiras que mesclam desigualdade social, econômica, histórica e racial. Nessa lógica própria de um sistema conservador, os “herdeiros” são os favorecidos (BOURDIEU, PASSERON, 1980).

O autor Pierre Bourdieu alerta sobre como a escola trabalha no sentido de conservação dos privilégios das elites frente as massas. O início desse processo se dá nas afirmações generalizantes do mito da “escola libertadora”. Um mito, pois é essa mesma escola que utiliza de mecanismos de eliminação para selecionar as pessoas que são cumuladas de capital cultural via herança familiar. Dessa forma, para o autor, é ingênuo pensar que a mesma escola que

³⁶ Movimento político conservador liberal brasileiro que defende a neutralidade dos docentes da educação básica quanto a questões como debate de gênero, raça, educação sexual, dentre outros.

³⁷ JACKSON, Philip W. Life in classrooms. Teachers College Press.1968

procura conservar-se é a que fomentará contradições capazes de fazer emergir outra lógica (BOURDIEU, 2008).

Além da perspectiva reprodutora, conservadora e oculta da escola, demonstradas por Apple, Paraskeva, Althusser e Bourdieu, há a assimetria descrita por Berstein (1996), que mostra que a relação entre transmissores e adquirentes, como ele denomina alunos e professores, é uma relação intrinsecamente desigual. Em razão disso, as regras da prática pedagógica iniciam na hierarquia, passando ao sequenciamento e definição de critérios, a fim de transmitir “o que conta como uma comunicação.” (p. 97).

A partir desse panorama que visualizamos, com base nos autores citados das Teorias Críticas do Currículo³⁸, nos sentimos num “beco sem saída”. No tocante ao currículo escolar transparece que há pouca (ou nenhuma) opção sobre formas de minimizar, reformar ou mesmo transformar essa realidade. Essa mesma sensação, enquanto docente, por várias vezes percebemos no ambiente escolar, no qual pairava um sentimento de imobilidade com relação à realidade, como se ela já fosse dada, cristalizada, imutável.

Porém, a cada vez que essa sensação de desesperança aparece, outros autores são retomados para que o fôlego também se reestabeleça. É o caso da leitura de Certeau e de Paulo Freire. Foi a partir da certeza das brechas e da persistência da esperança que conseguimos “pinçar” escritos sobre o também chamado currículo subversivo (GODOY, 2021)³⁹. Pequenas faíscas de modos diversos de olhar a escola. Althusser (1980) fala que “A resistência das classes exploradas pode encontrar meios e ocasiões de se exprimir neles, quer utilizando as contradições existentes, quer conquistando pela luta posições de combate.” (p. 50).

Da mesma forma, Apple (1986, p. 22) nos aponta que “existe uma dinâmica relativamente autônoma em operação também nas escolas, que não é

³⁸ A teoria Crítica do Currículo tem em sua base as relações ideológicas, políticas e culturais com o objetivo de, a partir dessas primícias, construir um currículo que promova o desenvolvimento do sujeito crítico, essa teoria vem contestar a [suposta] neutralidade ideológica da formação social o sujeito não é apenas formado para o trabalho, ele é formado para viver em sociedade, numa sociedade baseada no modo capitalista onde as relações de poder e as lutas de classes estão partes evidentes que influenciam a sociedade (PAES, et al, 2018, p. 5)

³⁹ GODOY, Elenilton Vieira. Formação docente, estudos curriculares e saberes escolares: um rizoma em constituição. Trabalho apresentado na XII Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Paraná. 2021. (Informação verbal)

necessariamente redutível aos resultados e pressões do capital” e que, ainda, essa tentativa de homogeneização da mensagem transmitida de massa não significa, necessariamente, a homogeneização da mensagem recebida.

Temos até então algumas perspectivas sobre o currículo escolar. Ele pode ser entendido nas Teorias do Currículo desde uma lista de conteúdos, até todas as vivências que a escola propõe e possibilita. Por meio do currículo há também a tentativa de transmissão de elementos ocultos, sobretudo pela transformação da escola num aparelho que serve a diferentes interesses, mas, ao fim, percebemos que, mesmo autores que nos parecem muito pessimistas, em certos momentos entendem que a escola possui, ou ao menos pode possuir, um algo a mais, que não cabe nas formas conhecidas. Elementos contraditórios que fogem às regras.

4.4 Para além do visível e do oculto: o currículo vivido

Retomando um dos conceitos de currículo que apresentamos no início do capítulo, reiteramos nossa filiação a Soares e Alves (2012), quando afirmam que “currículo é tudo aquilo que acontece nas escolas constituindo conhecimentos e significações em meio as redes cotidianas do viver humano.” (p. 42). Nesse caso, nos parece evidente pensar que se tudo que constitui conhecimentos e significados na escola soma-se ao currículo, este não vive somente do que é visível e oculto, mas também de todas as outras práticas – resistentes, transgressoras e clandestinas – que se estabelecem nesse espaço.

Essas práticas são desenvolvidas por todas as pessoas que compõem o espaço escolar, incluídos aí sujeitos mais evidentes como professores, funcionários, pais, mães, responsáveis e outros menos evidentes, como motoristas e funcionários dos transportes escolares, comunidade vizinha da escola, outros e outras que se interpõem nesse cotidiano, além dos que privilegiamos nesse estudo, os estudantes.

Ao privilegiar o olhar, as vozes e as experiências dos alunos que são a maior parte das pessoas que compõem o cotidiano escolar, fazemos isso com base na apropriação de autores que olham as minúcias do dia a dia escolar. É nesse sentido que abordaremos a escola e as vivências de sua comunidade,

focalizando em discentes que, por vezes, ainda são considerados como receptores passivos, folhas brancas na qual se inscrevem conteúdos. O principal autor nesse sentido, e de quem já apontamos alguns conceitos, é Certeau, principalmente nos livros *A cultura no plural* (1995) e *A invenção do cotidiano* (2014), nos quais ele reconhece que as pessoas criam alternativas, brechas para driblar e superar as imposições das Estratégias, entendidas como

[...] cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se tornou possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. (CERTEAU, 2014, p. 93)

Dessa forma, a Estratégia são grandes instituições que “regem” a vida das pessoas comuns. O Estado é o maior exemplo deles, ele orienta nossa vida desde que nascemos – com uma certidão de nascimento – até o fim de nossa vida – atestando o óbito – nesse meio tempo, organiza espaços (ruas, imóveis, zoneamento das cidades, seus limites e etc.), os tempos (fuso-horários, horário de verão, início e término das jornadas de trabalho e das escolas, e etc.), as liberdades com o sistema de leis aplicado pelo Poder Judiciário, dentre tantas outras.

Apesar de não ter um polo específico de ação, podemos pensar também o Capital como uma força estratégica, pois a lógica da obtenção do lucro perpassa a vida de todos de forma difusa, na medida em que a força de trabalho é vendida, e do preço dessa venda decorrem inúmeras escolhas que uma pessoa precisa fazer.

Mesmo com todos esses cerceamentos que, como já apontamos, regem a vida, os seres humanos, de forma não passiva reagem a isso, são criativos e inventam e reinventam meios de driblar as amarras da estratégia. A essa capacidade criadora, Certeau denomina Astúcia. A “arte do fraco”, uma “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar se não o do outro” (2014, p. 94).

Nesse movimento de reger e reagir, olhamos para as astúcias no âmbito educacional, especificamente pela via discente, seja na educação básica ou pós-graduação, ao menos uma característica se mantém em evidência, a

trampolinagem astuta. O autor apresenta a trampolinagem como a “trapaçaria, astúcia, mil maneiras de jogar ou desfazer o jogo do outro. Driblar os termos dos contratos sociais” (Idem, ibidem, p. 79). Isto é “fazer com aquilo que eu tenho”. Os estudantes sempre têm pouco na escola, poucos momentos “livres”, poucos materiais para utilizarem em seus jogos e brincadeiras, pouca liberdade para definirem o que farão nos momentos que estão na escola, mas isso significa que eles não brincam? Não se divertem? Não arranjam formas de se desvencilhar do controle e fruir da cultura? A partir do acesso a músicas, brincadeiras, com as redes sociais na internet, com as conversas de corredor.

Na escola utiliza-se a todo tempo a sucata, entendida por Certeau como tudo aquilo que não é utilizado pela estratégia, locais, práticas, tempos e manifestações culturais desvalorizados. Com esse “resto” exercita-se a “capacidade de reinventar com o que foi descartado”. O tempo que sobra na entrada das aulas, nos interstícios delas, quando há troca de professores, na volta para as salas após o recreio, a própria ida ao banheiro, tudo isso pode virar tempo de brincadeira. Os materiais da Educação Física⁴⁰, equipamentos técnicos da área que servem ao ensino de diversas práticas corporais, se confundem e, em certos momentos, se transformam em brinquedos na escola a partir da ressignificação discente.

Assim como os jogos utilizados em outras disciplinas, como os jogos lógicos da matemática, o esqueleto da aula de biologia, os lápis de cor, esses e tantos outros que mediam as relações dos sujeitos com o jogo, potencializam a nossa ludicidade e sustentam as experiências de lazer. O espaço que foi pensado para as aulas, seja ele sala de aula ou uma quadra poliesportiva vira cenário de inúmeras práticas que não estão no âmbito de uma aula tradicional. “Na ordem organizada pelo poder do saber sempre é possível práticas desviacionistas (golpes, trampolinagens, jogos, contos).” (Idem, 2014, p. 90).

Nesse sentido, a depender de qual relação está se observando, a estratégia vai tecer suas ações ao redor de termos como mapear, impor, produzir. Enquanto a tática, o fraco e “dominado” da relação vai utilizar, manipular e alterar. Ao olhar a relação estudante-professor/a fica nítida a noção

⁴⁰ Tradicionalmente no Brasil: bolas, arcos, cordas, colchonetes, dentre outros.

de estratégia-tática, mas essas relações de poder não são estáticas, se movimentam entre os sujeitos e as instituições a qual pertencem e representam. Em relação à direção da escola, por vezes, docentes usam de táticas, enquanto a direção se posiciona no campo da estratégia. Outras vezes, por exemplo, a direção se posiciona com táticas quando uma mantenedora, como a secretaria de educação estabelece algumas estratégias.

Ao olhar qualquer uma dessas relações haverá aqueles com mais potencial de poder e aqueles com menos, mas é ingênuo pensar que aquele que possui menos poder não se movimenta em sentidos opostos ao que deseja a estratégia. Na maior parte das vezes, esse movimentar-se é sutil. Não procura “quebrar” o sistema. Mas empregar da maneira que lhe convém o que dele recebe, usar de inversões discretas, [metaforizando] a ordem dominante fazendo-a funcionar em outro registro. (Idem, ibidem). A essa inversão discreta, estamos chamando de **brecha**.

Esse olhar põe em evidência a possibilidade de ações cotidianas das pessoas de cunhar espaços de movimentação, conscientemente, procurar os espaços não vigiados pela estratégia nos quais seja possível embrenhar-se e estabelecer seus próprios padrões de referência. Garcia (2018)⁴¹ nos esclarece que no cotidiano das escolas nada “grandioso” acontece, nada extraordinário, apenas “bobagens”, coisas simples e pequenas, porém como mostra a docente, ações que se repetem todos os dias, por meio das quais a escola produz e aprofunda marcas subjetivas.

É desse contexto que entendemos fazer sentido pensar o currículo escolar. Esse vocábulo, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, para além de significar algo que deva ser feito, uma pista que ainda deverá ser percorrida, significa também o que já aconteceu, um caminho já percorrido, com todas as suas curvas, paradas, retornos e continuidades. Isto é, podem constar nessa corrida para além do escrito, elementos marginalizados e negligenciados.

⁴¹ GARCIA, Tânia Braga. Disciplina: Pesquisa avançada em cultura, escola e ensino I. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. (Informação verbal). 2018.

Chegando ao final deste capítulo entendemos que ao compreender que o lazer pode estar na escola isso se dá por meio do currículo que se vive nela, que se produz nela, com ela. Dessa forma, mesmo que o lazer ainda tenha pouco ou nenhum espaço no currículo formal, visível e oculto, ele se faz presente no cotidiano do currículo, se misturando na realidade vivida e sentida por meio de resistências, transgressões e clandestinidades das pessoas que fazem parte da escola.

Essa ação nem sempre busca sua visibilidade, por vezes se coloca furtivamente para poder se manter atuante, mas está lá, nas maneiras de fazer a própria instituição escolar. No próximo capítulo trazemos o percurso metodológico da pesquisa, que de formas diversas nos narrou algumas composições dessas maneiras de fazer a escola.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“É caminhando que se faz o caminho.”
Música – Enquanto houver sol, Titãs.

O processo de escolha do modo pelo qual essa pesquisa seria conduzida não foi rápido, e com a pandemia do novo Coronavírus ainda precisou ser refeito. Nossa intenção, até o início do ano de 2020, era realizar um estudo etnográfico em uma escola. As leituras estavam sendo feitas, palestras foram assistidas, disciplinas cursadas. Porém, em março do mesmo ano, com o projeto praticamente pronto para enviar à análise do Comitê de Ética em Pesquisa: escolas fechadas! E pareceu, naquele momento, que todo esse trabalho havia se esvaído pelas mãos.

Apesar do susto inicial, da recusa em acreditar que aquela situação de imobilidade e isolamento duraria mais que três meses, no mês de junho de 2020, percebemos que a pandemia chegara para ficar, e talvez no segundo semestre ainda não tivéssemos escolas abertas. Precisávamos de um plano B.

Após recompor a pesquisa e, até mesmo, os ânimos, iniciamos a busca por uma metodologia que, inicialmente, fosse possível, e segundo que respondesse a nossa problemática, superando a barreira da distância para com os sujeitos de pesquisa e, assim como Certeau, um autor fundante da interpretação aqui estabelecida, “inventando o melhor percurso de investigação para abordar o objeto de reflexão.” (FERRAÇO, SOARES E ALVES, 2019, p. 11). Nesse sentido, a metodologia que se mostrou oportuna, apropriada e viável para responder aos objetivos da pesquisa foi a sociopoética em um primeiro momento e depois, num cenário já mais favorável, o emprego da observação participante, as quais descreveremos com mais profundidade adiante. Em ambas, empregamos a abordagem qualitativa de cunho interpretativo, com forte influência do fazer etnográfico, que se mostra enraizado em nosso modo de fazer pesquisa no Gepec.

5.1. Delineamento da pesquisa

5.1.1. Sociopoética

Até o momento, pouco divulgada no cenário acadêmico, a sociopoética⁴² é um modo de fazer pesquisa que se fundamenta na produção de dados através da expressão da subjetividade dos participantes, os quais são alçados à categoria de copesquisadores, sempre na perspectiva do coletivo, chamados então de grupo-pesquisador (TAVARES, 2016). Essa abordagem nos interpela à criatividade. Nela não existe um procedimento definido e seguro, que só teria de ser aplicado. “O caminho é criado [...], caminhando, aberto ao inesperado, ao incompreensível e ao caos criador.” (GAUTHIER, 2012, p. 73).

O meio de acessar o grupo-pesquisador da fase 1, a fim de evocar as emoções que eles possam dispor pela escola precisou ser virtual, por meio do papel impresso, das comunicações on-line, especificamente por mensagens de áudio, texto e *emojis* no *WhatsApp*⁴³ e pelas chamadas de vídeo do *Google Meet*⁴⁴. Em nenhum momento tivemos a oportunidade de estar presentes coletivamente com o grupo da primeira fase. Dessa forma, uma pesquisa fundamentalmente pautada no corpo, porém, devido ao contexto da pandemia do novo Coronavírus, em sua expressão virtual (VIEIRA DOS SANTOS; RECHIA, 2020).

Apesar disso, compreendemos que a pesquisa, pelo seu recorte, conseguiu ter parte de seus objetivos respondidos a partir da evocação da memória, dos sentidos e das marcas que a escola já deixou nesses estudantes. Contamos ainda com o sentimento de saudade da rotina escolar por parte dos mesmos, principalmente das pessoas e práticas de lazer vivenciadas nesse

⁴² Tem inspiração na pedagogia libertadora de Paulo Freire, da análise-institucional, da esquizo-análise, do Teatro-do-oprimido de Augusto de Boal e a Escuta Mitopoética de René Barbier. (TAVARES, 2016, p. 5)

⁴³ Aplicativo de smartphone de mensagens instantâneas grandemente difundido no mundo. “[...] surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS e agora possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: textos, fotos, vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz.” (WHATSAPP, 2021)

⁴⁴ Aplicativo de smartphone e ferramenta de computador de mesa de conversa por vídeo que permite a opção (mediante pagamento) de gravação das conversas. Escolhido por ser, dentre outras opções de plataforma, uma que possui simples utilização e consumir pouca memória interna de celulares.

espaço. Percebemos durante a produção desses dados, assim como Tavares (2016, p. 27), que

O uso da experimentação estética na construção do conhecimento permite valorizar a subjetividade do participante-pesquisador a partir do grau perceptivo em que ele se encontra, rompendo a dualidade subjetivo/coletivo, propiciando ajuda mútua para acessar devires e intuições, expressar emoções, pensar com o corpo inteiro e desenvolver o autoconhecimento.

Compreendemos que esse modelo de pesquisa tem como princípios orientadores a criação e a socialização.

Como o próprio nome revela, a sociopoética, em sua raiz etimológica, é representada pelo “socius” que significa companheiro, aquele que compartilha o mesmo pão, e “poiésis”, criação, do latim e do grego, respectivamente (FLEURI, 2005)⁴⁵. Assim, consiste na partilha e na criação de conhecimentos e saberes que são desvelados pelo grupo-pesquisador, e na produção de uma outra maneira de perceber-se e pertencer ao mundo por intermédio de elementos estéticos (MARQUES; GENTINI, 2009, p. 372).

O contato com a sociopoética nos abriu um campo novo de possibilidades para com a pesquisa. Baptista (2020)⁴⁶ já nos alertava que em um cenário de distanciamento social, não estamos fazendo **as mesmas coisas** no ambiente acadêmico do tempo pré-pandemia, mas sim **outras coisas**. O contexto mudou, e a pesquisa precisou mudar.

Dessa forma, mediante a esse grupo-pesquisador, buscamos nos tornar facilitadoras da pesquisa, construindo oficinas específicas para o desenvolvimento e análise dos dados em conjunto com o grupo. Alguns princípios básicos desse modo de pesquisar dizem que:

[...] todos os saberes são iguais em direito e que é possível fazer da pesquisa um acontecimento de criação; a importância do corpo na construção do imaginário, sendo a base para as abstrações; a importância das culturas dominadas, de suas categorias e dos conceitos por elas produzidos; o papel da criatividade artística na construção do conhecimento; a importância dos sujeitos como corresponsáveis pelos conhecimentos produzidos e; a importância do

⁴⁵ FLEURI, Reinaldo Matias. A abordagem Sociopoética. In: SANTOS, Iraci dos *et al.* (Org.). Prática da Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais: Abordagem Sociopoética. São Paulo, SP: Atheneu, 2005. Prefácio.

⁴⁶ BAPTISTA, Maria Manuel. Aula aberta: Disciplina Corpo, Lazer e Cidade. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, 2020. (informação verbal)

sentido espiritual, humano, das formas e dos conteúdos do saber.” (TAVARES, 2016, p.27).

Os estudantes podem ser considerados “culturas dominadas” no âmbito escolar, pois sua voz é ainda pouco reconhecida como relevante nesse espaço. Na pesquisa de Kussen (2019), por exemplo, sobre a percepção de diretores de escolas municipais sobre a gestão democrática, a autora concluiu que estes possuem

[...] dificuldade em perceber os estudantes como sujeitos que podem contribuir com a gestão da escola [algo que] advém ainda de uma visão tradicional que estabelece uma relação de hierarquia sobre quem ensina e quem aprende, a participação nesse ângulo parece ser vista com certo receio quanto a liberdade concedida. (p. 133).

Em geral, a autonomia e criatividade desse grupo é emudecida por padrões moralizantes e generalizantes pautados na passividade de respostas prontas. Contrariamente a essa perspectiva, nossa intenção para com o grupo-pesquisador, a partir da sociopoética, foi decodificar **com eles** os sentidos atribuídos **por eles** sobre o lazer da escola. Nesse caso, nos compreendemos como iguais na pesquisa, sabendo que

[...] obviamente, a igualdade não é a negação das diferenças. O saber adquirido na Universidade pelos(as) facilitadores(as), muitas vezes facilita a leitura dos dados produzidos pelo grupo-pesquisador, no sentido de perceber as estruturas implícitas do pensamento do mesmo” (PETIT, *et al*, 2005, p. 3)

Enfim, tratou-se de uma pesquisa conjunta, descentralizada, que buscou, como grande parte das pesquisas qualitativas, não elaborar generalizações, mas captar elementos do *ethos*⁴⁷ escolar com relação ao lazer, isto é, o que pessoas sentem de forma coletiva, a partir dos códigos expressos e compartilhados pelo grupo-pesquisador.

O corpo é um elemento essencial na pesquisa sociopoética. É a partir da provocação de sensações e emoções que os dados são produzidos. Isto é, a sociopoética é “uma prática social de produção de conhecimento que afirma a

⁴⁷ “Conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região.” (OXFORD LANGUAGES, 2021)

importância do corpo na construção do imaginário, base das abstrações.” (PINTO *et al.*, 2009, p. 238).

São variadas as técnicas que Gauthier (2012) descreve como técnicas sociopoéticas de produção de dados, dentre elas estão oito descritas pelo autor: (1) o teatro-imagem, inspirada no teatro do oprimido de Augusto Boal (1988)⁴⁸, na qual o grupo-pesquisador dramatiza determinadas experiências; (2) a técnica dos lugares geo-míticos, que propõe a atribuição de características de lugares (poço, ponte, montanha, etc.) a elementos do contexto pesquisado; (3) a técnica do jogo do Tarô, no qual um jogo de cartas seria criado com base no tema da pesquisa, (4) a técnica do boneco, baseada na criação de um boneco, com características próprias e que expressa os embates de sua criação coletiva; (5) a técnica da história a continuar, na qual o facilitador conta uma parte de uma história, que guarde relação direta com o contexto da pesquisa, e o grupo-pesquisador deve continuá-la; (6) a técnica do conto russo, que se baseia no desenho de trechos de um conto definido pelo facilitador da pesquisa; (7) a técnica dos sentidos, que busca associar a sensação produzida por diferentes elementos, naturais ou não, com o tema da pesquisa; (8) a técnica da árvore dos conhecimentos, na qual se pede ao grupo-pesquisador que associe ao contexto da pesquisa o que pode ser compreendido como uma raiz, um tronco, galhos e etc.

Apesar de interessantes, nos pareceu que as técnicas não atendiam o nosso público da pesquisa, crianças de 10 a 12 anos. Por isso e por conta do distanciamento e isolamento a que a pandemia nos interpelou, escolhemos o uso de técnicas que, mesmo a distância, privilegiassem o corpo na produção de dados, inicialmente as produções artísticas e posteriormente os jogos, compreendendo que por meio deles pode ocorrer

[...] emergência de pulsões e saberes inconscientes, desconhecidos, inesperados, como dados de pesquisa que expressam o fundo íntimo, perto do caótico, das pessoas. O sensível, o emocional, o intuitivo... são modos de conhecer o mundo, são energias vitais [...]. Por isso recomendamos que se usem técnicas variadas de produção de dados,

⁴⁸ BOAL, Augusto. O teatro do oprimido e outras poéticas políticas. 5.^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

criando assim uma complexidade suficiente para tocar na complexidade da própria vida (PETIT, et al, 2012.)

Cabe-nos lembrar que a esse fundo íntimo de que fala Sandra Petit e demais autores integra a ludicidade, enquanto dimensão subjetiva dos sujeitos, interna. Dessa forma, trazer à tona essa dimensão, buscou também as experiências dos sujeitos com relação a vivência da ludicidade na escola.

Para isso a sociopoética também nos ajuda, para ouvir o que não é dito foram utilizadas

técnicas que favoreçam a emergência, a tomada de consciência do que está escondido na profundidade do corpo ou que corre na superfície da pele e dos sentidos [...]. É uma característica buscar além (ou dentro) do corpo, um outro corpo [...] um corpo recalcado. [...] Este corpo sabe [...] muito mais do que fala explícita e consciente, muito mais do que a razão (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 173 *apud* PETIT, et al, p. 9)

Dessa forma uma escuta sensível foi necessária, que na sociopoética se ampara em René Barbier, e tem como premissa não julgar, medir ou comparar

Ao invés disso assume o vazio criador diante da complexidade das referências do grupo deixando-se surpreender pelo desconhecido que emerge inclusive dos silêncios. [...]. Um outro aspecto muito importante da escuta sensível é o reconhecimento de que não pesquisamos apenas com a razão. Lembra-nos Barbier que só se é pessoa “pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão de uma afetividade em permanente interação”. Por isso a “audição, o tato, o gosto, a visão e o paladar são desenvolvidos na escuta sensível.” (BARBIER, 1997, p. 61)⁴⁹. A sociopoética integra essa atitude quando afirma que *o corpo pensa*. Daí não admite separar “a razão e os outros modos de pensar, a intuição, emoção e sensação” (GAUTHIER, 1999, p. 26)⁵⁰ *apud* PETIT, et al, p. 8-9)

Sendo assim, essa forma de escuta foi uma premissa durante toda a pesquisa. Procurando ouvir, inclusive, as mensagens que o corpo sinalizava, com as pausas, gestos, movimentos, olhares. Tudo isso, nos demonstrou não uma “verdade” sobre a realidade pesquisada, mas uma narrativa pautada na tática, uma arte do dizer (CERTEAU, 2014), que privilegia aquilo que pretendo

⁴⁹ BARBIER, R. A pesquisa-ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília: UNB, 1997.

⁵⁰ GAUTHIER, J. Sociopoética – encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação. Rio de Janeiro: Ed. Anna Nery – UFRJ, 1999.

que o outro compreenda. Assim como os jogos e observações procuraram captar o que se dizia para além das palavras.

5.1.2. Observação participante

Nesse modelo da pesquisa nossa intenção foi observar como se dava a presença das crianças na escola durante o retorno presencial de forma híbrida na escola, principalmente observar se encontravam brechas para ressignificar os espaços, tempos e práticas escolares na forma de lazer.

Para essa observação nos fundamentamos em nossas leituras e experiências com a etnografia, um modo de observação que se sabe participante. Essa forma de fazer pesquisa busca a aproximação com a vida cotidiana, algo do qual Certeau (1995) já comentava, tendo em vista a necessidade de “reconduzir as práticas e as línguas científicas para o seu país de origem, a *everyday life*, isto é, a vida cotidiana.” (p. 62). Assim como ele, também gostaríamos de acompanhar “procedimentos – multiformes, resistentes, astuciosos e teimosos – que escapam à disciplina sem ficarem mesmo assim fora do campo onde se exerce [...]” (p. 175).

Essa reaproximação com o cotidiano tem lugar privilegiado no olhar antropológico, sobretudo com a etnografia, pois a partir dela temos os signos como objeto de estudo, procurando traduzi-los a uma linguagem compreensível (LÉVI-STRAUSS, 1993), de forma a tornar possível que o leitor entenda aquela cultura, traduzir o cotidiano (BORGES, 2019)⁵¹.

Gestos simples fazem parte de sistemas complexos de significação, que precisam ser mapeados se quiserem ser compreendidos, pois as coordenadas necessárias para definir fenômenos muito semelhantes não são sempre as mesmas (LÉVI-STRAUSS, 1993).

Fatos são diferentes de significados e nossa intenção é observar os fatos a fim de conseguir compreender seus significados. Para os discentes esses

⁵¹ BORGES, Maria Inês Smiljanic. Aula da disciplina Antropologia e práticas Etnográficas (Informação verbal). 2019.

signos estão no contexto da experiência, para nós, foram chave de inteligibilidade para compreender o lazer na escola (MAGNANI, 2002).

Mesmo já tendo feito parte do contexto escolar formalmente como docente durante dois anos, e como discente no ensino básico por onze anos, tanto na ciência como na vida só se acha o que se procura, por isso é necessário fazer as perguntas certas (EVANS-PRITCHARD, 2005). Sendo assim, foi necessário que o olhar etnográfico, guiado pelos objetivos da pesquisa, se instalasse durante a observação-participante para que, a partir da descrição densa e diário de campo dos acontecimentos, pistas fossem visualizadas e seguidas. Para tal foi preciso treinamento, o qual, no caso dessa pesquisa, já iniciou no contexto da graduação, quando algumas disciplinas nos convidaram a olhar para espaços do cotidiano, bem como o cotidiano desses espaços⁵², tendo ciência que todo saber é relevante para as pesquisas (BORGES, 2019) e tudo influencia no olhar do antropólogo.

O diário de campo foi o fundamento dessa parte do estudo, que ao olhar para o contexto escolar, procurou pelos movimentos sub-reptícios da cultura discente escolar, para as práticas naturalizadas, ordinárias, que podem até mesmo soar como irrelevantes. Experiências da maioria das pessoas, por conta da passagem pelos bancos escolares.

Além de retornar à escola, agora como pesquisadora atenta aos estudantes durante suas aulas, foi preciso estar atenta também às transformações sociais nos últimos 15 anos, que separam as vivências desses estudantes das minhas próprias. Acreditamos que tenha sido justamente esse afastamento temporal que nos auxiliou na geração do estranhamento, uma distanciação profícua no olhar etnográfico para com a realidade observada.

⁵² Dentre elas a disciplina de Fundamentos do Lazer, na qual no ano de 2007, no segundo ano do curso de Bacharelado em Educação Física, tive o primeiro contato com observações em campo, ao observar o centro da Cidade de Araucária e, a partir daí, elaborar um projeto, denominado pela professora Simone Rechia de “Projeto utópico”, que não tinha a intenção de ser posto em prática, mas aguçar nosso olhar de pesquisadores para o cotidiano das pessoas na cidade. Posteriormente, fui bolsista de diversos projetos no Gepec, na qual a prática do Diário de Campo era recorrente. Orientada por essa mesma professora, realizei minha monografia de conclusão de curso com base numa pesquisa qualitativa, com descrição densa em diário de campo sobre um espaço de lazer de Araucária/PR (VIEIRA DOS SANTOS, Karine. Forças Sociais no Parque Cachoeira em Araucária - PR: Conexões Entre Estrutura Físico – Espacial, Cultura Local e Formas de Apropriação. Monografia de conclusão de curso (Bacharelado em Educação Física), Universidade Federal do Paraná. 2010.

Dessa forma, assim como os dados produzidos através da sociopoética não podem ser lidos como “verdade”, se é que existe uma única “verdade”, mas sempre na perspectiva da interpretação, de “um” entendimento, entre muitos possíveis, sempre à luz das teorias elencadas para esse estudo. Da mesma forma acontece com as observações-participantes que, diferentes de uma coleta de dados em um ambiente estéril de laboratório, são todas construídas por quem pesquisa e por isso dependem do seu trato e das dimensões que o perpassam.

Nesse campo de pesquisa procuramos entender os quadros de referência que ali estiveram presentes (GUBER, 2005), por meio de um processo dialógico de interpretação da realidade vista, ouvida e sentida e, enfim, descrita. Sempre procurando aprender mais vendo e ouvindo do que perguntando (CALÁVIA, 2013).

Ao nos inserirmos no campo de estudo, sabemos de antemão que a realidade por nós percebida será uma “3.^a mão da interpretação da cultura” (GEERTZ, 2008). Uma construção das pessoas que constituem a escola a partir das práticas sociais e as representações que elaboram sobre elas, e da reconstrução dessas informações pelas pesquisadoras. Elaboraões pautadas nas descrições dos diários de campo, mas nunca neutras no sentido ideológico.

A tentativa da escuta atenta do que foi relatado pelos discentes foi de suma importância, sua fala (seja com a voz, com gestos ou com silêncios) nos deu indícios do que consideram importante, uma subjetividade que de forma nenhuma “é ruído da pesquisa, mas a própria matéria de seus dados.” (CALÁVIA, 2013, p. 152).

5.1.3. Participantes da pesquisa

Atualmente no Brasil, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente considera-se criança pessoas até doze anos completos (ECA, 1990) e dos 12 aos 18 anos, adolescente. Dessa forma, as crianças foram o público com o qual produzimos os dados para a pesquisa. Importante destacar que essa nomenclatura, apesar de caracterizar superficialmente o grupo com o qual trabalhamos, não tem a pretensão de homogeneizá-lo, isto é, compreendemos que, apesar de compartilharem muitas experiências do mundo contemporâneo,

cada criança vive essas mesmas experiências a seus modos possíveis, produzindo diferentes formas de infâncias.

Todas as crianças que compuseram o grupo-pesquisador da fase 1 tinham entre 10 e 11 anos de idade. Apesar de não realizar um questionário de perfil desse grupo, conseguimos, a partir das entrevistas, rodas de conversa e desenhos, estabelecer algumas características que consideramos importantes para a interpretação dos dados produzidos. Juntamente a algumas dessas características, gostaríamos de trazer aqui os codinomes pelos quais nomearemos as crianças participantes da pesquisa durante esse relatório de pesquisa, visto que seus nomes reais serão preservados. Alguns desses codinomes foram escolhidos pelas próprias crianças nos últimos dias que o grupo de WhatsApp da pesquisa ficou ativo.

QUADRO 1 – Codinomes e descrições sucintas das crianças do grupo-pesquisador

CODINOME	MENINA/ MENINO	DESCRIÇÃO SUCINTA	Quantidade de produções artísticas enviadas dentro da proposta da pesquisa
Leão	Menino	Propôs ideias. Participou das rodas de conversa e entrevistas. Migrou no ano de 2019 do Pará ao Paraná.	Nenhuma produção enviada.
Dedê	Menina	Participou das rodas de conversa e entrevistas. Contribuiu com produções artísticas. Demonstrava carência de estar com um grupo como em sala de aula.	2 Vídeos e 2 desenhos
Alan	Menino	Participou das rodas de conversa e entrevistas. Contribuiu com produções artísticas.	2 desenhos
Gabi	Menina	Participou das rodas de conversa e entrevistas. Contribuiu com produções artísticas.	1 vídeo
Ana	Menina	Participou das rodas de conversa e entrevistas. Contribuiu com produções artísticas.	1 desenho
Clara	Menina	Participou das rodas de conversa e entrevistas. Contribuiu com produções artísticas. Trouxe elementos de suas percepções de comparação da escola da pesquisa com a escola que estava em 2019	2 vídeos

		e por ter a participação ativa do irmão mais velho na maioria dos encontros on-line. Constantemente inseria temas diversos nas rodas de conversa e entrevistas.	
Maria	Menina	Participou das entrevistas. Contribuiu com produções artísticas. Parecia não ter acesso recorrente ao telefone celular, por vezes a mãe respondia às mensagens.	1 foto de uma produção em massa de modelar

Fonte: A autora. 2020.

Pretendemos completar essa descrição inicial de cada participante do grupo 1 da pesquisa com as suas falas, descrições das entrevistas, rodas de conversas, bem como suas produções artísticas no decorrer do texto. De início, trazemos algumas outras observações gerais desse grupo inicial.

Nesta fase da pesquisa, por meio de uma heteroclassificação⁵³ realizada por nós não tivemos crianças negras no grupo 1 da pesquisa, o que nos chamou a atenção. Não podemos inferir o motivo desse fato, mas sabemos que a cidade na qual localiza-se a Escola co-participante da pesquisa tem um histórico forte de imigração europeia nos séculos XVIII e XIX, principalmente polonesa. Imigrantes que fixaram residência em locais que atualmente estão as áreas mais nobres da cidade, onde numa delas se encontra a Escola da pesquisa. São duas as crianças pardas dentre o grupo, Leão e Gabi. Leão havia migrado recentemente do estado do Pará, e comentou que a família pretendia ficar na cidade por cinco anos, em razão do emprego do pai, já Gabi comentou que sua família advinha do Estado da Bahia. Dois estados com grande presença de pessoas negras no Brasil.

Outra observação é que as crianças que participaram do grupo 1 não relataram ter embates com as regras ou medidas disciplinares na escola. Pelas falas transparecem ser crianças que cumprem essas normas e se adaptam a elas, evitando, assim, punições. A maioria relatou sentir falta dos professores, demonstrando uma relação de proximidade e não necessariamente de oposição

⁵³ Classificação étnico-racial realizada por um entrevistador e não pelo sujeito entrevistado. A partir da qual “seriam mais os elementos fenotípicos que a determinariam” (PETRUCCELLI, 2013, p. 44)

a estes, ainda assim, nas memórias relatadas houve falas de momentos de tensão com alguns professores.

Com exceção de Leão e Clara, que haviam chegado recentemente na escola, os demais relataram que já estudavam há bastante tempo na instituição, trazendo, inclusive, relatos de outros anos e demonstrando sentimento de pertencimento à escola.

Esperamos que, na sequência do texto, nos familiarizemos com os estudantes aqui brevemente descritos, para que assim a escola possa ser vista com eles de perto e de dentro. Na busca da realidade percebida por eles, e que influi na forma como sentem, aprendem e vivem a escola.

5.2. Materiais e procedimentos

5.2.1. Fase 1

A escolha do lócus de pesquisa

A fim de analisar a maior diversidade de respostas, buscamos a que tivesse como característica atender um público social, econômico e culturalmente diverso. Entendemos que uma escola pública possuiria essas características de maneira mais acentuada. Tivemos preferência por uma escola em que os estudantes já tivessem idade pela qual pudessem expressar seu consentimento em participar da pesquisa e conceder entrevistas acerca dos elementos chave da pesquisa: lazer e escola. Por isso, escolhemos uma escola que atendesse os anos finais da primeira etapa do Ensino Fundamental⁵⁴.

Dessa forma, selecionamos escolas públicas do perímetro urbano⁵⁵ de um município da região metropolitana de Curitiba⁵⁶, as quais tivessem dentre as

⁵⁴ Compreendemos que a existência do fenômeno do Lazer pode estar presente em todos os níveis de ensino, em diferentes nuances. Porém, na etapa da Educação Infantil a necessidade da ludicidade no cotidiano escolar é vista com mais naturalidade que nas demais modalidades de ensino. Podemos ver certo “acinzamento” da escola na medida em que as crianças avançam nas séries e crescem, com a ludicidade sendo, gradativamente, deixada de lado em favor da seriedade atribuída ao aprendizado. Mudam a forma da sala, o modo de aprender, as divisões de tempo, entre outras características menos visíveis. Para Bianca Alves, fica evidente “a desqualificação dos espaços escolares, nos parâmetros de uma educação para o lazer, conforme o avanço dos segmentos acadêmicos das escolas pesquisadas.” (2018, p. 6).

⁵⁵ Visto que as escolas do campo, localizadas nas áreas rurais da cidade, podem possuir características singulares em comparação às escolas urbanas.

⁵⁶ Por questões éticas preferimos manter anônima a cidade na qual a escola da pesquisa ocorreu.

turmas atendidas, quintos anos do Ensino Fundamental. Nesse mapeamento, encontramos 28 escolas localizadas em áreas urbanizadas da cidade, todas atendiam o ano definido.

A partir desse rol de possibilidades priorizamos uma escola cuja localização facilitasse a presença física quando essa fosse necessária, bem como, a maior proximidade com a direção da escola, pelo fato de a pesquisadora já ter tido vínculo empregatício com a referida escola, o que auxiliou a entrada no campo empírico da pesquisa, bem como certa afinidade afetiva por ter realizado lá parte do Ensino Fundamental. Há, ainda, o fato da localização da Escola se situar numa região da cidade na qual a renda *per capita* está entre R\$ 1.317,76 e R\$ 3.421,80 (PMAI, 2019), caracterizada como classe média, segundo a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) (GASPARIN, 2014). Apesar de não ser uma renda relativamente alta, essa é uma das faixas mais altas de renda da cidade, o que sugere que as crianças participantes da pesquisa poderiam ter acesso financeiro a meios digitais de comunicação e isso facilitaria a participação na fase virtual da pesquisa. Consideramos ético não divulgar o nome da escola, bem como o nome das crianças participantes da pesquisa, algo que não impacta nos resultados que compartilharemos no decorrer do texto. Após realizarmos o mapeamento de possíveis escolas participantes, selecionamos a instituição que denominaremos a partir de agora genericamente como “Escola”.

Materiais gráficos

Para que esse formato fosse possível estabelecemos uma via de acesso às crianças com apoio integral da Escola. No início de outubro de 2020, após a aprovação do Projeto no Comitê de Ética em Pesquisas com seres humanos, iniciei o processo de impressão, assinatura e acondicionamento dos termos de consentimento, de assentimento e dos kits que poderiam ser necessários para produções artísticas das crianças.

FIGURA 2 - IMPRESSÃO DAS CARTILHAS DA PESQUISA



Fonte: A autora, 2020

Simultaneamente entrei em contato com a diretora e contei com apoio dela para mediação com as professoras regentes, com a entrada no grupo de WhatsApp das turmas e inclusive com ajuda na revisão dos convites, a fim de certificar que atendiam a idade das crianças do grupo.

Nesses grupos, enviamos um convite geral, seguindo as orientações do Comitê de Ética, a fim de promover a participação voluntária dos e das discentes e aguardamos a entrada deles num outro grupo de WhatsApp, formado especificamente para a pesquisa.

FIGURA 3 - COMPILAÇÃO DAS MENSAGENS DE CONVITE VIA WHATSAPP



Fonte: As autoras, 2020.

O convite foi planejado no sentido de demonstrar com clareza, simplicidade e alegria o objetivo da pesquisa e deixar os estudantes à vontade para participar ou não. Juntamente às imagens havia o link para a entrada no grupo da pesquisa, no qual a diretora da escola também fez parte. Inicialmente, foram onze crianças a entrar no grupo, mas ainda no início das conversas cinco saíram e seguimos com seis crianças no grupo-pesquisador, algumas participando mais ativamente que outras, mas todas contribuindo de alguma forma.

Nossa preferência pelo aplicativo WhatsApp se deu pelo seu uso massivo no Brasil atualmente, como meio instantâneo de comunicação com um grupo de pessoas de forma síncrona e também assíncrona, além de ser uma plataforma a qual várias operadoras de telefonia móvel possuem promoções de uso ilimitado

para envio de mensagens de texto, áudio e fotos, o que poderia facilitar a comunicação das crianças.

Na Escola as duas turmas de 5.º ano convidadas para a pesquisa possuíam trinta estudantes cada. Já tínhamos consciência de que nem todos optariam por participar da pesquisa, mas nos surpreendeu que apenas seis tenham permanecido. Durante o processo da pesquisa no ano de 2020, permanecemos no grupo de WhatsApp das turmas de 5º anos da Escola, mas sem interagir, percebemos que mesmo ali, eram poucas as interações das crianças. Os grupos eram abertos⁵⁷, diariamente entre às 13h e 13h30 (a depender das possibilidades do professor responsável no dia) e as crianças eram orientadas a se ater estritamente à temática que estava sendo desenvolvida no conteúdo do dia. Alguns professores permitiam perguntas e comentários dos estudantes no próprio grupo, outros somente via mensagem privada⁵⁸. Certa vez, uma das pedagogas, que também estavam inseridas nos grupos, pediu explicitamente “silêncio” num dos grupos, no qual estava ocorrendo uma conversa entre os alunos sobre um tema paralelo ao da aula do dia.

A presença nas aulas era conferida assim que os grupos eram abertos, os professores pediam aos alunos que inserissem seus nomes para constar na presença da aula. Percebi que muitos dos nomes que apareciam na listagem não eram os nomes que constavam como do titular do número de telefone ao qual aquela conta de WhatsApp pertencia, o que permite pensar que provavelmente os *smartphones* não eram dos próprios alunos e sim de seus responsáveis, que compartilhavam com eles, quando necessário. Pode ser que esse fato tenha afastado alguns estudantes da pesquisa, pois para essa participação os pais e responsáveis precisariam compartilhar o telefone por mais algum período e isso poderia dificultar o cotidiano da família.

⁵⁷ O WhatsApp permite aos administradores dos grupos (Admins) a opção de que todos possam mandar mensagens (grupo aberto), ou apenas os administradores (grupo fechado).

⁵⁸ Ao enviar mensagens em grupo, todas as pessoas daquele grupo têm acesso à mensagem. Porém, caso o objetivo seja que a mensagem seja para apenas uma pessoa, ela pode ser realizada diretamente.

Além disso, no Brasil, nos momentos de maior necessidade de distanciamento na pandemia, a oferta de conteúdo virtual, por meio de *lives*⁵⁹, vídeos e outras formas de comunicação aumentaram significativamente (PEIXOTO, 2020), o que pode ter feito a participação na pesquisa não parecer tão atraente. Acreditamos, ainda, que muitos alunos possam não ter visto a publicação do convite, visto a grande quantidade de conteúdo que se passava nos grupos, ou mesmo não terem sido avisados por seus pais e responsáveis enquanto esses gerenciavam os grupos. Dessa forma, encontramos aí um limitador da pesquisa, não ter acesso direto aos estudantes, diferentemente do que seria numa presença física na escola por um maior período de tempo.

Com tantos filtros, no fim julgamos exitosa a permanência dos seis estudantes no grupo. Apesar de nos ter limitado no tamanho do grupo, a pouca quantidade permitiu dispender muita atenção com cada um dos estudantes. As conversas por textos e áudios no WhatsApp se deram cotidianamente e houve rodas de conversas e entrevistas com todos, por meio de videoconferência ou mensagens de áudio no aplicativo.

Além do convite no grupo de mensageria instantânea, realizamos convite de forma individualizada e presencial durante a entrega das atividades impressas da escola no final de outubro de 2020. Durante essa tarde, conversei longamente com um professor da escola, inclusive sobre a pesquisa, que lhe chamou a atenção por vincular lazer ao espaço escolar trazendo à tona a percepção identificada em outras pesquisas, de que escola e lazer pouco ou nada se misturam. Com a ajuda desse professor, encaminhando as famílias para conversar comigo num espaço organizado ao lado das mesas da entrega das atividades, foi possível explicar a pesquisa para alguns familiares e para as próprias crianças, quando estas estavam junto e com alguns desses já firmar o compromisso ali da participação na pesquisa e realizar a assinatura dos termos de consentimento. Naquele momento essa conversa se deu de forma um tanto precária por estarmos no espaço externo da escola e com dificuldade da comunicação em razão da máscara e do necessário distanciamento, por conta dos protocolos sanitários.

⁵⁹ Vídeos ao vivo compartilhados pela internet, sobretudo de música e de temas específicos como jogos eletrônicos, por exemplo.

Instalamos próximo das mesas onde as atividades estavam sendo distribuídas também um *banner*, tentando chamar a atenção para a pesquisa, mas este não teve muita efetividade. A maioria dos familiares que chegava para buscar as atividades se mostrava apressado para sair.

FIGURA 4 - BANNER CONFECCIONADO EM TAMANHO 100X70CM

CONVITE PARA PESQUISA

Sua participação é muito importante para essa pesquisa!

Uma Pesquisa

UFPR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PPGE
45 ANOS
1973-2018

geplec
Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade

Olá, me chamo Karine e convido você, estudante do 5º ano, a participar de forma voluntária da minha pesquisa de doutorado.

Nossa pesquisa quer entender se o lazer, a alegria e a diversão também podem ser meios de aprender na escola. E você pode nos ajudar a descobrir isso. Vamos lá?!

Para mais informações e o passo a passo da pesquisa, me chama no Whats!

Karine do Rocio Vieira dos Santos
 (41) 9 9637-6579
 karinesantos@ufpr.br

Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR
 Parecer nº 36223120.1.0000.0102
 (41) 3360-7259 cometica.saude@ufpr.br

Para auxiliar em casa, cada estudante receberá uma Cartilha da Pesquisa e as cópias de todos os Termos de Consentimento que a universidade nos pede. Esterilizados e embalados!

CARTILHA DA PESQUISA

UFPR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Prof.º Karine

Fonte: As autoras. 2020.

Alguns responsáveis que iam sem as crianças aceitavam em levar consigo o pacote com a cartilha e os termos de consentimento e assentimento, para que as crianças definissem se desejariam ou não participar. Percebi que a maioria que realmente participou da pesquisa foi dos que foram presencialmente buscar suas atividades junto aos seus responsáveis. Com esses pude falar diretamente e explicar alguns passos da pesquisa. Até esse momento brincar e jogar por meio das videochamadas não era uma ideia da pesquisa. Para todas as crianças e responsáveis comentei que poderíamos ceder alguns materiais para auxiliar nas produções artísticas (kits com papel A4, giz de cera, lápis, borracha e apontador) e para a participação nas rodas de conversa virtual (fones de ouvido). Nesse dia, apenas um menino comentou que precisaria do fone de ouvido, pois utilizava o da irmã.

Junto às cópias dos termos de compromisso que os estudantes e seus responsáveis levavam consigo estava uma Cartilha com orientações sobre a participação do estudante na pesquisa. Impressa em papel tamanho A4, foi acondicionada também dentro de um saco plástico de fácil higienização, todos embalados e lacrados com no mínimo 14 dias antes da entrega aos participantes da pesquisa (prazo apontado como o máximo de sobrevivência do vírus da Covid-19 fora do seu organismo hospedeiro).

A Cartilha em questão foi produzida pelas pesquisadoras, adaptada à faixa etária selecionada para o estudo e serviu como guia para explicar de maneira acessível o que faríamos, porque faríamos e como faríamos, contendo as principais orientações da pesquisa, no formato de uma história em quadrinhos⁶⁰. A escolha desse meio de comunicação para com as crianças se deu num contexto no qual elas já estavam recebendo impressos em decorrência do formato pelo qual as aulas formais estavam ocorrendo. Dessa forma, assim como receberiam as atividades mensais da escola, também receberiam a

⁶⁰ Escolhemos a forma de quadros para evitar os longos textos e priorizar uma forma de leitura em blocos, com o auxílio de cores e imagens.



Cartilha da Pesquisa (obviamente aquelas que aceitassem ou se voluntariassem)⁶¹.


⁶¹ Temos ciência de que há um amplo e aprofundado debate acerca de materiais didáticos e instrucionais, mas ressaltamos que o termo “cartilha” foi empregado no sentido de adotar uma palavra já conhecida pelas crianças e que remetesse ao que é propriamente escolar. Além disso, nos inspiramos esteticamente e no que diz respeito ao modo de se dirigir às crianças, no material “CicloEducação: Um giro de bike na cidade” (2020), o qual internamente no grupo do Geplec era tratado pelo nome de “Cartilha” e que foi desenvolvido alguns meses antes da Cartilha da pesquisa. Num ano em que materiais precisaram ser elaborados para serem lidos e debatidos a distância, o termo “Cartilha” ganhou força no Geplec e inspirou inclusive a nossa pesquisa.

FIGURA 5 - PÁGINA 1 DA CARTILHA DA PESQUISA

CARTILHA DA PESQUISA


Karine do Rocio Vieira dos Santos


  (41) 9 9637-6579

 karinesantos@ufpr.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR

Parecer nº 36223120.1.0000.0102

 (41) 3360-7259

 cometica.saude@ufpr.br

Olá! eu me chamo **Karine** e vou te mostrar o passo a passo da nossa pesquisa!

Lembre-se que você pode sempre me perguntar quando tiver dúvidas, meus contatos estão ali em cima...

Saber isso pode nos ajudar a deixar a escola mais divertida pra todo mundo!

O Objetivo dessa pesquisa é entender se o lazer, a alegria e a diversão também podem ser meios de aprender na escola. Para saber isso vamos formar um **Grupo-Pesquisador**

O grupo-pesquisador fará algumas produções artísticas. O tema será sempre a ESCOLA. Aí vale (quase) tudo! Desenho, pintura, escultura, poesia, e até mesmo cartas ou vídeos!

E voce pode escolher fazer quantas produções quiser !!!

VAMOS PENSAR EM ALGUMAS POSSIBILIDADES?

Desenhos (Artes manuais):

- Desenhe em folhas do tamanho A4, papel bobina (kraft), ou similares.
- Pinte com lápis, tintas guaches, canetinhas e etc., ou mesmo colagens com figuras de revistas e/ou jornais.
- Faça esculturas feitas com massinha ou argila.

É Hora de ser um cineasta!! (Vídeos)

- Grave um vídeo, com um celular, tablet ou câmera
- Grave r a si mesmo lendo um texto, uma poesia ou gravar outras coisas (brinquedos, fantoches feitos por você e etc.) como se estivesse produzindo um "mini-filme"...
- Ou ainda gravar um teatro ou uma dança.

***Importante:** Os vídeos não serão reproduzidos a mais ninguém além de mim e do grupo-pesquisador, ok?!

Poesias e Contos

- Invente Poesias (que rimem ou não), você pode declamá-la num vídeo, áudio, ou enviar o texto por mensagem;
- Escreva contos sobre a escola. Contos são pequenas histórias (inventadas, ou baseadas em memórias de experiências que você teve)

Para a imaginação, o céu é o limite!

FIGURA 6 - PÁGINA 2 DA CARTILHA DA PESQUISA

Carta



Uma carta não precisa ser longa. Só precisa expressar o que você pensa, sente e quer contar. E pode inclusive conter desenhos, figuras e adesivos!

Escreva uma carta para alguém da sua escola!

Imagine que um espaço, uma brincadeira ou algo que você gosta muito da escola é uma pessoa e envie uma carta a ela!

Vamos tentar?

AO FAZER SUAS PRODUÇÕES LEMBRE-SE SEMPRE DA SUA ESCOLA...



O que gosto na minha escola? De quais pessoas, espaços e práticas sinto falta? Se eu pudesse estar na escola agora, o que gostaria de estar fazendo?

Me envie suas produções por foto, e-mail ou mensagem no Whats. Poderemos conversar sobre elas. Além de mensagens, faremos algumas rodas de conversa virtuais para que você possa falar sobre suas produções, se quiser...

* Se você puder, durante as rodas de conversa escolha um local da sua casa no qual você se sinta bem para conversar em grupo, e utilize fones de ouvido.





Essas conversas são muito importantes! Participe se puder, elas nos ajudarão a entender como a alegria, as brincadeiras e o lazer podem estar no dia a dia da escola.

Essa pesquisa precisa de você! Precisa das suas ideias e opiniões!

COMBINADOS IMPORTANTES!!



Aqui estão algumas dicas para nos orientar durante a pesquisa...

- Em qualquer momento você pode deixar a pesquisa, me avisar por qualquer um dos meus contatos. Não tem problema nenhum, OK?
- Tome cuidado ao utilizar aparelhos eletrônicos, como celular, câmera, computador e etc. Se algo quebrar enquanto você produz para a pesquisa, infelizmente não vou poder pagar o conserto. Peça para uma pessoa adulta te ajudar se for preciso.
- Se você ficar com vergonha de mostrar suas produções para todos do grupo-pesquisador você pode enviá-las só para mim.
- Se alguma pergunta minha ou de outra pessoa te deixar com vergonha e você não quiser responder é só dizer "passo!", não haverá problema e ninguém mais te perguntará aquilo novamente. Se você se sentir a vontade pode responder em outro momento.
- Nós sabemos que **Bullying** não tem graça não é?! Por isso, nas suas produções não pode haver insultos, "piadas" ou zoações com ninguém, adulto ou criança!



Já tinha ouvido falar da UFPR?
De Pós-graduação? E de Grupo de Pesquisa?
Se quiser saber mais sobre eles pode me perguntar!
Pesquisadores adoram falar sobre essas coisas ;)

MUITO OBRIGADA!!

Agradeço muito a você e sua família por fazerem parte dessa pesquisa!

Vocês não estão ajudando só a mim, mas a toda educação brasileira. Queremos que a escola seja um espaço de alegria e aprendizado para todos e todas!

Nossa intenção com esse material foi estabelecer uma comunicação que transmitisse as orientações práticas da pesquisa, mas simultaneamente, se conectasse à dimensão estética e lúdica dos alunos, para além da dimensão racional. Tanto a cartilha quanto os termos de participação foram impressos pela própria pesquisadora, com papel sulfite tamanho A4. Além do documento físico, as famílias que consentiram a participação do estudante receberam o formato virtual da cartilha e puderam escolher não receber o formato impresso.

O principal objetivo da cartilha foi propor os meios pelos quais os estudantes pudessem expressar artisticamente sentimentos, emoções e percepções em relação à escola, propor a elaboração de mais de um tipo de produção, expressão artística ou também apenas uma quantidade. A escolha quanto ao tipo de produção artística produzida foi de opção dos participantes do grupo-pesquisador. Propusemos as seguintes opções de expressão artística, deixando claro que outras formas poderiam ser abarcadas, desde que fossem possíveis de serem enviadas digitalmente às facilitadoras da pesquisa:

- **Desenhos (Artes manuais):** Desenhos em folhas do tamanho A4, papel kraft ou similares, feitos com lápis, tintas guaches, canetinhas, etc., ou mesmo colagens com figuras de revistas e/ou jornais ou esculturas feitas com massinha ou argila.
- **Vídeos:** Vídeos gravados por meio de celulares smartphones, câmeras ou similares. O vídeo poderia ocorrer como um relato, no qual o/a discente mantivesse o foco da gravação em seu rosto, ou mesmo poderia ter um caráter artístico, com danças, performance teatral, imagens de objetos, pessoas e/ou música de fundo. Garantimos aos participantes que, em nenhuma hipótese o vídeo será reproduzido pela pesquisadora em quaisquer meios digitais sem a devida autorização dos mesmos.
- **Poesias e Contos:** Poesias (que rimem ou não) escritas pelos estudantes, que podem escolher declamá-las ou não (ou até mesmo gravar um vídeo declamando). No mesmo sentido, escrever contos que se passem no contexto escolar, ou tenham como pano de fundo esse contexto.
- **Carta:** Além de resgatar um estilo de escrita pouco utilizado em nossa contemporaneidade, a carta pode trazer aos alunos a possibilidade de se “comunicar”, para além de outras pessoas, com a escola em si ou com espaços específicos desse lugar.

A intenção em propor tais formas de produção foi ampliar as possibilidades e abrir espaço para a expressão. Esperamos que a experimentação estética promovida pelas produções dessas expressões artísticas tenha favorecido

[...] a produção de subjetividades, potencializando os sujeitos que dela participam. Ao mesmo tempo em que liberta, [gera] compromissos, engendrados por um movimento de descoberta e autoconhecimento. É por meio dessa prática criativa e libertadora de convivência em grupo que se chega à criação. [...]. Por meio da experimentação estética movimentam-se as capacidades emocionais, afetivas, imaginativas e intuitivas, favorecendo a invenção de modos de convívio e encontro dos corpos, promovendo criação. Assim, é possível sair do mesmo lugar de sempre, **mudar a posição e ver o mundo**. (TAVARES, 2016, p. 26, grifo nosso).

Com essa abordagem acreditamos que pudemos “ver” a partir dos olhos das crianças. Partindo deles, não ficamos somente neles, mas sim relacionamos a interpretação desses sentimentos, percepções e ações ao campo teórico. Além disso, buscamos promover às crianças oportunidades de refletir sobre a ação da escola em suas vidas e da ação delas sobre a escola.

No dia 23 de outubro de 2020, após o convite presencial e virtual, foi massiva a entrada de crianças no grupo, mas com a explicação dos passos da pesquisa foi massiva também a saída do mesmo. Nesse mesmo dia já se iniciaram os diálogos via WhatsApp tanto no grupo-pesquisador quanto de forma individual.

Os diálogos via WhatsApp

Em nossa pesquisa, o grupo-pesquisador da primeira fase contou, inicialmente, com sete crianças, todas na faixa etária de 10 e 11 anos, cinco meninas e dois meninos. Seis crianças chegaram ao final da primeira fase, quatro meninas e dois meninos.

A partir da entrada das crianças no grupo da pesquisa por meio de um link de convite, conversei com elas de forma individual, enviando inicialmente uma versão virtual da Cartilha, quadro a quadro em imagens separadas para que a visualização fosse viável na tela do celular, no formato a seguir:


FIGURA 7 - COMPILADO DA VERSÃO VIRTUAL DA CARTILHA ENVIADA VIA WHATSAPP



continuação

8 de 15

Carta



Escreva uma carta para alguém da sua escola!

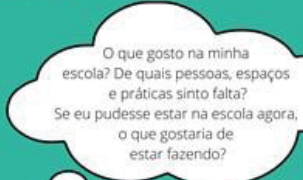
Imagine que um espaço, uma brincadeira ou algo que você gosta muito da escola é uma pessoa e envie uma carta a ela!

Uma carta não precisa ser longa. Só precisa expressar o que você pensa, sente e quer contar. E pode inclusive conter desenhos, figuras e adesivos!


Vamos tentar?

9 de 15

AO FAZER SUAS PRODUÇÕES LEMBRE-SE SEMPRE DA SUA ESCOLA...



O que gosto na minha escola? De quais pessoas, espaços e práticas sinto falta? Se eu pudesse estar na escola agora, o que gostaria de estar fazendo?



10 de 15

Me envie suas produções por foto, e-mail ou mensagem no Whats. Poderemos conversar sobre elas. Além de mensagens, faremos algumas rodas de conversa virtuais para que você possa falar sobre suas produções, se quiser...

* Se você puder, durante as rodas de conversa escolha um local da sua casa no qual você se sinta bem para conversar em grupo, e utilize fones de ouvido.



11 de 15




Essas conversas são muito importantes! Participe se puder, elas nos ajudarão a entender como a alegria, as brincadeiras e o lazer podem estar no dia a dia da escola.

Essa pesquisa precisa de você! Precisa das suas ideias e opiniões !

12 de 15

COMBINADOS IMPORTANTES!!




Aqui estão algumas dicas para nos orientar durante a pesquisa...

- Em qualquer momento você pode deixar a pesquisa, é só me avisar por qualquer um dos meus contatos. Não tem problema nenhum, OK?
- Tome cuidado ao utilizar aparelhos eletrônicos, como celular, câmera, computador e etc. Se algo quebrar enquanto você produz para a pesquisa, infelizmente não vou poder pagar o conserto. Peça para uma pessoa adulta te ajudar se for preciso.

13 de 15

- Se você ficar com vergonha de mostrar suas produções para todos do grupo-pesquisador, você pode enviá-las só para mim.
- Se alguma pergunta minha ou de outra pessoa te deixar com vergonha e você não quiser responder é só dizer "passou!", não haverá problema e ninguém mais te perguntará aquilo novamente. Se você se sentir a vontade pode responder em outro momento.
- Nós sabemos que **Bullying** não tem graça não é?! Por isso, nas suas produções não pode haver insultos, "piadas" ou zoações com ninguém, adulto ou criança!



14 de 15


MUITO OBRIGADA!!

Agradeço muito a você e sua família por fazerem parte dessa pesquisa !

Vocês não estão ajudando só a mim, mas a toda educação brasileira. Queremos que a escola seja um espaço de alegria e aprendizado para todos e todas!



15 de 15


Já tinha ouvido falar da UFPR? De Pós-graduação? E de Grupo de Pesquisa? Se quiser saber mais sobre eles pode me perguntar! Pesquisadores adoram falar sobre essas coisas ;)

FONTE: As autoras, 2020

Após esse envio procurávamos iniciar a conversa deixando a criança à vontade para conversar comigo, por meio de mensagens de texto ou de áudio. Perguntava se ela tinha compreendido a pesquisa, se já tinha participado de alguma pesquisa acadêmica antes e, ao final desse primeiro contato, se tinha alguma forma de produção artística que ela gostava e se interessava mais em realizar. Algumas crianças se mostraram muito participativas já nesse início e se colocavam à disposição para conversar, inclusive, todos os dias.

Simultaneamente, no Grupo da pesquisa, que estava disponível ao envio de mensagens de todos os participantes, iniciaram-se conversas entre as crianças sobre outros assuntos, para além da pesquisa, desde como cuidar de passarinhos encontrados até a fantasia que usariam na data comemorativa do Halloween. Nesse momento tive muitas incertezas de como gerenciar o grupo. Deixá-lo aberto para outras conversas além da pesquisa? Fechá-lo para apenas esse tema? Abri-lo em determinados momentos apenas? Vimos aqui como a emergência das novas tecnologias na área escolar pode ser muito complexa.

Nosso principal receio era de que as famílias, ao perceberem mensagens que não guardavam relação com a escola e que tinham potencial de inundar as memórias dos *smartphones* com imagens, vídeos e áudios, inclusive com possibilidades de travá-los⁶², retirassem as crianças da pesquisa.

Logo no dia seguinte, algumas crianças já haviam enviado fotos de desenhos, inicialmente, de desenhos sobre personagens de filmes de televisão. Elementos que fazem parte da vida delas. Aos poucos, em meio às conversas, pedi que as produções guardassem alguma relação com a escola.⁶³

Dessa forma, à medida que as crianças iam entrando no grupo eu tentava um início de diálogo por mensagens particulares, sempre seguindo o rito já mencionado, porém a continuidade da conversa dependia do que a criança trazia para si como importante. Dessa forma, conversamos sobre os lugares para desenhar na escola, fantasias, lugares para brincar, como melhorar esses

⁶² Como o aplicativo escolhido utiliza obrigatoriamente o espaço de armazenamento interno, alguns smartphones populares possuem baixa capacidade e, ao terem sua memória preenchida com muitas mensagens, áudios, vídeos e outras mídias podem parar de funcionar corretamente.

⁶³ Percebemos aqui que a trampolinagem fez parte inclusive do processo da pesquisa, pois, eu enquanto uma figura de professora pedia foco nas atividades que se relacionassem a escola, as crianças encontraram brechas para fruir da ludicidade dentro do grupo da pesquisa.

lugares, isto é, sempre a depender do rumo que a criança desse à conversa, por isso não tivemos um roteiro fixo, mas as questões eram sempre voltadas a como a criança vivia a escola, o que ela achava, como ela entendia que aquele local poderia ser melhorado, enfim, sua visão e opinião sobre a escola em momentos de lazer, de brincar, das amizades, os momentos proibidos, dentre outros temas que as crianças trouxessem. Em certos momentos as crianças mandaram espontaneamente suas produções via mensagem privada, ou diretamente no grupo. Em outros momentos, quando no grupo ou individualmente algum tema parecia chamar a atenção das crianças eu sugeria que alguma produção poderia ser feita sobre ele, sempre retomando a questão do voluntariado na confecção das produções. Em poucos momentos essas sugestões foram atendidas.

Assim que as crianças me enviavam suas produções eu procurava seguir a orientação da metodologia sociopoética, segundo a qual “A produção de dados mediante técnicas artísticas é seguida imediatamente da explicitação/análise pelos co-pesquisadores dos significados atribuídos à mesma.” (SANTOS, 2005, p. 197). Nesse caso, eu perguntava sobre elas o que significava, quem eram as pessoas representadas, o que elas estavam fazendo, onde estavam fazendo. E a depender das respostas outras questões eram formuladas.

Após o envio da produção artística no privado, perguntava à criança se podia compartilhar a foto no Grupo Geral da pesquisa e todas as crianças que enviaram concordaram. Ao compartilhar a foto eu abria o grupo para que todos pudessem falar sobre o desenho, comentava de quem era a foto e brevemente sobre o que se tratava e deixava o grupo aberto. Nesse período ainda estava incerto em que momentos eu fecharia e abriria o grupo, por isso tivemos conversas no grupo em horários que dificultavam a própria vida cotidiana na pandemia. Após algumas crianças mencionarem que não podiam responder em certos horários, como os da tarde (13h às 17h), por conta das tarefas da escola que eram realizadas nesse período, decidi-me, no dia 04 de novembro, mesmo a contragosto, por abrir o grupo apenas em determinados horários e utilizá-lo para perguntas gerais, informações, como os horários e links para as salas virtuais das rodas de conversa principalmente e recados. Comuniquei as crianças de que o grupo ficaria aberto para conversas sobre a pesquisa, no horário das 8h às 12h30, de segunda-feira a sábado, para não atrapalhar as

aulas da tarde e para que fossem preservadas as capacidades de armazenamento dos smartphones.

Para fins de análise, utilizamos o auxílio do recurso de captura de tela (*print screen*) para arquivar todas as conversas em arquivos de *PowerPoint*, armazenando, inclusive, os áudios trocados.

Uma fala generalizada era a aversão à produção de texto. Entendida, sobretudo como tarefa escolar, não era algo que eles queriam fazer por vontade própria. Desse modo, as produções se concentraram primeiramente em desenhos e mais tarde também em vídeos.

Após as duas primeiras semanas de conversas via grupo e de forma particular, no WhatsApp, fizemos nossa primeira roda de conversa virtual, via *Google Meet*. No total foram quatro rodas como essa, todas gravadas em áudio e vídeo e transcritas.

Nessa primeira fase da pesquisa um ponto que destacamos foi a busca pelo diálogo constante com o grupo-pesquisador. Perguntar sempre, inclusive mais de uma vez, a mesma coisa. Isso porque na impossibilidade de estar na escola com eles, ou mesmo, estar com eles no mesmo espaço físico, outras expressões preencheram os espaços onde o corpo não podia estar. Nesse sentido, foi a partir da conversa, do diálogo em grupo que escolhemos produzir parte dos dados da pesquisa, mas na perspectiva de aprender com esse grupo, de a partir da nossa interpretação compreender os significados atribuídos por ele. Por isso, tratamos o momento no qual conversamos simultaneamente com o grupo-pesquisador pela nomenclatura de “Roda de conversa”. Na qual inicialmente planejamos mostrar as produções artísticas realizadas pelas crianças e permitir que elas comentassem, debatessem e compartilhassem seus olhares sobre aquelas produções.

Dentre as leituras que realizamos sobre as técnicas utilizadas na produção de dados em sociopoética encontramos algumas formas de diálogos para com os grupos-pesquisadores, chamados de oficinas, discussão, debate, entre outros. O termo “Roda de conversa”, apesar de não estar descrito nessas leituras converge com essas técnicas e o escolhemos por acreditarmos ser de fácil compreensão, pela escola e pelas crianças e denotar uma característica que difere esse momento de uma aula, pois as crianças teriam espaço para a

fala. Uma compreensão que emerge da “[...] própria disposição física dos participantes da actividade (incluindo aí o adulto) – geralmente sentados em forma circular – parece representar, de forma tangível, o sinal de pertença democrática ao grupo” (DE ANGELO, 2007, p. 477). Nesse caso, apesar de não estarmos fisicamente em “roda”, virtualmente estávamos, pois cada um ocupava um quadrado do mesmo tamanho na tela.

Seguimos assim algumas recomendações acerca da sociopoética, na qual Santos (2005) ressalta que “qualquer técnica de produção de dados em sociopoética deve sobretudo privilegiar as práticas artísticas e/ou dinâmicas de grupo.” (p. 196). Como já comentamos a pesquisa sociopoética precisou ser adaptada em razão do contexto pandêmico, por isso, ao invés da produção artística ser realizada durante a roda de conversa, ela foi realizada antes, e na roda de conversa minha ideia inicial era debater sobre elas. Dito isso, acerca das Rodas de conversa, passaremos à descrição de como elas se deram efetivamente e como precisaram ser transformadas no decorrer do processo.

As Rodas de conversa

A primeira roda de conversa se deu no dia 29 de outubro de 2020, no período da manhã, a fim de não atrapalhar as tarefas das aulas que ocorriam a tarde. Participaram, ao todo, seis crianças. Nessa primeira a ansiedade era grande. Será que as crianças entrariam na sala virtual? Será que conseguiriam fazer o download do aplicativo Google Meet? Será que conseguiríamos realmente nos entender por meio dessa ferramenta? A entrada da primeira criança nos mostrou que a empreitada seria difícil. Alan entrou na sala, mas não era possível ouvi-lo. Pedi para que, se pudesse, trocasse de fone no *smartphone* que estava usando, mas não tivemos êxito. Tentamos então conversar sem o fone, nada também. Guiando suas ações no *smartphone* verificamos a configuração do aplicativo, mas tudo estava como deveria estar. Enquanto isso outras crianças também começaram a entrar na sala. Dedê exclama: “Olha que top! [mostra pra alguém sentado no sofá]. Nossa que legal, nunca vi uma aula on-line assim que eu mesma estou participando, só meus primos. Legal! Gostei desse Google Meet” (Primeira Roda de Conversa, 29/10/2020). Recebi as crianças, disse que já iríamos começar, mas primeiro estávamos tentando fazer

funcionar o microfone do Alan, pois ele nos ouvia, mas não o ouvíamos. Sem alternativas guiei ele até o chat para que, ao menos por ali ele conseguisse se comunicar conosco nessa primeira Roda. Deixei combinado com ele também que iria emprestar um dos fones para que ele testasse⁶⁴, apesar de não ter conseguido se comunicar com fluidez nessa roda, Alan permaneceu o tempo todo e participou de todas as demais rodas com o fone funcionando.

Enquanto eu enviava mensagens para uma criança que havia confirmado presença, mas ainda não tinha entrado na sala, falei que elas poderiam continuar conversando. E Dedê comentou: “uhum, como se fosse um intervalinho, né?”, já demonstrando um certo sentido conferido ao “intervalo”, como local possível de conversa.

Quando finalmente conseguimos com que todos estivessem acomodados em algum local de suas casas, ouvindo e conseguindo falar em seus microfones, comecei dando algumas instruções sobre como a conversa precisaria se dar no ambiente de uma sala virtual, caso contrário, nenhum de nós se entenderia. Quando falei quase todas as instruções as crianças me alertaram que não estavam me ouvindo. Eu havia deixado o microfone desligado. Liguei o microfone, alertei como aquilo poderia ser recorrente durante as conversas e reiniciei as instruções, pedi que deixassem o microfone desligado quando não estivessem falando, para evitar que os ruídos da casa e da respiração atrapalhassem a fala de outra pessoa e para que Alan utilizasse o chat nesse primeiro momento. Ratifiquei também que se alguém não quisesse falar sobre algum tema específico poderia “passar” a vez sem problemas. Reiterei que as conversas seriam gravadas, para que eu pudesse revê-las para a pesquisa, mas que nada do que falássemos seria passado em algum lugar e que tudo que eles comentassem não seria compartilhado utilizando o nome real deles, que seria anônimo. Dedê confirmou: “ah, é sigiloso né?”.

Somente após todo esse preâmbulo comecei a falar sobre as produções artísticas que eles já haviam enviado, fazia uma breve apresentação a partir daquilo que eles já haviam me falado e pedia para comentarem sobre elas. A partir do assunto que eles traziam, eu perguntava para os demais sobre aquela

⁶⁴ O fone foi entregue na mesma semana na casa de Alan, que morava próximo à Escola.

prática na escola. Na sequência, me mantive como coordenadora da conversa, gerenciando quem pedia para falar primeiro, quem falaria em seguida. Relembrando a alguns sobre qual tema estava sendo tratado. Perguntando se alguém gostaria de falar sobre aquele tema e etc. Apesar de participarem, responderem e estarem atentos às produções dos outros participantes do grupo-pesquisador, senti que estávamos numa certa superficialidade com relação aos sentimentos que a vivência escolar gerava em cada um. Como na sociopoética a intuição é levada em conta em todos os passos da pesquisa, fiquei pensativa quanto a como modificar isso.

O tempo foi uma questão crucial durante as rodas de conversa, fiquei firme na posição de não extrapolar demais o tempo de uma hora de conversa virtual, a fim de não comprometer a franquia de dados de internet das crianças. Dessa forma, ao final desse primeiro diálogo já deixamos agendada a próxima conversa virtual para a próxima semana, no mesmo horário. Numa das últimas entrevistas Leão atingiu o limite do pacote de dados disponível durante a entrevista pois, segundo ele, os dados que a mãe havia comprado para as aulas remotas estavam acabando e que, a qualquer momento, ele poderia “cair”. Essa situação gerou a necessidade de adaptação, e o restante da conversa com ele precisou ser realizado via mensagens de áudio do WhatsApp.

Após o término da roda vi que ela não tinha ocorrido do modo como eu gostaria. As crianças, apesar de responderem as perguntas, pouco conseguiam se expressar para além delas. Apenas se comunicavam pela via da pergunta e resposta.

Na semana seguinte, na roda do dia 12/11/2021, Alan entrou na sala e, como já havíamos conseguido resolver a questão do microfone, a comunicação estava de acordo. Todavia, apenas Alan entrou na sala. Percebi aquilo como um sinal de que realmente precisava mudar a forma da Roda para que as crianças se engajassem na participação, quisessem estar ali. Para aproveitar o tempo de alguma forma, fiz uma curta entrevista com Alan, trazendo todas as questões que eu havia formulado como “perguntas do dia” para inserir no Grupo de WhatsApp para a pesquisa. Posteriormente, cinco das quatro crianças manifestaram justificativas, pedidos de desculpas, de por que não haviam

entrado na sala virtual. Três haviam perdido a hora de acordar e uma havia saído com a mãe.

Terminada a entrevista com Alan, me coloquei a pensar o que poderia ser feito. Revisitei as técnicas mencionadas por Gauthier (2012) e nenhuma parecia atender a faixa etária da pesquisa. Mas, observando todas percebi que tinham uma questão em comum, guardavam relação com Jogos e/ou brincadeiras. Esse fato, em conjunto com outras experiências, como a própria discência e docência em Educação Física, me levaram a pensar em jogos e brincadeiras que pudessem ser adaptados para a formato virtual e para a temática da pesquisa. *Eureka!* O Stop e a forca poderiam!

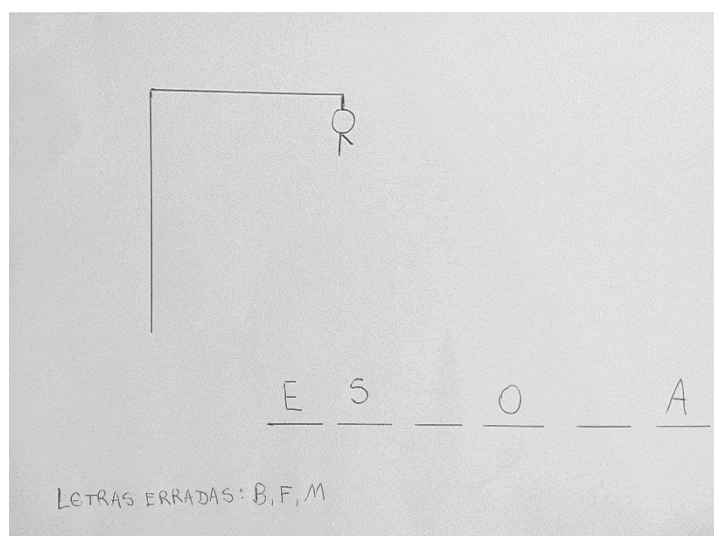
O primeiro jogo, que mais gerou questões interessantes, foi o adaptado “Stop da escola” (APÊNDICE 4). No jogo de stop tradicional a brincadeira consiste em completar um quadro sobre determinados temas do cotidiano, como por exemplo: nomes de pessoas, nomes de países, cidades, estados, nomes de frutas e etc. Seu objetivo é, depois de sorteada uma letra inicial, preencher com maior rapidez todas as colunas com palavras iniciadas por essa letra. A primeira pessoa que termina toda a tabela fala “Stop!”, com isso todos e todas devem parar de escrever. Cada palavra possui pontuação diferente se for escrita por mais de uma pessoa, ou apenas por uma, geralmente 5 pontos e 10 pontos. Após todos falarem o que escreveram, o total da partida é computado e uma nova rodada é jogada, até a definição pelo grupo pelo término do jogo.

Em nossa região, no sul do Brasil, esse é um jogo tradicional no espaço escolar e, em algumas regiões, também é chamado de Adedonha, sendo montado rapidamente em cadernos pautados. No Stop da escola defini quatro itens para compor as colunas: “Minha sala é...”, “O que gosto de fazer na escola?”, “Minha matéria/conteúdo preferido é...”, “Na escola sempre tem...”. A ideia com essas questões era mobilizar os sentimentos e emoções que os estudantes tinham sobre a escola. Esse método se mostrou muito interessante, engajou alguns dos estudantes nas rodas de conversa, gerou debates e produções artísticas sobre itens citados em cada ponto da tabela, durante o jogo e, posteriormente, nas entrevistas individuais.

Quanto à forca, este consiste num jogo também tradicional nas escolas em nossa região. Uma forca é desenhada e uma palavra é escolhida, dentro de

uma categoria definida, por exemplo: frutas, cidades, cores, etc. Em nosso caso era a Escola. Quando se joga em duas pessoas uma pessoa escolhe a palavra e desenha ao lado da forca uma quantidade de sublinhados igual ao número de letras pelas quais a palavra é composta, como no exemplo a seguir:

FIGURA 8 - EXEMPLO DE JOGO DA FORCA



Fonte: As autoras, 2020.

No jogo, o adversário de quem escolheu a palavra e desenha o “enforcado”, fala quais letras acredita fazerem parte da palavra e, a cada erro, uma parte do bonequinho é desenhado na forca (cabeça, tronco, braços, pernas – e a depender do combinado, pés, mãos, olhos, boca e etc.). Já a cada letra dita que esteja contida na palavra escolhida, ela é escrita em sua respectiva posição nos sublinhados. A partida acaba quando o jogador acerta a palavra ou seu bonequinho é desenhado por completo na forca.

Esse jogo foi realizado em apenas duas rodadas da segunda Roda de conversa, pois no momento em que começamos a jogar percebi que, primeiro, ele não seria usual, pois eu teria dificuldades técnicas em falar, compartilhar a tela e montar os bonequinhos na forca desenhada no programa *PowerPoint*. Em segundo lugar porque como eu estava escolhendo as palavras, percebi que não haveria escolha das crianças com relação às palavras e conseqüentemente não seria uma técnica válida para fazer emergir a subjetividade delas.

Na segunda Roda de conversa, no dia 12 de novembro, com o aviso de que faríamos um jogo, tivemos a presença de três crianças: Dedê, Gabi e Alan. Até eu mesma fiquei ansiosa no início do jogo, uma tensão própria dos jogos que fez com que me sentisse na presença física das crianças, de tal forma que quase me esqueci de colocar para gravar a Roda. Ao contrário da primeira Roda pedi para que todos mantivessem seus fones ligados para que pudessem falar STOP, e eu mesma sorteei a letra de cada rodada para que pudessemos ser mais ágeis na partida. Além, da novidade de poderem se ver e ouvir por meio da videochamada, brincar por meio do ambiente virtual engajou mais as crianças na pesquisa. Realizamos mais de uma roda de conversa a fim de ter tempo de ficar mais próximas às crianças participantes da pesquisa, de forma que elas pudessem ficar mais à vontade comigo e entre elas mesmas, visto que se conheciam pouco das aulas presenciais na escola e alguns nem eram da mesma turma.

As rodas de conversa se mantiveram com um grupo de duas a cinco crianças, dessa forma, foi possível gerir de forma que todos tivessem espaço para fala. Em muitos momentos a maior dificuldade em si foi o próprio formato virtual, que exige que apenas uma pessoa fale por vez e a pouca familiaridade dos estudantes com a chamada de vídeo, o que gerava falas simultâneas por microfones abertos. Além disso, por vezes, os estudantes “chegavam atrasados”, isto é, entravam na plataforma depois do horário combinado e, no caso das rodas com os jogos, isso demandava uma nova espera de todos para que aquele estudante específico se organizasse nos materiais que eram necessários para o jogo.

As crianças foram orientadas por mim a manter um código ético de conduta, sendo vedada a produção de materiais que ridicularizassem, desonrassem ou difamassem qualquer pessoa. Essa informação também foi retratada na cartilha e nos encontros virtuais, mas percebemos que as crianças que participaram da pesquisa não se apresentavam com tendo o perfil de realizar ações desse tipo ou mesmo cometer bullying na escola. Numa das rodas, chegamos a comentar que elas poderiam escrever quase tudo no Stop, menos palavras de baixo calão, conhecidas no Brasil como “palavrões”. Mas Dedê ficou,

inclusive, espantada com essa possibilidade: “Não Professora! Palavão não!” Tabulamos em formato de tabela, as respostas do jogo do Stop (APÊNDICE 4).

Após realizarmos as três rodas de conversa, uma efetivamente só de conversa e duas de jogos, realizamos uma entrevista com cada criança, na perspectiva de encerrar essa fase da pesquisa e para isso utilizamos também o Google Meet, onde procurei tranquilizá-las que, apesar de darmos o nome de entrevista, a ideia era uma simples conversa e que não havia certo ou errado nas respostas delas às questões. O objetivo era entender como elas compreendem a escola e seus tempos e espaços de brincar.

Os encontros virtuais, no contexto da metodologia da sociopoética, funcionaram também como fase de pré-análise, na qual o grupo-pesquisador analisa suas próprias produções, formulando considerações próprias sobre elas. Nessa pré-análise, nossa intenção foi, além de saber quais foram as produções dos alunos, propiciar uma autoanálise sobre as mesmas, suas motivações e significados.

Após a pré-análise nós, enquanto facilitadoras da pesquisa, elaboramos hipóteses iniciais e conclusões hipotéticas, levando em consideração todas as produções e diálogos. Os encontros se seguiram com o compartilhamento dessas considerações, configurando a contra-análise, momento “no qual confrontam esses achados com as visões dos co-pesquisadores” (MARQUES; GENTINI, 2009, p. 377).

Seguindo a perspectiva sociopoética listei hipóteses que formulei com base nos diálogos via WhatsApp, nas produções artísticas e nos jogos do Stop da escola e compartilhei essas hipóteses com as crianças, a fim de que elas falassem e refletissem se concordavam ou discordavam da hipótese e o principal, por quê? As hipóteses foram as seguintes:

1. As crianças sentem falta dos professores porque na escola eles ensinam conversando e explicando.
2. Na escola a sala de aula é um lugar que se pode ficar perto dos amigos.
3. As brincadeiras na escola são importantes para as crianças aprenderem mais e melhor.

4. A bagunça faz parte da rotina da escola, do dia a dia.
5. Alguns alunos fazem coisas proibidas (bagunça, levar celular) escondidos dos professores e da direção.
6. O recreio e o tempo antes da entrada são tempos de mais liberdade que o tempo da aula.
7. O caminho até a escola pode ser um tempo de brincadeiras, descanso ou conversa com quem se gosta.
8. As crianças aproveitam os momentos liberados pelos professores para brincar nas aulas.
9. Algumas aulas são tão divertidas que parecem ser só brincadeira.
10. Aulas e dias diferentes como as aulas externas e dias especiais (festa junina⁶⁵, cabelo maluco⁶⁶ e Halloween) são raras, acontecem poucas vezes.

O tempo de cada entrevista variou de 23 a 41 minutos, após as entrevistas a perspectiva era realizar uma última roda de conversa, a fim de retomar alguns pontos de dúvida, para visualizar se depois de algum tempo se relacionando as crianças teriam uma conversa mais fluida, sem depender tanto de perguntas e para finalizar essa fase da pesquisa de forma coletiva. Mas as crianças tiveram muitas dificuldades de horários nesse período de dezembro de 2020. Algumas precisavam sair com seus pais, outras perdiam o horário, outras não entravam na videochamada e em determinado momento do dia perguntavam se podiam fazer ainda. Dessa forma, não conseguimos realizar a Roda de conversa final coletivamente, elas se tornaram como que outra entrevista.

Elaborei um roteiro para essa última Roda, que no fim se tornaram pequenas entrevistas com as seguintes questões:

- A escola é um lugar de brincar das crianças?

⁶⁵ Festas tradicionais brasileiras ocorridas no mês de junho com fundo religioso, em celebração aos Santos da Igreja Católica, São Pedro, São João e Santo Antônio. Em algumas localidades é chamada de São João.

⁶⁶ Dia em que algumas escolas permitem que as crianças façam penteados extravagantes, coloridos, diferentes do habitual.

- Você acredita que brinca mais ou menos agora com a pandemia? Sem a escola?
- Como você se sentiria se todas as brincadeiras e tempo de brincadeiras fossem proibidos na escola?
- Em qual aula vocês podem brincar mais?
- Vocês não citaram passeios, aulas externas ou visitas de campo. Vocês fazem isso na escola?
- Como espera que seja o sexto ano?
- Os alunos levam coisas de casa para se divertir na escola? Brinquedos, música, lanches?
- O Leão comentou que gosta de ficar na sala de aula para ficar próximo dos amigos, vocês também gostam de ficar na sala de aula?
- Como é a rotina na escola? Quando vocês chegam, o que vocês fazem?
- Como é o caminho até a escola? Com quem vocês vão? O que fazem durante o caminho?

As questões foram abertas e caso a criança apontasse outros caminhos interessantes na sua fala eu os explorava mais ou menos, principalmente perguntando o porquê das coisas, por que elas não gostavam ou gostavam de determinados elementos da escola.

Apesar da importância dos encontros como componentes das fases de pré-análise e contra-análise, a impossibilidade do estudante em participar do encontro virtual não o excluiu da pesquisa. Visto que suas considerações puderam ser obtidas por meio de mensagens de texto, áudio ou vídeo enviado para a facilitadora da pesquisa.

Após a execução dos encontros, em nosso caso, Rodas de conversa e entrevistas, bem como das observações na escola na fase dois que descreveremos a seguir, pretendemos que a socialização dos achados da pesquisa, aconteça durante sua defesa com a presença de todos e todas que fizeram parte desse percurso.

5.2.2. Fase 2

A tentativa de retomada da Sociopoética

Finalizada a fase 1 da pesquisa com o grupo pesquisador no ano de 2020, passamos pela fase de qualificação da pesquisa e retornamos o contato com a escola no final de junho de 2021, a fim de recomeçar o ciclo de convite aos quintos anos e sondar se haveria alguma possibilidade de retorno destes à escola de forma presencial (visto que o número de casos de Covid-19 vinha diminuindo consideravelmente por conta do avanço da vacinação, iniciado em janeiro de 2021 no Brasil⁶⁷, e levando em conta que já havia iniciado o retorno híbrido do Ensino Médio e dos nonos e oitavos anos do Ensino Fundamental no Estado do Paraná).

Em contato com a diretora soubemos que havia a possibilidade do retorno híbrido dos quintos anos, mas sem datas ainda estipuladas. Dessa forma, iniciamos a tentativa de retorno pela interação virtual, já com a ideia da possibilidade de alguma forma de contato presencial com as crianças na escola.

O plano A nessa fase 2 da pesquisa se iniciou na prática com visita à escola, em agosto de 2021, dia de entrega de atividades impressas e alimentos às famílias, para conversar com os pais e com os estudantes que com eles estivessem. Porém, nesse retorno percebi pais, mães e responsáveis menos pacientes em colaborar com iniciativas virtuais, menos crianças indo com eles para a escola, também em decorrência do clima, que nesse período de inverno se mantinha muito frio, por isso investi em mais uma forma de convite no grupo de WhatsApp, um vídeo.

⁶⁷ Ver em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-01/vacinacao-contracovid-19-come%C3%A7a-em-todo-o-pais>.

FIGURA 9 - FRAME DO VÍDEO-CONVITE ENVIADO NOS GRUPOS DE 5.º ANO DA ESCOLA



Fonte: A autora. 2021.

No vídeo utilizei o seguinte texto de roteiro:

Bom dia, boa tarde, boa noite! Eu sou a Karine e vim te convidar para a minha pesquisa de Doutorado, um curso de quatro anos que eu estou finalizando aqui na Universidade Federal do Paraná. Esse vídeo é um convite para você que está no quinto ano aqui da Escola [omitido para preservar a identidade da escola]. Para aceitar participar da minha pesquisa é muito simples. Basta você entrar no grupo de WhatsApp no *link* que estará logo abaixo desse vídeo. Por lá você, outras crianças do quinto ano e eu vamos conversar sobre a escola. Principalmente sobre o lazer das crianças na escola, que é o tema da minha pesquisa. A ideia é eu entender com vocês quais são os espaços, os tempos e as brincadeiras que vocês gostam na escola presencial e como a pandemia afetou tudo isso.

Além de conversarmos sobre isso você poderá me enviar, fotos, desenhos, vídeos e tudo mais que a sua imaginação criar sobre as formas de se divertir na escola. Nós também faremos rodas de conversa com jogos e brincadeiras com a temática da escola. Legal, não é?! Quer saber mais sobre como a pesquisa vai funcionar antes de entrar no grupo? Tudo bem! Me chama no privado ou entra no grupo mesmo que tiro todas as suas dúvidas ou as dúvidas dos seus responsáveis. Espero muito por vocês e se cuidem, a pandemia ainda está por aí... Até mais!

Após o convite tive mais algumas entradas no grupo, mas ao iniciar a conversa com os números que entravam não tinha retorno. Após duas semanas de criação do grupo, e sem retorno por mensagens privadas, procurei a interação via grupo, com perguntas gerais sobre a escola, mas também sem retorno. Na semana seguinte marquei uma Roda de conversa, deixando claro que as atividades consistiriam em jogos e brincadeiras, mas também não tivemos

participações das crianças. O que nos parecia era que o tempo prolongado de atividades remotas e virtuais havia exaurido a paciência das crianças e de seus responsáveis para mais atividades nesse formato. Na mesma semana da tentativa de Roda de conversa foi noticiada em jornal de grande circulação na cidade a possibilidade de retorno híbrido das turmas de quintos anos e com isso pudemos efetivar o plano B da fase 2, a observação participante.

Passo a passo da Observação participante

Efetivamente, conseguimos realizar cinco observações, de quatro horas cada, durante cinco diferentes sextas-feiras (17 e 24/09, 8, 15 e 29/10 de 2021⁶⁸), no período vespertino, em uma turma do 5.º ano da Escola coparticipante da pesquisa. Como já comentamos, nossa ideia inicial era uma estada longa na escola, mas por conta de que o período ainda era de vacinação incompleta ficamos com receio de alongar (para todos os dias da semana, por exemplo) nossa permanência na escola. Além disso, a vida cotidiana pessoal também pesava na decisão⁶⁹.

Durante o tempo de observação permaneci a maior parte da aula sentada na última carteira, no meio da sala, junto aos alunos. A fim de observar os estudantes do lugar onde eles permanecem na sala de aula, bem como para que não houvesse um encontro de olhares constante, que poderia gerar constrangimentos ou mesmo grandes modificações de comportamentos dos estudantes. Me colocando nesse local eu esperava também que as crianças me vissem de uma forma diferente com a qual viam os professores da escola, isto é, sem o peso da hierarquia que esse título carrega.

⁶⁸ Em razão da modalidade híbrida as turmas eram divididas em dois grupos (aquelas crianças cujos responsáveis assinavam o termo de consentimento para participar das aulas) e cada um deles frequentava as aulas durante uma semana, na próxima o outro participava e na semana seguinte nenhuma criança ia presencialmente na escola, era a semana de entrega das atividades impressas remotas, bem como de kits alimentação para aquelas famílias previamente cadastradas.

⁶⁹ Para aumentar minha estada na escola era necessário que meu filho (de 6 anos no período) ficasse sob a tutela de outro adulto. A pessoa disponível era minha mãe, um agradecimento especial a ela, Maria Aparecida Vieira, pelo valioso auxílio. Porém, estando ela também com a vacinação ainda incompleta não nos sentíamos seguras da convivência cotidiana. Dessa forma, quando eu ia para escola ela vinha até minha casa permanecendo com os cuidados sanitários de distanciamento e máscara.

Durante as observações tudo foi importante, mas sem dúvida o foco foi para a ação e reação dos discentes frente ao que ocorria na sala. Isto é, não me aprofundei na descrição das tarefas ou mesmo seus objetivos, nem na ação dos professores, mas sim nas formas com as quais as crianças lidavam com elas. No horário do intervalo/recreio o local obrigatoriamente disponível as crianças era o refeitório, um espaço amplo de ao menos 300 m² com mesas coletivas e banco. Procurei me sentar junto a elas no refeitório, cada dia num lugar, inicialmente mais distante e a cada vez mais próxima dos grupos maiores. Durante as atividades fora de sala procurava me sentar junto a elas e dialogar com quem estava mais próximo de mim. Percebi, pela atitude deles, modificadas ao logo do tempo, que depois de mensurar quem eu era ali naquele espaço eles me aceitaram como uma pessoa com a qual podiam conversar sobre certos temas.

As observações realizadas na sala eram anotadas em um caderno de campo, no modelo de tópicos. Desde pequenas ações até sensações sentidas por mim ou interpretadas mediante a observação dos estudantes. Quando eu estava fora da sala, para não causar um estranhamento nos alunos, não anotava no caderno, mas sim no celular, como se estivesse mandando mensagens, o que de certa forma me invisibilizava, por conta da naturalidade com que esse gesto é visto atualmente.

Após a aula e nos dias posteriores essas anotações eram traduzidas em um texto e aí sim em diários de campo. A interpretação foi a chave nessa transcrição do que eu via, ouvia e sentia para que o era escrito no diário. Dessa forma, esses registros não ficaram isentos do meu próprio lugar de fala, como já dito, mulher parda, professora, mãe que, durante o percurso do doutorado, passou muito tempo refletindo o que os alunos fazem com a escola que recebem.

Na busca de uma ponte com a técnica usada na primeira fase da pesquisa pedimos para a direção se poderíamos realizar oficinas de jogos e brincadeiras com a turma. Com a afirmativa da diretora, pensamos em jogos parecidos com a primeira fase e que contemplassem a movimentação física e diversão das crianças. O tempo que me foi oferecido para a execução das atividades foi parte da aula de Educação Física, a última da sexta-feira e antecedida pelas disciplinas de Artes e Ensino Religioso. Pensamos em três técnicas, uma seria

o Stop da escola (APÊNDICE 5), individual em folhas, tal qual utilizado na primeira fase, o segundo uma variação desse, sendo jogado de forma coletiva em dois grupos. Neste, cada grupo ficava em fila e, distante deles desenhado numa cartolina de 50cm x 66cm, uma grande tabela de Stop. Por isso mesmo, chamei o jogo de “Stopão”. Nesse formato, cada criança saía da fila, o mais rápido que podia, inseria uma informação na tabela (podendo contar com o auxílio do seu grupo para isso) e rapidamente retornava. Somente aí o próximo da fila podia sair para completar mais um item da tabela.

A terceira técnica foi parecida com esta última. Mas ao invés dos grupos preencherem uma tabela a ideia era escrever ao redor de uma palavra-chave (APÊNDICE 6). As crianças podiam escrever uma palavra por vez a cada corrida para a cartolina, com um tempo pré-determinado, geralmente três minutos. Inicialmente pensei que haveria o tempo de, ao menos, uma hora para efetivar essas oficinas, o que nos permitiria além de realizar as brincadeiras, conversar sobre as respostas e perguntar o que cada uma queria dizer com o que havia escrito, porém, nos deparamos com o tempo disponível de apenas trinta minutos. O que nos permitiu realizar apenas as atividades e não as conversas que havíamos planejados sobre elas.

Ainda assim, permaneci com a execução das oficinas, vi que sua execução me aproximava das turmas, pois permitia que elas realizassem uma brincadeira na escola, algo que, naquele momento era de raro acontecimento. Além disso, as produções decorrentes dessas atividades também se mostraram interessantes para a análise dos dados.

Simultaneamente às observações fizemos mais algumas tentativas de manter contato com as crianças via Grupo da pesquisa no WhatsApp, mas sem sucesso. Mesmo com esse percalço, ao final das observações compreendemos que essa fase da pesquisa ainda assim foi muito rica, pois conseguimos visualizar uma retomada da vida na e da escola, a modificação de comportamentos dos alunos do início ao final das observações e brechas cunhadas a todo momento. Dessa forma, no decorrer dos quase dois meses de observação vimos a escola ressurgir das cinzas do silêncio para o colorido da vida.

5.3. Interpretação dos dados

Mantendo o que aprendemos no Geplec acerca das pesquisas qualitativas com base interpretativa, procuramos na interpretação dos dados da pesquisa unir elementos, somando suas potencialidades. Nesse sentido, a abordagem qualitativa é:

[...] composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação. E o movimento que informa qualquer abordagem ou análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar (MINAYO, 2012, p. 622).

Ao pesquisar registramos para compreender, refletimos para interpretar e dialogamos com diferentes autores e autoras para dialetizar. Sendo assim, o registro dos acontecimentos precisa ser denso o suficiente para explicar o quadro de referência dos sujeitos, delineando “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes” (GEERTZ, 2008, p. 5)

Nossa dupla tarefa é descobrir as estruturas conceptuais que informam os atos dos nossos sujeitos, o “dito” no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano. Em etnografia o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é sobre o papel da cultura na vida humana. (*idem*, p.19)

Ainda sobre a interpretação, Lakatos e Marconi (2003, p. 168) nos esclarecem que essa forma de produzir conhecimento

[...] procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos.

A busca desses significados torna-se o ponto chave de nossa pesquisa, que a partir da sociopoética e da observação-participante produziu dados que foram então, triangulados, isto é, observados “sob seus diversos ângulos,

compara[ndo] os resultados de duas ou mais técnicas de coleta de dados e de duas ou mais fontes de informação, por exemplo.” (MINAYO, 2012, p. 625).

Sublinhe-se o quanto, nesta perspectiva, a investigação em Estudos Culturais trabalha essencialmente com problemas de ‘tradução’ e justificação, não procurando propriamente a ‘verdade objectiva’, mas a compreensão do significado mais profundo dos discursos e das representações sociais e culturais. (BAPTISTA, 2009, p.457)

Para organizar os dados, mesmo os produzidos pela observação participante, optamos por seguir o direcionamento da sociopoética que, alinhada aos Estudos Culturais, não busca “uma verdade objetiva”, até porque desconfia muito se há “uma” verdade objetiva, mas sim os significados.

Dentre alguns modos de estudos sociopoéticos Gauthier (2012) cita o classificatório e o sintético. No classificatório, também chamado de análise por categorização, a busca é por decompor elementos complexos em elementos mais simples, dessa forma

[...] tentamos organizá-lo a partir de semelhanças e oposições, confluências e divergências. [...] as diferenças são tratadas como oposições produtoras de sentido. Essas oposições podem ser binárias [...] e também acontecer entre três, quatro ou cinco termos diferentes. Cada dado [...] exhibe um contexto estrutural e o interessante é entender como esses contextos se relacionam entre si. É assim que pretendemos revelar algo do inconsciente desse grande cérebro coletivo que é o grupo pesquisador apontando relações invisíveis entre os conteúdos, os dados. (GAUTHIER, 2012, p. 93)

Mesmo aqui onde nos parece que a racionalidade toma a frente, o autor reitera que “não se pode temer o uso da intuição no momento de cada um decidir quais são as oposições pertinentes.”, mantendo dessa forma o protagonismo da subjetividade como inerente a análise. (Idem, ibidem, p. 93)

Após a classificação e sintetização, por meio da leitura e releituras muito atenta aos detalhes dos dados produzidos, procuramos repetições no texto e partir dessa triangulação dos dados produzidos nas fases 1 (um) e 2 (dois) elencamos categorias que emergiram dessas leituras, sempre com a questão problema como direcionamento: “qual o lugar do lazer na escola?”. Com isso, trazemos adiante a análise dos dados, sapearados abstratamente nessas categorias. Já nas considerações finais, a intenção foi o olhar transversal do estudo. Esse modo age de forma contrária a análise. “[...] de fato, ele é fácil de

realizar a partir do momento analítico. É só ligar o que a análise opôs. Obrigar-se a pensar junto o que era oposto.” (Idem, ibidem, p. 96). Unindo os polos que distanciamos na análise buscamos o estranhamento, tão característico da Antropologia, “[...] de fato, tornando o estranho familiar e o familiar entranho, os facilitadores produzem a posição teórica do antropólogo e seu olhar criador de mundos inéditos.” (Idem, ibidem, p. 97). Assim esperamos ao olhar de um novo modo para escola, compreender como um ambiente que nos parece já tão conhecido pode ser sentido de formas tão diversas nas vivências cotidianas dos discentes que lá estão.

5.4. Questões éticas

O projeto de intenção de pesquisa foi analisado e autorizado pela Secretaria de Educação do município, bem como pela gestão da Escola e ambas agora figuram como Instituição Coparticipante e serviço envolvido, respectivamente. Além disso, a pesquisa bem como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice 2) e a autorização de uso de imagem e voz (Apêndice 3), foram analisados e autorizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná, sob o número de parecer CAAE: 36223120.1.0000.0102.

6. LUGARES DE LAZER NA ESCOLA

“Tem horas que a gente se pergunta:
porque é que não se junta tudo numa coisa só?”
Música – O tudo numa coisa só - O Teatro Mágico

Neste capítulo propomos a descrição e discussão de perto e de dentro dos dados produzidos na pesquisa empírica relativos a sociopoética e a observação participante. São ao todo onze subtópicos que se dividem para que nos fique nítido os lugares do lazer que percebemos em cada um, mas que se imbricam ao contemplarmos o panorama do cotidiano escolar. Em cada um deles percebemos diferentes lugares do lazer na escola. Lugares demarcados, consentidos, proibidos, desprezados, acordados, cerceados, raros, oportunos, saudosos e vertiginosos. Todos com algo em comum. Presentes! Eles estão lá.

6.1. Cerceado, mas (re)existente

Evocando os conceitos de Certeau (2014) nos deparamos na escola com uma Estratégia forte, enraizada em cada canto, tão rígida e palpável como suas paredes. As crianças também sentiam isso. Nas entrevistas, diálogos e observações percebemos ditos e interditos aprendidos com a vivência escolar. Afinal, as crianças com as quais tivemos contato já estavam no 5.º ano do Ensino Fundamental. Já eram ao menos cinco anos aprendendo a viver a escola, sem contar aquelas que desde antes disso já estavam institucionalizadas na Educação Infantil. Mas – e esse “mas” é importante, pois vai nos acompanhar durante todo o debate – não só aprendem a compreender os cerceamentos, como também aprendem a ressignificá-los, desviá-los e transformá-los.

Táticas desviacionistas na prática⁷⁰

Sento próxima aos alunos no pátio durante o recreio. Fico de costas para a biblioteca. Começo a conversar com a Gabriela. Logo vejo que a professora de Ensino Religioso se aproxima e fala com as crianças: “Pessoal, vocês podem conversar, não tem problema conversar. Mas vocês não

⁷⁰ Optamos por destacar os trechos citados do Diário de campo com outra fonte, como forma de diferenciação no texto.

precisam se exaltar tanto!” Então ela começa a conversar comigo [...] Não consigo manter a atenção, pois percebo as crianças, uma a uma saindo de perto de nós e indo sentar em outros locais. As meninas se amontoam em outra mesa e os meninos vão para a ponta da mesa, de forma a ficar o mais longe possível. Logo ficamos só ela e eu no meio da mesa. (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de outubro de 2021, sexta-feira, 4.^a observação)

No dicionário a palavra “cercear” traz como significado “cortar cerce, pela base, pela raiz; rentear” (OXFORD LANGUAGES, 2022). E em nosso caso faz sentido utilizá-la, pois compreendemos que um dos lugares nos quais o lazer se mostrou foi justamente no cerceamento, no “cortar pela raiz”. Abafá-lo antes que tomasse força. No trecho do diário de campo acima, vimos que houve a busca pelo cerceamento em um contexto no qual as crianças sabiam que podiam conversar porque, aliás, era praticamente a única coisa possível a se fazer, visto que os outros espaços da escola estavam restritos no recreio em razão da pandemia e da possibilidade de contaminação pela Covid-19. A hierarquia produzida pelo binômio professor/aluno não os permitia contrapor a professora de forma aberta. A saída encontrada foi justamente sair de perto. Desviar-se da professora para que a conversa no volume desejado fosse possível. E assim eles continuaram a conversar, rir, agora ainda mais perto uns dos outros.

No caso da professora, ela sabe que tem força de Estratégia, sabe-se parte de uma instituição de “querer e poder” (CERTEAU, 2014, p. 93), que ali postulou lugares, eles falaram mais baixo quando ela mandou, mas não se mantiveram ali, trocaram de lugares para que a norma estabelecida “no recreio pode conversar” funcionasse nos padrões de referências deles.

Na busca pelo cerceamento na escola a voz foi sempre uma das primeiras manifestações corporais a ser controlada pelos professores. Manter o silêncio significava estar no controle da sala, da turma. Como o lazer é barulhento, manter o silêncio garante que ele se mantenha latente, contido.

Silêncio

Na aula de artes Gabriela e Vitor estão sentados um ao lado do outro e começam a conversar sobre seus desenhos, mostrando-os um para o outro. Enquanto isso a professora está de costas desenhando um exemplo

no quadro. Ele ri um pouco mais alto e a professora diz “Shii!!”, virando-se para ele e pedindo silêncio. Há muito silêncio, é possível escutar a professora da outra sala falando. Eles continuam mostrando o desenho um para o outro, mas com o riso contido. A professora, ainda de costas e sem se virar pergunta: “Algo de errado Vitor?!” Ele responde: “Meu desenho está esquisito” (DIÁRIO DE CAMPO, 24 de setembro de 2021, sexta-feira, 2ª observação)

Depois da voz, o corpo é o alvo do controle e manter-se parado sugere virtude enquanto se mexer demais é defeito. Na entrevista, Gabi se autorrotula como inquieta, Leão, em outro momento, se diz “bagunceiro”.

[...] na sala de aula, uma coisa que eu detesto muito: ficar esperando e ficar muito quieta... ou eu *to*⁷¹ me mexendo toda hora ou eu *to* falando toda hora. [se mexendo muito enquanto fala] eu tenho uma coisa: se eu vou escrever eu tenho costume de levantar e ficar assim escrevendo assim [levanta da cadeira para mostrar, escreve apoiada na mesa, mas em pé]. Aí a professora falou: “Ó, se você ficar escrevendo em pé, uma hora eu vou tirar a cadeira, já que você quer ficar em pé”. Aí eu esqueci o que ela falou e fiquei de pé de novo escrevendo. Daí ela tirou a cadeira e eu tive que ficar a aula inteira em pé. [...] Eu não consigo, eu sou muito inquieta.

(RODA DE CONVERSA/ENTREVISTA GABI, 11/12/2020)

E aqui a Estratégia se internaliza, fazendo que com a própria criança se sinta culpada por não se enquadrar nas normas. Como já comentamos, o “mas” terá espaço cativo em nosso debate. Nesse caso, percebemos sim a estratégia escolar com uma força onipresente, inclusive maior do que esperávamos. Uma “vitória do lugar sobre o tempo” (CERTEAU, 2014, p. 94) que, mesmo após quase dois anos de distância das crianças de seus espaços físicos, manteve íntegra sua força. E também com “domínio dos lugares pela vista” (idem, p. 94) e pela audição, pois este alcança até mesmo onde a vista não chega. Esse controle “[...] permite a prática panóptica a partir de um lugar de onde a vista transforma forças estranhas em objetos que se podem observar, medir controlar, e incluir na sua visão.” (Idem, ibidem, p. 94).

⁷¹ Na língua falada e informal das entrevistadas e entrevistados as divergências gramaticais são constantes. Para deixarmos as transcrições tanto quanto possível próximas da sua realidade manteremos as palavras como foram ditas, deixando em itálico o que, porventura, não estiver adequado à norma culta da Língua Portuguesa.

Com o retorno das aulas presenciais o esperado por mim era encontrar crianças muito mais agitadas no espaço escolar. Afoitas em razão do tempo passado longe da Escola. Mas não foi isso que as observações participantes nos mostraram nesse retorno. Vimos *in loco* crianças com “câmeras e microfones desligados”, robotizadas, ali, em sala de aula, parecendo totalmente receptivas e passivas. Só parecendo.

Com o passar das observações percebemos que, ao invés de passivas, estas crianças estavam a tatear o terreno ao qual estavam expostas, entendendo esse espaço e como poderiam se mover sobre ele. E cada vez mais, a cada dia de observação fagulhas de vivências de lazer comedidas e silenciadas eram encontradas. Um sorriso aqui, uma conversa ali, cerceadas, mas existentes e resistentes. Algo difícil de conviver por diversas vezes para quem acredita que a educação deva ser respeitosa, deva ouvir além de falar, deva mediar o diálogo, ao invés de interrompê-lo. Mas, nesse momento me concentrei em tentar perceber as ações e reações das crianças a essa realidade, dura por diversos momentos. Uma das saídas: jogar o jogo.

Os alunos compreendem que em diferentes momentos e espaços há diferentes comportamentos aceitáveis. Da mesma forma que com diferentes pessoas da escola. Por isso, mesmo a conversa baixa cessa quando a professora de ensino religioso chega, na observação a professora mais rigorosa com questões de ordem na sala, e a professora a quem menos os estudantes olhavam nos olhos. Uma tática para se invisibilizar na sala e se esquivar de perguntas as quais em geral não sabiam a resposta, ou não queriam responder.

A depender do professor, do espaço ou mesmo do contexto as crianças vão percebendo os limites variáveis. E com isso a cada momento o comportamento muda. Eles jogam com as informações que conseguem captar do terreno. “Tem que utilizar, vigilantes, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar, cria surpresas, consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.” (CERTEAU, 2014, p. 95)

Para captar essas informações, sempre que havia uma oportunidade os estudantes perguntavam: o que iriam fazer, quando iriam fazer, a forma que deveriam fazer, quanto tempo ficariam, o que não se poderia fazer. Além de perguntar, ações são realizadas na perspectiva do teste: se ninguém reclamar,

continuamos fazendo. De antemão, o “não” já se tem, então só se resta buscar o sim.

O não já se tem

Vamos até as mesinhas para eles comerem o algodão doce entregue por conta da comemoração ao dia das crianças, a maioria chega e senta, mas alguns, brincando, sobem nos bancos de cimento e na mureta da árvore, a professora logo que vê pede para descerem, eles atendem. (DIÁRIO DE CAMPO, 8 de outubro de 2021, sexta-feira, 3.^a observação)

Bruno derruba a água do copo [ele deixa o copo no anteparo da janela da sala de aula] e Gustavo pede para a professora se pode ir buscar um pano para limpar. Ela diz que pode, que “deve ir”. Rapidamente Bruno vai e Gustavo vai levantando para ir junto. Ela o interrompe. “Não precisa de acompanhante para pegar um pano”. (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de outubro de 2021, sexta-feira, 4.^a observação)

Em ambos os trechos os alunos permaneceriam fazendo as atividades – subir nos bancos e irem juntos pegar um pano para secar o chão – caso as professoras não fossem explícitas nas ordens. Assim que elas falaram as crianças atenderam às ordens, como se tivessem esperando uma intervenção.

Da mesma maneira a intervenção sobre a coletividade é colocada em prática muito rapidamente quando qualquer sinal de ação indesejada pela escola seja detectada. A coletividade tem força e ela precisa ser contida antes que se potencialize.

A força da coletividade

A professora chega e entro na sala. Dois meninos, Bruno e Gustavo, estão brincando de se chacoalhar. A professora fala, intervindo: “O que é isso?! A pandemia não acabou ainda!” Eles me veem chegando e perguntam se eu sou professora. Eu digo que sou, mas não deles. Eles sentam. A professora sai da sala para buscar algo. Um menino chega sem máscara [como entrou sem máscara na escola?] e um deles fala: “Tá sem máscara, seu merda?”, ele toma consciência de que está sem máscara e volta na porta para colocar a máscara. Os dois meninos vão correndo e se empurrando na

direção dele, falando sobre a máscara e o chamando de “seu merda”. Os dois meninos saem também da sala. A professora retorna e logo em seguida eles também, com um copo descartável de água na mão cada um.

Eles sentam próximos no fundo da sala, ao lado da janela. A professora inicia a aula. Fala sobre os dois meninos sentados próximos um do outro e ao fundo da sala. Pede para o Gustavo sentar mais à frente, longe de Bruno, na mesma fileira de carteiras próximas da janela. Ele atende prontamente. Ela fala: “Vocês já me conhecem desde o primeiro ano, na minha aula não tem conversa paralela”. [Momentos depois, já na aula de Ensino Religioso], a professora lê o texto para eles sobre líderes religiosos. Gustavo fala algo que não consigo ouvir bem, mas ela não gosta, algo sobre líderes da prisão pelo que parece. Ela faz um som e gesto de desaprovação, ele sutilmente sorri e olha para Douglas, que retribui o olhar e o sorriso velado. (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de outubro de 2021, sexta-feira, 4.^a observação).

Estar entre seus pares se mostrou uma das maiores ausências que a pandemia da Covid-19 trouxe às crianças entrevistadas na pesquisa, vimos no trecho destacado e em outros como estar em meio a outras pessoas da mesma idade, com interesses similares, potencializa o empoderamento em se divertir realizando práticas diversas, inclusive as proibidas, seja a ela a conversa em sala de aula, a fala que irrita a professora, ou mesmo a zombaria com o menino que entrou sem máscara na escola. No espaço escolar a coletividade potencializa a ludicidade e abre espaço para microexperiências de lazer. E aqui, percebemos que a depender de como isso acontece pode ser visto como um risco à ordem estabelecida pela escola, dentro da qual se espera aprendizado dos conteúdos formais. “Uma gramática que vigia pela ‘propriedade’ dos termos [...]” (CERTEAU, 2014, p. 97)

No decorrer do texto teremos outras passagens nas quais Bruno e Gustavo subvertem a ordem, sempre em dupla, com o olhar atento e cúmplice um do outro. Algo que nas aulas remotas não era uma questão relevante, na escola presencial é.

Desta forma, vislumbramos que o lazer se mostra fortemente cerceado na escola, mas existente e resistente de formas desviacionistas, silenciado (porque

faz barulho), imobilizado (porque se potencializa no movimento), tático (porque joga o jogo), captando as informações que consegue e testa até onde é possível ir, sabendo que o “não” já se tem e, enfim, se une para que as experiências sejam fortalecidas.

6.2. Saudade da escola, mas qual escola?

Antes de iniciar este tópico convidamos a você que esteja lendo esse texto a ler a descrição de uma entrevista com Olga Damas, de 10 anos, que fala muito emocionada sobre ser vacinada contra a Covid-19, em janeiro de 2022.⁷² Nele a menina, com os olhos cheios de lágrimas e voz embargada pela emoção, fala ao repórter, depois de ter recebido sua primeira dose da vacina contra a Covid-19: “Nos últimos dois anos eu não voltei para escola. Nem quando tinha voltado ao presencial. E nesses anos eu fiquei muito sozinha, eu não tinha amigos assim. E agora, eu sei que quando eu tomar a segunda dose e até a terceira, eu vou voltar para a escola e eu vou fazer novos amigos e eu vou ser mais feliz. Por favor se vacinem! As crianças precisam da ajuda de vocês! [...]” (PORTAL G1, 2022).

Trouxemos esse trecho da entrevista de Olga por compreendermos que ele retrata muito as crianças entrevistadas na fase sociopoética da pesquisa. Estas não relataram de forma tão emocionada quanto Olga, mas percebemos em diversos trechos das entrevistas e dos diálogos a falta que a presença cotidiana na escola fazia em razão da falta das pessoas que se encontravam nesse local. Nas entrevistas perguntamos as crianças sobre o brincar delas na pandemia e nos deparamos com falas assim: Alguns desses trechos elencamos a seguir.

Eu brinco sozinha assim, **eu só brinco sozinha**, eu tipo, é, brinco de boneca [...] essas coisas, sabe?
(ANA, ENTREVISTA, 03/12/2020)

Eu acho que quando tinha escola eu brincava mais [triste] eu brinco sozinha [na pandemia], às vezes meu pai brinca comigo, **às vezes**.
(DEDÊ, ENTREVISTA, 26/11/2020)

⁷² Vídeo disponível em: <http://gg.gg/menina-faz-apelo-por-vacina>. Acesso em 21 de março de 2022.

[...] antes da pandemia eu podia ir pra escola e ir para o parque essas coisas, lá na escola a gente brincava na hora do recreio um pouco, agora eu só brinco com a minha irmã, com meu pai aqui em casa, ando de bicicleta aqui no condomínio, aí eu acho que é menos coisa pra brincar né?

(GABI, ENTREVISTA, 01/12/2020)

[...] lá eu tinha mais tempo, por causa que aqui eu vou até as 17h estudando, lá não, lá ainda tinha a hora do recreio pra *nóis*.

(LEÃO, ENTREVISTA, 26/11/2020)

[Brinco] mais sozinho, de vez em quando eu brinco com a minha irmã.
[de dois anos]

(ALAN, ENTREVISTA, 03/12/2020)

Assim como houve crianças que parecem não ter seguido todas as orientações de distanciamento social. Foram os diferentes contextos sociais proporcionados pela Covid-19

Karino: E agora na pandemia, você brinca mais ou menos?

Maria: Brinco mais. Brinco lá fora, brinco com Barbie, [...] eu chamo outras crianças para brincar comigo.

(MARIA, ENTREVISTA, 03/12/2020)

A fala da menina Olga que apresentamos no início do tópico representa de certa forma a sensação de algumas das crianças da pesquisa. Sem a escola o tempo e as possibilidades de brincar foram reduzidas. O espaço que antes reunia crianças todos os dias agora estava proibido e as brincadeiras e o lazer decorrentes dessa reunião proporcionada pela escola, também. Na observação participante presenciamos uma passagem que também nos remete a esse assunto.

Pulando o muro

[...] ouço a diretora gritar [olhando em direção à quadra], “Saíam daí já! Podem ir pra casa de vocês!” São crianças entram na escola pulando o muro para brincar na quadra e jogar bola.

Eles estão em três meninos, por volta dos dez anos, têm uma bola e estão brincando nas goteiras do telhado da quadra coberta. Após alguns minutos de conversa com a diretora eles pulam o portão novamente para a rua.

(DIÁRIO DE CAMPO, 17 de setembro de 2021, sexta-feira, 1.^a observação)

Pular o muro da escola é uma cena típica no Brasil, mas, diferentemente do que vimos, geralmente as crianças pulam para fora da escola com o objetivo de fugir das aulas e fazer algo considerado mais interessante no momento. Mas o que vimos foi o pulo para dentro da escola de um grupo de crianças, não para participar de uma aula de Artes, ou de Matemática individualmente, mas sim para utilizar dos seus espaços para brincar entre amigos. A escola foi utilizada ali como espaço de lazer por meio principalmente do brincar e do socializar. Como a Estratégia deve ser vista para manter-se Estratégia, a diretora efetivou seu papel naquele momento e pediu que voltassem por onde tinham entrado, isto é, pelo muro. A falta da escola e de seus espaços para brincar foi mais forte que a possibilidade de sanções pela ocupação indevida daquele espaço, naquele momento.

Com a realidade pandêmica invadindo o nosso cotidiano de todas as formas possíveis, a falta da presença física da escola esteve em todas as falas do grupo pesquisador da fase sociopoética. Para além da saudade desse espaço, o fato de falar sobre isso comigo, uma professora e acreditar que eu gostaria de ouvir algo assim pode ter tido influência nas respostas.

Para Leão e Dedê, a possibilidade de estarem mais próximos dos pais e da família de certa forma amenizava a falta da escola, mesmo assim, não compensava a saudade desse tempo-espaço. Como suspeitamos, não se tratava de saudade do conteúdo da aula de Matemática ou dos pronomes que deveriam ser vistos na terceira aula de uma quarta-feira do segundo bimestre. A saudade era das pessoas, da convivência cotidiana em grupo. A seguir listamos em um infográfico os pontos citados.

Esquema: do que sinto falta na escola?



Fonte: As autoras. 2022

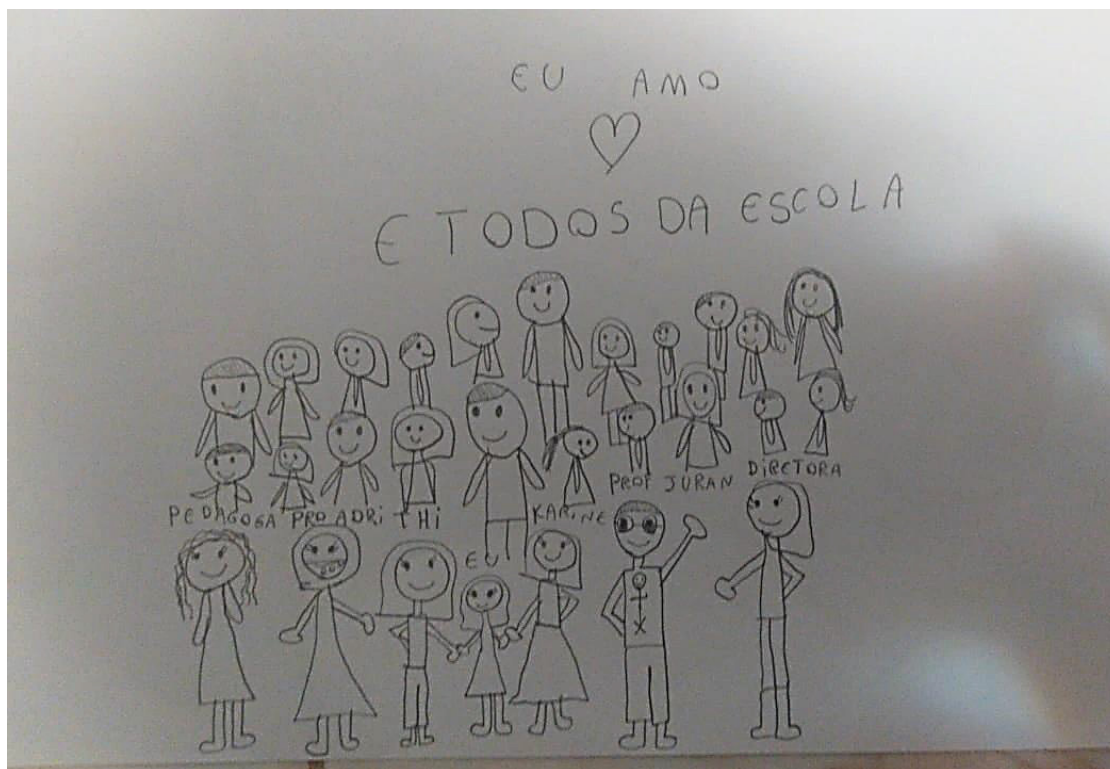
Assim como na escola presencial, no ensino remoto os conteúdos estavam sendo ensinados de alguma forma, os estudantes podiam tirar suas dúvidas com os professores e, apesar de muitos deles falarem que a escola assim não era boa porque “eles não aprendiam nada”, ao ir mais fundo sobre o que eles sentiam falta, suas falas nos mostraram que era da convivência com os amigos e professores. Sobre o grupo de WhatsApp utilizado para as aulas remotas no período pandêmico de maior isolamento algumas crianças **relataram**:

[...] Não tem as coisas que a gente mais gosta, por exemplo: a aula de educação física agora é na folha, não é mais na quadra igual era antes, [...] não fica tão legal quanto era antes, um pouco mais chato. [...] Agora parece que eles mandaram mais lição do que era antes, na sala. Porque nós estamos em casa, daí parece que é mais lição. E é estranho estudar em casa ainda. (ALAN, ENTREVISTA PELO GOOGLE MEET, 04/11/2020)

Na escola o tempo não é todo preenchido só por tarefas, no entremeio dos tempos há as amizades, as conversas, as brincadeiras. Mas em casa só

restou as tarefas e o brincar sozinho para as crianças que seguiam as recomendações de distanciamento social e que não tinham convivência com outras da sua idade. De uma forma geral não houve a preocupação das secretarias de educação em propor momentos, assim como as aulas virtuais, de “recreios virtuais”, momentos que não estivessem relacionados aos conteúdos formais.

FIGURA 10 - PRODUÇÃO DE DEDÊ: TODOS DA ESCOLA



Fonte: As autoras, 2020.

No desenho, Dedê retrata uma das coisas que diz sentir mais falta na escola, as pessoas. Demonstra se sentir pertencente a um espaço que é a escola, mas também a um grupo, constituído por docentes e outras crianças. Me inseriu no desenho, pois na perspectiva dela também pertencço a esse grupo enquanto professora, uma influência presente a todo tempo nas interações e nas falas durante a pesquisa. A inserção dos professores, neste caso, é daqueles que eles consideram “legais”. Em algumas falas tentamos captar o que o título “professor legal” significava e encontramos a descrição de uma pessoa que tem atenção para com as crianças, que tem paciência com elas, que se aproxima delas por meio da ludicidade:

Dedê: [que] explica certinho. [...] Ajuda a fazer.

Clara: *Pra* mim um professor legal é **calmo, engraçado** e que te **ajuda**. Na minha escola antiga o professor mais legal era de Artes. **Ele chamava a gente de tio. E quando ele espirrava parecia que levou um tiro [risos].**

(1.^a RODA DE CONVERSA PELO GOOGLE MEET, 29/10/2020)

Ao sugerir um cenário hipotético de uma escola sem professores legais e sem espaços e tempos de brincar Dedê reagiu espantada.

Dedê: Minha vida seria um fracasso, simplesmente. Minha vida seria um fracasso na escola. Nossa! Sem amigos, sem parquinho e sem professor legal seria um fracasso! **Não tem ninguém, professores bravos**, não tem parquinho, não tem biblioteca, daí já não é boa.

(1.^a RODA DE CONVERSA PELO GOOGLE MEET, 29/10/2020)

Nesse caso, sentiam falta de professores que os acolhiam de forma próxima, humana. Mais apartada de uma hierarquia professor/aluno. Do professor que se aproxima delas por meio do que fala, do modo como fala, como se expressa, do quanto se aproxima da cultura que elas expressam. Como o professor que chamava os alunos de “tio”. Obviamente as crianças não eram seus tios, mas ao usar a gíria que elas utilizavam a proximidade se efetivava e uma relação dialógica se estabelecia. Sentiam falta desse laço social com pessoas que as visse como pessoas iguais em dignidade.

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. (FREIRE, 2008, p.113, grifos do autor)

As crianças aprendiam a discernir quem as escutava, quem tinha a paciência de falar **com** elas e não somente **para** elas, e desse tipo de atenção, docente e amorosa, sentiam falta. A convivência na escola dentro desse currículo vivido estava disponível todos os dias, cinco dias por semana, durante ao menos quatro horas⁷³. Dentro desse tempo, para as crianças, a sociabilidade e as brincadeiras faziam parte da rotina.

⁷³ As aulas presenciais ocorriam das 13h às 17h, de segunda à sexta-feira.

Com a pandemia essa dinâmica mudou, foi retirada a possibilidade da convivência na escola todos os dias. A qual proporcionava a oportunidade do encontro. Como aprendemos com Dumazedier (1975), um dos interesses culturais do lazer é o interesse social. Na escola vemos esse interesse presente, aproveitando-se da oportunidade que a mesma produz em agregar pessoas diversas, que compartilham certos significados culturais. Para as crianças um dos pontos mais importantes era ficar perto dos amigos, onde destacamos esse apontamento nesse trecho:

Gabi: É, eu gosto bastante também de ficar junto com os amigos... aproveitar. Quando começou o Covid a gente não pode mais sair, não pode mais ver os amigos, daí bastante gente fica triste por isso, fica com saudade, é melhor quando podia ver os amigos... (4.ª RODA DE CONVERSA/ENTREVISTA PELO GOOGLE MEET, 11/12/2020)

A escola da qual se sentia falta revelou outro ponto em comum, um certo tipo de percepção focada em características consideradas positivas da escola. Na questão do Stop, por exemplo, que perguntava “Minha sala é”, tivemos as seguintes respostas: Boa (2)⁷⁴, bonita, segura, preferida, perfeita, junta, jogadeira, fofa, menor, monitorada, arteira, amável, amorosa, antiga, elegante (2), estudiosa, engraçada, e também, fedida, antipática e estranha.

O que percebemos no jogo foi que as crianças evitavam os adjetivos negativos e, quando os escolhiam, falavam com risos, como se estivessem com vergonha de falar, alguns inclusive justificavam que só haviam dito em razão da letra que havia caído no jogo. Adjetivos como preguiçosa e fedida foram excluídos e foram poucos os que insistiram nos adjetivos sem conotação claramente positiva.

Essa percepção pode ser vista também no vídeo que Dedê produziu para a pesquisa. Não podemos mostrá-lo na íntegra, pois apresenta fotos da escola por meio do aplicativo *Street View*⁷⁵, mas trazemos a letra da música que Dedê

⁷⁴ Os números referem-se à quantidade de vezes que a palavra apareceu. Isto é, quantas crianças escreveram a mesma palavra.

⁷⁵ De acordo com o site da ferramenta, o *Street View* é uma “representação virtual do ambiente que nos cerca”, contando com milhões de fotos em 360°, panorâmicas, entre outras informações, de diversas partes do mundo, tiradas tanto pela empresa Google quanto de usuários colaboradores. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/streetview/>. Acesso em 08 fev. 2022.

utilizou como trilha sonora (APÊNDICE 6) e uma breve descrição do que ele mostra.

No vídeo Dedê trouxe as seguintes frases, enquanto imagens da escola, disponíveis no *Street View*, era exibidas: “Minha escola é top, eu gosto muito dela; ela é única; é a melhor escola do mundo (emojis⁷⁶: sorriso, palmas, sorriso, coração pulsante), Escola [nome da escola]; Eu te amo muito (emojis: Quatro corações brilhantes e um gatinho com olhos de coração); Você é especial e única; Você é nota 10; Agora veja a escola em 3D (imagens panorâmicas da rua, no entorno da escola)”. Finaliza com imagens internas dos espaços da escola e com a figura a seguir.

FIGURA 11- FRAME FINAL DO VÍDEO DE DEDÊ 11/11/2020



Fonte: As autoras, 2020.

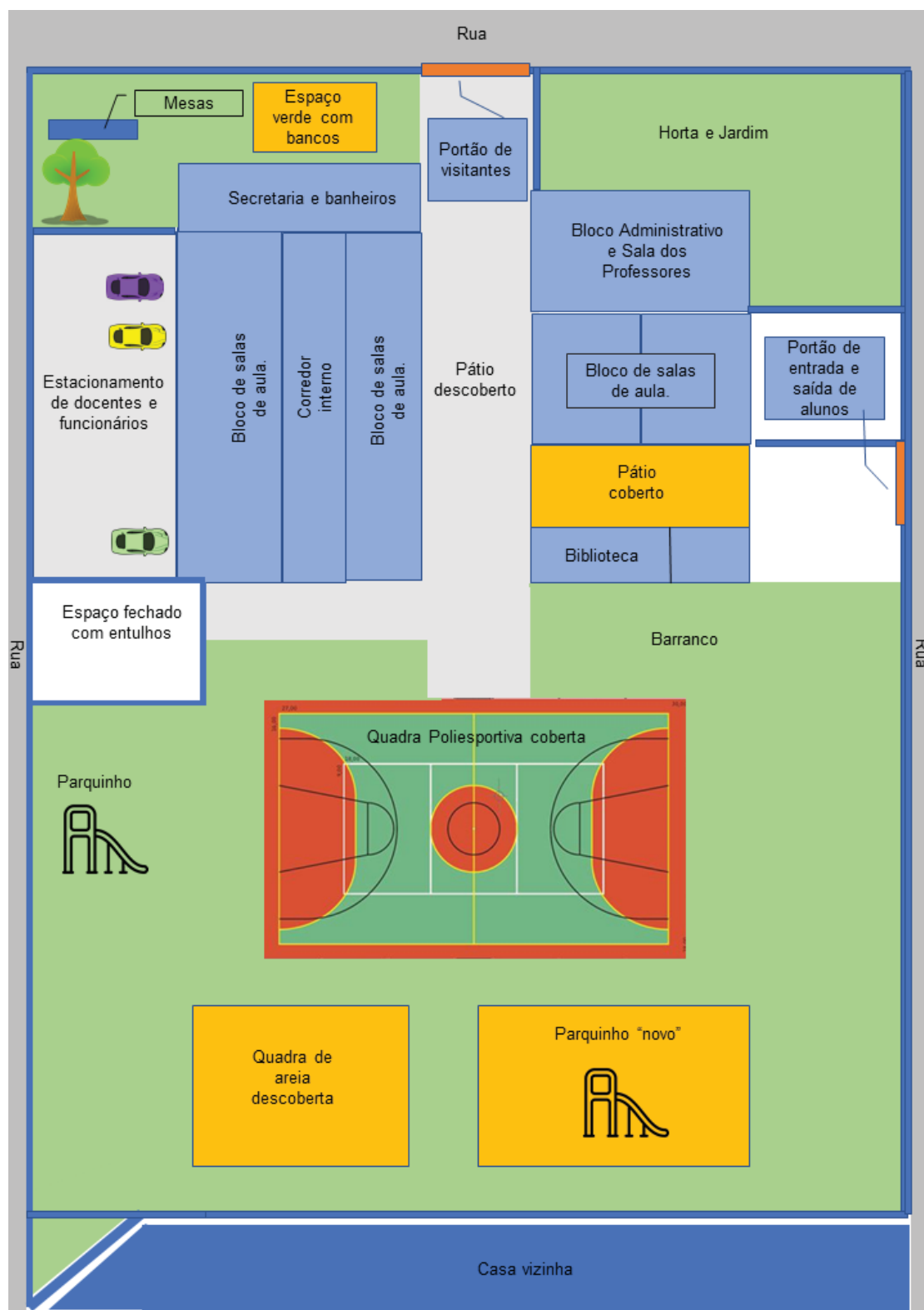
O vídeo e esses sentimentos positivos referentes a escola contrastam com as imposições e cerceamentos que essa instituição impõe às crianças. Como elas podem querer tão bem um local que tanto as oprime? Triangulando as falas, produções artísticas e do jogo Stop percebemos que as crianças têm saudade da escola que, mesmo colocando em prática currículos formal e oculto, possibilita um currículo que é vivido, no qual, a partir de ressignificações, vivencia-se momentos de alegria, amizades, brincadeiras e lazer. A saudade da

⁷⁶ De acordo com o portal coletivo Wikipédia, o emoji é uma criação japonesa do final do século XX para dinamizar a comunicação eletrônica e que conta atualmente com centenas de pictogramas e ícones que representam expressões faciais, estados de espírito, animais, alimentos, objetos, entre outros, os quais já vem disponíveis nos atuais smartphones. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Emoji>>. Acesso em 08 fev. 2022.

escola é a saudade da escola que ser quer, idealizada, e da escola que traz boas sensações, alegria e sentimentos positivos, daquela com quem o sentimento de pertencimento se estabelece. Das pessoas com as quais ela possibilita o encontro diário: Amigos, professores legais. Segundo a interpretação da fala das crianças A saudade é da dimensão lúdica desse espaço.

6.3. Os espaços preferidos

Ao compartilharmos alguns dados sobre os espaços físicos da escola, entendemos ser necessário um mapeamento desse lócus, com o objetivo de situar as leitoras e leitores sobre o espaço do qual estamos tratando.

FIGURA 12 - MAPA DA ESCOLA⁷⁷

FONTE: As autoras, 2021.

⁷⁷ O mapa elaborado de forma artesanal não almeja ter detalhes técnicos, nem proporções exatas, apenas fornecer informações sobre espaços citados por algumas crianças.

O terreno total da escola possui aproximadamente 88 metros de largura por 64 metros de comprimento, totalizando em torno de 5.632 metros quadrados de área utilizada. Grande parte dessa área, como podemos ver, são áreas livres, isto é, não ocupadas por salas de aula. É sobre esses espaços que as crianças mais exprimiram sentir falta, sobretudo das práticas de brincadeiras, amizades e sociabilidades que ali se estabeleciam com a escola presencial.

[...] estou sentindo falta *da* gente poder brincar lá no parque. (ANA, ENTREVISTA, 27/11/2020)

[...] olha, a gente acha que [os espaços fora da sala de aula] são os nossos preferidos [...] (GABI, ENTREVISTA, 01/12/2020)

Preferia ficar mais fora [da sala de aula], que fora também *está* os amigos, no recreio, (ALAN, ENTREVISTA, 03/12/2020)

Lá atrás onde os professores, sabe o estacionamento? Lá do lado. Naquele gramado. (MARIA, ENTREVISTA, 03/12/2020)

[...] sim, sinto falta de ficar dentro da sala de aula que todo mundo, fica em silêncio, às vezes não [risos] (LEÃO, ENTREVISTA, 26/11/2020)

Porém, diferente do que esperávamos, não somente esses espaços livres foram citados. Ao perguntar sobre os espaços preferidos das crianças na escola, surpreendentemente para nós, um dos espaços comentados foi a sala de aula e a forma como ela agrega pessoas das quais as crianças se afeiçoam

Leão: A gente estuda e *está* mais perto dos nossos amigos e da professora.

Dedê: É bom estar com as pessoas que gostamos =)
(GRUPO DE PESQUISA DO WHATSAPP, 11/11/2020)

Relacionamos esse fato ao que Tuan (2013) nos fala acerca do Espaço e Lugar. Esse geógrafo afirma que o Espaço é aberto, sugere liberdade e futuro, enquanto o Lugar é fechado e nos fornece segurança. Dessa forma, aqui a sala de aula nos remete a um espaço de segurança, inclusive de uma rotina já conhecida pelas crianças. Enquanto os espaços abertos da escola, são relacionados a maior liberdade de ações e de movimento.

[...] o espaço é um símbolo comum de liberdade no mundo ocidental. O espaço permanece aberto; sugere futuro e convida a ação. Do lado negativo espaço e liberdade são uma ameaça. Um dos sentidos etimológicos da palavra *bad* (mau) é 'aberto'. Ser aberto e livre é estar exposto e vulnerável. [...]. O espaço fechado e humanizado é lugar. Comparado com o espaço, o lugar é um centro calmo de valores estabelecidos. Os seres humanos necessitam de espaço e lugar. As vidas humanas são um movimento dialético entre refúgio e aventura, dependência e liberdade. (TUAN, 2013, p. 72)

Certeau (2014) confere a essa noção de espaço como espaço praticado

As operações táticas desorganizam e reorganizam os lugares, transformando-os em espaços praticados. Assim, a ordem e as normas criadas nesses lugares próprios e impostas aos praticantes da cultura são subvertidas pelos desvios produzidos pelas práticas. (FERRAÇO; SOARES e ALVES, 2019, p. 58)

Mais à frente, no tópico “aproveitar as oportunidades”, traremos uma parte do diário de campo que nos marcou profundamente pela tensão que gerou. Por enquanto apenas um trecho dela fará parte da discussão. Sem professores nas salas de aula, alguns alunos da turma do 5.º ano que eu estava observando brincando e sabendo que era proibido “invadiram” salas vizinhas, entraram salas para tumultuar as outras turmas, causar algum tipo de confusão.

As crianças mais novas que tiveram suas salas “invadidas” sentiram ter suas salas de aula, seus lugares calmos de valores já preestabelecidos, dominados por estranhos. E por isso se encontravam muito bravos com as crianças que, sem permissão, haviam entrado em suas salas e por isso, assim que viram um adulto, no caso eu, viram uma possibilidade de a ordem ser restabelecida. O sentimento de pertencimento dos alunos para com sua sala de aula, transformava aquele local, de apenas paredes construídas, em um símbolo de proteção e refúgio.

A dupla necessidade - Espaço e Lugar (TUAN, 2013) - apareceu na fala dos estudantes sobre os espaços para além da sala de aula. Entendemos que esse apreço pelo estar fora da sala de aula se vincula à sensação de espaciosidade (TUAN, 2013) com que se tem nos outros espaços, em contraste com o espaço fechado da sala de aula. Esta produz sentidos de refúgio e proteção, mas também de controle e ordem por meio de sua arquitetura. Sempre com as cadeiras posicionadas para a atenção e escuta ao professor, o qual, por

meio da estratégia tem o poder instituinte de ser visto e ouvido por todos estando a frente da sala.

Nas observações participantes percebemos que manter as crianças sentadas é imprescindível na manutenção da ordem: a frase “Ca-da um no seu lu-gar”, dita pausadamente por uma pedagoga na porta da sala, com uma mão no quadril e a outra no batente da porta, nos mostrou que ir para o seu lugar, sentar-se e calar-se é o suprassumo do que se entende por ordem em uma sala de aula e qualquer coisa diferente disso sinaliza que algo está fora do lugar, está errado. Nossa posição bípede de seres humanos nos faz prontos para ação. Por isso, se o objetivo é o desenvolvimento do controle pela passividade, a ordem de sentar se faz necessária.

[...] o corpo humano é ímpar, porque se mantém com facilidade na posição ereta. Na posição ereta o homem está pronto para agir. O espaço se abre diante dele [...]. A posição ereta é afirmativa, solene, altiva. A posição deitada é submissa, significando aceitação de nossa condição biológica. A expressão ‘em pé’ *stand* é o radical para um grande número de palavras que incluem ‘status’, ‘estatura’, ‘estatuto’, ‘estado’ e ‘instituto’. Todas implicam realização e ordem. (TUAN, 2013, p. 52)

Nesse sentido a sala de aula significa um lugar onde a ordem é algo conhecido por todos, e por conta dela apenas quem postula a ordem fica em pé. O professor. Todavia, a mesma regra que imobiliza é a que possibilita brechas para driblá-la. Não podem se levantar para conversar, porém não deixam de conversar, falam mais alto, inventam sinais, movem seus troncos para frente para ficar mais próximo ao colega, deitam na carteira para se aproximar de alguma forma. Se não podem andar pelos motivos que querem realmente, vão diversas vezes à lixeira apontar os lápis de cor (ao invés de, por exemplo, apontá-los na mesa e jogar os resíduos todos de uma vez na lixeira), pedem várias vezes para ir ao banheiro e para tomar água, a fim de caminhar pela escola. Aguardam na fila em frente à mesa da professora em pé, se movimentando, conversando com quem está ao lado, ao invés de aguardar na carteira a sua vez. Poder caminhar e se mover na escola está ligado ao sentido de espaciosidade, a qual

[...] está intimamente associada com a sensação de estar livre. Liberdade significa espaço, significa ter poder e espaço suficientes em

que atuar. Estar livre tem diversos níveis de significado. O fundamental é a capacidade para transcender a condição presente, e a forma mais simples em que essa transcendência se manifesta é o poder básico de locomover-se. (TUAN, 2013, p. 70)

Uma grande dúvida durante a pesquisa era se a sala de aula seria também um espaço citado com saudade, apreço ou mesmo como nomeadamente um espaço de lazer. Nesse caso, visualizamos que Leão a citava como um lugar que podia ficar mais com seus amigos, “- Lugar que eu gosto é dentro da sala de aula, né? Melhor que tem todos os meus colegas, né?! O recreio eu também gosto, mas dentro da sala de aula é melhor.” (1.^a RODA DE CONVERSA PELO GOOGLE MEET, 29/10/2020) já os demais citavam a sala como possibilidade de brincadeiras apenas quando essa era permitida pela professora, numa negociação em relação ao término das tarefas e caso se comportassem, isto é, seguissem comportamentos que incluía permanecer em silêncio sem muitas movimentações corporais. Foram exemplos disso a boneca de massinha, produção enviada por Maria e o Peixe de Ana. A primeira simbolizava os momentos nos quais as crianças podiam utilizar as massas de modelar para brincar, mas sozinhas e cada uma na sua carteira.

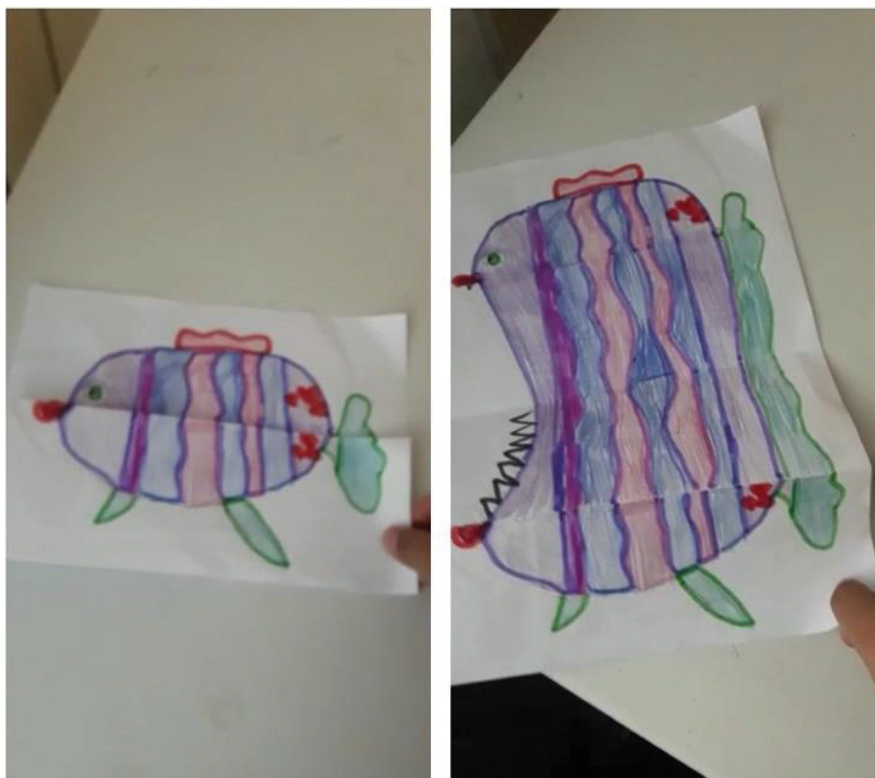
FIGURA 13 - PRODUÇÃO DE MARIA: BONECA DE MASSINHA



FONTE: As autoras, 2020.

Nesse sentido, a sala se mostrava em alguns momentos um espaço onde o brincar era possível, sob certas circunstâncias de negociação ou transgressão. Outro exemplo disso, foi o desenho em dobradura de Ana que aprendeu com outro colega, em sala de aula, durante a pausa entre uma atividade e outra, isto é, durante o cotidiano das aulas.

FIGURA 14 - FRAME DO VÍDEO SOBRE O DESENHO DE ANA DO PEIXE



Fonte: As autoras, 2020.

O peixe aprendido em sala de aula nos interstícios entre uma aula e outra, uma tarefa e outra não fazia parte do conteúdo escolar naqueles momentos, mas foi aprendido na escola e significativo para Ana, que o apresentou com orgulho no vídeo que nos enviou. Dessa forma, avistamos que diferentes espaços da escola, inclusive a sala de aula, podem ser considerados também espaços de lazer, pois são lugares onde a fruição da cultura se reorganiza distintamente dos momentos das tarefas, do trabalho. Na sala de aula isso ocorre de modo fugaz, efêmero, momentâneo. Nesse tempo eles mostravam possibilidades de ressignificar o silêncio em forma de brincadeiras e expressões artísticas. Às vezes, na rápida saída da professora da sala ou mesmo quando, ao terminar a

tarefa, se aprende um novo modo de desenhar com o colega. Mesmo rápida, a experiência se faz presente mesmo na sala de aula.

Para além do estar com os amigos e do brincar (ou até mesmo bagunçar), percebemos que dentro da sala também há lugares preferidos. Apesar das crianças não terem lugares fixos, sentavam sempre nas mesmas regiões da sala. Uma ação que se destacou nesse caso foi a de Laura, retratada no trecho a seguir:

Pequenas ações, grandes significados

Percebo que Laura olha bastante para fora da sala pela janela. Somente aí noto que todas as janelas da sala têm vidro envelhecido, que embaçam a visão do que há fora da sala e somente o vidro que fica próximo da Laura é liso (provavelmente foi substituído em razão de quebra) o que permite que ela consiga ver o lado de fora da escola. A rua, o estacionamento dos professores, as árvores, os passarinhos. (DIÁRIO DE CAMPO, 8 de outubro de 2021, sexta-feira, 3.^a observação)

Esse lugar para sentar não foi escolhido à toa, havia lugares vagos a frente e atrás dele. E foi ali que ela escolheu sentar. A possibilidade de contemplar a vista fora da sala e da escola provavelmente pesou nessa decisão. Uma minúcia do cotidiano que deu para Laura ao menos uma opção a mais do que as demais crianças da sala tinham, uma vista contemplativa para além da escola.

Dentre o grupo-pesquisador, Leão era também o que mais citava a “bagunça” em sala de aula com mais naturalidade, apesar de em sua narrativa tentar afastá-la das suas próprias ações. Já os demais citavam a bagunça como algo sempre que “outros” faziam. O que compreendemos é que elas não queriam atreladas a si o rótulo de “bagunceiras”. Afinal, estavam dando entrevista a uma professora e possivelmente não queriam ser vistos assim por mim e passar por algum tipo de julgamento da minha parte. Na passagem a seguir Ana nos revela uma cena típica na sala de aula.

[...]a professora deixou ali um monte de lição para eles *fazer*, né? Eles *para* de fazer lição quando a professora vai embora. [...] eles correm de um lado para o outro! Mas a professora deixava alguns [...] com o

giz na mão e [escrevia no quadro] “bagunceiros” [...]. Os meninos que bagunçavam eu colocava o nome deles, e as que bagunçavam colocava o nome delas [...]. (ANA, ENTREVISTA, 27/11/2020)

Com relação aos espaços fora da sala de aula, os preferidos foram os parquinhos, as mesas atrás da secretaria, a quadra poliesportiva e a biblioteca. Um fato interessante é que Dedê e Leão explicaram que gostavam do parquinho, mas no recreio esses espaços ficavam muito cheios.

Dedê: [...] o parquinho de baixo fica muito cheio e nem dá pra brincar [fala brava]. No balanço a gente vai querer brincar, dá o sinal inteiro e a gente não brinca! (CONVERSA INDIVIDUAL NO WHATSAPP, 04/11/2020)

Leão: E eu quase nem brincava lá [no parquinho], porque a minha turma ia quase metade e não sobrava espaço para eu ir no balanço. (1.^a RODA DE CONVERSA PELO GOOGLE MEET, 29/10/2020)

Em razão disso demandavam muito tempo em filas para brincar, o que desmotivava a permanência ali. Geravam o que Tuan (2013) chama de apinhamento.

A medida que as pessoas penetram no espaço, para cada uma chega um ponto que a sensação de espaciosidade passa ao seu oposto – apinhamento. O que é apinhamento? Podemos dizer que uma floresta está apinhada de árvores e um quarto está apinhado de bugigangas. Mas, são basicamente as pessoas que nos apinham, elas, mais do que as coisas, podem restringir nossa liberdade e nos privar de espaço. (p. 78)

Por isso a biblioteca também foi mencionada no rol de espaços preferidos, pois era um espaço calmo, sem os gritos do recreio no qual podiam jogar e desenhar. Dessa forma, percebemos uma maneira de fazer muito específica na escola com relação aos momentos de lazer é escolher em qual espaço ficar, não de qualquer modo, mas com planejamento de permanecer nos espaços que compensam mais de acordo com o objetivo do dia, a fim de não desperdiçar um tempo já tão escasso.

Ao fim deste tópico reiteramos a sala também tenha sido citada como um espaço querido, lócus de brincadeiras e bagunça, para alguns alunos. Com o auxílio de Tuan (2013), compreendemos que essa alternância entre refúgio (sala

de aula) e liberdade (fora da sala) é uma dialética importante na vida, bem como na vida vivida dentro da escola. A esse refúgio se dirige um sentimento de pertencimento, uma dotação de valor que faz com que uma invasão, por exemplo, à “minha” sala de aula seja uma falta grave, digna de reivindicações de punição para quem o faz. Quanto aos espaços fora da sala de aula, esses geram sentimentos de espaciosidade, a menos que estejam cheios, provocando o apinhamento, como no balanço do parquinho.

O movimento que os espaços de fora da sala de aula possibilitam contrastam com o controle do corpo que a sala de aula produz, a partir de seus usos pela estratégia. Carteiras sempre dispostas da mesma forma sugerem que sentar é primordial nesse espaço. Porém, o mesmo padrão que sugere a imobilização abre brechas para movimentos sub-reptícios, e na concessão e negociação com a Estratégia, no caso o professor, momentos de lazer nos interstícios são possíveis. Mesmo dentro da sala há também as regiões preferidas para se sentar. Nos fica impossível detalhar porque cada criança escolheu sentar onde sentou durante as observações, mas assim como vimos no caso de Laura, não podemos julgar de antemão que essa escolha é aleatória. Sempre há algum motivo e a escolha é a astúcia em movimento.

Dessa forma, os lugares preferidos se mostram espaços de lazer, quando a ludicidade interna dos sujeitos produz essa função. A sala em si, ou mesmo a biblioteca e a quadra, são espaços planejados para as aulas formais, mas que nas brechas entre uma aula e outra, e mesmo dentro das aulas, são utilizados com objetivos diferentes para cada pessoa.

6.4. O lazer como moeda de troca

Utilizado muitas vezes como moeda de troca no âmbito escolar, um dos lugares cativos desse fenômeno lazer está na mesa de negociações. Ora mais explícita, ora mais implícita, mas sempre presente. O sistema de troca funciona de maneira simples, as crianças precisam seguir certo comportamento a fim de ganhar, posteriormente, minutos livres de regência e disponíveis à brincadeira, principalmente brincadeiras que as mantenham ocupadas quando já terminaram

suas tarefas e em atividades específicas, que garantam certo controle espacial e corporal.

Ana: Quando sobrava tempo, quando todo mundo se comportava, ela até que deixava a gente [brincar. (ANA, ENTREVISTA, 27/11/2020)

Clara: Teve uma professora que fez uma "fábrica" na sala de aula, daí se os alunos se comportassem eles ganhavam o "dinheiro" que daí eles poderiam trocar por algum brinquedinho que a professora levava. Era nota de papel, de sulfite. (CLARA, ENTREVISTA, 03/12/2020)

Ana: [...] quando a gente se comportava [na aula de Educação Física] a gente ia para a quadra, daí quando a gente se comportava lá na quadra ela deixava um tempo pra gente brincar no parquinho, na areia, lá no parquinho novo. [...]. (ANA, ENTREVISTA, 27/11/2020)

Próximo do que Marcellino (1990) nos mostra das abordagens funcionalistas do lazer⁷⁸, das quais fazem parte, especificamente, as funções compensatórias e utilitaristas. Nesses casos, o lazer é utilizado pela estratégia escolar como forma de controle, compensando as crianças com brincadeiras em troca de silêncio. Um **silêncio** fabricado em troca de dinheiro, que poderia ser utilizado para adquirir brinquedos. Uma prática do currículo oculto que se efetiva no ambiente escolar. Porém, as crianças não ficam alheias ou passivas nesse processo, "jogam o jogo" e vivem nesses pequenos interstícios momentos de lazer.

O que para os professores são momentos sobranes que devem ser preenchidos, para as crianças são sucatas (CERTEAU, 2014) de tempos pulsantes, ressignificadas à luz do lazer, na forma de bricolagem. (idem, p. 86). Essa maneira de transformar o que é imposto é apresentada por Certeau na descrição da reação de povos originários da América Latina à invasão espanhola.

Eles metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro. Permaneciam outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificavam-no sem deixá-lo.

⁷⁸ Para o autor compõem as abordagens funcionalistas as funções compensatórias, utilitaristas e moralistas.

Procedimentos de consumo conservavam a sua diferença no próprio espaço pelo ocupante. (CERTEAU, 2014, p. 89)

E ressalta acerca do exemplo que pode ser extrapolado para outros contextos:

Exemplo extremo? Não, [...] em grau menor o mesmo processo se encontra em uso que os 'meios populares' fazem das culturas difundidas pelas 'elites' produtoras de linguagem. Os conhecimentos e as simbólicas impostos são o objeto de manipulações pelos praticantes que não seus fabricantes. (Idem, Ibidem)

Durante a observação participante, até mesmo a professora comentou sobre quando ela estava na escola enquanto estudante e também vivenciava as negociações pelas brincadeiras ao final da aula. “Quando vocês eram mais novos brincavam de massinha, quando eu era mais nova também modelava na massinha no final da aula, quando a professora deixava.” (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de setembro de 2021, sexta-feira, 1.^a observação). Nos comentários em entrevistas e rodas de conversa essa prática de escambo transparecia normalizada, não causava nenhum tipo de reação negativa das crianças, como se, inclusive, elas concordassem com essa ação por parte dos professores.

Alan: Quando a gente termina *tudo* a lição, se *tive* um pouco de tempo eles dão brinquedo *pra* gente brincar. [...] Massinha de modelar, pecinhas, desenho [...]

(ENTREVISTA PELO GOOGLE MEET, 04/11/2020)

Dedê: Às vezes os professores trazem [jogos de tabuleiro], só quando a aula acaba mais cedo. [...] (1.^a RODA DE CONVERSA PELO GOOGLE MEET, 29/10/2020)

Leão: Só vai [ao parquinho] quem termina né?!

(1.^a RODA DE CONVERSA PELO GOOGLE MEET, 29/10/2020)

Gabi: [...] eles davam tempo, um pouquinho antes de acabar a aula, ou no meio da aula mesmo, um **pouquinho de** tempo para brincar só um pouco para mexer com outras coisas, [...]

(4.^a RODA DE CONVERSA/ENTREVISTA PELO GOOGLE MEET, 11/12/2020)

Até mesmo a ida ao banheiro, prática não suprimida pela escola, recebe um “pedágio” quando quem a requer é conhecidamente astuto nas maneiras de driblar a estratégia.

Negociação pela ida ao banheiro

Bruno pede para ir ao banheiro e num sentido de “pedágio” a professora pede para ver a atividade dele. Ele traz a atividade na mesa dela e ela pede para ele corrigir alguns pontos do desenho, fazer mais bonito algumas partes, ele volta para a carteira para corrigir o desenho e continua a desenhar em pé mesmo, como se estivesse com pressa para sair da sala o quanto antes. (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de outubro de 2021, sexta-feira, 4ª observação)

A tática, nesse caso, recai sobre as formas de empregar o tempo disponibilizado pelos professores ou mesmo pela direção. Em nenhum momento ouvimos ou vimos crianças aproveitando desses minutos concedidos para finalizar uma tarefa ou reforçar algum conteúdo que não tenha ficado claro para eles. O importante nesses momentos era brincar enquanto houvesse tempo disponível, mesmo que ele fosse muito curto.

A tática, nessa perspectiva, é uma modalidade de ação, que “exerce-se sobre um terreno móvel, em uma situação incerta e ambígua” (DETIENNE e VERNANT, 2008, p. 21⁷⁹), na qual forças antagônicas se enfrentam. Reinveste inteligências imemoriais, podendo instituir, como resultado da ação, espaços de contestação, resistência e diferença mesmo onde se supõe apenas domínio e alienação. (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2019, p. 59)

Chegando ao final deste tópico vemos que uma das formas presentes do lazer na escola é em sua versão funcionalista, na perspectiva utilitarista de controle pela Estratégia, seguindo um currículo oculto no que se refere ao comportamento das crianças. O objetivo é que elas se mantenham disciplinadas nas tarefas para posteriormente fruir de alguns momentos sem regência.

⁷⁹ DETIENNE, Gilles. VERNANT, Jean Pierre. **Métis, as astúcias das inteligências**. São Paulo: Odysseus Editora, 2008.

As crianças astuciosamente não ficam alheias a este processo. O localizam e jogam com ele, metaforizando a ordem imposta, como no caso de Bruno que fez o desenho e o terminou rapidamente, ainda em pé para, enfim, ter a permissão de sair da sala. Se um pedágio se faz necessário ele é pago com a moeda disponível, o comportamento ajustado na medida necessária para atingir o objetivo.

6.5. Escola para estudar E brincar

As falas e ações das crianças que conversamos e convivemos brevemente na escola nos permitem dizer que elas produzem e reproduzem narrativas sobre a escola. Um binômio sempre presente é uma articulação entre as funções estudar E brincar. mesmo errado gramaticalmente a letra ‘E’ maiúscula reflete a evidência de que para as crianças as duas funções da escola são equivalentes em importância. Ao se referir ao estudar, é necessário reiterar que sempre o que falam (e mesmo o que desenham, expressam ou calam) são também maneiras de falar (CERTEAU, 2014). Maneiras de utilizar um arcabouço de afirmativas e, por consequência, negativas, para com uma professora, em uma atividade que em muito lembra a elas uma aula e que fazem parte de um imaginário social introduzido pela modernidade: “escola é para estudar, escola para ser alguém na vida, escola para conseguir emprego e dinheiro.”

[...] não dá *pra* ficar sem estudar, se ficar sem estudar, acontece assim: a gente fica sem emprego, [...] não tem comida, aí vai ser um morador de rua. (ANA, ENTREVISTA, 27/11/2020)

[...]a gente vai lá [a escola] porque é *pra* gente aprender, *pra* ter um futuro melhor. [...] (GABI, ENTREVISTA, 01/12/2020)

[...] [a escola] é um lugar de aprender, ser uma pessoa melhor na vida. (ALAN, ENTREVISTA, 03/12/2020)

[...] a gente vai *pra* escola *pra* estudar, daí tem um tempinho assim que você pode brincar que é no recreio. Mas é mais *pra* estudar a escola. (Maria, entrevista, 03/12/2020)

Alan: *Pra* gente aprender, ter um trabalho *mais melhor* no futuro, penso assim né, no futuro da gente.

(entrevista, 04/11/2020)

A prerrogativa de que o espaço escolar serve para estudar é uma marca que transparece forte na pergunta comum às crianças: “Você acha, sente ou vê que a escola é um lugar de brincar das crianças?” e “Você ainda iria à escola, mesmo se não fosse obrigatório? Mesmo após conversas individuais, rodas de conversa e produções artísticas que focavam na dimensão lúdica da escola e, por diversas vezes, as mesmas crianças reiterarem que o que gostavam nesse espaço era de estar com os amigos, brincar com eles, estar com os professores, enfim, viver outras dimensões para além do estudar. Porém, ao aprofundar a questão e lançar a hipótese do que aconteceria caso os espaços e tempos de brincar fossem proibidos, tivemos respostas como:

[...] é bom a gente se movimentar, **o nosso corpo não pode ficar parado muito tempo**, ainda mais que é uns 15... 20 minutos o nosso recreio. Nem que seja a gente assim, mexendo o pé, mas a gente não pode ficar parado muito tempo. (LEÃO, ENTREVISTA, 26/11/2020)

[...] porque só estudar assim, deve ser também meio chato, então **tem que ter** um horário, tipo *pra* brincar, *pra* lanchar, essas coisas. (ANA, ENTREVISTA, 27/11/2020)

Gabi: Eu não sei, eu nunca tinha pensado nisso. Eu acho que **minha mãe acharia bom, pra mim aprender mais e aprender mais rápido, mas eu não sei...** eu acho que seria bom um pouco... [pausa, pensativa]. Porque a gente gosta de descansar um pouco! *Pra* depois começar a aula de novo, *pra* gente distrair um pouco, não ficar sempre concentrado [...] a gente gosta de se distrair antes de começar a aula. Seria ruim se a gente tivesse que ficar assim, toda hora fazendo tarefa e não tivesse um tempo livre. (GABI, ENTREVISTA, 01/12/2020).

O conflito entre a opinião da criança e a opinião da mãe adentra a resposta, representando dois significados diferentes do entendimento sobre a escola e o recreio. Na perspectiva de Gabi, o adulto pensa que o recreio seria algo descartável em prol de um maior rendimento, mas ao refletir um pouco Gabi assume uma posição, ainda que tímida: “Porque a gente gosta de descansar um pouco!”, e depois com uma posição mais demarcada “a gente gosta de se distrair antes de começar a aula”.

Na segunda fase da pesquisa, com a observação participante presenciamos um recreio muito próximo da hipótese lançada anteriormente as crianças (e que nós não esperávamos ver pessoalmente ocorrendo). Um recreio sem tempo e espaços de brincar. Aulas com poucas crianças e distanciadas em

função das restrições do período pandêmico. Rostos cobertos pelas máscaras faciais dificultando a comunicação via expressão facial.

Um ambiente que à primeira vista era uma escola em sua forma tradicional. Havia alunos, professores, aulas, tarefas. Mas com o passar das horas de observação se notava uma falta, algo estranho, fora do lugar. Faltava a dimensão lúdica, os abraços, as conversas, as risadas, as correrias, os braços dados, os sorrisos.

Mesmo com poucas observações participantes captamos atitudes que questionavam esse panorama.

Reinvindicações pelo brincar

Vitor pergunta à professora: “Prof. hoje vai ter intervalo para brincar?” Ela responde: “Acho que não está liberado ainda.” Ele rapidamente e com convicção responde “Tá sim!” Ela finaliza a questão: “Se tem professor liberando, eu não sei!” (DIÁRIO DE CAMPO, 24 de setembro de 2021, sexta-feira, 2.^a observação)

Mariano pergunta a diretora que está na sala muito diretamente: “Professora porque nós não temos recreio?” Ela continua andando e responde: “Por causa da Covid, não pode ter recreio.” Mariano só escuta. (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de outubro de 2021, sexta-feira, 5.^a observação)

A partir desses relatos de Diário de Campo, vemos fagulhas de reivindicações pelo brincar na escola. Diminutas, mas presentes, caso esse espaço não fosse entendido como local de brincar, essas reivindicações não seriam feitas. Além das observações, alguns trechos de falas das crianças do grupo pesquisador corroboram com a compreensão de que a escola é um lugar de brincar e, com isso, pode ser um espaço de lazer.

[se não tivesse tempo de recreio] me sentiria triste assim. [...]. É porque só estudar [...] deve ser também meio chato, então tem que ter um horário tipo *pra* brincar, *pra* lanchar, essas coisas. (ANA, ENTREVISTA, 27/11/2020)

[nas festas juninas] tinha gente que leva bombinha, aquelas bombinhas de *ficá tacando*. [...] Aqui [na escola], eu só vi brinquedo e celular. [...] (LEÃO, ENTREVISTA, 26/11/2020)

[...] seria horrível [sem recreio]! Horrível, meu Deus! Não ia ser bom. Acho que seria ruim, bem ruim. (DEDÊ, ENTREVISTA, 26/11/2020)

[...] se não tivesse diversão para os alunos daí eles não gostariam de ir para a escola e desistiriam. Porque daí não teria nem uma hora de lazer pra eles, daí ficaria entediante. (CLARA, ENTREVISTA, 03/12/2020)

No retorno híbrido das crianças a escola o recreio se resumia ao lanche no refeitório, sempre sob o olhar de uma inspetora e outras pessoas que por ali permaneciam, às vezes uma pedagoga ou uma das zeladoras da escola. Com a divisão das turmas o espaço permanecia com poucas crianças, geralmente três grupos com oito a dez crianças cada. O protocolo que buscava protegê-las da Covid-19 foi o mesmo que abreviou muitas possibilidades de lazer na escola. Ainda assim, com tantas barreiras, esse intervalo abria uma brecha no distanciamento dos corpos em sala de aula. Um tempo que mesmo cerceado se mostrava relevante para as crianças. Bruno, por exemplo, ao ouvir a menção de que o lanche seria na sala chama a atenção de todos dizendo alto: “Nãããããooooo!” e se esticando na cadeira, como se estivesse murchando. (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de outubro de 2021, sexta-feira, 4.^a observação). Uma reação dramática que demonstra a importância desse misto de significados atribuídos à escola por parte das crianças

Questionadas sobre o que gostariam que houvesse na escola relativo ao lazer nesse espaço, junto a um rol de elementos entendidos que serviriam ao brincar, à diversão, ao descanso e ao lazer, como um parque de diversões, um lugar para relaxar (e nesse caso acompanhado de um tempo disponível para isso) e um salão de jogos, não deixam de mencionar elementos de ensino formal, que podem se vincular a formas ativas e divertidas de aprendizagem, como o laboratório de ciências.

FIGURA 15 - PRODUÇÃO DE ALAN: LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS



FONTE: As autoras, 2020.

O que ressaltamos aqui é que a escola é vista como um local que pode aglutinar essas possibilidades e não excluir uma da outra. Outro ponto que se observou nessa mistura de usos foi o próprio grupo do aplicativo do WhatsApp na primeira fase da pesquisa. Como no Grupo de WhatsApp da turma da Escola não era permitido conversas para além do conteúdo da aula, inclusive o silêncio era requerido explicitamente, no início algumas crianças que já estavam no Grupo da pesquisa buscaram neste certas vivências que teriam na escola, caso ela estivesse sendo presencial. Uma delas foi a conversa sobre o cotidiano, como quando um passarinho encontrado por uma das crianças foi tema da conversa ou quando Dedê fez um vídeo de brinquedos seus, organizados como um *pet shop*, ou quando Leão sugeriu a ideia das crianças do grupo se fantasiarem no Halloween. Nos dois últimos procurei me inserir no assunto e tentar conectá-los à pesquisa.

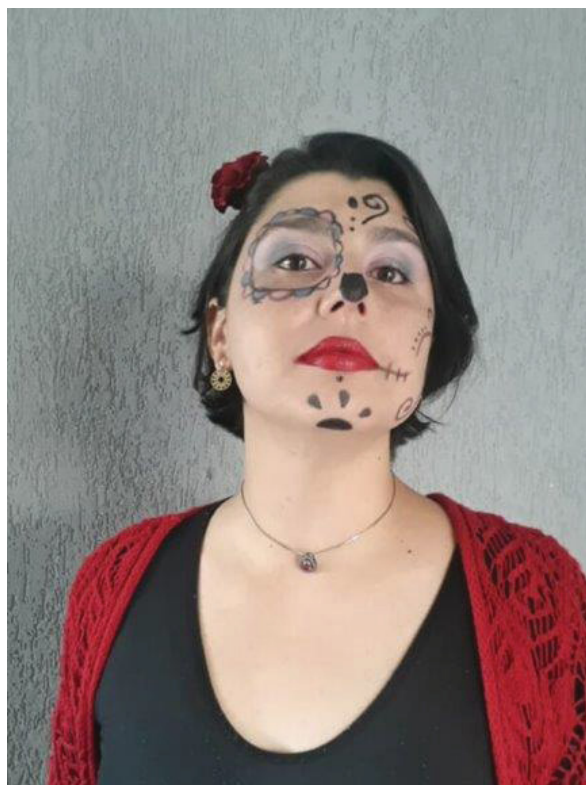
No caso das fantasias do Halloween, a ideia surgiu com Leão tomando a dianteira e perguntando no grupo de WhatsApp: “Que dia nós poderíamos trocar uma ideia para uma escola melhor? [...]. Eu queria dar uma ideia de nos fantasiar para o Halloween.” (GRUPO DE WHATSAPP DA PESQUISA, 26/10/2020). Uma ideia que logo suscitou conversas entre as crianças sobre quais fantasias usariam nessa data comemorativa e de crianças que não gostavam de se

fantasiar. Leão, que já havia lançado a ideia, pediu para que eu permitisse que ele convidasse a outros também a se fantasiarem e mandarem fotos no grupo. Após eu colocar a condição de que ressaltássemos que fosse de forma voluntária e eu corrigir a escrita do convite dele que continha diversos erros, ele enviou no grupo:

Leão: Olá Pessoal, aqui quem fala é o [Leão], eu gostaria de dar a ideia de nós, aqui do grupo da pesquisa nos fantasiarmos amanhã no Halloween e mandar a foto aqui no grupo. Quem não tem como se fantasiar ou não tem dinheiro para comprar uma fantasia poderia fazer um desenho para representar essa ideia. (LEÃO, GRUPO DE WHATSAPP DA PESQUISA, 30/10/2020)

A ideia de realizar um desenho ao invés de se fantasiar foi minha, para tentar incluir todas as crianças do grupo. Para entrar em sintonia com as crianças decidi também me fantasiar e enviar uma foto no grupo para eles. De maneira inusitada para mim, quem propôs a ideia, Leão, não mandou fotos e nem desenhos. Além de mim, apenas Gabi também enviou uma foto.

FIGURA 16- FOTO DE FANTASIA DE HALLOWEEN ENVIADA NO GRUPO DE WHATSAPP DA PESQUISA – CAVEIRA MEXICANA



Fonte: A autora. 2020.

Percebi que as crianças estavam, de forma tática, utilizando o grupo para brincar também. Na questão da fantasia, não havia uma obrigatoriedade em se fantasiar, ou mandar fotos, enfim, não era uma tarefa. Talvez por isso, além de mim, apenas mais uma menina enviou fotos dela fantasiada. Inclusive me perguntando em mensagens privadas quais fotos eram mais bonitas para mandar. Uma brincadeira não capitalizável, que não geraria desdobramento de tarefas. Servia apenas para fruir do momento do feriado, mesmo assim, exigia planejamento e organização.

Já em relação ao vídeo de Dedê contendo um cenário de brinquedos com cachorros, tentei aproximar o tema de forma direta com a escola e com a pesquisa levantando a hipótese de que na escola houvesse a presença de animais, algo muito raro nas escolas brasileiras. As crianças se mostravam muito receptivas a ideia, mas sem esperanças de que algo nesse sentido se concretizasse, por conta da forma escolar, já conhecida por todos. Hierárquica e voltada a disciplina.

Mas eu acho que a diretora não ia deixar ter bichinho na sala de aula...
[fala triste]
[...]

Gabi: [...] seria legal ter um bichinho na escola sim, mas a diretoria não ia deixar porque quando a gente fosse fazer tarefa *ai* poderia ter os alunos que ficariam prestando atenção no cachorro e ia atrapalhar a aula.

Maria: Eu adoraria se a escola deixasse a gente *leva* os nossos animaizinhos de estimação, mas eu não sei como seria.

(CONVERSA NO GRUPO DA PESQUISA NO WHATSAPP, 04/11/2020)

A relação direta que as crianças fizeram de uma incompatibilidade de animais na sala de aula com a própria aula como elas conhecem nos fornece uma ideia de como elas estão atentas aos limites que a escola impõe, e que, sabendo desses limites, intuir que pensar para além deles não compensa de forma prática. Nesse caso, o que compensa é pensar como jogar com os limites impostos. Como na descrição de Leão sobre a bagunça

Leão: Sim! [riso contido], a bagunça faz parte da rotina da escola.
Karine: O que é essa bagunça? O que acontece nela?

Leão: A bagunça é assim: bagunça mesmo! Bagunça mesmo, só bagunçar. É [riso contido] o que acontece nela? Bagunça né, Prof! Assim, não sei se foi uma resposta *pra* senhora, mas é bagunça. O que acontece nessa bagunça? Não sei. Todo dia tem uma nova bagunça, então, não falta bagunça lá na escola.

Karine: O que significa essa bagunça, Leão? É conversa, é correria, o que é essa bagunça?

Leão: Sim, tudo em geral que a senhora falou aí [e] Eles correm só quando o professor não tá. [risos]

(Diálogo via WhatsApp, 11/12/2021)

Manipular esses limites, como correr só quando o professor não está, se mostra cotidiano e, ainda que a fala seja contida, quase envergonhada e hesitante ao falar da bagunça, ela não é negada. A bagunça existe e numa forma tão naturalizada que ele insiste “Bagunça, bagunça mesmo professora!”, porque entende que eu sei do que ele está falando. E, enquanto professora que já foi aluna em escola, acredito saber mesmo.

Finalizando este tópico percebemos que há uma reprodução de falas nas quais a escola é um espaço de estudo e não de brincadeira. Mas, ao aprofundar essa questão, induzir ao pensamento extremo (e depois percebemos que possível) de uma escola sem brincadeira, sem recreio, a reação foi de espanto e tristeza, “Minha vida seria um fracasso”, nos disse Dedê. E quando vimos isso ocorrer na realidade concreta, na escola híbrida, poucas, mas existentes manifestações ocorreram na defesa do brincar. Dessa forma, o fato de falar que a escola não é um lugar de brincar conflitava com a realidade na qual a brincadeira estava imbricada à essa vivência. Com isso percebemos outro lugar do lazer, na articulação dos usos da escola onde é possível, às vezes, ao mesmo tempo, brincar e estudar.

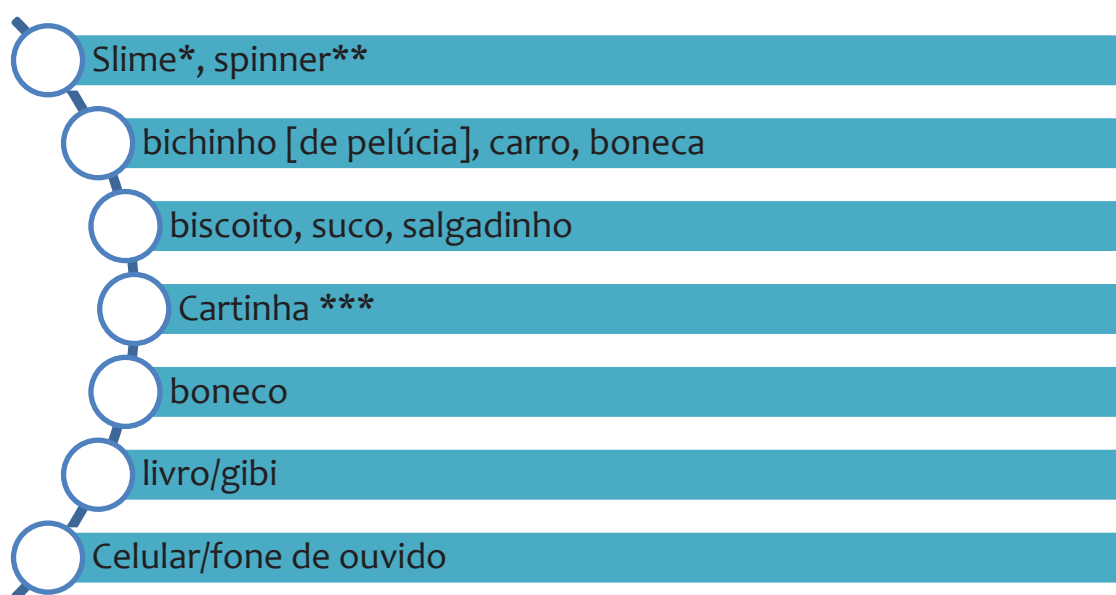
6.6. Tem regras, mas...

A quebra de regras da Escola foi um tópico que precisou, mais do que outras, ser talhado com mais ponderação durante as entrevistas e notada com mais atenção na observação participante. Não era algo do qual as crianças falavam espontaneamente ou mesmo realizavam explicitamente. Nas entrevistas compreendi que isso tinha acontecido, pois elas me viam como uma professora, uma pessoa que naquele momento representava a escola, mesmo

eu nunca tendo falado isso para elas durante o convite da pesquisa e ressaltado por diversas vezes que os nomes delas não seriam mencionados. Inclusive, no momento em que nos apresentávamos, nos primeiros diálogos no WhatsApp, me referia a mim pelo primeiro nome – Karine – mas apenas Gabi me chamou assim por algumas vezes. Dedê, ao perguntar meu nome, indagou se podia salvar meu contato na sua agenda de contatos como “Professora Karine”. Entendi que por mais que eu ressaltasse, eles me reconheciam enquanto professora, então permanecemos nos tratando dessa forma até o final dessa fase da pesquisa.

Fato é que algumas quebras de regras foram citadas nas entrevistas, principalmente no que se refere a levar coisas para a escola que, teoricamente, não fazem parte do rol de materiais escolares. Dentre elas:

Esquema: Itens proibidos e, mesmo assim, levados a escola



Fonte: As autoras. 2021.

* “Brinquedo em forma de massa gelatinosa. O produto tem o formato de uma massa colorida que possui uma textura maleável, e que pode ser modelada em vários formatos como se fosse uma geleia amolecida nas mãos”. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Geleca>>. Acesso em 9 fev. 2022.

** Brinquedo giratório com rolamentos. Geralmente brinca-se de colocá-lo girando em algum local, como as mãos ou mesa e fica-se olhando ele girar.

*** Figuras impressas de personagens de desenhos animados, geralmente utilizadas para jogar “bafo”, este é um jogo em que se apostam cartinhas e cada jogador deve batê-las com uma das mãos espalmadas para tentar virá-las. Geralmente as cartinhas que o jogador consegue virar passam a ser suas.

Os itens citados, apesar de não fazerem parte dos materiais escolares tradicionais foram levados a escola de forma transgressora. Sabidamente proibidos entraram clandestinamente nesse espaço com objetivos diferentes daqueles propostos pela escola no que diz respeito ao ensino e aprendizagem dos conteúdos formais.

Nem somente de itens proibidos vive a clandestinidade na escola. Estar em lugares inacessíveis também faz parte do rol de transgressões que durante as entrevistas vão nos parecendo naturalizadas na escola.

Dedê: [...] Tem um local lá que é proibido a gente entrar, perto do portão tem uma entradinha que é uma sala que a gente estudava lá, mas aí não pode entrar. **As pessoas às vezes entram só pra brincar** de esconde-esconde lá, mas aí a tia da limpeza briga e fala que não pode ficar lá. [...] porque lá tem aula, daí tira a concentração, pode atrapalhar. (DEDÊ, ENTREVISTA, 26/11/2020)

Apesar de citadas com certa naturalidade, percebemos presente a narrativa de que é sempre o “outro” que quebra as regras, que leva coisas que não fazem parte do material escolar, que falam de coisas que a professora não pode saber, que entram onde é proibido. Entendemos que as crianças com quem conversamos não queriam ser vistas por mim, ou mesmo pela escola, como alunos desobedientes, “encrenqueiros” ou bagunceiros, por isso admitiam as transgressões, mas não a autoria por elas.

Na escola híbrida da pandemia, com distanciamento, máscaras e menos crianças na escola, percebemos que para que as astúcias fossem colocadas em movimento as crianças precisavam estar ainda mais atentas às possibilidades que elas encontrariam de burlar regras. E elas encontravam.

O bilhetinho

A professora de Artes entra na sala e pede para os estudantes pegarem a atividade do dia. As meninas, como se estivessem terminando a conversa, passam um bilhete e uma fala “É tudo em maiúsculo”, o que indica se tratar provavelmente de algum login (Instagram, Facebook, etc.). A professora vê e fala que eles não podem passar bilhetinhos, mesmo que seja muito amigo, porque ainda estamos na pandemia. [Já no final da aula] enquanto a professora fala sobre as tarefas, Laura e Maria passam

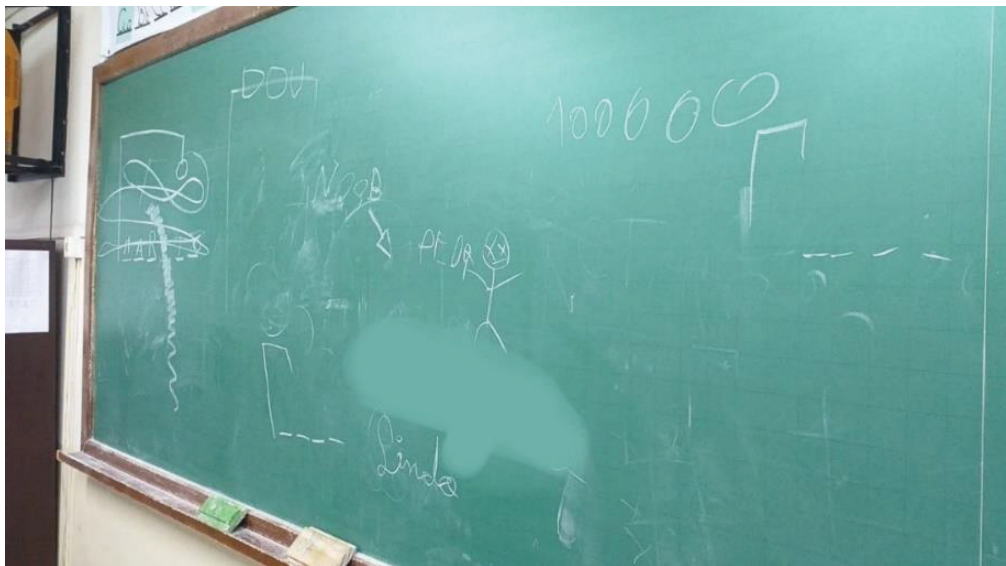
rapidamente um bilhete sem que a professora veja (o que será que havia nesse bilhete?). (DIÁRIO DE CAMPO, 8 de outubro de 2021, sexta-feira, 3ª observação)

Do mesmo modo como foi necessário a vigilância para saber o momento exato de entregar o bilhete, na cena adiante a vigilância foi necessária para que a brincadeira fosse possível antes da volta da professora.

A sala de aula sem professores

A diretora avisa [no refeitório] a todos os alunos que os professores vão participar de um café comemorativo e diz que os alunos vão para a sala sozinhos, “Posso contar que vocês vão se comportar?”, ouve-se um uníssono: “Sim!!”. Os alunos vão para as salas, enquanto os professores vão para a sala dos professores. [...] Na sala sem professores o clima na turma muda na hora, Gustavo vai olhar na porta onde está a professora. Saem da sala Aline, Gustavo e Bruno, me parece que eles estão indo nas outras salas. A diretora aparece de surpresa na porta, me assusto, pois penso que é alguém chamando minha atenção pela bagunça dos alunos, mas não, ela me chama animada para a sala dos professores para tomar café também. [...] O Gustavo está na sala e começa a escutar música no celular, fala alto para ser ouvido por quem estiver próximo “Quero ver quem vai ser o primeiro a falar para a professora que eu estou escutando música”. Felipe e Aline começam a brincar de pega-pega na sala, percebo que eles me olham várias vezes, esperando uma intervenção, mas quando o menino cai no chão e ela começa a dar chutes de brincadeira nele (bem leves), digo: “Pessoal, só cuidado para não se machucarem, ok?”. É o suficiente para eles pararem de brincar daquela forma. [...] Bruno, Gustavo e Aline pedem giz para o professor da turma ao lado para brincar no quadro negro. Ele dá alguns pedaços de giz para eles. [...]

FIGURA 17 - FORÇAS NO QUADRO NEGRO. VONTADE DE BRINCAR, SEM TEMPO PARA ORGANIZAR



Fonte: As autoras. 2021

FIGURA 18 - BATATA DE MÁSCARA



Fonte: As autoras, 2021

Chega mais uma pedagoga na porta, coloca uma mão no quadril e outra na porta e começa a falar alto e pausadamente: “Ca-da um no seu lugar! Ca-da um no seu lu-gar!”[...] (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de outubro de 2021, sexta-feira, 4.ª observação)

Esse trecho mais longo do diário de campo, nos falou alto com relação as táticas (CERTEAU, 2014). A vigilância necessária para passar um bilhete no instante exato em que a professora esteja olhando para o quadro negro. A tomada da sala de aula que, sem a presença docente, se torna rapidamente um espaço de lazer, de brincadeiras que subvertem completamente a ordem imposta. As outras salas, territórios proibidos, são, durante esse período sem docentes, ocupadas. As crianças, antes impelidas ao gesto de sentar, permanecem quase todo tempo em pé. O quadro negro antes voltado às tarefas se torna pano de fundo de desenhos e brincadeiras. A impressão é que as crianças tentam fazer tudo o que é possível, antes que a professora volte.

A reprodução da narrativa (moderna e colonizadora) sobre para que serve a escola se vê permeado pela narrativa, tímida, mas presente, sobre o uso que a criança faz desse espaço.

Leão: O recreio é para as crianças darem um tempo, esfriar a cabeça, tomar uma água, fazer xi... [risos] as necessidades, né?! Já [...] quando é dentro da sala de aula a pessoa tem que ficar quieta estudando, por causa que [risos] **eu era meio bagunceiro... eu e meu amigo se divertia muito lá dentro da sala de aula... mas é um lugar que a gente tem que ficar quieto, é o horário pra gente estudar...só isso mesmo...**

(4.ª RODA DE CONVERSA PELO GOOGLE MEET, 11/12/2020)

Gabi: Olha... [pensativa] ninguém, não tem como..tipo...(pausa pensativa) nunca fazer uma bagunça... né?! [risos] É muito difícil nunca fazer uma bagunça na sala de aula... mas de bagunça na sala de aula quando é hora de estudar eu acho que eu só ficava conversando muito e rindo muito na hora da tarefa... mas, tipo bagunça de ficar correndo na sala, na aula enquanto a professora tá explicando, não...

(4.ª RODA DE CONVERSA PELO GOOGLE MEET, 11/12/2020)

Essa manipulação das regras, como medir o limiar do quanto é permitido conversar sem que isso cause punições, salta aos olhos e, durante a observação, ao ficar com receio de que eu fosse culpabilizada pela ação das crianças em sala, me senti novamente como uma aluna. Em instantes retornei

vinte anos no tempo. A aluna “quietinha”, que fica com receio de levar a culpa pela bagunça dos demais.

Acreditamos que estar atento à importância desses acontecimentos do cotidiano escolar é algo tão importante quanto as horas concedidas ao planejamento, à escolha dos conteúdos, às políticas educacionais e tantas outras dimensões da escola que também são importantes e influem diretamente nesse cotidiano.

Essas minúcias que registramos não deixam marcas no espaço, são efêmeras. Os desenhos foram apagados, as carteiras foram recolocadas no lugar, os estudantes tornaram a sentar-se quando a professora chegou. Mas aqueles instantes de liberdade têm a força de deixarem marcas profundas na memória e na história de cada um. Meu coração acelerado, com medo do julgamento da diretora e de outros professores, espanou em mim o pó dessas marcas, deixando-as visíveis novamente. Essa experiência de um grupo minorizado⁸⁰ se mostra astuta, na medida em que manipula cada segundo que tem disponível, cada espaço que tem acesso, mesmo que isso dure segundos. Uma cultura vivenciada na escola, que se aproveita de seus passos e compassos, para “dançar conforme a música”, mas em alguns momentos inventa sua própria forma de dançar.

Essa é uma forma de observar que exclui a ideia de que os alunos são passivos, mesmo que eles estejam sentados e calados, “cada um no seu lugar”, como exigiu a pedagoga. Eles sabem que possuem um lugar, estão atentos e vigilantes e, ao perceberem a brecha, as reações ocorrem.

De acordo com Maigret (2000), ao apontar a potência transformadora e a insubmissão produzidas pelas práticas cotidianas realizadas por homens e mulheres comuns, Certeau refutou as ideias de alienação e de determinismo, instituindo, na nossa compreensão, a possibilidade de uma análise crítica e otimista (mas não ingênua) da ação social no contexto das relações desiguais de poder, a qual, para alguns

⁸⁰ O termo tem o sentido conceitual de segmentos sociais que, independente da quantidade, têm pouca representação social, econômica [...] e política. Estes grupos, muitas vezes, estão à margem dos interesses sociais [...]. O termo anterior a de grupos minorizados era o de grupos minoritários. No entanto, o termo começou a provocar confusão semântica já que muitas pessoas atribuíam a estes grupos características de serem poucos indivíduos, o que seria uma incoerência, [...]. Estão neste bojo conceitual os negros, os homossexuais, as mulheres, os judeus, os nordestinos, os deficientes físicos ou mentais, os obesos e outros. (FERREIRA, 2005, p. 655)

estudiosos de seu trabalho, como Maigret (2000)⁸¹, Josgrilberg (2005)⁸² e Vidal (2005)⁸³, inscreve-se no campo dos Estudos Culturais.(FERRAÇO, SOARES, ALVES, p.14, 2019)

São crianças sensíveis às relações desiguais de poder que se apresentam a elas na escola, e que encontram na coletividade, como a parceria de Bruno e Gustavo, a força necessária para manipular e potencializar os momentos fugazes em que uma brecha se instala na estrutura da aula e da escola.

A escola, claramente, não se mantém passiva, se entrincheira (CERTEAU, 1995) a fim de buscar manter seu controle. O professor dá o giz que os alunos pedem, mas não os inteiros da caixa, dá pedaços, já pequenos do uso. Um pequeno gesto que sutilmente desvaloriza a brincadeira que as crianças estão fazendo na sala sem professor. Mesmo assim, eles ficam agradecidos pelo que recebem e usam os pedaços, até que virem pó.

Dentro do limite que a escola lhes impõe, se movimentam. Por isso é tão importante para eles que saibam exatamente quais são esses limites, quais termos estão em jogo. Gabi, por exemplo, perguntou para mim se poderia ir ao banheiro, mas não foi respondida de forma sólida, eu disse “Não posso te deixar ir, mas também não posso proibir”. Na dúvida, ela preferiu não sair da sala. Os termos não estavam claros.

Esses movimentos cotidianos sub-reptícios, essas “mil maneiras de fazer” (CERTEAU, 2014) das crianças na escola, desde o olhar de deboche, a brincadeira na fila, o desenho no caderno, dentre tantos outros que já elencamos e mesmo aqueles que sequer conseguimos observar, se mostram respiros de alegria, de ludicidade e até mesmo de lugares de lazer quando, mesmo rápidos e efêmeros, conseguem se estruturar em tempos e espaços de ludicidade na escola, se infiltrando no inflexível, porém, poroso sistema escolar.

⁸¹ MAIGRET, Éric. Les trois héritages de Michel de Certeau. Un projet éclaté d'analyse de la modernité. In: Annales. Histoire, Sciences Sociales, 55e année, n. 3, 2000, p. 511-549.

⁸² JOSGRILBERG, Fábio Botelho. Cotidiano e invenção: os espaços de Michel de Certeau. São Paulo: Escrituras, 2005.

⁸³ VIDAL, Diana. “Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas”. In FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Pensadores sociais e história da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

6.7. A gente fez um só...” e os “dias especiais”: As (raras) proposições da Escola

Dentre os lugares do lazer na escola há os que percebemos serem **possibilitados** por ela, isto é, se efetivam aproveitando o contexto que ela enseja de tempos e espaços cotidianos de congregação de diferentes pessoas, de idades semelhantes, por determinados períodos de tempo de forma sistemática. Outra forma que percebemos, de maneira bem menos predominante, foi a tentativa de **proposição** de tempos e espaços de lazer em dois modelos prioritariamente: os dias especiais e os passeios. Iniciando pelos “dias especiais”, eles foram mencionados nesse termo, agregando o dia do cabelo maluco⁸⁴, a festa junina, festa do pijama, dia das crianças, Páscoa. Porém, além das festividades, algo que era comum a esses dias era sua raridade, observada nas falas:

[...] **não é todo dia** que se vê logo uma festinha ou uma festa numa escola, né? [parece demonstrar desdém na fala]. Então lá na minha escola é **raro acontecer, só acontece em dias especiais**. (LEÃO, ENTREVISTA, 26/11/2020)

Gabi: [...] **acontece bem poucas vezes, [...] passeio assim é bem difícil ter...**

(4.^a RODA DE CONVERSA/ENTREVISTA PELO GOOGLE MEET, 11/12/2020)

Nos trechos marcados em negrito, quisemos ressaltar a ideia de como eram raros esses dias propostos pela escola. Sua importância para as crianças não estava no que poderiam ensinar a elas, mas pelo seu valor festivo, de celebração e na excepcionalidade que eles geravam com relação às brincadeiras e permissões, como levar brinquedo de casa. Apesar de, na concepção da educação pelo lazer, aprender durante esses momentos ser possível, não era isso o importante para as crianças. Numa das falas de Dedê ela revela que “nem sabia que dia era”, mas como o dia especial pareceu uma Educação Física, foi legal, isso é, foi significativo.

⁸⁴ Dia no qual muitas escolas permitem que as crianças estejam com penteados diferenciados na escola. Ou mesmo realizam momentos de pintura nos cabelos. Os desfiles das produções por vezes acompanham a prática.

FIGURA 19 - PRODUÇÃO DE CLARA: OS DIAS ESPECIAIS



FONTE: As autoras, 2020.

No desenho acima, Clara retrata simultaneamente três dias especiais da escola: a festa junina, o Halloween e o dia das crianças.

Karine: Quem é na pintura?

Clara: Não sei, só fiz uma mulher celebrando a festa junina, o *halloween* e o natal. A festa junina seria a Buchecha tá cheia de maquiagem. O *halloween* seria por causa da boca que tá com *aqueles negócio* de esqueleto e o natal é por causa do verde sobre o pinheiro. (CONVERSA INDIVIDUAL NO WHATSAPP, 13/11/2020)

Esses dias são vistos como fora do comum da escola. Tempos em que a escola se reveste de um colorido diferente dos dias habituais. No período de observação na escola, tivemos a sorte de presenciar alguns desses dias especiais. O dia das crianças, o dia dos professores e o Halloween.

A moldura

Ao final da aula aguardei no portão para falar com a diretora. Percebi que ela havia colocado uma moldura enfeitada com decorações de dia das bruxas pendurado no abrigo do portão e fixado numa cadeira de forma improvisada. A cada criança que saía ela tentava tirar uma foto nessa moldura. Quando consegui falar com ela, ela me disse o quanto aquele momento era importante, “Para além do pedagógico”. Não consegui deixar de comentar que acreditava que isso também era pedagógico. Ela complementou que essa prática era algo essencialmente escolar. Que em casa são poucas as famílias que destinam tempo para fantasias, festa de dia das bruxas e etc. Então a escola se torna o espaço principal para viver essa experiência. (DIÁRIO DE CAMPO, 29 de outubro de 2021, sexta-feira, 5.^a observação)

Cabe a nós observar que não trouxemos nenhum trecho do diário de campo do dia das crianças, pois o único elemento especial desse dia foram os lanches que as crianças receberam, cachorro-quentes no recreio e posteriormente algodão-doce. Comparativamente, percebemos que elas puderam brincar mais no dia dos professores do que efetivamente no dia das crianças.

O controle da escola, mesmo em dias assim, não cessa, não dorme. As filas, a ordem e o silêncio ainda são requeridos. Como na contação de história, onde não se podia conversar sobre a história, durante a história. É uma diversão que se oferece para ser vivida, até certo limite.

Quanto aos passeios, estes na verdade não foram citados na fase sociopoética da pesquisa de forma autônoma. Foi preciso que eu perguntasse especificamente sobre passeios, aulas externas, aulas de campo, enfim, saídas do espaço escolar, mas com o grupo escolar. Com as respostas que obtivemos compreendemos porque eles não haviam sido citados anteriormente.

Ano passado a gente teve, [...] (Leão, entrevista, 26/11/2020)

Ano passado! [...] (Ana, entrevista, 27/11/2020)

A gente só fez um passeio só, o único passeio na vida que a gente fez na escola que eu fiquei muito feliz! [...] (Dedê, entrevista, 26/11/2020)

A gente passeou uma vez [...] (Gabi, entrevista, 01/12/2020)

Um só [passeio que a gente fez]. se não viesse a pandemia a gente ia ir para o cinema, **no final do ano**, em dezembro [de 2020]. (Alan, entrevista, 03/12/2020)

Não teve passeio nos outros anos, só no quarto [ano] eu tive. (MARIA, ENTREVISTA, 03/12/2020)

O grupo-pesquisador foi unânime em nos afirmar que passeios são ainda mais raros que os dias especiais. O passeio que todos citaram já ter realizado uma vez foi a um parque muito próximo à escola, o qual possui uma das entradas a uma quadra da instituição e é o maior parque da cidade, contando com diversos equipamentos de esporte e lazer, mata preservada, lago, ponte, cachoeira, museu e ginásio de esportes.

Tendo em vista que já tive a oportunidade de estar na docência, compreendo as várias barreiras que a escola possui ao tentar promover algo fora do cotidiano “aula-aula-recreio-aula-aula”. Traçar o planejamento de onde se vai, como se vai – pensar se a rota será caminhável ou se necessitará da árdua tarefa de agendar ou locar⁸⁵ um ônibus, arranjar pessoas – pois nas escolas não há funcionários de sobra, se um sai para ajudar no passeio algo precisará ser adaptado – pensar em estratégias para os estudantes que não irão no passeio, pensar no “plano B” caso chova, planejar o lanche – se dependerá das crianças ou a escola levará algo. Enfim, com tantas manobras logísticas necessárias fica compreensível a raridade dos passeios.

Nesse caso, percebe-se que a falta de investimento financeiro nas escolas influencia diretamente na experiência escolar das crianças, retirando delas a possibilidade de viver a escola para além de seus muros.

Assim como já comentamos no tópico do lazer como moeda de troca, aqui também observamos indícios do lazer utilizado de modo funcionalista. Ao retornar do Parque um “trabalhinho” seria feito, como menciona Dedê e seria necessário “estudar sobre o que viu”, como fala Gabi. Uma prática que em si não é negativa, mas quando se apresenta apenas dessa forma hasteia a bandeira

⁸⁵ A locação de ônibus é geralmente uma das últimas alternativas, pois para a escola pública o custo é muito alto e os estudantes não possuem condições financeiras para eles mesmo arcarem com esses custos. Algo que muitas escolas fazem é, para os últimos “anos”, quartos e quintos, auxiliar na promoção de “rifas” e outros meios de arrecadação de dinheiro para que a turma possa passear em conjunto no final do ano letivo, como um prêmio concedido.

de desvalorização do lazer, vive-se um currículo que não diz, mas mostra, que passear apenas para ser feliz não ensina elementos úteis.

Mesmo com o lazer funcionalista pairando sobre as ações propostas pela escola, vemos que a efetivação dessas se mostra uma forma da instituição, e especialmente da diretora, em acolher aos estudantes e à comunidade escolar, da forma que lhe é possível. Isso porque a Proposta Pedagógica não menciona festas, celebrações e comemorações na escola, a não ser como forma de arrecadação de fundos em conjunto com a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF)⁸⁶. Mesmo não tendo essa obrigatoriedade, a escola se lança a essas proposições quando possível. Uma pessoa na posição de poder que ela exerce, com o pensamento de que aquilo é importante pode fazer com que proposições como a que vi sejam mais recorrentes do que instituições onde a pessoa na direção não tenha essa mesma opinião.

A partir do exposto evidenciamos um lugar de raridade do lazer, quando esse surge enquanto proposição da escola. Geralmente, nesse caso, vem em conjunto com sua vertente funcionalista. Brincar para aprender sobre algo, escutar a história para aprender um comportamento. Algo que não retira desses momentos sua importância e suas marcas na vida das crianças.

6.8. Aproveitar as oportunidades

No contraponto da raridade dos dias especiais e passeios propostos pela Escola está a forma ordinária das oportunidades de pequenos tempos/espços de lazer, que se entremeiam durante o tempo escolar, desde a chegada até a saída desse espaço. São procedimentos sutis no uso de microtempos para fruir de um lazer possível: socializar, brincar, desenhar, correr, pular, enfim, se movimentar com alguma liberdade. Vividas nas oportunidades dos interstícios, as brincadeiras foram observadas na pesquisa como uma das dimensões da rotina escolar no caminho ou ao chegar nesse espaço.

⁸⁶ Associação formada por pais, mães, professores e demais funcionários de cada unidade escolar sem fins lucrativos que auxilia na gestão escolar. Sobretudo com a arrecadação financeira.

Clara: Quando abria o portão, eu bebia uma água, se eu levava uma garrafinha eu também enchia e aproveitava o tempo *pra* ir no parquinho um pouquinho, tipo no começo. (CLARA, ENTREVISTA, 03/12/2020)

Gabi: Eu ia no banheiro, bebia água, lavava a mão, aí depois eu ficava esperando os meus amigos, daí quando eles chegavam ficava conversando com eles, a gente brincava, aí depois eu tinha que lavar a mão de novo *pra* ir pra sala [riso]. [...]. Nas vans que eu ia tinha mais pessoas, aí eu ficava conversando com elas, ficava conversando com as tias⁸⁷. Eu já fui em três vans, em uma delas tinha TV, daí dava *pra* assistir na TV. Daí quando a tia esquecia o pendrive ou o CD, sabe, aí a gente não podia assistir na TV. (GABI, ENTREVISTA, 01/12/2020)

Maria: Quando a gente chegava na escola primeiro a gente ia encher a garrafinha [de água], depois a gente ia conversar, depois a gente ia brincar um pouco. (MARIA, ENTREVISTA, 03/12/2020)

É interessante notar como o ato de brincar é naturalizado na fala das crianças, parece ser algo simples, desprovido de muitas camadas de complexidade. Todavia, para se efetivarem precisam ser modeladas à realidade que as crianças são expostas quando chegam na escola. Ali elas sabem que não poderão brincar a toda hora, apenas em preciosos momentos negociados ou aproveitados como sucata.

Enfim, levantar da cadeira

[antes da primeira atividade da pesquisa] falo com os alunos sobre a temática da pesquisa e que não faria sentido pesquisar sobre isso [o lazer das crianças na escola] “[...] aqui [na sala] com vocês só sentados, por isso vamos para a quadra fazer alguns jogos e brincadeiras com relação à pesquisa”. Ao falar isso, percebo que eles se olham, alguns fazem pequenas comemorações corporais com os braços [Yes!], se mexem na cadeira. (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de setembro de 2021, sexta-feira, 1.^a observação)

Cada minuto conta

No caminho para a quadra, para realizar as atividades da pesquisa, Vitor me pergunta quanto tempo vamos ficar ali... digo que mais ou menos vinte e cinco minutos e ele logo compartilha a informação com outra criança de forma a quase comemorar “A gente vai ficar vinte e cinco

⁸⁷ Forma como muitas crianças denominam professoras ou cuidadoras. Nesse caso, a cuidadora do transporte escolar. Também possui sua versão masculina, o “tio”.

minutos aqui!!!” (DIÁRIO DE CAMPO, 24 de setembro de 2021, sexta-feira, 2.^a observação)

Quando Vitor me perguntou quanto tempo ficaríamos percebi que ali havia algo de importante. Porque ele quer saber? Porque isso é importante para ele? Ao refletir, percebi que em outros muitos momentos outras crianças também perguntavam sobre o tempo das atividades, sobre qual aula viria na sequência. Elas queriam se preparar. Se planejar para o que poderiam ou não fazer a depender das atividades propostas.

Na escola os momentos não são planejados por elas, mas o que elas fazem com esses momentos pode se estruturar rapidamente, com a mesma rapidez se dissolvem. Isto porque dependem do terreno imposto pela estratégia, pela escola, e no caso, até por mim. Eles não escolhiam os momentos em que seria possível brincar, mas quando estes ficavam disponíveis, cada minuto contava para ser aproveitado.

Nesse caso, até mesmo a carteira pode servir de escudo para com o olhar docente.

Por debaixo da carteira...

Alex, que já havia começado a pintar o desenho da tarefa de casa termina e pega o seu caderno na mochila, por baixo da mesa começa a folheá-lo e vejo vários desenhos no caderno, cada um em uma folha, ele abre em um específico e continua a desenhar. Logo, a professora que havia saído volta para a sala, falando que vai vistar os desenhos da tarefa que eles estavam pintando e ele rapidamente fecha o caderno e deixa debaixo da carteira. [Já na aula de Ensino Religioso] Alex pega novamente o caderno com os desenhos, vejo um desenho de skate. Quando a professora se levanta, ele guarda o caderno novamente. (DIÁRIO DE CAMPO, 8 de outubro de 2021, sexta-feira, 3.^a observação)

O currículo, que é lugar mapeado, definidor de lugares, também se torna espaço que promove relatos, operações sobre os lugares, relatos de delinquências. Uma delinquência que “[...] só existe deslocando-se, se tem por especificidade não viver à margem, mas nos interstícios dos códigos que

desmancha e desloca, se ele se caracteriza pelo privilégio do percurso sobre o estado.” (CERTEAU, 1996, p. 198)

Cada interstício, uma oportunidade

A Professora de Artes retorna e reinicia a atividade, mas precisa pausar novamente para ir à porta da sala para falar com a secretária. As conversas entre as crianças tornam a ocorrer. Mesmo longe, Bruno e Gustavo conversam alto, mas apenas nos interstícios de tempo em que a professora não está falando com a turma. Durante a realização da atividade Gustavo vira para trás para falar com Bruno. A Professora chama a atenção dele (para parar de conversar), dizendo que seus lápis estão caindo no chão. A Professora vai olhar as tarefas das crianças do outro lado da sala, eles tornam a trocar algumas palavras. [Já na aula de Ensino Religioso] enquanto a professora fala sobre o tema da aula, Bruno abre um livro, vai na lixeira, pede para ir no banheiro, encontra mil formas de se manter ocupado. A Professora vai na porta conversar com alguém, logo Aline vira para trás para conversar, Gustavo levanta para ir na carteira do Bruno, faz uma dancinha. Gabriela, Vitor e Aline conversam e riem sobre algo na atividade. [...] A Professora de Ensino Religioso pede para mais uma criança trazer a atividade na mesa dela para ela vistar, dar a nota e logo começa a se formar uma fila ao lado da mesa dela, na qual as crianças se mexem bastante, conversam. Aline, enquanto aguarda, aproveita para brincar no quadro-negro, inicialmente com o pó do giz que fica no anteparo, mas logo pega um pedaço de giz para escrever/desenhar algo no quadro. Os demais que estão na fila (quase todos da sala) repetem o gesto. (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de outubro de 2021, sexta-feira, 4.^a observação)

A vigilância precisa estar acionada a todo momento para espreitar o tempo que a professora demora fora da sala ou que fica virada para o quadro, a permissão para necessidades fisiológicas como beber água e ir ao banheiro que se tornam camuflagens do passeio pela escola, o tempo fora da sala para a atividade externa que permite ao corpo se movimentar para além do quadrado da carteira. E essa, é ressignificada: de quadrado que constringe, a escudo que

protege os desenhos no caderno do olhar docente. São procedimentos táticos que se esgueiram pelo cotidiano, ensinados e aprendidos no conviver diário. A tática

[...] opera golpe a golpe, lance por lance. Aproveita as 'ocasiões' e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 2014, p. 95)

Na prática do aprender alguém assume o papel de professor, não necessariamente que esse esteja ciente disso, mas não estar não diminui seu papel influenciador. Aprende-se uns com os outros, aprende-se outros com uns, e nesse processo alguns se mostram pioneiros. Se lançam primeiro a práticas que sugerem punição. Uma dessas cenas pude presenciar no refeitório, no qual fica a entrada da biblioteca. Até então não tinha visto crianças entrando lá durante o recreio, e para todas que perguntei recebi a mesma resposta "Não podemos ir a biblioteca". Porém, nesse dia, a dupla Gustavo e Bruno, foram até lá, ficaram quase o recreio inteiro, olhando os livros, mexendo nos materiais. Enquanto isso outras crianças olhavam de fora, criando coragem para irem também. Antes de finalizar o recreio pelo menos mais três meninos haviam entrado e emprestado livros. Não houve sansão ou punição. Eles aprenderam que poderiam ir a biblioteca, pelo menos até alguém proibi-los.

Aproveitar os momentos de lazer clandestinos na escola não significa somente fazer às escondidas, práticas proibidas, significa também ressignificar os tempos entre uma tarefa e outra, uma aula e outra com práticas pautadas nas escolhas possíveis às crianças no espaço escolar.

Em nossas conversas sobre o tempo disponível na escola e o que as crianças fazem com ele tivemos respostas como:

Dedê: Às vezes quando era Educação Física ou os professores iam trocando eu ia desenhando, quando eles chegavam eu parava. Quando eles iam trocando eu continuava. (Dialogo no whatsapp, 26/10/2020)

Leão: [...]só quando é liberado [risos]. Eu fico mais conversando com meus amigos.

Essas práticas de lazer na escola relacionam a todo momento: o que se quer, o que é possível, o que é liberado, o que é proibido. São manipulações singulares que dependem do contexto para emergir ou submergir, para se fazer mais explícitas ou mais veladas. Tais oportunidades não surgem apenas nos interstícios entre uma aula e outra, mas também em seu interior, como Mariano que, enquanto esperava sua vez para escrever no jogo “o que tem a ver”, se pendurava no gol e só parava quando era sua hora de correr. O procedimento adotado, nesse caso, é o resignificar. Uma espécie de metamorfose da aula em diversão, da tarefa em brincadeira.

Para além da tarefa, a brincadeira

A professora de Educação Física coloca uma música clássica para tocar e pede para as crianças fazerem movimentos com o corpo todo utilizando as fitas de papel crepom que escolheram, sem sair do lugar, nos planos alto, médio e baixo com a fita e no ritmo da música. Acompanho os alunos. Todos eles parecem curtir o momento “sozinhos”, as amigas Vitória e Maria interagem entre si, a turma parece que “liga” novamente. Não percebo ninguém fazendo a tarefa sem vontade ou parando de fazer porque a professora não está olhando. (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de setembro de 2021, sexta-feira, 1.^a observação)

Com a aula divertida há sorrisos e conversas. Com a tarefa que se aproxima da criatividade há atenção sobre o que se faz. Em aulas lúdicas, no sentido de lúdico como “plenitude da experiência” apontado por Luckesi (2002) não há a necessidade de procurar brechas. O engajamento se faz presente. Nesse caso, o método se mostra tão importante quanto o conteúdo a ser desenvolvido. Como comenta Gabi: “Tem vezes que a gente gosta de ficar estudando. [...] uma das vezes que a maioria da sala gosta é de Artes, daí eles não ficam agitados *pra* ir para o recreio. (Gabi, entrevista, 01/12/2020)

Brincadeira boa

As crianças fazem suas próprias mandalas. Mostram umas para as outras e começam a pintá-las. Parecem interessadas na atividade. A professora pergunta quem quer fazer mais uma, apenas um aluno não quer. Logo chega ao final da aula e a professora pede para terminarem em casa. Fala para a professora que está entrando na sala: “Agora que a brincadeira estava ficando boa, tem que ir para outra sala”. (DIÁRIO DE CAMPO, 8 de outubro de 2021, sexta-feira, 3.^a observação)

A possibilidade de brincar com as cores dos lápis mantém o foco na atividade. Na visão polemológica⁸⁸ de Certeau (2014) para o cotidiano, a tática se resume a “fortificar ao máximo a posição do mais fraco” (p. 96). Nos trechos acima, as crianças não escolhem a aula, não escolhem o professor, nada é organizado por elas. Porém, dessas ocasiões tiram proveito, cada ponto que consideram positivo é ressignificado em brincadeira, em sorrisos, em lazer. Um paradoxo que ressalta a relação de forças

[...] que está no princípio de uma criatividade intelectual tão tenaz como sutil, incansável, mobilizada à espera de qualquer ocasião, espalhada nos terrenos da ordem dominante, estranha às regras próprias da racionalidade que esta impõe com base no direito adquirido de um próprio. (Idem, ibidem, p.96)

Essa criatividade foi ainda mais desafiada com a pandemia da Covid-19. O vídeo feito por Gabi retrata parte desse momento. Ela o inicia com a legenda: como a quarentena começou. Logo em seguida aparece dançando e plantando bananeira, com o rosto sorridente. Logo em seguida insere a legenda e fala: Depois de um mês com a Covid e aparece batendo na porta e exclamando: “Me deixa sair!”, batendo na porta com as mãos e dramatizando um choro enquanto senta no chão de costas para a porta. Logo acima dela aparece uma imagem grande de um Coronavírus, como se este estivesse pairando sobre ela.

Se no início da quarentena todos achavam que seria um período rápido de reclusão, com o passar do tempo constatamos que não, que esse contexto poderia durar muito mais tempo, e durou. Dessa forma, era necessário encontrar

⁸⁸ Relativo a Guerra. No caso de Certeau da guerrilha, uma guerra que não se faz visível ao inimigo, se esconde em seu próprio território.

algum ponto de proveito em meio ao caos da pandemia. O que conseguimos captar das falas foi uma perspectiva de conviver mais com seus pais.

No retorno híbrido, ainda no estado de pandemia da Covid-19, os tempos e espaços formais do brincar, já escassos, foram ainda mais suprimidos. A proximidade foi proibida e a quantidade de crianças reduzida, esconder-se na multidão proteiforme de alunos, que rapidamente muda de forma, já não era uma possibilidade por conta do baixo número de alunos.

Na escola da pandemia, oportunidades reduzidas

Pergunto para Vitória: “O que pode na escola?”, ela pensa por um momento e diz [com alguns risos contidos] que basicamente necessidades fisiológicas, quadra e parquinho, com professores. (DIÁRIO DE CAMPO, 24 de setembro de 2021, sexta-feira, 2.ª observação)

Diante do exposto, para além de crianças reativas ao que ocorre com elas na escola, como líquidos circulando sobre sólidos, temos também crianças ativas que aproveitam desses elementos do terreno para executar movimentos diferentes. (CERTEAU, 2014). Sendo assim, o lazer se faz presente nas ordinárias brechas oportunas, captadas, produzidas e aproveitadas cotidianamente pelas crianças. Que, mesmo no esmagamento da pandemia, procuraram alguma oportunidade, ainda que fosse estar mais na companhia de seus pais, mesmo na escola sem recreio, para brincar utilizavam de cada minuto para se movimentar, de cada segundo para desenhar, de cada centímetro para se aproximar. Fazendo o máximo, com o mínimo.

6.9. A fluidez nas aulas de Educação Física

A Educação Física foi citada como um tempo e espaço de aula, mas também de brincadeira. Um hibridismo que mistura elementos de aula, como obediência e tarefas a elementos do lazer, como a brincadeira e a liberdade.

É como um segundo recreio. Que daí a gente faz as atividades. [...]. Eu gostaria de ser professora de Educação Física, [...] porque aí eu brincaria com os alunos, ia ser legal. (CLARA, ENTREVISTA, 03/12/2020)

Educação Física. Que a gente faz mais esportes e tal, e às vezes sobra tempo livre e a gente pode brincar. (DEDÉ, ENTREVISTA, 26/11/2020)

Acho que a aula da Educação Física[...] meio que a aula já é uma brincadeira. Porque *nóis* joga bola na aula, queimada⁸⁹. (ALAN, ENTREVISTA, 03/12/2020)

Maria: Na Educação Física [...] a gente vai lá *pra* quadra, [...] faz um monte de exercícios, assim depois a gente faz mais exercícios e daí, às vezes, a professora libera a gente para brincar. (MARIA, ENTREVISTA, 03/12/2020)

Clara: [...] uma aula que passava muito rápido e eu não gostava disso era a de Educação Física, que o professor fazia várias brincadeiras pra gente fazer.

(1.ª RODA DE CONVERSA PELO GOOGLE MEET, 29/10/2020)

Leão: É como se a gente tivesse brincando. (LEÃO, ENTREVISTA VIA WHATSAPP, 11/12/2020)

No desenho a seguir, Alan retratou a aula de Educação Física no momento do alongamento. Segundo ele um momento que o fazia gostar da aula, pois realizava junto aos seus amigos da turma.

FIGURA 20 - PRODUÇÃO DE ALAN: AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA



Fonte: As autoras, 2020.

⁸⁹ Jogo de quadra no qual um time tenta acertar, “queimar” os jogadores do outro time, acertando a bola no corpo dos jogadores. Também conhecido como “Caçador” em algumas regiões.

Em conversa com Alan sobre o desenho do alongamento comentei com ele que minha formação era em Educação Física, e que eu sempre pensei que as crianças não gostavam quando realizávamos aquecimento e alongamento na aula. De modo contrário ele disse que ao menos ele e seus amigos gostavam, pois ficavam próximos uns dos outros.

Como sugeriu Certeau (2014), pensamos as práticas cotidianas dos consumidores⁹⁰, nesse caso os alunos, “[...] supondo do ponto de partida que são do tipo tático.” (p. 98). Mirar desse ângulo a mistura feita pelas crianças entre Educação Física, brincar e recreio nos permite pensar que de modo tático elas ressignificam a aula, transformando-a, quando possível, em tempo de lazer.

Toda hora, é hora

A professora de Educação Física, na primeira aula na quadra que eu vejo dela, pede para que cada criança fique numa marcação que ela havia feito anteriormente no chão. A ideia é equilibrar em movimento uma bolinha com um pratinho de papelão e com um rolinho de papel higiênico. Por conta de cuidados com relação a Covid-19 a aula demora mais para se desenvolver, dessa forma as crianças utilizam esse tempo para brincar com a bolinha. Assim que a recebem começam a brincar com ela no lugar em que estão. Conversam entre si mostrando como estão fazendo. Na hora de se movimentar de um lado a outro da quadra manipulando a bolinha no pratinho todos fazem correndo, mesmo que a professora não tenha pedido isso. (DIÁRIO DE CAMPO, 24 de setembro de 2021, sexta-feira, 2.^a observação)

Do que nos foi possível observar nas aulas de Educação Física presencial percebemos modificações, possivelmente passageiras, para com as aulas pré-pandemia citadas pelas crianças. Em razão da covid-19, as atividades mantinham a premissa de serem realizadas individualmente, sem aproximação das crianças e muito menos contato físico, isso modificava completamente uma disciplina na qual a proximidade e contato físico são esperados. Era visível o modo como crianças se mantinham muito atentas a todos os comandos da

⁹⁰ Em contraponto aos produtores.

professora, analisando como poderiam se utilizar de cada um deles para uma mínima chance de brincar e empregando essas chances assim que era possível. Assim como discutimos no subtópico “Aproveitar as oportunidades”, vibravam quando percebiam que uma chance se apresentava como promissora como, por exemplo, ir à quadra poliesportiva ou escolher o papel crepom que usariam na atividade de dança.

Deve-se levar em conta que também tivemos uma janela menor na observação da disciplina, por conta das atividades propostas por mim para a pesquisa, não por acaso indicadas para ocorrerem nessa disciplina. Ainda, a mais desvalorizada pelo currículo formal, e por isso passível de ser incompleta no trato com os conteúdos, mas paradoxalmente uma das mais valorizadas pelos estudantes, pela liberdade que possibilita.

É interessante perceber que as crianças não fogem da aula para então ir brincar no parquinho, que fica ao lado da quadra, ou mesmo para brincar do que quiserem, isso acarretaria sanções a elas. No lugar disso, aproveitam as próprias atividades ensejada pela aula, bem como o espaço livre, ausente de móveis que separam seus corpos como na sala de aula, para bricolarem um quadro relativo ao lazer, composto pelas brincadeiras propostas e pela sociabilidade facilitada, balizando-se na moeda de troca, na permuta da obediência por minutos de liberdade do que sobra da aula.

A fluidez dessa categoria se mostrou intrínseca, pois a Educação Física é compreendida como aula, mas isso não exclui sua utilização enquanto tempo e espaço de brincar. Ao contrário, supõe-se que haverá brincadeiras propostas pela professora e objetivos diferentes que se fundem no mesmo tempo e espaço. Enquanto nós, professores, nos pautamos nos objetivos do conteúdo da aula para trabalhar conceitos diversos, desde a cultura corporal do movimento, até mesmo os aspectos fisiológicos da corrida, por exemplo, as crianças brincam, planejam brincadeiras para os minutos livres e fruem da presença próxima dos grupos de amizades, tudo junto e misturado numa realidade difusa e cotidiana.

6.10. “No dia do brinquedo, que não tem mais”: as mudanças da escola

Ao descrever as crianças com as quais este estudo se desenvolveu, de início tive certa dificuldade em saber se deveria nomeá-las de crianças ou adolescentes, pois, a depender da individualidade de cada uma das pessoas nessas idades entre dez e treze anos é difícil saber quando transitam da infância para a adolescência.

Em razão da idade de corte no Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiro delimitamos que os trataríamos pela nomenclatura de criança, pois nessa legislação temos que a adolescência inicia a partir dos doze anos de idade. Na realidade escolar vemos que essa definição também é difusa. Ora as crianças são tratadas como pessoas que não tem ciência de seus atos e por isso são podadas em diversos âmbitos, já em outros momentos são compreendidas como pessoas racionais que devem ter atenção e presteza ao que lhes é demandado.

Nosso olhar voltado para a questão do lazer, por meio das brincadeiras na escola, se deparou com a questão de certas modificações nesse espaço referentes ao brincar no decorrer das séries do Ensino Fundamental. Nas entrevistas e diálogos da fase sociopoética da pesquisa observamos a recorrência do denominado “dia do brinquedo”. Algo sabidamente recorrente na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, mas que a partir do 4.º ano se ausentava. Nesses dias era permitido levar brinquedos de casa para brincar no espaço escolar.

Maria: Só no dia do brinquedo eu levava brinquedo de casa. Levava antes, nos outros anos, quando a gente era menor, até o terceiro ano. depois as pessoas não levavam mais brinquedos. Só os meninos às vezes levavam carrinho, *beyblade*⁹¹, carrinho novo. (MARIA, ENTREVISTA, 03/12/2020)

Alan: No terceiro ano eu levava brinquedo, que tinha um dia que era o dia do brinquedo, daí no nosso recreio a gente ficava brincando [...] (ALAN, ENTREVISTA, 03/12/2020)

⁹¹ Peões industrializados, baseados no anime homônimo e inspirados, por sua vez, nos tradicionais peões de batalha japoneses, os “beigoma”.

Gabi: No dia do brinquedo, que não tem mais no quinto e no quarto ano não tem mais [...] (GABI, ENTREVISTA, 01/12/2020)

Percebemos que até certo ponto as crianças se resignavam com o fato de, após certa idade não fosse mais permitido levar brinquedos com o aval da escola, mesmo que uma vez na semana. Nos pareceram incorporar a ideia de que já não são mais crianças e por isso levar brinquedos não fosse mais necessário. Apesar de relatarem isso com frustração e descontentamento, parecem ver essa mudança com naturalidade, como algo fadado a acontecer.

Como vimos no tópico “tem regras, mas”, apesar de não permitido, alguns começam a levar outros itens, como celular e fones de ouvido. Mesmo assim há aqueles que levam brinquedos, como os meninos apontados por Maria (fica a questão: Por que eles se sentem mais à vontade para levar brinquedos do que as meninas?).

Nesse caso, se há uma “desqualificação dos espaços escolares, nos parâmetros de uma educação para o lazer, conforme o avanço dos segmentos acadêmicos das escolas pesquisadas”, no trabalho de Alves (2018, p. 6), o qual também teve seu foco em escolas de Ensino Fundamental, aqui vemos que o currículo vivido pelas crianças também muda. Se antes, nas séries iniciais tenho minha cultura lúdica e infantil levada em conta, ou ao menos tolerada, com o passar do tempo a importância concedida a essa dimensão diminui. E o recado fica palpável: crescer envolve deixar de lado o brincar para focar em elementos “úteis” e que o que está fora da escola lá deve permanecer, como se a ludicidade nos atrapalhasse o aprender, uma falácia, como nos adverte Silva e Sampaio (2011, p.74).

Por fim, a falácia mais perversa e terrível em torno desta questão é o discurso de que evidenciar o lúdico/ternura no processo de educação para os direitos humanos é um atraso à eficiência e à eficácia porque a organização política e produtiva da vida só pode dar conta da sua tarefa por meio da razão instrumental, identificada aqui como a ciência empírica que usurpa o papel de se apresentar como a única linguagem possível para se dizer quem é o ser humano, [...]

Assim como na categoria sobre os dias especiais e os passeios, vemos que o lazer proposto pela Escola até existe, mas de forma extremamente limitada, de modo que do terceiro para o quarto ano, bem como no quinto, apesar

de ainda serem crianças (e ainda depois disso) elas se veem tolhidas formalmente na possibilidade de expressão por meio de seus objetos pessoais. Mesmo até o terceiro ano essa possibilidade ocorria apenas uma vez por semana, dentre os cinco dias de aula da semana, demonstrando ser uma concessão apática.

Há também uma estreita vinculação com o tópico “Tem regras, mas...”, no sentido de que proibição altera a forma como as crianças levam seus brinquedos e objetos, mas ainda assim, muitas permanecem levando, mesmo às escondidas, diferentes objetos para a escola.

A desvalorização do lazer, nesse caso, remonta ao seu histórico na sociedade moderna capitalista. No paradigma do “tempo é dinheiro”, o tempo destinado ao estudo (numa perspectiva passiva e receptiva) é o que importa. Sonhos, alegrias e divertimentos ficam em segundo plano, guardados para a fruição num futuro, sempre postergado para depois da tarefa, depois do trabalho, depois da aula.

FIGURA 21 - Tirinha “Sonhos”



Fonte: Disponível em: <https://www.umsabadoqualquer.com/sonhos/>. Acesso em 12 de abril de 2022.

Qual o lugar do lazer nesse contexto? Marginalizado? Sim, colocado de lado pela escola à medida que a criança cresce, mas trazido novamente ao

centro pelas próprias crianças quando misturam aos materiais escolares “outros” materiais escolares que servem à vivência do lazer e do brincar no espaço da escola. São feitura de um espaço praticado, no lugar demarcado pela estratégia.

Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando é falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação. [...] Diversamente do lugar, não tem, portanto, nem a univocidade nem a estabilidade de um ‘próprio’. (CERTEAU, 1996, p. 184)

Na primeira sombra de possibilidade o lazer emerge. No brinquedo retirado cautelosamente da mochila para não ser visto, no celular utilizado para ouvir música ou mesmo no caderno, material escolar por excelência, metamorfoseado em caderno de desenhos, avessos ao conteúdo escolar.

6.11. Recreio em vertigem e a escassez do tempo de brincar

Aproveitar ao máximo, voltar suado para a sala, estar no meio da brincadeira quando “bate” o sinal. Sentir que deveria haver mais tempo. O recreio na escola é permeado por práticas e sensações conhecidas pelas crianças. Conhecidas por mim que, enquanto criança, também as vivenciava.

Clara: [...] dizem que o recreio tem 15 minutos eu acho que parece que teve um minuto quando a gente fica lá brincando. (CLARA, ENTREVISTA, 03/12/2020)

Leão: Ah, eu gostaria que os professores nos dessem um pouco mais de tempo, que as vezes eu fico comendo e repetindo e só cinco minutos para brincar. (LEÃO, ENTREVISTA, 26/11/2020)

Alan: [Uma escola sem recreio] acho que seria meio cansativo, porque o recreio é uma hora *pra* gente descansar, mas a gente mais brinca do que descansa. Descansar é a hora do lanche, mas a gente mais brinca. Acho que a aula seria bem mais cansativa. (ALAN, ENTREVISTA, 03/12/2020)

Gabi: Eu acho que tem mais tempo *pra* aula, porque tem pouco recreio, não tem tanto, [...]

(4.ª RODA DE CONVERSA PELO GOOGLE MEET, 11/12/2020)

Ana: O tempo do recreio é curtinho, mas quando a gente gosta de alguma coisa o tempo passa rápido. (1.ª RODA DE CONVERSA PELO GOOGLE MEET, 29/10/2020)

A proporção entre tempo de aula e tempo de recreio é sabidamente desigual, as crianças mal conseguem discernir de quanto tempo é o recreio, algumas dizem achar que dura cinco minutos. Além dos trechos das entrevistas é interessante trazer novamente o vídeo produzido por Dedê. Para não identificá-la vamos descrever o vídeo. O trecho se inicia com ela mostrando o cotidiano do início de uma aula comum, em sala de aula. Com a câmera apontando para seu rosto e enquadrando um caderno, fala: “Vamos lá começar mais um dia de aula.” De forma resignada diz: “Ah! Vamos copiar esses textos.” Um som que remete ao sinal do recreio toca e ela expressa um rosto de animação, exclamando: “Recreio!” Numa cena vertiginosa grava a si mesma com a câmera mexendo-se rapidamente, enquanto imita os gritos característicos de recreios de escolas com crianças. Muito rapidamente isso cessa e novamente o sinal toca. No próximo quadro aparece a legenda “Aulas na quarentena” e ela diz com a voz desanimada: “Copiar mais texto”, na sequência, o vídeo segue mostrando as aulas na quarentena, desta vez sem recreio. Com um pedido fictício de um professor (Dedê usando um filtro de imagem para parecer que tem bigode e falando com voz grossa): “Vou pedir para vocês uma prova surpresa. Não! uma atividade surpresa, vocês vão precisar fazer uma apostila da espessura dessa lapiseira aqui (mostra a lapiseira para a câmera), só para vocês verem como sou bonzinho”. O corte do vídeo volta para Dedê como aluna novamente: “Ai, e agora? (pausa pensativa). Já sei! Vou pesquisar no *Google*”. E o vídeo termina com a gravação da tela do celular, com Dedê escrevendo a seguinte pergunta no buscador do site: Onde fica o Paraná?

A sensação de tempo vertiginoso que Dedê apresenta tem motivos de existir, pois durante os quinze minutos de recreio as crianças, na escola presencial, pré-pandemia, precisavam lanchar, tomar água, ir ao banheiro e em meio a isso tudo – ou como prioridade sobre tudo isso – brincar. Muitas atividades para pouco tempo. Em nossa observação participante, em todas as vezes eu mesma ansiei pelo recreio para poder levantar da cadeira sem destoar do contexto monótono e controlado da sala de aula. Com início às 13h a aula seguia-se até às 15h10, após 15 minutos para o lanche, também sentados,

retornava-se para a sala. Nessas duas horas e dez minutos antes do recreio, brechas de movimentos, de fugas no sentido do brincar e do lazer se insinuavam, curtas, fugazes, abafadas e contidas. O mesmo tornava a acontecer após o retorno para a aula.

No recreio da pandemia de uma escola com ensino híbrido o contraste com a escola pré-pandemia grita aos ouvidos. A correria ao sair da sala dá lugar a fila em direção ao refeitório, os gritos das brincadeiras são substituídos pela conversa e risos nas mesas do lanche. Aqueles sozinhos observam os demais, tal qual estivessem em frente a uma televisão. Mesmo assim, às crianças que perguntei todas diziam preferir ir à escola do que participar das atividades remotamente. Seria mais uma tática? Ir e tentar a sorte de tempos e espaços cunhados para o lazer ao invés de permanecer em casa, onde a chance seria zero? As justificativas de ir à escola ao invés de permanecer em aulas remotas em casa, apenas, mantiveram-se na narrativa de que “aprende-se melhor na escola”, o que não parecia corresponder à realidade, pois as atividades eram as mesmas realizadas de forma remota, mas feitas com mais restrições, diretivas mais especificadas em tempos controlados pelo relógio escolar nas pessoas das professoras. O que havia de diferente na escola? Nosso olhar viu uma coisa: Possibilidades. Chances que abriam espaços para um universo de outras oportunidades. Possíveis, não garantidas.

Ver outras pessoas para além de sua família, ter a atenção da professora, passar bilhetes, brincar na aula de Educação Física, saltitar até o banheiro enquanto realiza um mini passeio pela escola são alguns exemplos dessas possibilidades. Minúcias de um cotidiano escolar presencial impossíveis no cotidiano escolar remoto – o qual deve conter outra gama de brechas possíveis, mas não investigadas nesse momento. O recreio que já era curto, porém vertiginoso, se torna lento, parece demorar mais a passar. Limitado por amarras invisíveis, mas sensíveis.

Assim, o temor da contaminação pela Covid-19 e de suas consequências de curto e longo prazo restringiu o currículo vivido a pequenas movimentações possíveis num espaço hiper controlado.

Certeau sempre discerne um movimento browniano de microrresistências, as quais fundam, por sua vez microliberdades,

mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima. (GIARD, 2014, p. 17)

Bem verdade que a ideia de multidão na escola modificou-se muito com o menor número de crianças. E a visibilidade que emerge da diminuição acentuada de alunos dificulta a execução de práticas consideradas impróprias nesse espaço. Mantendo assim uma observável ordem no lugar.

Em uma proporção desigual de forças, o recreio – sem a presença da pandemia – se destina ao intervalo dos professores e ao lanche dos alunos. Para a estratégia seu objetivo é a pausa. Mas, para os consumidores desse tempo, seu objetivo é outro, o lazer.

Os mecanismos de resistências são os mesmos, de uma época para outra, de uma ordem para outra, pois continua vigorando a mesma distribuição desigual de forças e os mesmos processos de desvio servem ao fraco como último recurso, como outras tantas escapatórias e astúcias [...] (Idem, ibidem, p. 18)

Na reflexão do Lugar do lazer na escola, o recreio se mostra como um tempo que precisa ser esticado, maximizado ao máximo para viver tudo que o que pode caber nesse curto espaço de tempo. Recriá-lo dia a dia. Até mesmo no sufocado recreio sem recreio para brincar, da escola híbrida da pandemia. Se o lazer que eu conhecia me é retirado, outros precisam ser inventados. Reinventar não se torna só possível, como necessário.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo fogo
Transmutação
Sem afago, lapidando o aprendiz
O que sobra é cicatriz
A sustentação é que a manhã já vem
Logo mais amanhã já vem...

Música: Serpente – Pitty

Ao final desta Tese apresentamos considerações que ponderamos finais para esse momento, mas ainda iniciais na perspectiva da escuta das crianças nas escolas. A busca por estudos sobre o cotidiano escolar nos mostrou que ainda são difíceis de localizar as pesquisas que se pautam na perspectiva discente acerca da escola e da educação-

Nosso objetivo geral foi identificar os possíveis lugares do fenômeno do lazer na escola do ensino fundamental. Para isso elencamos os três objetivos específicos, o primeiro foi: investigar metodologias de pesquisa capazes de aproximar pesquisadora e grupo co-pesquisador. A partir desse objetivo desenvolvemos a cartilha da pesquisa, que além de servir-nos como ponte entre a pesquisadora e as crianças do grupo-copesquisador serviu como roteiro de ação durante as fases de diálogos e entrevistas. Nosso segundo objetivo era compreender com as crianças constituintes do grupo-pesquisador os possíveis lugares do lazer na escola. Para isso as ouvimos, por diversas vezes, buscamos criar vínculos com elas, procuramos aprender com elas sobre o que elas pensam e como pensam, sem pré-julgamentos sobre suas narrativas sobre a escola. Nosso terceiro objetivo foi distinguir no cotidiano escolar as experiências de lazer discentes. Por conta disso estivemos com as crianças na escola híbrida da pandemia. Sentamos onde elas sentam para sentir com elas como essa escola se apresentava. Observamos suas táticas e as distinguimos em meio as inúmeras práticas que se fazem presente na escola.

Por meio desses passos metodológicos nos foi possível refletir acerca do problema da pesquisa – “Quais os possíveis lugares do fenômeno do lazer na escola do ensino fundamental?” Que imbricado ao currículo visível, estabilizado pela força da estratégia, e ao currículo oculto – que se difunde implicitamente através de sutis ações da estratégia – há um currículo que se constitui das

práticas cotidianas. Este admite concessões e contratos sociais, mas também estabelece processos de resistências quando o que é imposto não contempla suas expectativas. Se organiza à revelia das normas, por seus próprios quadros de referência, é o espaço das táticas.

Uma mistura que nos comunica a complexidade da vida escolar na forma de uma narrativa cotidiana, que surge de uma ordem infraescolar, que emana da vivência discente nas escolas que, mesmo se conformando, também deforma, não se restringe ao planejamento dos professores, à ordem das disciplinas, aos horários cronometrados. É de outra ordem, vem de baixo, vem das pessoas que estão no cotidiano e lidam com ele da forma que mais lhes convém.

Dentro desse currículo cabem inúmeras ações cotidianas relativas a questões de poder, marcadores sociais, *bullying*, brigas, questões de trabalho, dentre muitas outras, inclusive a que apontamos nesse estudo: o Lazer clandestino. Um lazer que, diferentemente do que a etimologia da palavra sugeria, “o que é lícito”, não é, necessariamente, lícito, no sentido de que não faz parte do objetivo da escola e em diversos momentos é explicitamente por ela proibido, e mesmo assim se efetiva em meio às minúcias. Pequenas brechas encontradas ou cunhadas no cotidiano da escola e, dessa forma, também ensina. Produz conhecimentos significativos em uma sociedade que ainda desvaloriza o lazer enquanto experiência, reduz de diversas formas seus tempos e espaços, sufocando-o.

Podemos concluir então, que são possíveis lugares do fenômeno do lazer na escola do ensino fundamental, a **resistência**, que subsiste ao cerceamento, na **articulação** de um lugar que serve ao trabalho e também às amizades e brincadeiras, na **fruição dos espaços preferidos** da escola, que são aqueles onde posso estar com as pessoas que gosto e brincar/estar com elas. O lazer encontra-se também na **recompensa** da negociação acerca do comportamento das crianças na escola, está na **mistura de usos**, articulando estudar e brincar. Está na **quebra de regras** da escola a fim de viver experiências diversificadas. O lazer está também na **raridade** das proposições da escola com vistas a esse tempo, está nas pequenas e **micro-oportunidades** diárias que perpassam as vivências dos estudantes na escola, está na **fluidez** das aulas de Educação Física, que rapidamente pode se transmutar de brincadeira em aula e vice-versa. Encontra-se também **marginalizado** por um lado pela escola, quando não

permite que as crianças do 5.º ano levem brinquedos e, enfim, na **vertigem** de um tempo liberado para brincar que precisa ser esticado ao máximo.

Dessa forma, percebemos que o lugar do lazer na escola está na clandestinidade. Velado, se mantém atento às oportunidades e delas se aproveita. Metaforiza as regras para que funcionem por seus próprios quadros de referência. Calcula formas de proceder e, assim, articulando-se à vivência escolar cotidiana se mostra nela infiltrado e presente. Desse modo, o ser que reproduz a narrativa de uma escola que serve “ao estudo” – compreendido como trabalho intelectual somente, de forma dicotômica ao corpo e necessária para a vivência de um ideal de cidadania vinculado, sobretudo, ao emprego e ao consumo – é o mesmo que também quer brincar nesse tempo e espaço e que sente que isso é uma necessidade orgânica de equilíbrio com o trabalho desenvolvido durante as aulas. Esse paradoxo compõe a forma escolar. Esses usuários ordinários coescrevem a gramática da escola, talvez não nas linhas principais, mas nas entrelinhas, enquanto brechas, nos versos subutilizados, como sucatas, de formas anônimas, mas presentes.

Por meio da sociopoética e da observação participante, corroboramos com Santana (2021) no entendimento de que “[...] as pessoas, mesmo sujeitas às submissões diversas, são capazes de agir de maneira perspicaz, obstinada e inventiva, dentro de suas possibilidades e condições, [...] em uma perspectiva muitas vezes microescalar.” (p. 269) Assim como essa autora, percebemos que pessoas comuns, em meio aos seus cotidianos, jogam com o que lhes é imposto. Não aceitam passivamente. Reagem, ora de forma mais velada, ora de forma mais explícita, mas sempre de alguma forma.

Jogam esse jogo de diversas formas, por vezes de forma mais individualizada. Porém, as que compreendemos como as mais potentes na escola foram as formas coletivas. O que a pandemia atomizou e apartou o retorno a escola, aos poucos, agregou. A força das relações na escola nos mostrou o quanto essa intersubjetividade se faz necessária no cotidiano de alunos e alunas. No que se refere ao lazer na escola essa potência transparecia nas organizações coletivas de resignificação da realidade escolar.

Enquanto professora, não consigo desprender de minha visão docente sobre o quanto a escola reconhecer a existência do lazer nesse espaço poderia fazer da ação educativa uma busca constante da autonomia intelectual. Como

concluimos, o lazer faz parte da escola, no dia a dia dessa instituição, marcada pelo rigor do trabalho, mas também pelas oportunidades do brincar e, ao minorizar essa forma de apreensão da escola pelas crianças, desvaloriza a dimensão humana do lazer. E o que é direito social torna-se recompensa meritocrática àqueles que terminam a lição, que se comportam ou que simplesmente jogam o jogo para alcançar o prêmio.

Esperamos com a pesquisa trazer contribuições para que o lazer no cotidiano da escola não seja tratado como um intruso, algo fora do lugar que deve ser removido. Até porque, mesmo com as inúmeras formas de controle na escola, ele ainda está lá. Nem almejamos que uma acomodação se instale: se da forma como está as crianças já brincam, então mais nada precisa ser melhorado. Pelo contrário, o lazer subsiste no cotidiano porque ele é necessário à sobrevivência do que é humano em nós (MARCELLINO, 2002). Mas tantas dificuldades não precisariam ser vencidas caso essa dimensão, ao invés de repelida, fosse acolhida.

Nesse caso, a intervenção é necessária pois, se por um lado, na vivência cotidiana dos alunos o lazer transparece, na face visível do currículo, quando este não é negligenciado, é tratado de forma funcionalista, objetivando ensinar outros conteúdos. Dessa forma esperamos que, ao reconhecer a importância desse fenômeno e sua resistência na escola, a despeito da nossa autorização enquanto dirigentes desse local, bem como seu potencial educacional, possamos contribuir na desconstrução de uma narrativa que afasta o lúdico, a brincadeira e o lazer da escola, e admitir que este pode, ao fazer parte do universo escolar, contribuir numa formação divertida, humanizante e sensível.

A diversão nesse caso, é aqui entendida em seu sentido mais usual, como fruição para os discentes, mas também como perspectiva teórico-metodológica para a escola. Etimologicamente essa palavra advém do latim *divertĕre*, que significa “afastar-se, apartar-se, ser diferente, divergir” (OXFORD LANGUAGES, 2021). Nesse caso a escola, ao entender a diversidade de caminhos, de pensamentos e formas de ser e conhecer, como fundamentos dessa instituição, não precisaria ter na homogeneização uma preocupação constante.

O problema seria outro, a preocupação em apartar-se do que já se conhece à procura do novo. Divergir opiniões para que, ao invés de uma possibilidade, haja várias. Afastar-se das respostas prontas e buscar suas

próprias. A partir do que já se conhece brincar e se fazer diferente. A escola pode ser o local seguro para novas descobertas, onde se permite errar e tentar novamente. Se abrir para isso não é tão simples para uma instituição que se vê carregada de sentidos e significados ainda solidificados, mas é necessário para que ela caminhe com seu tempo.

Nossa pesquisa finaliza-se ainda com questões em aberto. Como as outras pessoas da comunidade escolar percebem o lazer na escola? Como os currículos prescritos das licenciaturas e os cursos que formam professores no Brasil tematizam o lazer e o brincar na escola? Eles estão preocupados com essa dimensão escolar? Como os adolescentes e jovens do ensino médio e universidades vivenciam essa dimensão em seus cotidianos estudantis? São questões que aguardam outras oportunidades para serem debatidas.

Por hora, compreendemos que o lazer, uma das dimensões da vida que dá vazão à nossa ludicidade, é algo estimado demais para que o reservemos apenas para as ocasiões que outros nos permitam vivê-lo. Sejam esses “outros” pessoas, os marcadores sociais da diferença pelos quais somos perpassados, ou mesmo um novo vírus.

Enquanto humanos, procuramos brechas nas oportunidades que se apresentam a nós para fruir da cultura como podemos. Nem sempre, e acredito que na maioria das vezes, não da forma como idealizamos, mas na forma possível em que a realidade se apresenta a nós.

No espaço do fazer, fazemos com o que temos, mas almejamos que nos espaços de educação, como a escola, aprendamos também a reivindicar tudo o que ainda podemos ter, para assim fazer ainda mais e melhor.

REFERÊNCIAS

SPOLAOR, Gabriel da Costa. O ator de brincar na escola: um estudo sobre seu processo de significação. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Unicamp. 2019

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. Educação, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 39–52, 2010. DOI: 10.5902/198464441602. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602>. Acesso em: 12 abr. 2022.

ÂLCANTARA, Wiara Rosa Rios. Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914). Tese de Doutorado em Educação – FEUSP. São Paulo, 2014.

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ALVES, Ubiratan Silva. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 19, Nº 198, novembro de 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd198/conteudos-culturais-do-lazer-e-esporte.htm> Acesso em 29 de janeiro de 2022.

ALVES, Bianca Silva. (RE) tratando os espaços: uma investigação acerca da relação do avanço dos segmentos escolares e as transformações e ressignificações dos espaços lúdicos da escola. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Paraná. Orientador: Simone Aparecida Rechia. 2018

ALVES, Cathia. Provocações entre currículos e culturas: a ação do profissional do lazer. Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde, Campinas: SP, v. 17, e019025, p.1-21, 2017. DOI 10.20396/conex.v17i0.8655404

ANDRADE, Sabrina Monique Bora. A organização dos espaços na educação infantil: possibilidades para a potencialização das experiências de lazer na infância. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. 2017.

ANDRADE, Sabrina Monique Bora. O recreio escolar como uma experiência de lazer da criança: entre o dito e o não-dito, o brincar e o trabalhar em uma escola pública de Curitiba/PR. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. 2020.

ANGELO, Adilson de. A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, . Proceedings online... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100001&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 12 abril de 2022.

ANGREWSKI, Elisandra. Cinema nacional e ensino de sociologia : como trechos de filme e filmes na íntegra podem contribuir com a formação crítica do sujeito. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. 2016.

APPLE, Michael. Currículo e Poder. Educação e realidade. Porto Alegre. v.14. (jul/dez). 1986.

APPLE, Michael. Currículo oculto e a natureza do conflito. In: APPLE, Michael. Ideologia e currículo. São Paulo. Brasiliense. 1982.

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. Carnets [Online] Première Série - 1 Numéro Spécial | 2009. Disponível em: <http://journals.openedition.org/carnets/4382>; DOI: 10.4000/carnets.4382 Acesso em 22 de março de 2021.

BERSTEIN, Basil. Classe Social e prática pedagógica. In: BERSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico. Vozes. Petrópolis. 1996. Disponível em: <https://onedrive.live.com/?authkey=%21AHp0JEt3Oo79SDA&cid=BE3FDF81DD9418BC&id=BE3FDF81DD9418BC%214515&parId=BE3FDF81DD9418BC%21139&o=OneUp>

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Org(s) NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. Editora Vozes. Petrópolis - RJ. 2008

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis, 1980.

BRAMANTE, Antonio Carlos. A escola pode ser um ambiente de lazer? Podcast. 03 de maio de 2021. 5'57" Disponível em: <https://www.spreaker.com/show/ensinar-a-aprender-fundacao-lamf>

BRASIL. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

BRITO, Luana Elky. As práticas educativas da Educação Física No Programa Mais Educação em uma escola do campo no município de Cáceres-MT. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. 2017. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2017/Luana_Elky_Brito.pdf Acesso em 12 de abril de 2022

CALAVIA, Oscar. Esse obscuro objeto de pesquisa:Um manual de método, técnicas e teses em antropologia. Ilha de Santa Catarina: Edição do autor. 2013

CAMARGO, Luiz Octávio L. O que é lazer. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARDOSO, Gabriela Resende. O Espaço escolar enquanto lugar de lazer para uma comunidade do Tatuquara no município de Curitiba/PR: entre o oficial e o oficioso. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Orientadora: Simone Rechia. 2021.

CAVALCANTE, Vitor; KOMATSU, Bruno Kawaoka; MENEZES-FILHO, Naercio. Desigualdades Educacionais durante a Pandemia. Policy Paper. nº 51. Dezembro, 2020. Disponível em: https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Policy_Paper_n51.pdf Acesso em 12 de abril de 2022.

CERTEAU, Michel. A Cultura no Plural. São Paulo: Papyrus, 1995.

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia N.; CARVALHO, Marta M.C.; MENDONÇA, Ana W.; CUNHA, Jorge L. da. Escola, Culturas e Saberes. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005, p. 9-28. (<https://1drv.ms/f/s!AtNWBBpFcwptgc8p-K3z6LrkfEtV1A> - onedrive)

CORSINI, Iuri. ARAÚJO, Thayana. Dezenas de pessoas promovem festa dentro de vagões de trens no Rio. CNN Brasil. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/03/20/dezenas-de-pessoas-promovem-festa-dentro-de-vagoes-de-trens-no-rio?hidemenu=true> Acesso em 31 de março de 2021.

COUTINHO, Karyne Dias. O mal-estar da pós-modernidade. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 18, p. 138-140, dez. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300016&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 maio 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300016>..

DUMAZEDIER, J. Questionamento Teórico do Lazer. CELARIPUCRS, 1975

DUMAZEDIER, Jofre. Lazer e cultura popular - Debates, São Paulo: Perspectiva. 1976

DUSSEL, Inés. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. Revista Linhas. Florianópolis: Ed. UDESC, 2014, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun.

ECA – Estatuto da Criança e do adolescente. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesse em 10 de abril de 2022.

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande. edição resumida e introdução Eva Gillies; tradução Eduardo Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FERRAÇO, C.E., SOARES, M.C.S., AND ALVES, N. *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, 109 p. ISBN 978-85-7511-517-6. <https://doi.org/10.7476/9788575115176>.

FERREIRA, Ricardo Alexino. Os grupos minorizados transformados em informação: representações, ideologias e construções da imagem de afro-brasileiros no jornalismo. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Rio de Janeiro, RJ – 4 a 7/9/2015 Actas do III Sopcom; VI

Lusocom e Il Ibérico. Volume III. Lisboa (Portugal). Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/~bocc/_esp/autor.php3?codautor=1161. 2005. Acesso em 01 de fevereiro de 2022.

FREINET, Célestin, Conselho aos Pais. Lisboa, Editorial Estampa, 1974.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FROEBEL, Friedrich. *Educação pelo desenvolvimento*: a segunda parte da pedagogia da educação infantil. Traduzido por Josephine Jarvis. D. Appleton. 1902

GASPARIN, Gabriela. Veja diferenças entre definições de classes sociais no Brasil. G1 Economia. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/2013/08/veja-diferencas-entre-conceitos-que-definem-classes-sociais-no-brasil.html> . Acesso em 28 de dezembro de 2021.

GAUTHIER, Jacques. O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. CRV. Curitiba-PR. 2012

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. LTC. 2008.

GEPLEC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade. Home. 2014. Disponível em: <https://geplecedf.wixsite.com/Geplec> Acesso em 13 de abril de 2021.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: Certeau, Michel de(Org.), A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer (22ª ed., pp.9-31). Petrópolis, RJ: Vozes. 2014

GOMES, Christianne L. Verbete Lazer – Concepções. In: GOMES, Christianne L. (Org.). Dicionário Crítico do Lazer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. p.119-126.

GORTÁZAR, Naiara Galarraga. Inação e desinformação do Governo Bolsonaro agravam a pandemia no Brasil. Jornal El País. 15 de abril de 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-16/inacao-e-desinformacao-do-governo-bolsonaro-agravam-a-pandemia-no-brasil.html> Acesso em 29 de dezembro de 2022

GUBER, Rosana. El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento. In_____. El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Editorial Paidós. 2005pp. 47-57

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de história da Educação. nº 1. Jan/jun. 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195> . Acesso em: 30 de janeiro de 2022.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares, objetivos, ensino e apropriação. In: VALERANI, Alejandra (et al). Disciplinas e integração curricular: História e

políticas. Editora DP&A. Tradução de Elisabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes. p. 37-71. 2002. Disponível em: <https://hdeuerj2015.files.wordpress.com/2015/08/artigo-julic3a1.pdf>

KOBS, Fabio Fernando. Os possíveis efeitos do uso dos dispositivos móveis por adolescentes: Análise de atores de uma escola pública e uma privada. 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. 2017

KUSSEM, JULIANA. A percepção do diretor escolar sobre a política de gestão democrática na rede municipal de ensino de Curitiba. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. 2019

LAKATOS, Marina de Andrade; MARCONI, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, Regina Rosa dos Santos. Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte – MG. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer). Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer. Universidade Federal de Minas Gerais. 2016.

LEITE, Adriana Angélica Lobo O lazer nas aulas de Educação Física: construindo conhecimento com professores de Ensino Médio da FUNEC. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer. Universidade Federal de Minas Gerais. 2017.

LEITE, Gisele. A crise da modernidade e o Direito atual. *Jornal Jurid.* 22 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.jornaljurid.com.br/colunas/gisele-leite/a-crise-da-modernidade-e-o-direito-atual#:~:text=Afinal%2C%20as%20promessas%20da%20modernidade,%2C%20enfim%2C%20do%20progresso%20econ%C3%B4mico>. Acesso em: 30 de janeiro de 2022.

LÉVI-STRAUSS, Claude. 1993. "O campo da antropologia". In _____. *Antropologia Estrutural Dois*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. pp. 11-40.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). *Educação e Ludicidade – Ensaio 02*, GEPEL/FACED/ UFBA, 2002, p. 22-60. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf)

MACEDO, Roberto Sidnei; MACEDO, Silvia Michele. Currículo: Implicações conceituais. In: SANTOS, Edméa (Org.). *Série Educação - Currículos - Teorias e Práticas*. Rio de Janeiro- RJ. Grupo GEN, 2012. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2143-0/>. Acesso em: 30 de abril de 2021. p.3-17

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. Revista Brasileira de Ciências Sociais - v. 17. n.49. 2002

MAGNANI, José Guilherme Cantor; SPAGGIARI, Enrico. (Orgs.). Lazer de perto e de dentro: uma abordagem antropológica. São Paulo: Sesc, 2018.

MALTA, Mariana Soares Ferraz. O LAZER, OS JOVENS e A ESCOLA: territórios, acontecimentos e conhecimentos no cotidiano de uma escola pública, de ensino fundamental, no município de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em estudos do Lazer) Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional da Universidade Federal de Minas Gerais. 2015.

MANZINI, Leonardo de Cappi. Escolarização, infância e pós-modernidade: pequenos recortes, grandes contribuições. Revista da Faculdade de Educação. Ano V. nº 7/8. Jan./Dez. 2007. p.125 – 149. Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_7_8/artigo_7_8/125_149.pdf Acesso em 19 de abril de 2021.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e educação, Campinas: Papyrus. 1990

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e educação. 8 ed. Campinas: Papyrus, 2001.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e humanização. Campinas: Papyrus. 6ª Ed. 2002a

MARCELLINO, Nelson. Carvalho. Estudos do lazer: uma introdução. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2002b

MARQUES, Maria Cristina Treptow; GENTINI, Alfredo Guillermo Martin. A sociopoética como método para pesquisa qualitativa em educação ambiental. Rev. eletrônica Mestrado em Educação Ambiental, v. 23, julho a dezembro de 2009.

MASCARENHAS, Fernando. Lazer como Prática da Liberdade: uma proposta educativa para a juventude, Goiânia: Ed. UFG, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva, vol.17, no.3, Rio de Janeiro, Mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?lang=pt&format=pdf>

MOMO, Mariangêla. COSTA, Marisa Vorraber. Crianças que vão a escola no início do século XXI – Elementos para se pensar uma infância pós-moderna. 32ª Reunião anual da Anped. 2009. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/criancas-que-vaio-escola-no-inicio-do-seculo-xxi-elementos-para-se-pensar-uma> Acesso em 15 de abril de 2021

MONTESSORI, Maria. Antropologia Pedagógica. 1913

MORAES, Leila Cristina. 2015. 121 f. Inventivos "recreiães" nos Cotidianos de uma escola municipal. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa. Viçosa. 2015. Disponível em:

OLIVIER, G. G. de Freitas. Lúdico e escola: entre a Obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org) Lúdico, educação e educação física. 3ªed. Unijuí. 2009. p.33-42.

OPAS – Organização Panamericana de Saúde. Folha informativa sobre COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19> Acesso em 13 de abril de 2021.

PAES, Luciane Rocha; MONTEIRO, Alcioni da Silva; VINENTE, Neila Gonçalves; ALMIEIRA, Janilda Aragão; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Uma reflexão pertinente sobre a Teoria Crítica do Currículo. V Congresso Nacional de Educação — V CONEDU. Centro de Convenções de Pernambuco (CECON-PE), Recife – PE. 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA2_ID8911_13092018165222.pdf

PARASKEVA, J. M. Introdução Crítica: Uma abordagem simplista par um fenômeno complexo. In: BOBBIT, J.F. O currículo. Lisboa. Didática Editora. 2004.

PEIXOTO, Mariana. Brasil lidera o ranking mundial de lives no YouTube. Correio Brasiliense. 2020, Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2020/06/06/interna_diversao_arte,861694/brasil-lidera-o-ranking-mundial-de-lives-no-youtube.shtml Acesso em 19 de março de 2021.

PEREIRA, Alexandre Barbosa.. “A maior zoeira” na escola – Experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo: Editora UNIFESP. 2016

PEREIRA, Eugênio Tadeu. A experiência da brincadeira. In: GOMES, Christianne Luce. DEBORTOLI, José Alfredo; SILVA, Luciano Pereira. Lazer, práticas Sociais e mediação Cultural. Autores Associados, Campinas: SP. 2019. p.43-54

PESTALLOZZI, Johann Heinrich. Leonard and Gertrude. 1781.

PETIT, Sandra Haydée. Et al. Introduzindo a sociopoética. In: SANTOS, Iraci. GAUTHIER, Jacques. FIQUEIREDO, Nébia Maria Almeida. PETIT, Sandra Haydée. Prática da pesquisa nas Ciências humanas e Sociais. Série atualização em enfermagem. Vol.3. Atheneu. 2005.

PETRUCCELLI, José Luis. Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lúcia. (ORGs) Características étnico-raciais da população: classificações e identidades. Coleção Estudos e análises: informação demográfica e socioeconômica. Vol.2. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf> Acesso em: 10 de janeiro de 2022

- PIAGET, Jean. *Psychologie et Pédagogie*. Paris: Denoël, 1969
- PINTO, Virginia Bentes; FARIAS, Gabriela Belmont de; COSTA, Maria de Fátima Oliveira; RUFINO, Airtiane F.; FAGIANI, Letícia; MONTEIRO, Ryanne Freire; BRAGA, Lúcia Mara Nogueira; SOUSA, Fernando Antônio Ferreira de *Sociopoética: a vivência dialógica na pesquisa em biblioteconomia e ciência da informação*. 2020. DOI:http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0869-3_18
- PMAI – Programa Municipal de Atração de Investimentos. Agência Paraná de Desenvolvimento. 2019. Disponível em: http://www.investparana.org.br/sites/portal-empendedor/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/PMAI%20Arauc%C3%A1ria%20Digital.pdf Acesso em: 28 de dezembro de 2021
- PORTAL TCU. TCU verifica falhas no planejamento estratégico do Governo para o enfrentamento da pandemia de Covid19. Publicado em 07 de julho de 2021. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/tcu-verifica-falhas-no-planejamento-estrategico-do-governo-para-o-enfrentamento-da-pandemia-de-covid19.htm> Acesso em: 29 de dezembro de 2021.
- PUIG, Josep Maria TRILLA, Jaume. *A pedagogia do ócio*. Valério Campos (trad). 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RECHIA, Simone. *Atividades Físicas e esportivas nas cidades*. Movimento é Vida: Atividades Físicas e esportivas para todas as pessoas. Relatório Nacional de desenvolvimento humano do Brasil. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). 2017
- RECHIA, Simone. *Estudos Culturais e Educação (informação verbal)*. Aula: . Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. 2019
- REQUIXA, R.. *As dimensões do lazer*. Revista Brasileira de Educação Física e Desporto. N°. 45, pp. 54-76. 1980.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. 1762.
- SAMPAIO, Jorge Hamilton. *A Ternura e o Lúdico como Parte do Processo de Educação para os Direitos Humanos*. In: Sampaio, Tânia Mara Vieira. Silva, Junior Vagner Pereira. *Lazer e cidadania: horizontes de uma construção coletiva / Organizadores*. - Brasília: Universa, 2011. p. 67-78
- SANTANA, Daniella Tschöke. *Pedalar na cidade de Curitiba/PR: interfaces entre espaço urbano, a bicicleta e as experiências de lazer*. Tese (Doutorado em Educação Física) Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidade Federal do Paraná. 2021
- SANTOS, Amanda; SANTOS, Karine do Rocio Vieira; RECHIA, Simone. *Identidades infantis: O ser criança e o ser aluno na perspectiva dos Estudos Culturais*. Revista científica interdisciplinar Interlogos v. 7, n. 1. 2020. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/547969505/Ser-Crianca-e-Ser-Aluno-Interlogos-2020>
- SANTOS, Fausi Dos. *Corpo e sexualidade em diferentes suportes: da pré-história à era digital*. Tese (Doutorado em Educação escolar) Programa de Pós-

graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” - Unesp Araraquara. 2019

SANTOS, Iraci. A sensibilidade e intuição na produção de dados. In: SANTOS, Iraci. GAUTHIER, Jacques. FIQUEIREDO, Nébia Maria Almeida. PETIT, Sandra Haydée. Prática da pesquisa nas Ciências humanas e Sociais. Série atualização em enfermagem. Vol.3. Atheneu. 2005.

SEXTING. In: WIKIPÉDIA. 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sexting>

SILVA, J. V. P.; SAMPAIO, T. M. V. O lazer e suas diversas faces. In: SILVA, J. V. P.; SAMPAIO, T. M. V. Lazer e cidadania: horizontes de uma construção coletiva. Rede Cedes. Brasília – DF. 2011. p.45-66.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco da. Entre Celulares, Tablets, Consoles e Computadores: práticas digitais de adolescentes de uma escola pública de ensino fundamental. 2019. 249 f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2019

SIVAN, Atara. HENDERSON, Karla A. Prólogo. In: SIVAN, Atara. HENDERSON, Karla A. Lazer: perspectivas internacionais (Org.) Edições Sesc São Paulo. 2018

SOARES, Conceição. ALVES, Nilda. Currículos, Cotidianos e Redes Educativas. In: EDMÉA, SANTOS,. Série Educação - Currículos - Teorias e Práticas. Grupo GEN, 2012. 978-85-216-2143-0. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2143-0/>. Acesso em: 30 jan. 2022.

SODRÉ, Francis. Epidemia de Covid-19: questões críticas para a gestão da saúde pública no Brasil. Trabalho, Educação e Saúde, v. 18, n. 3, 2020, e00302134. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00302 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/YtCRHxTywqWm4SChBHvqPBB/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 29 de dezembro de 2021.

SPOLAOR, Gabriel Da Costa. O ato de brincar na escola: um estudo sobre o seu processo de significação. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas. 2019

TARDIVO, Thaís Gomes. O espaço da escola como um espaço de esporte e lazer: estudo de caso da Escola Municipal Maria Marli Piovesan. Monografia (Licenciatura em Educação Física) Universidade Federal do Paraná, 2009.

Tavares, Cláudia Mara de Melo. . Como desenvolver experimentações estéticas para produção de dados na pesquisa sociopoética e abordagens afins? Revista PróUniversus, 7(3) . 2016

TSCHÖKE, Aline. lazer na infância: possibilidades e limites para vivência do lazer em espaços públicos na periferia de Curitiba/Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Paraná. Departamento de Educação Física. 2010.

TUAN, YI-Fu. Espaço e Lugar: A perspectiva da experiência. Eduel. Londrina. 2013

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. Trabalho apresentado na sessão especial realizada na 25ª Reunião Anual da ANPEd, (Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002). [on line]

VIDAL, Diana Gonçalves & SCHWARTZ, Cleonara Maria. Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In.: VIDAL & SCHWARTZ (Org.) História das Culturas Escolares no Brasil. Vitória: EDUFES, 2011, p. 13-35.

VIEIRA DOS SANTOS, Karine do Rocio. RECHIA, Simone. A metodologia sociopoética em pesquisas no lazer: a expressão virtual dos corpos. Seminário de Estudos do Lazer. Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2020

VIEIRA, Flávia Gonzaga Lopes. Lazer, Educação e Escola: Aproximações Possíveis. Especialização (Educação Física Escolar). Universidade Federal do Paraná. Departamento de Educação Física. 2007

VIÑAO FRAGO, Antonio. La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. Revista da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Pelotas, v.12, n.25, maio-agosto 2008, p.9-54. [on line]

WHATSAPP. Sobre o Whatsapp: Nossa Missão. 2021. Disponível em: https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br#:~:text=O%20WhatsApp%20surgiu%20como%20uma,al%C3%A9m%20de%20chamadas%20de%20voz. Acesso em 23 de março de 2021.

WOGEL, Livio dos Santos. O tempo do ócio na formação escolar: a pedagogia do ócio. XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. 29 e 30 de outubro de 2013. Disponível em: https://www4.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/livio_santos.pdf Acesso em 26 de abril de 2021.

ZAPPAZ, Ivanés. Práticas de lazer e juventude contemporânea: o que dizem (e fazem) os alunos do ensino médio noturno. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Luterana do Brasil, Canoas. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Crianças de 07 a 12 anos)

Nós, Karine do Rocio Vieira dos Santos e Simone Aparecida Rechia, convidamos você _____ a participar do estudo O lazer da escola.

Por que estamos propondo este estudo?

Porque acreditamos que o lazer, a alegria e a diversão podem ser também meios de aprender e queremos saber se isso é possível na escola.

O que significa assentimento?

Assentimento é um termo que nós, pesquisadoras, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua idade (criança/pré-adolescente) para participar de um estudo. Depois de compreender do que se trata o estudo, e se concordar em participar dele, você pode assinar este documento. Nós asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer. Pode ser que este documento chamado de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça às responsáveis pela pesquisa para explicarem qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Por que queremos fazer este estudo?

Porque vemos que a diversão na escola às vezes não é bem vista pelos adultos, mas pensamos que ela faz parte da escola e pode ajudar as crianças a aprender mais, melhor e com alegria.

O que devo fazer se eu concordar em participar da pesquisa?

Se você aceitar participar fará parte de um grupo que chamaremos de Grupo-pesquisador. Você poderá fazer produções artísticas a partir das orientações da Cartilha da Pesquisa que receberá junto a esse Termo.

Corro algum risco nessa pesquisa?

Há o risco de você ficar com vergonha de mostrar suas produções para todos do grupo-pesquisador. Se isso acontecer você pode enviá-las só para mim. Alguma pergunta, ou minha ou de outra pessoa, poderá te deixar com vergonha. Se não quiser responder é só dizer "**passo!**". Não haverá problema e ninguém mais perguntará aquilo novamente. Se você se sentir à vontade poderá responder em outro momento.

Há também o risco de você se sentir com vergonha de participar da roda de conversa em meio a mais pessoas da sua casa. Se isso acontecer você pode ficar num local que se sinta à vontade em casa e usar fones de ouvido. Se você não tiver fones de ouvido, posso te emprestar, é só me avisar. Ou, se preferir, pode não participar das rodas de conversa e conversar só comigo, por mensagens de texto, áudio ou vídeo.

Tome cuidado ao utilizar aparelhos eletrônicos, como celular, câmera, tablet, computador e etc. Se algo quebrar enquanto você produz para a pesquisa, infelizmente não vou poder pagar o conserto. Peça para uma pessoa adulta te ajudar se for preciso.

Participante da Pesquisa _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE _____

Orientador _____

Para a maior parte de produções artísticas você pode utilizar seus próprios materiais escolares, como folhas, lápis de cor, canetinhas, tinta guache, tesoura e cola branca. Porém, para evitar o desgaste desses materiais, planeje suas produções, utilize folhas de rascunho e evite o desperdício. Caso você não tenha materiais disponíveis para realizar as produções e isso for um impedimento à sua participação nós podemos lhe fornecer um kit com itens que permitam alguns tipos de produções. Mesmo se você receber esse kit pode desistir de participar da pesquisa em qualquer momento. O kit será embalado no mínimo 14 dias antes da entrega, e juntamente com ele um kit de higienização, contendo álcool 70% e pano de limpeza para a desinfecção do material externo e interno, a fim de evitar qualquer contaminação do novo Coronavírus.

O que essa pesquisa pode trazer de bom?

Os benefícios da pesquisa são que você poderá se divertir expressando sua criatividade através de desenhos, pinturas ou outras formas artísticas. Poderá conversar com outras pessoas da escola para falar sobre suas produções. Poderá pensar sobre sua escola e a importância dela na sua vida. Para a escola, há o benefício de poder ter o lazer como mais uma forma de educar, deixando a educação mais prazerosa e divertida para os estudantes. Para a sociedade como um todo, o lazer, a diversão e a alegria poderão ser vistas como parte da escola e não coisas a serem excluídas desse espaço.

Contato para dúvidas

Se você ou seus responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, devem contatar a pesquisadora principal ou membro de sua equipe, Karine do Rocio Vieira dos Santos e Simone Aparecida Rechia, pelo telefone (41) 3361-3342 (deixar recado) ou no endereço Rua Cel. Francisco H. dos Santos, 100 – Campus Politécnico – Jardim das Américas, CEP 81531-980, Curitiba/PR.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/SD), do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Mas, se você não se sentir confortável em participar, fique à vontade para dizer não e estará tudo bem. Se em algum momento não tiver mais interesse em participar da pesquisa, pode pedir para seus pais ou responsáveis comunicarem as pesquisadoras.

Você entendeu? Quer perguntar mais alguma coisa?

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com a pesquisadora responsável sobre este estudo os detalhes deste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito. Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

_____, ____ de ____ de ____

[Assinatura da criança]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE]

APÊNDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAI, MÃE E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

A criança/pré-adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) por nós, Karine do Rocio Vieira dos Santos, estudante de pós-graduação e Simone Aparecida Rechia, professora de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado: O lazer da escola. Essa pesquisa é importante porque considera a escola um espaço de formação integral em que o lazer pode fazer parte de um projeto educativo de qualidade, que considere a alegria como parte fundamental da escola.

- a) O objetivo desta pesquisa é compreender quais os lugares do lazer no cotidiano de práticas escolares numa turma de 5.º ano da rede municipal de uma cidade da região metropolitana de Curitiba, a fim de compreender os limites e possibilidades na proposição de práticas de lazer pela escola enquanto parte de um projeto educativo.
- b) Caso você autorize a participação da criança/pré-adolescente sob sua responsabilidade nesta pesquisa, será necessário permitir que ela (ele) participe de um grupo-pesquisador, junto a outras crianças/pré-adolescentes das turmas do 5.º ano da escola.
- c) Precisarás permitir que ela (ele) desenvolva e compartilhe com a pesquisadora produções artísticas que tenham como temática a escola (desenhos, pinturas, vídeos, áudios, poesias, contos e/ou cartas). Caso a produção envolva a necessidade de aparelhos tecnológicos, como celulares, computadores e/ou similares, poderá precisar auxiliá-la(o) no manuseio. Precisarás permitir que a criança/pré-adolescente ao qual está responsável mantenha contato com a pesquisadora via mensagens de rede social (WhatsApp e/ou Telegram, pela via de um grupo e/ou individualmente) e tenha a possibilidade de participar de rodas de conversa virtuais com a pesquisadora e o grupo-pesquisador, com datas e horários pré-estabelecidos, com o objetivo de mostrar e conversar com o grupo-pesquisador sobre suas produções artísticas. Serão três a quatro conversas nesse modelo, até o fim do semestre, que levarão aproximadamente 45 minutos cada uma.
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao recebimento de ligações e mensagens da pesquisadora, caso a criança/pré-adolescente ao qual está responsável utilize seus equipamentos para manter contato da pesquisa. É possível que a

Participante da Pesquisa _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

Orientador _____

criança/pré-adolescente ao qual está responsável utilize materiais escolares para desenvolver suas produções artísticas e/ou lhe peça para adquirir novos materiais para essas produções. É possível que a criança/pré-adolescente sob sua responsabilidade passe constrangimento no momento das rodas de conversa virtuais, caso essas sejam realizadas em meio a outras pessoas que residam com ela.

- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser descritos como desgaste dos materiais escolares da criança/pré-adolescente sob sua responsabilidade, pelo uso durante as produções artísticas. A quebra e/ou uso inadequado de aparelhos tecnológicos como celulares, computadores e/ou similares nessa produção artística. Durante as rodas de conversa há o risco de constrangimento por parte criança/pré-adolescente ao qual está responsável, ou mesmo de outras pessoas que residam no mesmo espaço. Ainda durante as rodas de conversa é possível que estas excedam o tempo de 45 minutos.
- f) A fim de minimizar os riscos orientaremos as crianças/pré-adolescentes a planejarem suas produções, bem como utilizarem folhas de rascunho para evitar desperdícios de materiais. Para evitar a quebra de aparelhos eletrônicos sugerimos que haja o auxílio de uma pessoa adulta no manuseio desses equipamentos. A fim de minimizar o constrangimento de participar de uma roda de conversa em meio a outros familiares que residam na mesma casa sugerimos que a criança/pré-adolescente permaneça num local que se sinta à vontade em sua residência e utilize fones de ouvido. Caso não haja fones disponíveis em casa as pesquisadoras responsáveis pela pesquisa podem realizar o empréstimo desse equipamento, pelo tempo que for necessário à pesquisa.
- g) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são promover a reflexão da criança/pré-adolescente sob sua responsabilidade sobre a escola, sua importância na vida dos alunos como um local de aprendizado integral. Trazer à gestão escolar a visão dos alunos sobre este espaço, auxiliando nas tomadas de decisão sobre a escola. Benefícios indiretos podem ser a promoção de tempos, espaços e experiências de lazer como meio formal de educação em outras escolas, municípios e níveis de gestão educacional, como estadual e federal. Ampliando as formas de ensino/aprendizagem nas escolas.
- h) As pesquisadoras, Karine do Rocio Vieira dos Santos e Simone Aparecida Rechia, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, situado na Avenida Coronel Francisco Heráclito dos Santos, n.º 100, Curitiba/PR, próximo ao *Centro de Educação Física e Desportos (CED)* no

Participante da Pesquisa _____
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____
Orientador _____

Centro Politécnico da UFPR, no 2.º andar, na sala do Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, espaço e Cidade (Geplec), pelo telefone (41) 3361-3342 (deixar recado) e/ou pela via dos e-mails karinesantos@ufpr.br e simone@ufpr.br e/ou telefone (41) 99637-6579 (falar com Karine), no horário de segunda a sexta feira, das 9h às 18h para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

- i) A participação da criança/pré-adolescente sob sua responsabilidade neste estudo é **voluntária**, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- j) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. Eu, Karine do Rocio Vieira dos Santos e a professora orientadora Simone Aparecida Rechia. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **identidade** da criança/pré-adolescente sob sua responsabilidade **seja preservada e mantida sua confidencialidade**.
- k) Os materiais obtidos – imagens, áudios, vídeos e outras formas que surgirem na pesquisa – serão utilizados unicamente para essa pesquisa e serão apagados dentro de 5 anos, a contar da data final da pesquisa.
- l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, como gastos com materiais para as produções artísticas – papeis, lápis, tintas, canetinhas, argila, massinha, internet e outros que possam ser utilizados – são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro ou reembolso pela participação da criança/pré-adolescente sob sua responsabilidade. Porém, se as despesas com esses itens forem o único motivo que possa impossibilitar a participação da criança/pré-adolescente na pesquisa, as pesquisadoras podem fornecer um kit com itens que permitam alguns tipos de produções. Mesmo se a criança/pré-adolescente receber esse kit pode desistir de participar da pesquisa em qualquer momento. O kit, será embalado no mínimo 14 dias antes da entrega as crianças/pré-adolescentes do grupo pesquisador, e juntamente com ele as crianças receberão um kit de higienização, contendo álcool 70% e pano de limpeza para a desinfecção do material externo e interno, a fim de evitar qualquer contaminação do novo Coronavírus.
- m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome ou da criança/pré-adolescente ao qual você é responsável e sim um código.

Participante da Pesquisa _____
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____
Orientador _____

- n) Se você tiver dúvidas sobre os direitos da criança/pré-adolescente ao qual está responsável como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução n.º 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____
declaro que li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo, para o qual autorizo a participação de _____, sob minha responsabilidade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para a criança/adolescente sob minha responsabilidade.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

_____, ____ de _____ de _____.

[Assinatura do pai/mãe ou responsável legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

APENDICE 3**TERMO DE SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM e SOM DE VOZ PARA PESQUISA**

Título do Projeto: O lazer da escola.

As pesquisadoras Karine do Rocio Vieira dos Santos e Simone Aparecida Rechia, do presente projeto, solicita a utilização de imagem e som de voz para pesquisa.

Esta autorização refere-se única e exclusivamente para fins desta pesquisa, portanto não autorizo a utilização de minha imagem e voz para outros fins.

Tenho ciência que a guarda e demais procedimentos de segurança são de inteira responsabilidade das pesquisadoras. As pesquisadoras comprometem-se, igualmente, a fazer divulgação dessas informações coletadas somente de forma anônima.

Este documento foi elaborado em duas (2) vias, uma ficará com as pesquisadoras e outra com o(a) participante da pesquisa.

_____, ____ de ____ de ____

Prof.^a Dr.^a Simone Aparecida Rechia

Pesquisador responsável

Participante da pesquisa

APENDICE 4

Respostas do jogo STOP na roda de conversa virtual

Letra sorteada	Minha sala é...	O que gosto de fazer na escola?	Minha matéria/conteúdo preferido é... (só no stop virtual)	Na escola <u>sempre</u> tem...
B	Dedê – Boa Alan – Boa Gabi - Bonita	Dedê – brincar Alan - * Gabi- *	Dedê – beisebol Alan – * Gabi - *	Dedê – Briga Alan - Brincadeira Gabi- *
S	Dedê – segura Alan – Gabi -	Dedê – sentar Alan – <i>sports</i> Gabi – sorvete	Dedê – <i>sinonimo</i> Alan – - Gabi - -	Dedê – Alan – Gabi -
P	Dedê – preferida Alan – Perfeita Gabi – *Preguiçosa (risos)	Dedê – passear Alan – Pintar Gabi –Prestar atenção na aula	Dedê – Pintura Alan – Português Gabi - *	Dedê – Pega-pega Alan – * Gabi - *
J	Dedê – Junta (unida) Alan – * Gabi – Jogadeira de futebol	Dedê – Jogar jogos Alan – Jogar jogos Gabi - *	Dedê – - * Alan – * Gabi - *	Dedê – Jogos Alan – Jogos Gabi – Jogadores profissionais
F	Ana – * Clara – Fofa Dedê – Fedida Alan - Fofa	Ana – * Clara – Falar Dedê – Falar Alan - *	Ana – * Clara – * Dedê – Filosofia Alan - *	Ana – * Clara – Farofa Dedê – Fila Alan - fofoca
M	Ana – * Clara – Má Dedê – Menor (apertadinha) Alan - monitorada	Ana – * Clara – Mexer, me mexer...sair correndo por ai... Dedê – Montar lego Alan - *	Ana – * Clara – Dedê – matemática Alan - *	Ana – * Clara – Música Dedê – Mimadinho Alan - *
A	Ana – Arteira Clara – Antipática Dedê - Amável Alan – Amorosa Leão - Antiga	Ana – andar Clara – Amizades Dedê - ajudar Alan – andar Leão - <i>abdar</i>	Ana - * Clara – adubo Dedê - artes Alan – * Leão - *	Ana - * Clara – arroz Dedê – Adivinha (responder) Alan – * Leão - abacaxi
E	Ana - Elegante Clara – Elegante Dedê - estranha Alan – Estudiosa Leão - engraçada	Ana - escrever Clara – estudar Dedê - Enviar cartas Alan – escrever Leão – encontrar (coisas perdidas)	Ana - * Clara – * Dedê - Esporte Alan – Educação Física Leão - *	Ana - educados Clara – Expulsão Dedê - <i>esquesitos</i> Alan – * Leão – Engraçados, Engraçadinhos

* Respostas com asteriscos foram deixadas em branco.

APÊNDICE 5

Respostas do Jogo de Stop (Coletivo e Individual) nas Intervenções Presenciais

Letra sorteada	Minha sala é...	O que gosto de fazer na escola?	Na escola <u>sempre</u> tem...	A escola remota é...	Na escola <u>nunca</u> tem...
V	Verdadeira (2), vazia (2),	Varrer, viver, ver	Voluntário, Vidro, vassoura	<i>Verídica</i>	Vacina, vagem, vegetais
P	Pacífica (2), Perfeita (2), pública	Pensar, pular	Professores, palito, Patricia, pessoas,	Parada, pequena,	Peru, Pato, passarinho, palmito
M	Melhor, minha (2), maravilhosa, maluca, mansa	Morar, merendar, mentir	Mão, matemática, mochila, maçaneta, máscara,	Massa, <i>maudosa</i>	<i>Mamíferos</i> , milho, massinha, mancha
N		nada			nevoeiro
P	Pacífica, perfeita	Pular, pensar	Palpite, pessoas	Podre, Perfeita	Pescaria, parafuso
S	Sapeca, sensacional	Surfar, sair	Saída	Salgada, sem sal	Salgadinho
T	[A]tormentada, tédio	Tatuagem, treinar	Tomate	terapia	tucano

APENDICE 6

JOGO: O QUE TEM A VER?

Palavra Chave	Palavras escritas pelas crianças
ESCOLA	professor, lápis, geografia, matemática, português, borracha e futebol.
RECREIO	Comer, quadra, descansar, balanço, parquinho, brincar, refeitório
SALA DE AULA	Professor, Professora, cadeira, material, quadro, lápis, apostila, giz, mesa, apagador e alunos.
AULA	Atividade, mesa, livro, sala de aula e lápis.
EDUCAÇÃO FÍSICA	Educação física é muito esportiva, é muito boa demais, corremos muito, é legal, história
QUADRA	Parque, vôlei, grande, corda, basquete, bola, banco e gol
ESCOLA	Tem <i>prof</i> , futebol, tem quadra, sala de aula, linda, tem refeitório, tem parquinho, muito segura, muito grande, decorada, bonita.

APÊNDICE 6

Letra da Música utilizada por Dedê no vídeo citado.

[Sasha]

Sempre estarei aqui
Mesmo longe o meu amor vai ficar
Se o mundo o levar, para outro lugar
Eu jamais te esquecerei
Foi você quem eu amei

[Charlie]

Eu também me sinto assim
Ao seu lado o meu amor não tem fim
Como vou esquecer, que amo você
Dos momentos que passei
Com você, eu fui um rei

[Charlie e Sasha]

Ficarei com você pelo resto da vida
Em cada alegria ou dor

[Charlie]

Porque o que senti, quando nós tocamos

[Charlie e Sasha]

Não se vai, é o amor

[Charlie e Sasha]

Não será como um adeus
Que tudo isso, vai se acabar
Se você precisar (se precisar)
De a vida falar (com quem falar)
Uma luz vai nos guiar
E eu estarei lá (só nós dois lá)
Nada vai nos separar

Letra da música: Eu Sempre Estarei Com Você (Animação: Todos os Cães Merecem o Céu)

Fonte: Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/todos-os-caes-merecem-o-ceu/eu-sempre-estarei-com-voce/>>