

LEILA CRISTINA MORAES

**INVENTIVOS ‘RECREIARES’ NOS COTIDIANOS DE UMA ESCOLA  
MUNICIPAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS- BRASIL  
2015

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da  
Universidade Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

M827i  
2015  
Moraes, Leila Cristina, 1986-  
Inventivos "recreiares" nos cotidianos de uma  
escola municipal / Leila Cristina Moraes. - Viçosa, MG,  
2015.  
x, 109f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador : Eduardo Simonini Lopes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 97-101.

1. Cotidiano escolar. 2. Estudantes - Recreação.  
3. Invenções. I. Universidade Federal de Viçosa.  
Departamento de Educação. Programa de Pós-  
graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 371.244

**LEILA CRISTINA MORAES**

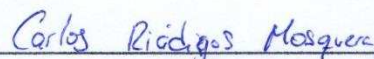
**INVENTIVOS 'RECREIARES' NOS COTIDIANOS DE UMA  
ESCOLA MUNICIPAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa,  
como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em  
Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

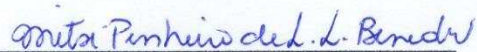
**APROVADA: 06 de abril de 2015.**



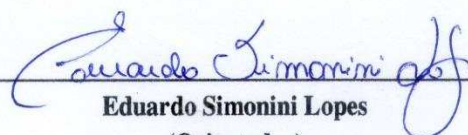
**Heloísa Raimunda Herneck**



**Carlos Riadigos Mosquera**



**Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito**



**Eduardo Simonini Lopes  
(Orientador)**

**DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho àqueles que inventam os cotidianos das escolas.  
Que partilham lances de solidariedade e alegria, em meio às  
cobranças, dificuldades e desafios.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço os encontros alegres com pessoas e pensamentos que contribuíram para que eu chegasse até aqui. Angariei experiências que ultrapassaram o âmbito acadêmico, pois afetaram minha maneira de ser e estar no mundo.

Aos integrantes dos Cotidianos em Devir, que em sua fluidez característica torna difícil nomear os envolvidos, por isso agradeço a todos (as) que fizeram/fazem parte. Os encontros semanais em muito me alegravam; não eram somente estudos acadêmicos, mas eram injeções de ânimo para a vida.

Neste sentido, agradeço meu orientador, Eduardo Simonini Lopes, quem de fato nos convidou a caminhar por diferentes veredas teóricas. Sou grata pela dedicação e atenção, que em muito ultrapassaram as exigências acadêmicas, pela paciência e apoio aos meus desassossegos e as minhas inseguranças.

A todos (as) professores (as) do Departamento de Educação que contribuíram para minha formação acadêmica, de modo especial a Maria Veranilda Soares Mota que, através do PIBID, mediou nossa inserção nos cotidianos da Escola Municipal Edmundo Lins (EMMEL).

Agradeço aos praticantes da EMMEL, que em muito colaboraram com essa pesquisa, sendo co-autores desse processo, sem eles este trabalho não seria possível.

Aos professores (as) que prontamente aceitaram o convite de participar da banca de avaliação: Carlos Mosquera, Heloísa Raimunda Herneck e Mitsi Pinheiro de Lacerda. Agradeço pela leitura atenta e pela contribuição com esse trabalho.

Aos colegas do mestrado da turma de 2013, que tornaram os recreios acadêmicos mais divertidos (momentos que não eram oficiais no currículo, mas que exigíamos que ele ocorresse). Entre cafezinhos e pães de queijo, formávamos laços de amizade, às vezes mais intensos; às vezes mais frouxos. Meu agradecimento especial à Maria Gontijo Castro e ao pequeno Ian, anjos que alegraram e tornaram meu cotidiano mais leve e divertido. Agradeço a Mirtes A. dos Reis Guimarães, pelas inúmeras conversas e partilhas. A Natália Hosana Nunes Rocha, pois antes mesmo de entrarmos no mestrado já compartilhávamos sonhos, agradeço pelo apoio e amizade.

As amigas do curso de pedagogia que incentivaram e apoiaram nesse percurso. Rosemeire Soares Freitas, por sua presença, apoio e sincera amizade; Vanessa Lopes Eufrásio e Edilaine do Rosário Neves, amigas e companheiras do PIBID, agradeço pelo incentivo e amizade em toda a trajetória acadêmica.

A Eliane, secretária do Programa de Pós-graduação em Educação, que entre as inúmeras tarefas, nos atendia sempre com atenção e paciência, nos tirando as dúvidas e apoiando em muitos momentos.

Ao esposo Fábio, agradeço pelo apoio em todo o percurso, mesmo a distância se fez presente. A Yasmim Moraes Rosa, minha filha amada, sua existência e presença em todo esse caminhar acadêmico foram fundamentais para eu seguir em frente. Sua criatividade me encanta e me lembra do esforço necessário para tentar ter a alegria desinteressada das crianças.

Ao amigo Jean, que estimulou o desejo de cursar o ensino superior e despertou aprendizados para a vida. Agradeço também o amigo Wesley que, enquanto estudante da UFV, era o exemplo real de que era possível cursar um ensino superior de forma “gratuita”.

Agradeço imensamente a Pró Reitoria de Assuntos Comunitários, que nas pessoas da Roseli, Valéria e Júnia, em muito nos apoiaram nessa trajetória.

A minha sogra Marina Piedade Campos Andrade, que nas longas conversas pelo telefone me apoiou em todo o processo, agradeço por acreditar em mim e pelos incentivos constantes. A minha mãe Aparecida Rosa Moraes, por suas orações e apoio. Vocês duas, mesmo distantes fisicamente, se fizeram presentes.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao que muitas vezes nomeamos como Deus, às vezes como santos, anjos, força suprema, entre outros. Sou eternamente grata por sempre estarem presentes em toda minha vida.

*Quem decidiu fazer alguma coisa e a concluiu, dirá que ela está perfeita, e não apenas ele, mas também qualquer um que soubesse o que autor tinha em mente e qual era o objetivo de sua obra ou que acreditasse sabê-lo. [...] Mas se alguém observa uma obra que não se parece com nada que tenha visto e, além disso, não está ciente da ideia do artífice, não saberá certamente, se a obra é perfeita ou imperfeita. Este parece ter sido o significado original desses vocábulos. Mas, desde que os homens começaram a formar ideais universais e a inventar modelos de casas, edifícios, torres, etc., e a dar preferência a certos modelos em detrimento de outros, o que resultou foi que cada um chamou de perfeito aquilo que via estar de acordo com a ideia universal que tinha formado das coisas do mesmo gênero, e chamou de imperfeito aquilo que via estar menos de acordo com o modelo que tinha concebido, ainda que, na opinião do artífice, a obra estivesse plenamente concluída. [...] Portanto, a perfeição e a imperfeição são, na realidade, apenas modos de pensar, isto é, noções que temos o hábito de inventar, por compararmos entre si indivíduos da mesma espécie ou do mesmo gênero (SPINOZA, 2012, p. 155/156)*

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	vii
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	viii
<b>RESUMO</b> .....	ix
<b>ABSTRACT</b> .....	x
<b>1. PRELÚDIO: É PRECISO TER CORAGEM</b> .....	1
1.1. Uma pesquisa e as singularidades que me atravessam .....	5
<b>CAPÍTULO 2. MOVIMENTOS DE UMA PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR</b> ...	8
<b>CAPÍTULO 3. “AQUI JÁ FOI PRISÃO”</b> .....	16
3.1. Os antolhos escolares .....	19
<b>CAPÍTULO 4. O “RECREIAR” NO/DO COTIDIANO ESCOLAR</b> .....	28
4.1 Vadiar ou trabalhar? .....	39
4.2. Perspectiva histórica do trabalho e do ócio .....	41
4.3. Educação para o trabalho.....	45
4.4. Ócio e trabalho .....	50
<b>CAPÍTULO 5. INVENÇÕES COTIDIANAS</b> .....	56
5.1. Quando começa e quando termina o “recreiar” dos (das) professores (as) e alunos (as)..	58
5.2. As vigilâncias e invenções num recreio instituído .....	70
5.3. Recreio dos (das) professores (as) .....	82
5.4. Cotidianos escolares como comunidade de afetos .....	84
<b>A PRIMAVERA ESTÁ CHEGANDO</b> ....	91
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	97
<b>APÊNDICE A - Atividade final</b> .....	102
<b>ANEXO A - Autorização para realizar a pesquisa na EMMEL</b> .....	104
<b>ANEXO B - Parecer consubstanciado do CEP</b> .....	105
<b>ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido</b> .....	107

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>UFV</b>	Universidade Federal de Viçosa
<b>EMMEL</b>	Escola Municipal Ministro Edmundo Lins
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>Capes</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>CEB</b>	Câmara da Educação Básica
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>HQ</b>	História em Quadrinhos

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Frente da EMMEL.....	17
Figura 2 - Salas paralelas.....	19
Figura 3 - Brincadeira do pezão .....	34
Figura 4 - Recreio dirigido .....	37
Figura 5 - A Cigarra e a Formiga .....	39
Figura 6 - HQ: A Formiga e o Gafanhoto .....	56
Figura 7 - O Recreio ‘Francesco Tonucci’ .....	58
Figura 8 - Bilhete entre colegas.....	60
Figura 9 - “Proibido uso de celulares”.....	62
Figura 10 - O jogo das bolas de gude do lado de fora da escola .....	68
Figura 11 - Portão azul e entrada aos banheiros dos discentes.....	72
Figura 12 - Canto para a brincadeira de Polícia e Ladrão .....	76
Figura 13 - Portão azul – uma prisão inventada .....	77
Figura 14 - Brincadeira com bola feita com papel e durex .....	79
Figura 15 - Brinquedo criado.....	80
Figura 16 - “Futprego” .....	86
Figura 17 - Carro de puxar .....	86
Figura 18 - Ipê Amarelo .....	91

## RESUMO

MORAES, Leila Cristina, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2015. **Inventivos ‘recreiars’ nos cotidianos de uma escola municipal.** Orientador: Eduardo Simonini Lopes

O presente trabalho de dissertação versou a respeito de práticas instituintes engendradas nos cotidianos escolares da Escola Municipal Ministro Edmundo Lins (EMMEL). O ensejo principal desta pesquisa, foi acompanhar as relações cotidianas, que em meio aos currículos, normas e regras, entrelaçavam outros mundos não oficiais, com especial atenção aos lances diversos que “recreiavam” os diferentes micro-lugares da escola pesquisada. Enquanto caminho metodológico utilizei a uma proposta cartográfica (DELEUZE; GUATARRI,1995) para acompanhar os processos móveis em práticas cotidianas diversas da instituição, nas suas diferentes tramas de relações, conflitos, pluralidade e criatividade. Nessa escola há a peculiaridade de um recreio constantemente vigiado/cuidado, por funcionários, aqui chamados de cuidadores, que eram deslocados de suas funções a fim de se posicionarem em “pontos estratégicos” do pátio escolar, vigiando os espaços, nos seus cantos e apropriações, para que, assim, se evitasse que as crianças e adolescentes criassem algo não planejado, controlando as correrias, intensidades e novidades que desembalavam o *espaçotempo* do recreio escolar. Nesses momentos eram feitas tentativas de se preservar um ambiente escolar mais controlado e produtivo, e para isso, se distanciava das dimensões que aglutinassem o prazer e o trabalho. Entretanto, ao longo deste trabalho, foram narradas algumas experiências em que os praticantes ousavam tecer misturas entre lazer/ócio, estudo e trabalho, dentro e fora dos espaços institucionalizados para o recreio: fossem nas trocas de bilhetes; nos movimentos recreativos durante a aula; nos cochichos; ou em mensagens por meio de mídias sociais entre docentes e discentes. Assim, mesmo rodeados dos antolhos escolares, dos muros que indicavam uma única direção, nos cotidianos escolares eram tecidas composições a construir encontros que insistiam em inventar coloridos; que insistiam na ousadia e risco de experienciar a novidade que brotava em árvores, relações, brincadeiras, espaços, “cantinhos” e recreios. Desta maneira, concluímos que os praticantes gestavam diferentes “recreiars” (recrear + criar) em lances de ludicidade e invenção que teciam acontecimentos indicativos em *espaçostempos* que se desdobrava para além de um intervalo entre aulas. Portanto, podemos concluir que o recreio não se limitava apenas aos quinze minutos reservados para este fim, sendo que havia outros múltiplos “recreiars” que transversalizavam diferentes cotidianos da EMMEL e que, não se restringindo às produções das crianças/adolescentes, abrangiam todos os praticantes daquela escola.

## ABSTRACT

MORAES, Leila Cristina, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2015. **Inventive 'entertaincreations' in the everyday life of a municipal school.** Adviser: Eduardo Simonini Lopes

This paper is about instituting practices engendered in the everyday life of the municipal School Minister Edmundo Lins (EMMEL). The main challenge of this research was to follow the daily relationships that among the curricula, standards and rules, intertwined other unofficial worlds, with special attention to the various events that "entertaincreated" the different micro-posts of the surveyed school. As a methodological approach, I used the cartography (DELEUZE, GUATARRI, 1995) to accompany the mobile processes in the various everyday practices of the institution, in their various webs of relations, conflicts, diversity and creativity. This school had the peculiarity of a recreational time constantly watched / cared by the school employees, here called caregivers, who were displaced from their functions in order to position themselves at "strategic points" of the schoolyard, watching the spaces, corners and appropriations, so that the children and the adolescents were thus avoided from creating something unplanned; and then they could control the rush, the intensities and the new developments that disturbed the space-time of the school playground.. However, throughout this paper, some experiments were mentioned in which the practitioners dared to weave mixtures between leisure / rest time, study and work, in and out of the spaces already institutionalized for the recreational time: whether with messages changing hands; during the recreational movements during the classes; in whispers; or changing messages via the social media, between teachers and students. So, even surrounded by the school blinders, and by the walls that indicated a single direction, in the school everyday life structures were woven in order to build encounters that insisted on inventing colorful moments; which insisted on the boldness and the risk of experiencing the new sprouting on trees, relationships, games, spaces, "corners" and playgrounds. Thus, we conclude that the practitioners created different "entertaincreations" (entertainments + creations) with moments of playfulness and invention that woved indicative events during space-times unfolding beyond a range of classes. Therefore, we can conclude that the recreational time was not limited only to the fifteen minutes reserved for this purpose; there were other multiple "entertaincreations" that traverse different everydays of the EMMEL and that, not being restricted to the production of the children / adolescents, covered all the employees from that school.

## 1. PRELÚDIO: É PRECISO TER CORAGEM

Trata-se de uma atividade filosófica sempre em movimento que solicita a todo momento, a lâmina da coragem (HARA, 2012, p.57).

A busca por harmonias e certezas parece que acompanhou os desejos e projetos humanos com muita intensidade ao longo dos tempos; projetos estes muitas vezes imersos numa busca por um solo estável que trouxesse o acalento contra as incertezas do amanhã. Nesta caça por certezas temos, como exemplo, a ciência moderna que, ao primar pela procura por estabilidade, aconchegou-se no colo “estável” das ciências exatas. As ciências exatas, sociais e naturais, ao creditarem como verdade àquilo que é quantificável e objetivo, acabou por defender modos unívocos de conhecimento e pesquisa, valorizando alguns saberes em detrimento de outros. Neste sentido, as ciências modernas foram construídas com base na construção de universais, que poderiam ser acessados através de cálculos exatos a desvendar o padrão imutável da dinâmica do mundo.

Se tal maneira de fazer ciência produz ações eficientes e fomenta desenvolvimentos em diferentes áreas do saber – em especial aquelas de cunho mais tecnológico – em contrapartida pode vir, pela hegemonia de seus modos de saber e de fazer, a despotencializar outros modos de conhecimento e aprendizagens. Nesses casos, temos que as experiências singulares que rompem com as padronizações estabelecidas são vistas como um desvio da verdade e, assim, são desqualificadas e/ou ignoradas uma vez que não se aplicam a modelos teóricos, estatísticos e científicos vigentes. Como denuncia Santos (1987), o que não é quantificável acaba por se tornar cientificamente irrelevante. Portanto, esta busca pela harmonia, pela certeza e estabilidade se caracterizam como uma meta da modernidade, pois:

O homem moderno tornou-se fiel à crença de que chegará o amanhã sem medos e ameaças. A fé no ideal de segurança gera não só o desprezo pela vida efetiva, como também ativa as linhas de força fascistas que lutam para aniquilar ou modular resistências, as diferenças, os outros que perturbam o sossego (HARA, 2012, p.56).

Portanto, o perigo dessa incansável busca pela paralisia no verdadeiro, no ideal, na fórmula universal a garantir um futuro de harmonia ausente de conflitos, é cairmos em decepção com o tempo presente. O perigo é nos lançarmos à difamação e desvalorização

da maneira que o mundo se apresenta e acontece. O perigo é naturalizarmos em nossos cotidianos afirmativas como:

Esse mundo não tem jeito!” “Esse mundo não presta” (...) Só que esse mundo que não presta e não tem jeito é o único que temos. Desprezamos esse mundo ao compará-lo com um outro, que é apenas um criação de nossa impotente reação (HARA, 2012, p.54).

Quando, pois, pensamos na educação, poderíamos acrescentar frases rotineiras que são desembaladas na e sobre a escola: “Essa escola não tem jeito”; “esse aluno não tem solução”; contudo, essa escola, juntamente com esses alunos, é o que temos. E é uma escola envolta em crises, tensões, mas também em oportunidades. Porém, as diferentes tensões que perpassam a escola são muitas vezes entendidas como uma “crise da escola”, pois dela se esperou que resolvesse grande parte dos problemas sociais (disciplinares, morais, sexuais, higiênicos, políticos, afetivos). Além da concepção de crise, acreditou-se até na extinção da escola, como defendeu Ivan Illich (1974). Este considerou que uma sociedade com escola é um modelo fracassado e, por isso, devia ser substituído por outra sociedade sem escola.

Entendendo, entretanto, que as concepções de crise e finitude da escola apontam para a dissonância entre aquilo que a escola é em relação ao que se projetou que ela deveria ser. Assim, como discorre Veiga-Neto (2003), a noção de “crise” precisa ser analisada com cautela, bem como contextualizada, já que uma crise da escola é “sempre relacional”. E se a crise é relacional, isso não significa simplesmente que as relações são problemáticas e, por isso, necessitam de intervenções curativas; a crise é relacional porque as relações que se processam nas escolas não se limitam a enquadres programados, e são anunciadoras de vivências ricas em encontros, conflitos e misturas. Temos, pois, que a vida que flui nas escolas é mais complexa, tendendo a estar mais de braços dados com incertezas e experimentações do que com estabilidades harmônicas paralisantes. Dependendo de como se escolhe caminhar com a incerteza é que se diferenciam os mundos formados: uns podem abrir para as multiplicidades, outros podem funcionar como camisa de força e paralisar os movimentos e intensidades que transversalizam as escolas.

### **1.1.Uma pesquisa e as singularidades que me atravessam**

Porém, questionando as regras científicas da modernidade que propagaram a necessidade de as pesquisas se mostrarem objetivas, impessoais e neutras, consideramos que uma pesquisa carrega em seus delineamentos toda uma implicação das escolhas existenciais feitas pelo pesquisador. Isso faz com que nenhuma investigação seja neutra e totalmente “objetiva”, uma vez que é alimentada pelas contingências particulares do investigador, o qual propõe uma pesquisa a partir de uma trajetória singular que o enreda.

Desse modo, Ferrazo (2007) defende que quando adentramos no processo de pesquisar, “somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos; somos nosso próprio tema de investigação” (FERRAÇO, 2007, p. 80). Assim, para buscar entender um pouco do caminho que fiz e que me conduziu à escrita desta dissertação, escolho por apresentar resumidamente minha trajetória escolar.

Sendo natural de Cambuí/MG, uma cidade com aproximadamente trinta mil habitantes, localizada no Sul de Minas, eu conheci a Universidade Federal de Viçosa (UFV) por acaso, pois, ao terminar o Ensino Médio, não vislumbrava perspectivas em cursar um Ensino Superior. Desde os treze anos, já trabalhava no cuidado de crianças e de afazeres domésticos e, por conta do trabalho, com quatorze anos passei a estudar no período noturno. Várias coisas na escola eram facilitadas por sermos estudantes do noturno, o que me chateava. Por exemplo, era permitido entrar depois do início das aulas; saídas da escola mais cedo; mas o que mais me inquietava era a “facilitação” na avaliação e nos conteúdos, sendo poucos os casos de estudantes que reprovavam.

Aos 16 anos, consegui meu primeiro emprego assalariado em uma fábrica de sapatos. Via na fábrica uma possibilidade de trabalho para toda vida, o que me fazia feliz por ter alcançado esse emprego, diante da realidade de desemprego local. A entrada na fábrica<sup>1</sup> foi uma conquista muito valorizada por minha mãe e pelo meu círculo de amigos, pois a carteira assinada era um sonho a se alcançar. Assim, o término do Ensino Médio representava apenas uma conclusão de uma etapa do ensino obrigatório e, não mais que isso. Depois do término do Ensino Médio, a fábrica de sapatos me exauria, pela cobrança

<sup>1</sup> Cambuí abriga um polo industrial com fábricas de diferentes ramos, predominava na minha época os ramos metalúrgicos para os homens e, indústria têxtil em sua maioria para as mulheres, além das indústrias havia algumas lojas comerciais.

intensa por produtividade; por isso pedi a conta e mudei para uma fábrica de roupas. Fiquei nessa empresa por quase dois anos; entrei como auxiliar de costura, passando mais tarde a operar uma máquina de costura, o que era ainda mais motivo de orgulho para minha mãe, pois estava conquistando uma profissão. Foi nesse período que passei a namorar meu futuro marido, Fábio, e graças ao convívio com ele, passei a ter amizade com pessoas que falavam de fazer faculdade. Foi significativa nesse processo, a amizade com Jean, um professor de Inglês, apelidado por nós de “baú de sabedoria”, já que diferente de outros professores (as), ele dialogava com todas as disciplinas e não apenas com o inglês, esse professor amigo nos instigou a sonhar com ensino superior. Foi também pela amizade com Wesley – na época estudante de História na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e morador de um dos alojamentos daquela instituição – que eu e meu futuro marido ficamos conhecendo a UFRV. Essa instituição já era uma lenda no nosso meio de amigos, justamente pelo apoio a estudantes carentes financeiramente. Tal apoio estudantil alimentou ainda mais o desejo de ser aprovada no vestibular daquela instituição. Assim, ao folhear o catálogo de cursos da UFRV que Wesley nos emprestou, em meio às inúmeras incertezas escolhi o curso de Pedagogia. A escolha por esse curso se deu porque 1) seria minha primeira tentativa no vestibular; 2) queria tentar um curso de Ciências Humanas.

Mesmo sabendo das minhas limitações e incertezas, eu fiquei muitíssimo alegre quando fui aprovada no vestibular para Pedagogia, em 2007. Naquela mesma época, meu futuro marido passou também no vestibular da UFRV para o curso de Geografia. Moramos inicialmente em alojamentos da UFRV, com todo o apoio estudantil que havíamos sonhado, o que nos possibilitou apenas estudar e não trabalhar. Pelo fato de até então nossa vida estudantil sempre ter caminhado junto com o trabalho assalariado, não podíamos dedicar tempo somente aos estudos. Porém, antes do final do primeiro período do curso, descobri que estava grávida. Diante daquele acontecimento não planejado e, preocupados com os cuidados necessários a bebê, resolvemos, eu e meu namorado, trancar os cursos e voltar para nossa cidade natal (Cambuí) a fim de ter a criança e angariar fundos para a volta à Viçosa.

No final de 2008, voltamos os três a Viçosa para continuar os estudos. Porém não poderíamos morar mais nos alojamentos com uma criança, por isso alugamos uma casa na cidade. Meu marido logo conseguiu emprego, e até a conclusão do curso de Pedagogia, minha renda advinha de estágios e bolsas dentro da UFRV e externamente a universidade,

trabalhava algumas vezes como garçõnete. O curso de Pedagogia me permitiu perambular por diversas áreas e lugares em busca do meu nicho acadêmico, até que, em março de 2010, passei na seleção para ser uma das 20 integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e permaneci neste projeto por dois anos.

O referido programa tinha/tem por objetivo iniciar os estudantes na prática da docência, valorizando-a e apoiando discentes de licenciatura plena, inserindo-os nos cotidianos de escolas da rede pública. Além disso, o PIBID tem por proposta promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica. Dentro do projeto maior do PIBID, há subprojetos que compõem todas as licenciaturas tais como, Física, Matemática, Química, História, Geografia, Educação Física e, do qual participei, o PIBID-Pedagogia.

No nosso grupo de Pedagogia, havia 20 bolsistas divididas em dois grupos de dez pessoas. Cada grupo trabalhava em uma das duas escolas municipais participantes do programa (Escola Municipal Ministro Edmundo Lins – EMMEL e a Escola Municipal Pedro Gomide Filho - EMPGF), tendo o apoio de duas professoras supervisoras concursadas, uma em cada escola municipal atendida pelo PIBID.

Nesse contexto, fiz parte do corpo de bolsistas da Escola Municipal Ministro Edmundo Lins (EMMEL), localizada no centro da cidade de Viçosa-MG, mais especificamente na Avenida Santa Rita. Naquela escola, em meio às ricas experiências em sala de aula vivenciadas no PIBID, foram aquelas que tive fora das salas, em especial no pátio de recreio escolar, que me marcaram de forma singular. Isso porque se, naquela ocasião enquanto bolsista do PIBID, nosso papel na escola era o de atuar em sala de aula e acompanhar crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem, outra atribuição feita a nós pela direção da EMMEL era a de que ficássemos vigiando o comportamento das crianças durante o recreio. Nesse sentido, solicitavam que ficássemos em “pontos estratégicos” do pátio recreativo para que tivéssemos nosso campo de visão ampliado a fim de garantir uma vigilância mais efetiva das crianças que transitavam por aquele espaço.

Por sua vez, nosso lugar no recreio foi permeado por resistências pelo motivo de nos negarmos a ficar na função de vigilantes como nos foi indicado. Para burlar aquela exigência de vigilância, ficávamos em grupo de três ou quatro bolsistas, conversando sem ser algo planejado previamente. Diversas vezes, por conta disso, era chamada nossa atenção. Por sua vez, no intervalo do recreio ocorriam muitos conflitos, violências, intensidades caóticas que, acreditávamos, precisavam ser controladas. Em nossas reuniões

durante o PIBID, sempre nos questionávamos sobre essas ocorrências durante o recreio, e nós bolsistas concluíamos que esse modo violento de usar o recreio por parte das crianças e adolescentes era um reflexo também das contenções em sala de aula. Assim, pensando em atividades para desenvolvermos durante o intervalo, o PIBID-Pedagogia<sup>2</sup> comprou diversos materiais para usar em sala de aula e também durante o recreio. Entre o material comprado, adquirimos bolas, petecas, bambolês, cordas e alguns jogos para ocuparmos as crianças e adolescentes durante o intervalo. Também planejamos e executamos um recreio com músicas, numa tentativa de promover um recreio dirigido. Porém, o recreio com música e atividades durou pouco tempo, já que escolhemos, no decorrer do projeto, focar nossa atenção somente em sala de aula; Deixamos de promover um recreio direcionado e voltamos a ocupar os pontos estratégicos no pátio escolar.

Contudo, fiquei afetada pelo desconforto gerado pela vigilância a mim demandada, bem como fiquei inquieta com a ordem reguladora desenvolvida no *espaçotempo*<sup>3</sup> do recreio, o que me instigou a propor um projeto de pesquisa no mestrado em torno dessa temática. Por sua vez, mesmo que tenha chegado à problematização do recreio pela mediação das funções desempenhadas no PIBID, foi difícil assumir o recreio enquanto pesquisa acadêmica. Ao iniciar o mestrado, na dinâmica de apresentação à turma e aos professores, depois que eu apresentava que pesquisaria as práticas cotidianas que enredam o recreio de uma escola, era comum ouvir perguntas e afirmações – tanto docentes e discentes partícipes do universo acadêmico, quanto daqueles que não tinham relação com a universidade – que iam na seguinte direção: “Mas, pra que serve isso?”; “Vai trazer alguma contribuição para a educação? E como você vai se justificar no projeto?”; “Faz mais sentido você pesquisar sobre a alfabetização das crianças, é mais útil para você e para a educação!!! Do que vai lhe servir pesquisar o recreio?” Às vezes sentia que meu tema era menor em relação a outros problemas pesquisados pelos colegas do mestrado, quando eu ouvia esses comentários. Porém, ao assumir as pesquisas em cotidianos como minha perspectiva de trabalho percebi que estas também falam das “desimportâncias”, pois nelas há produção de aprendizagens singulares e transformadoras. Como nos ensina Barros (2003, p. 09):

<sup>2</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) além do apoio de bolsas remuneradas aos licenciados, também disponibilizava recurso financeiro para compra de materiais que tivessem relação com o desenvolvimento de atividades para o aprendizado da docência.

<sup>3</sup> Assim, como Alves (2012), usamos a expressão “*espaçotempo*” conjugados, para tentar evitar um pensamento dicotomizado, para pensar em um tempo imanente ao espaço.

Dou respeito às coisas desimportantes  
e aos seres desimportantes.  
Prezo insetos mais que aviões.  
Prezo a velocidade  
das tartarugas mais que a dos mísseis

Assim, a escolha em realizar a pesquisa na Escola Municipal Ministro Edmundo Lins não foi neutra e desinteressada, mas foi uma escolha proposital. Mesmo sabendo que havia outras escolas em Viçosa com distintos recreios, escolhi essa escola pela inquietação que me causou quando vivi nela o *espaçotempo* do recreio escolar. Contudo, na presente pesquisa, voltei à atenção não apenas as dinâmicas dos recreios que aconteciam no *espaçotempo* institucionalizado para esse fim, mas também aos recreios que transversalizavam e inventavam distintos cotidianos na EMMEL. Apostei que o estudo dessas produções “insignificantes” poderiam conter potências outras tanto a obstruir quanto a oxigenar as relações/aprendizagens potencializadoras de diferentes-problemáticos-inventivos possíveis.

## 2. MOVIMENTOS DE UMA PESQUISA NO COTIDIANO ESCOLAR

Meu fado é o de não saber quase tudo.  
Sobre o nada eu tenho profundidades.  
Não tenho conexões com a realidade.  
Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.  
Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas).  
(BARROS, 2005, p.19)

Segundo Corazza (2002), no ato de formular uma proposição de metodologia para desenvolver uma pesquisa é importante que o (a) pesquisador (a) esteja atento (a) à formas de investigação que façam sentido a ele (a), de tal maneira que estejam entrelaçadas em suas redes de sentido, de afetos e diga respeito a suas implicações. Portanto, não escolhemos um método de investigação que se pretenda universal, mas somos enredados por determinada prática de pesquisa que diz da nossa forma de relacionar e interrogar os acontecimentos. E nessa variedade de caminhos possíveis não necessariamente escolhemos um método que nos descortine a verdade das coisas, mas sim aquele que “foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou” (CORAZZA, 2002, p, 124). Nessa perspectiva, escolho como proposta metodológica, o método da cartografia como sendo uma trilha possível dentre tantos outros modos que enredam as pesquisas em educação.

A cartografia, enquanto proposta metodológica surge num contexto de pesquisas que questionam a crença na neutralidade e objetividade, ambicionadas nos projetos de investigação embasados nas ciências modernas. Assim, a cartografia enquanto proposta de pesquisa social é um conceito que foi trabalhado por Deleuze e Guattari (1995), os quais o apresentaram como sendo um dos princípios do rizoma. Numa perspectiva biológica, o rizoma se refere a um tipo de caule ou tubérculo que funciona como reserva de nutriente de algumas plantas. Em termos botânicos, é um caule que liga diferentes plantas, a exemplo das gramíneas que, mesmo possuindo uma raiz, ligam-se por meio de rizomas, fazendo, assim, uma intrincada rede. Já tomando o rizoma por uma perspectiva mais filosófica, Deleuze e Guattari (1995, p. 31) consideram que:

[...] diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos [...] Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem

fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda [...] é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza.

Em interlocução com o rizoma, a cartografia nos fala de dimensões móveis, de uma rede de processos a desenharem diferentes encontros, combinações e possíveis. Assim, fazer uma cartografia é acompanhar as linhas que montam diferentes tramas relacionais no tecido social, construindo um mapa de intensidades que, em conexões diversas, produzem diferentes experiências de realidade. Portanto, ao mapear as invenções nos cotidianos das crianças e professores (as) de uma escola, não implica que o (a) pesquisador (a) esteja imerso (a) somente com invenções belas e criativas, pois também estão intrínsecos a esses cotidianos as dimensões em conflitos, as brigas; as advertências e recados da diretoria da escola; as fugas, as gritarias; as risadas, as correrias; sons que às vezes desembalam cacofonias ensurdecedoras e/ou inusitadas melodias.

Assim, nesse mapa cartográfico a delinear diferentes práticas a atualizarem múltiplas escolas dentro da EMMEL, temos que este trabalho foi tecido enquanto uma rota que me foi possível e não a única e nem a última, pois, de acordo com Deleuze e Guatarri (1995, p. 21), uma das “características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas”; assim como ele possui múltiplas saídas. Não há uma verdade final a se alcançar quando se seguem as tramas de um rizoma; há apenas conexões a se fazerem e desfazerem, estabilizando diferentes consistências, diferentes mundos.

Ao destacar, pois, o acompanhamento dessas tramas cartografadas nos processos conectivos das redes rizomáticas, Barros e Kastrup (2009) advertem que a palavra “processo” possui dois sentidos diferentes. Um remete a processamento e outro a processualidade. O sentido de processamento parte da premissa de que a pesquisa em si é uma “coleta e análise de informações”; para isso colocam entre parênteses as intensidades que não podem ser controladas e coletadas. Diferentemente, fazer cartografia diz de uma relação do acompanhamento de processos enquanto processualidade, e esta contradiz qualquer tentativa de representar formas ou coletar informações, sendo que “o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças na qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 55-57).

As autoras alertam que a ausência do controle dos fenômenos e sujeitos envolvidos na pesquisa – pois mais importante do que representar objetos, coletar informações, observar neutralmente o campo de pesquisa, a pesquisa cartográfica enseja acompanhar os processos que se fazem e desfazem no cotidiano das práticas – não significa um afrouxamento, mas sim uma “concentração sem focalização”, isso é, o desafio consiste na perspectiva de que o cartógrafo evite focar demais em busca de informações, para que, assim, se abra para os encontros e permita mergulhar nas intensidades dos cotidianos a investigar (BARROS; KASTRUP, 2009). Portanto, fazer cartografia é seguir as linhas de intensidade dos encontros que compõem a vida cotidiana, sendo um processo de mergulhar “nos afetos que permeiam os contextos e as relações que pretendemos conhecer, permitindo ao pesquisador também se inserir numa pesquisa e comprometer-se com o objeto pesquisador, para fazer um traçado singular do que se propõe a estudar” (ROMAGNOLI, 2009, p.171).

Desta maneira, ao cartografar dinâmicas pelas quais a escola é engendrada, acompanhei também as tramas cotidianas que ganham consistência e sentido nos encontros das crianças, adolescentes, professores (as) e auxiliares naquele *espaçotempo*, do recreio, das salas, dos corredores, das entradas e saídas da EMMEL. Acredito que acompanhar as linhas que compõem esses encontros, significa trazer à cena de pesquisa as intensificações que trabalham tanto para a reprodução e regulação das lógicas hegemônicas, quanto também para a abertura às invenções. Contudo, ao acompanhar e cartografar as redes relacionais que se trançam inventivamente nos cotidianos da EMMEL, a intenção não foi postular uma verdade ou significação universal a respeito dos mesmos, pois, em uma investigação cartográfica, “não há nada em cima – céus da transcendência -, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão” (ROLNIK, 2011, p.66). Cartografar é, pois, traçar um mapa aberto e inacabado; um mapa “conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Em uma perspectiva que muito se assemelha à cartográfica, temos que Alves (2001), desenhando uma proposta metodológica de pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares, considera que o pesquisador deve realizar “mergulhos” nos cotidianos investigados a fim de acompanhar as intensidades do dia a dia das escolas. Dessa forma, num primeiro momento, a autora questiona as pesquisas que se sustentam na

hegemonização do sentido da visão, uma vez que há outros sentidos envolvidos no processo de pesquisa. Como o (a) pesquisador (a) é também uma multiplicidade de sensações no encontro com uma pluralidade de intensidades que configuram os cotidianos que com ele tece redes, Alves (2001) questiona a ideia de neutralidade das pesquisas. Isso porque o pesquisador também está implicado em redes cotidianas que o atravessam e interferem nas maneiras como ele “vive” o território pesquisado. Assim, Alves (2001, p.19) defende que é preciso “mergulhar” com todos os sentidos para fluir no cotidiano:

(...) mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho.

Esse mergulho não busca retratar uma suposta verdade, mas a complexidade das redes rizomáticas de saberes e fazeres que compõem uma experiência de realidade. A segunda perspectiva indicada pela autora diz respeito à necessidade de multiplicar as teorias, categorias e noções, estabelecendo redes em complexas relações, fazendo com que as verdades virem de “ponta cabeça”. E é exatamente pelo reconhecimento dessa complexidade-pluralidade-diversidade nos cotidianos que Alves (2001) nos chama a atenção para a necessidade de “beber em todas as fontes”, autorizando, com isso, o uso, no mergulho nos cotidianos, de diferentes ferramentas teóricas e metodológicas, como filmes, charges e imagens.

No processo, então, de cartografar as dinâmicas vivenciadas nos cotidianos da Escola Municipal Ministro Edmundo Lins, temos que o meu acesso a essa escola se deu primeiramente através do contato com a diretora. Esta foi muito receptiva e atenciosa na escuta sobre o meu interesse em participar/acompanhar as aulas e as dinâmicas do recreio daquela instituição. Contudo, ela estava preocupada com o fato de eu ficar apenas observando a escola e, em suas palavras: “Para nós, ficar só observando não ajuda. Talvez uma observação inicial não tenha problema, mas sempre é complicado. A gente precisa também de ajuda, de uma troca de favores”. Foi proposta, então, que minha inserção na escola deveria ser também uma ação no auxílio de uma professora em uma sala de aula. Em seguida, perguntou-me se eu teria interesse em determinada faixa etária, respondi que não tinha critérios prévios, pois poderia ser a turma em que a professora me aceitasse. Ela quis saber os detalhes da pesquisa, achou estranho eu falar que queria acompanhar as invenções das crianças e professores (as), e pediu para eu explicar melhor. Assim, falei que

seguiria os chamados “currículos ocultos”<sup>4</sup>, os espaços produzidos pelos sujeitos apesar das normas, currículos e prescrições oficiais. Desse modo, ela se sentiu satisfeita com a explicação.

A diretora pediu meu telefone e falou que me ligaria depois de conversar com as professoras, visto que a escola estava com muitos projetos: PIBID educação especial/Pedagogia; PIBID-Geografia; PIBID-História; PIBID-Matemática e diferentes outros estagiários. Por ser uma escola localizada no centro da cidade de Viçosa, a instituição recebia semanalmente muitos estagiários e projetos diversos, ficando sobrecarregada de estudantes da UFV que atuavam na escola por alguns dias, semanas, meses ou até anos. Porém, apenas quarenta minutos depois da minha saída da escola, a diretora me ligou informando que a vice-diretora – que no período vespertino atuava como professora regente – aceitou que eu acompanhasse sua turma, e que, por já haver uma bolsista do PIBID de Educação Especial naquela mesma turma, eu teria que intercalar os horários com ela.

Iniciei a pesquisa na EMMEL num dia ensolarado e quente do mês de maio de 2014. Estava com certo medo e receio com aquele contato inicial, mas ao entrar na escola fui logo recebida com um abraço afetuoso de duas adolescentes que eu já conhecia pelo fato de já ter estagiado na sala das mesmas quando do período em que fui bolsista do PIBID. Naquela época, elas estavam no terceiro ano, com oito anos de idade. Agora, crescidas, eu tive que olhar para cima para vê-las melhor, sendo que agora elas já estavam no 6º ano e com doze anos de idade. Isso também aconteceu em outros momentos na escola, com adolescentes que me cumprimentavam com carinho e, curiosos, perguntavam se eu seria professora da EMMEL; queriam saber se eu iria para sala deles. Esses gestos carinhosos acalentaram e diminuíram minha ansiedade por me remontarem a um espaço que me era familiar. Contudo, novos rostos, novos espaços e novas organizações me lembravam de que o novo e o inesperado também ali habitavam.

<sup>4</sup> O currículo oculto é comumente definido como o conjunto de normas e princípios inculcados durante o processo de escolarização. Diz respeito às práticas que não estão explícitas nos planos educacionais, mas ocorre nas vivências e igualmente produz sentidos e realidades. (Vallance, apud Giroux, 1986, p. 71).

Desse modo, fui inserida na Escola Municipal Ministro Edmundo Lins como auxiliar de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, no período vespertino. Participei ativamente da vida da escola, trabalhando-pesquisando de 13h00min às 17h20min, entre os meses de maio a agosto de 2014. Neste sentido, atuar na sala de aula foi meu “passaporte” para acompanhar tanto o recreio oficial de alunos, professores (as) e dos (as) cuidadores (as), quanto também os diferentes movimentos institucionais, tais como as reuniões pedagógicas dos professores (as); os fluxos nos usos dos *espaçostempos* na hora de beber água e ir ao banheiro; bem como as dinâmicas desenvolvidas em algumas aulas especializadas de Educação Física e aula de Artes.

Com um exercício de um olhar-sentir atento aos detalhes e às diferentes trajetórias dos praticantes no trânsito pelos cotidianos da escola, foi possível vivenciar uma multiplicidade de invenções; brincadeiras; transgressões; conflitos e acontecimentos – tanto junto aos (às) professores (as) quanto junto aos (às) alunos (as) e funcionários (as) – que não se repetiam. Desse modo, no movimento de adentrar nos cotidianos escolares, concordo com Ferraço (2007) quando este aponta que as pesquisas com os cotidianos escolares são feitas junto com os praticantes da escola, bem como com as singularidades do (a) pesquisador (a). Assim, nesta perspectiva não há separação entre sujeitos e objetos, pois neste trabalho também narro os cotidianos dos quais participei, a partir de minhas implicações e de minhas sensações vivenciadas durante a pesquisa. Eu não imergi em neutralidade neste cotidiano, pois vivi, intervi, participei.

Desse modo, segui os fluxos de alguns estudantes, professores (as) e funcionários (as) durante diferentes tempos e espaços da/na escola. Neste sentido, esse trabalho não se desenvolveu por meio de entrevistas estruturadas, uma vez que assumi uma postura de pesquisadora-conversadora (SPINK, 2008) e, em meio às conversas com diferentes praticantes da escola, em momentos e movimentos diversos e singulares do fabricar institucional, procurei seguir sentidos e experiências tecidas nos cotidianos da EMMEL. Assim, apostei, durante esta pesquisa, numa postura de diálogo e de conversações que aconteciam nos acasos e nas possibilidades dos encontros. Esses momentos foram registrados em um diário de campo ou por meio do registro de voz em um gravador; contudo os encontros fluíam sem questões pré-elaboradas, pois:

Ao contrário dos métodos planejados em que se delinea a priori um roteiro de perguntas sobre um tema previamente acordado e operacionalmente definido, ser

um pesquisador no cotidiano se caracteriza frequentemente por conversas espontâneas em encontros situados (SPINK, 2008, p.72).

Para Silveira (2002) essas entrevistas/conversas de pesquisa em educação são compreendidas como uma “arena de significados”, sendo um jogo de interlocução entre o entrevistador e entrevistado, perpassado pelas “representações e imagens, negociações e disputas, escaramuças e retiradas estratégicas” (SILVEIRA, 2002, p. 122). É importante sinalizar que as conversas gravadas e registradas não tinham a intenção de revelar verdades ocultas, mas entender como os trajetos das práticas eram tanto produtos quanto produtores de verdades nos cotidianos da instituição.

Ao assumir a posição de pesquisadora conversadora, não defini de antemão com quantos sujeitos da escola eu conversaria. Assim, as conversas – que quando possíveis eram gravadas em áudio – durante o tempo-escola e também fora dele, ocorriam no lance do acaso, quando, entre obrigações curriculares, eu me aproximava dos praticantes e “puxava assunto”. Em outros momentos, eu solicitava um tempo de conversa fora dos espaços de trabalho, como ocorreu com algumas conversas com as professoras, desenvolvidas nos recreios, intervalos e até nos encontros na rua. As conversas que não foram gravadas ocorriam em meio às vivências cotidianas e, naqueles momentos, sendo em seguida registradas em um caderno de campo.

Acredito que tais dinâmicas no conversar também são maneiras de se fazer ciência, sendo que concordo com Spink (2008, p.75) quando este afirma que:

Há tratados imensos sobre o uso da etnografia, sobre registros de campo e sobre pesquisa participante porque não é muito fácil convencer alguém de que sentar em cafés, andar nas ruas, escutar conversas alheias, conversar em filas e olhar a arquitetura urbana é ciência.

No que se refere às entrevistas programadas e gravadas, temos que conversei com quatro professoras; três cuidadoras; e uma supervisora. No diário de campo, além das anotações referentes às conversas realizadas ao acaso, também foram registradas as brincadeiras e as interações por mim observadas. O diário de campo muitas vezes é considerado um instrumento básico na etnografia<sup>5</sup>, e mesmo com uso de aparatos tecnológicos como gravador, máquina fotográfica e filmadora, esse instrumento permite

<sup>5</sup> Etnografia é o estudo descritivo da cultura dos povos, sua língua, raça, religião, hábitos etc., como também das manifestações materiais de suas atividades. Tem por proposta estudar e revelar os costumes, as crenças e as tradições de uma sociedade, que são transmitidas de geração em geração e que permitem a continuidade de uma determinada cultura ou de um sistema social.

indicar “o papel da escrita no encontro (e confronto) de culturas e de grupos sociais que o trabalho de campo propicia” (SILVA, 2006, p.64). Contudo, se a etnografia investiga a realidade de um grupo e o saber gerado a partir do ponto de vista do outro (SILVA, 2006), a prática da cartografia não pretende a uma representação de uma cultura ou o desvelamento dos valores, mas o acompanhar de processos a inventarem culturas e valores nos encontros e conexões das intensidades a se acelerarem/paralisarem nos encontros do dia a dia. Assim, como já dito, a cartografia não se pretende representar uma realidade enunciativa da verdade objetiva sobre os cotidianos escolares, mas sim acompanhar processos que não remetem a qualquer “juízo final”.

Assim, quando se usa o diário de campo na proposta cartográfica de pesquisa, este corrobora mais para a produção de dados do que para a mera coleta de dados, tendo como função “transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimentos e modos de fazer” (BARROS; KASTRUP, 2009, p.70). São, pois, anotações que falam das impressões e afetos que emergem no campo da pesquisa; afetos e impressões não apenas sobre os sujeitos observados, mas também do próprio pesquisador.

Concomitantemente ao uso do diário de campo, realizei registros fotográficos das intensidades recreativas, da arquitetura escolar e dos espaços frequentados pelos praticantes. Com Alves e Oliveira (2004) foi possível entender a importância do uso de imagens na pesquisa com os cotidianos escolares, já que as imagens também trazem consigo outras diferentes maneiras de narrar os cotidianos. Para as autoras, as imagens possuem um potencial “mais rico e polissêmico que o dos textos escritos, auxilia-nos na tarefa de compreender e de explicar melhor a complexidade e a dinâmica do cotidiano escolar” (ALVES; OLIVEIRA, 2004, p. 19).

### 3. “AQUI JÁ FOI PRISÃO”

Em um dos dias em que acompanhava os fluxos do recreio na EMMEL, chegaram a mim três alunas, e uma delas, que aqui chamarei de Renata<sup>6</sup> me perguntou:

\_ “Professora, você sabia que aqui já foi prisão? Já foi sim, e a gente já achou chuveiro velho, corrente e cadeado aqui, ai nossa senhora”.

Pairou naquele instante um ar de mistério macabro. Pelos olhares e gestos dos corpos, as meninas pareciam estar envoltas em assombro, como se estivéssemos ouvindo histórias de terror. Foi quando Rafaela constatou:

\_ “Por isso é que eu tenho medo de ir ao banheiro sozinha, ai meu Deus”. Tenho medo de ver almas dos presos no banheiro”.

E Renata acrescentou que:

\_ (...) os presos matavam uns aos outros, e o que ficava vivo enterrava os mortos. Se os pedreiros da reforma<sup>7</sup> cavassem bem fundo, iam encontrar os corpos. Ai que medo!!”.

Apesar dos “excessos” imaginativos, as alunas estavam corretas no que se referia à origem prisional do espaço arquitetônico da escola em que estudavam, já que a Escola Municipal Ministro Edmundo Lins (EMMEL) é abrigada em um edifício que desde sua construção teve por objetivo ser um espaço corretor de condutas. Isso porque aquele prédio foi primeiramente construído para sediar a cadeia pública de Viçosa-MG. O terreno no qual está situada a edificação foi adquirido em 2 de fevereiro de 1933, pela Prefeitura de Viçosa, com o objetivo de se abrir ali uma nova rua. Mais tarde foi determinado que ali fosse construída a nova cadeia pública da cidade, que até então funcionava sob a Câmara Municipal, na Praça Silviano Brandão. Em meados de 1945, a cadeia pública foi deslocada daquele local, sendo a edificação aproveitada na criação da Escola Ministro

<sup>6</sup> Todos os nomes apresentados neste trabalho são fictícios a fim de preservar a privacidade dos sujeitos envolvidos.

<sup>7</sup> A escola passava por reformas de ampliação e construção da quadra poliesportiva desde o ano de 2012. Já se passara dois anos e a reforma ainda não havia terminado. A lentidão era porque a empresa parava a reforma, alegando falta de pagamento pela prefeitura. Isso refletia também a precarização e o descaso com a educação pública de Viçosa/MG, sendo que a escola funcionando mesmo estando em reforma trazia uma série de dificuldades aos sujeitos.

Edmundo Lins<sup>8</sup>, contudo, aquela instituição só começou a exercer suas atividades educacionais em 17 de fevereiro de 1955, tendo como sua primeira diretora a profa. Alice de Val Castro. Esse intervalo de dez anos entre a criação daquela escola e o início de seu funcionamento parece que se deu porque, de acordo com o PPP (2012), a Escola Edmundo Lins, na ausência de um espaço próprio, peregrinou por diversas instituições públicas, funcionando de forma precária. Entre as constantes mudanças de sede, a escola somente teve uma estrutura própria no ano de 1962, quando a cadeia pública de Viçosa foi oficialmente transferida para outra sede. Em 1975, a escola se tornou estadual, recebendo a denominação de Escola Estadual “Ministro Edmundo Lins”, tendo a característica da imagem abaixo:



Figura 1 - Frente da EMMEL

Em 18 de dezembro de 1998, de acordo com a Resolução Federal nº 9.394/96<sup>9</sup>, a escola foi municipalizada, passando a estar sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal

<sup>8</sup> O nome da escola foi uma homenagem a Edmundo Pereira Lins, que fora Ministro do Supremo Tribunal Federal entre os anos de 1931 e 1937.

<sup>9</sup> Com a publicação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, ocorreu à descentralização, isso é, transferindo a responsabilidade da educação no nível básico do nível estadual para administrações das prefeituras dos municípios.

e não mais do governo de Minas Gerais. Outro fato importante foi quando, em 1999, o prédio que abriga a escola foi transformado em patrimônio histórico e cultural, sob o Decreto Municipal N° 3438/99, por sua importância histórica para o município.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2012, a referida escola possui, doze salas de aula; uma sala de laboratório de ciências; uma sala da direção; uma secretaria; dois banheiros para professores (as); dois banheiros para funcionários (as); seis banheiros para alunos (as); uma cozinha; uma cantina; um barzinho; um almoxarifado; uma sala para professores (as); um pátio interno descoberto (que estava em reforma para ser coberto, durante todo o período de ocorrência da presente pesquisa); uma sala para biblioteca, que também funcionava como sala de audiovisual.

O corpo docente da escola é formado por 38 docentes efetivos; 12 professores (as) contratados e 02 supervisoras efetivas. De acordo com o PPP, a maioria dos docentes da escola tem nível superior e especialização, sendo um com mestrado na área de Educação. Quanto aos funcionários com especialidades, há uma diretora; uma supervisora escolar; duas professoras de Educação Inclusiva que acompanham alunos com necessidades especiais, característica que torna a escola uma referência municipal em educação inclusiva. No quadro de funcionários auxiliares administrativos e serviços gerais, há 21 profissionais que desempenham diferentes atribuições, sendo que uma delas é a de cuidar/vigiar o recreio escolar. Neste trabalho de pesquisa, esses profissionais foram nomeados de “cuidadores” e “cuidadoras”. Já em relação aos discentes, a escola atende a cerca de 560 alunos (as), oferecendo o Ensino Fundamental I e II (1° ao 9° ano), sendo que o terceiro turno é formado pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA (1° ao 4° período do 2° segmento). A comunidade atendida é predominantemente de baixa renda, como foi apresentado no (PPP, 2012):

A escola atende alunos de classe popular, isto é, de baixa renda, sendo filhos de domésticas, pedreiros e auxiliar de serviços gerais. A maioria reside em bairros afastados da escola, apesar desta estar localizada no Centro da cidade. Também existem alunos advindos da zona rural que encontram muita dificuldade para vir à escola principalmente em períodos de chuvas e por falta de transporte. Mas apesar disso, a frequência escolar é boa.

É interessante também de se observar que mesmo com as reformas ocorridas no decorrer dos anos, houve pouca alteração na estrutura física quando aquela passou de cadeia pública para escola, isso porque a organização arquitetônica influencia na disposição dos indivíduos no espaço para facilitar a vigilância. Sendo assim, na parte

interna da antiga prisão, são dispostas quatro salas paralelas, totalizando oito salas com um corredor central (Figura 02): eram as antigas salas de confinamento. Com a ampliação, em 1970, foram construídas em volta do pátio externo mais seis salas. Percebe-se que a estrutura da escola foi construída para ser um espaço de contenção, estando as salas principais próximas à sala da diretoria e secretaria.



Figura 2 - Salas paralelas

### 3.1. Os antolhos escolares

Assim, temos que a EMMEL traz em sua historicidade arquitetônica a característica de ter sido primeiramente uma prisão. Tal fato me remete ao estudo dos regimes disciplinares que, de acordo com Foucault (1977), desenvolveram-se através do crescimento das prisões, monastérios, escolas e hospitais. Assim, na “sociedade disciplinar” há aspectos básicos, como a distribuição de indivíduos em espaços isolados e estratégicos; espaços classificatórios; seriados e hierarquizados. Espaços estes que desempenham funções e diferem de acordo com os objetivos propostos. A intenção de Foucault, contudo, não foi a de descrever a singularidade histórica de cada instituição disciplinar, mas localizar as técnicas minuciosas e íntimas de controle que ele definiu como sendo uma “microfísica do poder”. Esta é apresentada por Foucault como um deslocamento de dois projetos de sociedade a materializarem:

Duas imagens, portanto, da disciplina. Num extremo, a disciplina - bloco, a instituição fechada, estabelecida à margem, e toda voltada para funções negativas: fazer parar o mal, romper as comunicações, suspender o tempo. No

outro extremo, com o panoptismo, temos a disciplina-mecanismo: um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir. O movimento que vai de um projeto ao outro, de um esquema da disciplina de exceção ao de uma vigilância generalizada, repousa sobre uma transformação histórica: a extensão progressiva dos dispositivos de disciplina ao longo dos séculos XVII e XVIII, sua multiplicação por meio de todo o corpo social, a formação do que se poderia chamar grosso modo a sociedade disciplinar. (FOUCAULT, 2012, p. 198).

Assim, Foucault (2012, p. 203) define a disciplina como sendo um "conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma física ou uma 'anatomia' do poder, uma tecnologia". Neste sentido, as "instituições disciplinares" têm alcance imediato sobre o corpo, uma vez que "elas o investem, o marcam, o dirigem, o suplicam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais" (FOUCAULT, 2012, p.28). O que faz com que um aspecto fundamental para manutenção de uma "sociedade disciplinar" diga respeito aos dispositivos de disciplina enquanto métodos que permitem o controle minucioso no fabricar de corpos submissos e maleáveis, ou seja, corpos dóceis. Uma vez que:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil e inversamente (FOUCAULT, 2012, p.133).

Neste sentido, os indivíduos se locomovem de uma instituição disciplinar a outra – família, escola, universidades, hospitais ou prisões – sendo que estas instituições se interpenetram, uma vez que a escola, por exemplo, tem acesso às famílias usando as crianças como elo. Portanto, Foucault (2012) indicou que na educação escolar os regimes disciplinares não se restringem somente ao corpo físico, mas se estendem, sobretudo, ao nível de domesticação cognitiva.

Portanto, na contemporaneidade, mesmo com o avanço tecnológico e global dos meios de informação, temos que a escola continua a educar como a mesma organização do espaço e dos tempos nos moldes disciplinares tradicionais, expressos nas carteiras enfileiradas para facilitar o ensino; o controle dos espaços, dos tempo e da utilidade, como analisou Foucault (2012, p.142):

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo.

Segundo Foucault (1977), a partir do momento em que o Estado começou a se preocupar em gerir profundamente a população, a disciplina passou a ser importante no intuito de “geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe” (FOUCAULT, 2012, 428). Nesse sentido, muitas instituições disciplinares sofreram inspiração e/ou foram construídas de acordo com o modelo panóptico de Bentham<sup>10</sup>. O projeto panóptico de arquitetura dos presídios propunha facilitar a vigilância rápida, racional e eficiente através da organização espacial do prédio. Tinha uma estrutura em formato celular, com uma torre central que permitia que um vigia visualizasse todos em suas celas, mas sem ser visto. Portanto, pelo princípio da constante visibilidade, os presos interiorizam esta vigilância, o que “assegura o funcionamento automático do poder” (p.224). A concepção de tal estrutura fez com que Foucault (1977, p, 141) considerasse que:

O Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça.

Tal mecanismo tinha como característica uma arquitetura pensada estrategicamente para aumentar a eficácia de vigiar um grande número de indivíduos ao mesmo tempo. Nas palavras de Foucault (1977, p. 171), “o esquema panóptico, sem se desfazer nem perder nenhuma de suas propriedades, é destinado a se difundir no corpo social; tem por vocação tornar-se aí uma função generalizada”. Esse sistema panóptico não se constituía apenas com uma arquitetura própria, mas precisava de sujeitos para fazê-lo funcionar, neste sentido é que “Vários tipos de categorias, profissionais vão ser convidados a exercer funções policíacas cada vez mais precisas: professores, psiquiatras, educadores de todo os tipo etc.” (FOUCAULT, DELEUZE, 2012. P.137).

Neste sentido, a perspectiva panóptica de vigilância não apenas ficou restrito às prisões, estendendo-se posteriormente também a outras instituições, tais como as escolas.

<sup>10</sup> Jeremy Bentham, foi um filósofo e jurista inglês que criou a ideia do panóptico. Projetou um modelo de arquitetura onde um observador poderia ver todos os locais onde houvesse presos.

Neste sentido Deleuze, em uma conversa com Foucault (2012, p.135), discorreu sobre a similitude da escola com a prisão, uma vez que “não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões”.

E foi dentro da perspectiva panóptica que, ainda no PIBID-Pedagogia, quando de minha graduação, fui iniciada aos cotidianos escolares da EMMEL. Isto porque meu lugar naquela escola era o de acompanhar uma turma durante o ano inteiro, ajudar em sala de aula, oferecendo reforço extraclasse para os alunos que apresentavam alguma necessidade. Mas nosso papel como vigilantes foi explicitado quando, logo no início do projeto, a direção da escola demandou nossa presença durante o intervalo do recreio, a fim de que vigiássemos as crianças. Nestas ocasiões, era-nos feito o pedido para ficarmos em “pontos estratégicos” durante o recreio a fim de que tivéssemos ampliado o nosso campo de visão (um olhar panóptico que tudo via) e, assim, garantíssemos a vigilância daquele espaço.

Tempos depois, em meu retorno à EMMEL para o desenvolvimento da presente pesquisa, não havia mais bolsistas PIBID-Pedagogia vigiando o recreio e sim funcionários (as) que trabalhavam como “cuidadores” daquele *espaçotempo*, exercendo as funções de proteger, de cuidar, de vigiar e de normalizar aqueles que transgrediam os ritmos esperados e autorizados. Mas, mesmo com as vigilâncias que transversalizavam aqueles cotidianos, temos que os praticantes do recreio inventavam mil maneiras de recrear e criar aquele *espaçotempo*.

E foi tanto observando quanto igualmente sendo praticante desses regimes disciplinares, que nos quatros meses da presente pesquisa na EMMEL, acompanhei os alunos (as) em suas dinâmicas tanto em sala de aula, quanto nos os movimentos nos recreios: fosse o institucionalizado; fossem os não oficiais.

A minha presença como auxiliar de uma professora, no acompanhar os alunos em sala de aula foi, por sua vez, meu “passaporte” para o enredamento com outros cotidianos daquela escola. Assim, no acompanhar da sala de aula, fazia parte de minhas tarefas auxiliar a professora em alguns casos que precisavam de apoio pedagógico. E, nesse sentido, na tentativa de problematizar a questão dos regimes disciplinares apresentados naquela escola, e as consequentes transgressões aos mesmos, apresento um pouco das circunstâncias que vivi junto a Fabriccio (aluno que acabara de vir de outra escola) e Tadeu (aluno que recebeu a qualificação de autista) que era apaixonado por janelas e giros.

No primeiro dia de Fabriccio na escola, em pleno andamento do segundo bimestre, fui até ele pra dizer que era bem vindo e perguntar o seu nome; no mesmo instante ele falou: “Fabriccio, com dois C ‘fessora’”. Ele já sabia que havia um outro Fabricio em sua sala, porém, com apenas uma letra C. Dessa forma, a criança fez questão de demarcar sua diferença naquele novo ambiente.

No sexto dia da presença de Fabriccio naquela turma, a professora concluiu, a respeito daquele aluno, que haviam mandado uma bomba para a sua sala: “tá vendo? jogaram uma bomba pra mim”. Mas por que uma bomba? Um dos indícios foi reafirmado quando foi encontrado um diálogo entre a mãe da criança e a antiga professora, (conversa presente no caderno que o aluno havia trazido de sua antiga escola) no qual descrevia que Fabriccio era um aluno com dificuldades de acompanhar a turma, pois não copiava nenhum conteúdo e não fazia “nada” em sala de aula. Havia, inclusive, passado por uma triagem (avaliação cognitiva do aluno feita por diferentes profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos e pedagogos), quando ainda na sua antiga escola. Diante àquele menino que não respondia às demandas da instituição, era, pois, necessário classificá-lo, localizá-lo, ordená-lo de alguma forma, uma vez que, segundo Foucault (2012, p. 142), as classificações são “ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma ordem”. Foi, pois, ao saber do histórico da Frabriccio que a professora da sala onde eu estava rapidamente concluiu que ele era “uma bomba”.

Observei que nas atividades seu ritmo era realmente outro. Fabriccio não terminava as tarefas no mesmo tempo que os demais; quando alguma coisa o distraía, ele parava o que estava fazendo e recomeçava outra vez. A professora o chamava, mas ele não a ouvia, sendo algumas vezes necessário que seus colegas o avisassem de que a professora o estava chamando. Durante as aulas, enquanto alguns alunos copiavam a tarefa do quadro, Fabriccio dava vida ao lápis e à borracha, os quais viravam brinquedos em suas mãos, criando um recrear em plena sala de aula. Dessa maneira, em vez de produzir e trabalhar dentro do enquadre exigido pela escola, pelo currículo e pela professora, Fabriccio tinha sua atenção aparentemente focada em outro mundo. Tão logo a professora o alertava que estava atrasado, ele, no mesmo instante, saía do seu “outro mundo” de brincadeira do lápis e borracha e os usava como o esperado (para copiar a matéria).

Essa situação com Fabriccio me fez recordar o curta-metragem de animação “Vita in scatola<sup>11</sup>” (Vida na caixa) de Bruno Bozzeto. Neste é problematizado como as instituições disciplinares, como a família, a escola, a religião e a fábrica, tecem um processo de subjetivação que faz com que o encantamento com outros mundos (a exemplo das invenções com o lápis e com borracha praticadas por Fabriccio) vá cada vez tendo menos espaço na vida. De uma caixa à outra; de um regime disciplinar a outro; vamos vivendo cada vez mais distantes da alegria e cores do mundo.

Assim, a conversa escrita entre a mãe e a professora no antigo caderno, bem como a diferença em sala de aula, funcionaram como veredictos de incapacidade de Fabriccio. Foram, atestados de verdade que carimbaram que ele realmente era uma “bomba” que havia sido lançada na escola. Mas, após dois meses naquela instituição, Fabriccio já havia se adaptado aos moldes de um bom aluno: ele ouvia a professora, copiava todo o conteúdo com rapidez, prestava atenção e não mais criava danças recreativas com o lápis e a borracha. Diante dessa mudança, a professora falava alegre que havia conseguido melhorá-lo no ensino; enfim, ele se adequara com sucesso à “caixa” escola.

Já sobre Tadeu tive informações tão logo cheguei à escola. No intervalo do recreio, quando eu estava na sala de professores, disseram-me que ele era autista. Ele tinha 12 anos e estava no quarto ano do Ensino Fundamental. Esse aluno lidava com as regras escolares de forma diferenciada; não as aceitava facilmente, recusando-as todos os dias e apresentando muitas questões contestatórias para a professora, como por exemplo: “professora pra quê precisa copiar os enunciados do livro; eu preciso só das respostas”. A professora respondia que na escola a gente faz isso de copiar as coisas. “Mas, eu não quero fazer essa atividades, tá chato; quero ir embora”. Por sua vez, ele ficava conectado ao que acontecia fora de sala, ouvindo e percebendo os movimentos dos sujeitos que passavam pela janela, e também aqueles mais distantes dele. Ele ouvia os ruídos, as conversas e conflitos; ele percebia até mesmo os cheiros: “professora, tá vindo um cheiro ruim dos banheiros aqui no meu nariz”; “tia, os meninos tão dando trabalho lá na biblioteca (muito risos)”.

Tadeu não parava em sua cadeira, levantando-se com frequência e fazendo barulhos com o próprio corpo: batia palmas e batia no peito. De certa maneira, como Fabriccio, estava imerso em outro tempo e espaço, sendo que pouco se interessava por conteúdos escolares, pela educação física, futebol ou outras brincadeiras. O que afetava e

<sup>11</sup> Assistir ao vídeo em: <https://www.youtube.com/watch?v=q1mHbGvhjps>

encantava Tadeu eram as janelas, estivessem elas abertas ou fechadas. Durante as aulas era ele quem as abria e, na saída para o recreio, ele se preocupava em fechá-las. Na sala, ele também se sentava ao lado de uma janela, porém, frequentemente ele se levantava de seu lugar para ver outras duas janelas na sala. Interagindo com as janelas fechadas ou abertas, Tadeu sempre as arrumava de uma forma para que todas ficassem do jeito que ele achava correto. Também, durante o intervalo do recreio, cuidava das janelas da cantina, das janelas da sala do laboratório, sendo que inclusive a sua interação com outras crianças acontecia se tivesse janelas na relação. Outra paixão de Tadeu era pelos giros dos ventiladores: ele os admirava em êxtase. A paixão aos giros se estendeu a tal ponto que, como presente de aniversário, ele pediu à sua mãe uma máquina de lavar roupa.

Mas, o seu gosto peculiar por janelas – aquele seu recrear em meio aos conteúdos curriculares – começou a atrapalhar o seu rendimento pedagógico. Isso porque ele voltava sua atenção para fora da janela (escutando os ruídos e movimentos) e não se atentava para as aulas. Assim, numa visita de rotina à escola, a psicóloga e a supervisora que acompanhavam Tadeu na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE<sup>12</sup>) observaram a interferência do mundo externo no aprendizado escolar da criança. Diante disso, concluíram que as frequentes olhadas pela janela, bem como o barulho da escola (por causa da reforma) estavam prejudicando o desenvolvimento pedagógico de Tadeu. Como solução, a psicóloga e a supervisora orientaram a professora a sempre fechar a janela que ficava do lado de Tadeu. Assim, das quatro janelas presentes na sala, apenas a janela de Tadeu passou a ser fechada. A criança não aceitou facilmente essa nova regra; ele chorava muito, andava e ficava inquieto; mas depois de várias semanas de muito trabalho para a professora, Tadeu passou a aceitar a janela fechada, mesmo com alguns resquícios de resistência.

A janela fechada passou a ser um antolho para limitar o olhar de Tadeu para o quadro negro e a professora. Olhar para fora passou a ser proibido, pois ele devia ficar com os olhos e pensamento focados dentro da sala. Contudo, mesmo tendo sua janela fechada, diversas vezes eu via Tadeu reinventando seu pequeno prazer, olhando pelas brechas e buraquinhos da janela cerrada ao seu lado. A ordem de fechar a janela não limitou suas constantes saídas mentais de sala, pois Tadeu elaborava suas minúsculas e recreativas subversões.

<sup>12</sup> Organização não governamental que oferece atendimento educacional especializado para crianças e adolescentes com alguma necessidade especial e que também frequentam alguma classe regular de ensino.

Pareceu-me, assim, que os comportamentos ou ações que não se enquadram ao que a escola esperava como sendo adequados à formação infantil muitas vezes eram recusados; fosse a dança com objetos escolares; fossem olhadelas pelas janelas; fosse a diversidade de movimentações durante o recreio. O que me evidenciava que, muitas vezes, as crianças eram hábeis em recusar a imposição de habitar de maneira absoluta as caixas disciplinares que lhes eram apresentadas, criando dinâmicas – tantas vezes minúsculas – de fuga, num processo que englobava movimentos que “[...] retomam sua liberdade na criança e se liberam do “decalque”, quer dizer, da competência dominante da língua do mestre – um acontecimento microscópico estremece o equilíbrio do poder local.” (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 25).

São nesses movimentos complexos que podemos pensar que existem diferentes cacofonias nos cotidianos, que dizem de uma disparidade daquilo que se espera dos alunos para o que de fato eles apresentam. Além da cacofonia trazida por Fabriccio, enquanto um ruído desarmônico que destoava na escola e soava como promessa de uma bomba, posso indicar que existiam muitos outros Fabriccios e Tadeus naquela instituição, que, sem carregar diagnósticos psiquiátricos ou psicológicos, mostravam como a vida cotidiana escolar é complexa e desafiadora nas diversas ações tecidas pelos praticantes, mesmo que estas se atualizassem em pequenas acrobacias com o lápis e borrachas; olhadelas pelas janelas; ações que interrompiam as lógicas de estudo/disciplina e indicavam outras apropriações do tempo e do espaço institucional, fundando imprevistas invenções e inaugurando diferentes e insuspeitas recreações. Pois nos espaços cotidianos existem práticas distintivas que “não reproduzem a sociedade, mas que a contêm, promovendo a mágica de subverter a posição hegemônica do maior em relação ao menor” (LACERDA, p.235, 2010).

Assim, se a escola fosse apenas reprodutora, teríamos sociedades estáticas sem ações consideradas desviantes e inventivas. Portanto, mesmo que a escola esteja articulada num sistema disciplinar que almeja a formação de condutas, temos que as relações de poder, não apenas docilizam e/ou coíbem, mas também podem ser produtivas, criativas e instigantes. Assim, na Escola Municipal Ministro Edmundo Lins, não havia apenas disciplinamentos rígidos de condutas e modo de pensar, pois em meio a regimes disciplinares também germinavam ações subversivas de todos os praticantes escolares, que denotavam um ritmo diferente ao modelo instituído. Que indicava outras criações, outros

brincares, invenções, enfim, recreios, a produzirem tantos novos problemas quanto necessárias oxigenações na escola.

#### 4. O “RECREIAR” NO/DO COTIDIANO ESCOLAR

Sino tocou, recreio!!!  
 Lanchar, correr, gritar, mas será só isso?  
 Beber água, conversar, mas a água, não desperdiçar.  
 Às vezes dá até terror de briga, meu Deus só de pensar!  
 Sai da sala o professor caminhando firme pelo corredor,  
 Cuidado aluno! Cair, escorregar ou trombar, você pode até se machucar,  
 Voltar para a sala depois do recreio, Santo Deus!  
 ( Maurílio Trindade Junior - 8º ano/ Escola Estadual Ana Neri, Juína-MT)

Na epígrafe apresentada, o estudante Maurílio, entendendo o recreio como espaço para correr e brincar, pergunta-se: “será [que o recreio é] só isso?”. É uma dúvida que nos convida a questionar a respeito da complexidade de um recreio e que outros movimentos tomam vida em meio ao brincar, ao gritar, ao correr e ao lanchar. E o próprio poema nos mostra que, em paralelo à diversão, o recreio é envolvido em vigilância, a qual surge em meio a discursos vindos da figura do professor e que atravessa, num tom policialesco, o movimento das crianças: “Cuidado aluno! Cair, escorregar ou trombar, você pode até se machucar”. Mas quando este intervalo se finda e as aulas voltam, o menino desabafa: “Voltar para sala depois do recreio, Santo Deus!”. É, pois, um desabafo que anuncia que, se um prazer foi cortado há, por sua vez a construção de territorialidades distintas dentro de uma mesma escola.

Etimologicamente “recreio” deriva do latim *recreare* e significa divertir-se, distrair-se com brincadeiras ou ainda “aliviar de trabalho, tarefa ou situação difícil, pesada” (HOUAISS, 2001, p.84). Especialmente na escola, o tempo do recreio é o momento reservado para a distração entre os trabalhos realizados, sendo que, de acordo com Linck (2009), a primeira abordagem sobre o tempo escolar, incluindo aí o recreio, foi identificada nas orientações oferecidas no trabalho da *Didática Magna* de Comenius, elaborada no século XVII. Nesse trabalho, Comenius orientou que a divisão temporal na escola pública não ultrapassasse mais de quatro tempos: dois tempos pela manhã e dois pela tarde, havendo um período para um tempo livre que poderia ser reservado ao trabalho doméstico ou a diversões, mas “desde que fossem encarados com seriedade e honestidade” (LINCK, 2009, p.79).

Assim como na pergunta de Maurílio sobre a natureza do recreio, este momento não é apenas do brincar, mas também de outros receios. Tanto é, que a aprovação do

Parecer<sup>13</sup> ( N° 002/2002) em 19 de novembro de 2002 demonstra uma preocupação da Câmara da Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) com este *tempoespaço* da escola. Este documento coloca o recreio como problema na escola, pois: “inúmeras questões têm surgido a respeito da atividade denominada ‘recreio’. Essas questões relatadas pelo Parecer, referem-se às agressões e possíveis vitimizações que estudantes podem sofrer durante o intervalo. Desse modo, o recreio passa a ser um território de tensões de interesse tanto para escola quanto para os pais das crianças. Isto porque, durante o mesmo, aliadas aos momentos de distrações, o referido Parecer considera que ocorrem ações de “intimidação” que alguns alunos sofrem na relação com outros colegas, além da ocorrência de movimentos de “indisciplina” durante aquele intervalo.

A fim de trazer ilustrações sobre os perigos do recreio, o Parecer se referenciou no livro “O Ateneu”, de Raul de Pompéia. Desta obra, são evidenciadas as longas horas de provocações e isolamentos em que passava o protagonista do livro durante o período do recreio no Liceu, pois, nas palavras de Pompéia: “as longuíssimas horas de recreio (...) as provocações no recreio eram frequentes” (POMPÉIA, 1995, p.67). Num contexto mais atual, o Parecer citou, como exemplo dos perigos do recreio, o trabalho de uma ONG denominada *Peer Support Foundation*, dos Estados Unidos da América do Norte, que pretende auxiliar e informar o que os pais devem saber sobre intimidação no recreio escolar.

Segundo, portanto, o Parecer, o recreio escolar “não só aparece na literatura universal, como faz parte das boas e más lembranças de todos os que já frequentaram escola. Momento de glória ou de horror, oportunidade de conquistar fama ou de passar vergonha”. Neste sentido, o intervalo é compreendido de maneira dicotômica, sendo um momento de passar fama/vergonha; glória/terror, além de uma clara preocupação com as indisciplinas, agressões e vitimizações que algumas crianças podem sofrer durante o mesmo. Mas, o recreio “mesmo quando tranquilo ou até monótono, tem muita importância na formação da personalidade dos alunos” (PARECER N° 002/2002, p.1). O recreio passa, então, a ter uma importância social, pois influencia a formação pessoal dos alunos. O documento não entra em maiores detalhes sobre isso, mas me parece que se refere ao

<sup>13</sup> Fonte: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002\\_2003.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002_2003.pdf)

reflexo psicológico e social que as agressões e discriminações podem trazer ao estudante vitimado.

Para superar os “problemas”, isto é, as atitudes indesejadas das crianças, este Parecer orienta que a escola inclua no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), atividades livres ou dirigidas para ocupar o tempo das crianças, pois estas possuem “um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica” (PARECER Nº 002/2002, p.2).

O argumento do Parecer em torno da presença do professor durante o recreio, está fundamentado de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e anuncia que:

No conjunto da legislação vigente fica claro que a jornada obrigatória de quatro horas de trabalho no Ensino Fundamental não corresponde exclusivamente às atividades realizadas na tradicional sala de aula. São ainda atividades escolares aquelas realizadas em outros recintos, com frequência dos alunos controlada e efetiva orientação da escola, por meio de pessoal habilitado e competente (PARECER 003/2002, p.3).

Em concordância com o Parecer (002/2002), Neuenfeldt (2003) defende a importância da presença dos professores (as) durante o recreio. O autor observou, através de uma pesquisa-intervenção desenvolvida em uma escola pública, que o recreio sem intervenção é repleto de conflitos, indisciplinas e discriminações entre os alunos, sendo muitas vezes essas discriminações, comumente nomeada: de bullying<sup>14</sup>. Para resolver esses problemas, Neuenfeldt (2003) defende a importância da figura do professor para orientar e observar o recreio, pois sua preocupação também está em torno do que as crianças podem fazer quando um adulto não está por perto. Em suas palavras:

[...] o que fazem as crianças quando estão longe dos olhos dos professores? O que diriam os pais destas crianças que 'entregam' seus filhos à escola, que confiam nela como um local seguro e de aprendizagem social, se percebessem que durante o recreio elas permanecem 'abandonadas'? (NEUENFELDT, 2003, p.16).

Portanto, a preocupação com as crianças durante o recreio não se refere apenas a vitimizações, conflitos e bullying, mas também se estende ao que elas podem fabricar quando estão longe de olhos adultos. Durante a pesquisa, Neuenfeldt (2003) entrevistou os professores (as) para saber sobre a presença destes durante o recreio, e concluiu que:

<sup>14</sup> O termo bullying refere-se a uma palavra inglesa que, *bully* significa "valentão", sendo originário do vocábulo "touro". De modo geral, a palavra expressa às humilhações e intimidações que uma criança ou adolescente sofre. Esse termo incluem violências físicas e simbólicas. (WENDT, CAMPOS, LISBOA, 2010).

“Nenhum professor quer abrir mão dos poucos minutos de intervalo que tem por direito, como qualquer outro trabalhador. Neste sentido, percebe-se que as necessidades dos alunos não estão sendo consideradas” (NEUENFELDT, 2003, p.16). O autor discorre ainda que, em suas entrevistas, uma professora fez questão de destacar que o tempo do recreio é assegurado por lei para descanso dos professores (as). Mesmo o autor reconhecendo a existência dessa lei trabalhista que assegura esse intervalo, ele discorda que os professores (as) não façam a concessão de liberar alguns “poucos minutos” para participar do recreio. Portanto, o controle das formas de vivenciar o intervalo não se restringiria apenas aos alunos, mas estender-se-ia também aos professores (as). Isso é, espera-se que o professor também trabalhe durante o recreio para garantir a vigilância dos estudantes.

O documento proposto pela CNE e CEB, representa uma proposição oficial do governo, num claro indicativo de objetivo de intervenção também durante o recreio, um espaço que estaria distanciado do currículo prescrito da sala de aula. Tal documento representa uma imposição vertical sem a participação dos professores. Exemplo disso, foi que as professoras entrevistadas por Neuenfeldt (2003) não concordaram com essa prescrição e afinando-se a essas professoras, a professora Natália da EMMEL, em uma conversa/entrevista também discordava que o professor tenha que ficar orientando os alunos durante o recreio:

Sem condições, sei muito bem como esse intervalo é esperado, o momento de tomar um cafezinho, trocar ideias com as colegas, descansar um pouquinho. Agora ficar cuidando das crianças? Isso não tem como, imagina agora!? Nenhum professor iria aprovar uma coisa dessas, já é tão pouco tempo e ainda quer que a gente trabalhe, mas é cada ideia...agora pergunta se consultaram algum professor para elaborar esse documento, será que consultaram? Como sempre, tudo vem de cima!

De acordo com a professora tudo vem “de cima”, com esta expressão ela se refere aos diferentes documentos oficiais que chegam até a escola, sem a participação dos praticantes, e instituí um currículo, um caminho a ser seguido que adentra nas maneiras de pensar e agir,

Pois estabelecer um currículo é igualmente urdir um caminho e um roteiro de vida. Nessa linha de composição, fazer currículo – e, em especial, fazer currículos nas escolas – é se comprometer com territórios de subjetivação a definirem o que deve ser sonhado, pensado e atuado como possibilidade individual e coletiva (LOPES, 2014).

Entretanto, mesmo que na escola exista o currículo proposto verticalmente, que vem “de cima”, imanente à escola também há os “currículos praticados” (OLIVEIRA, 2004). Estes se referem às ações microscópicas que enredam os cotidianos e que abarcam não apenas a sala de aula, mas todo o espaço escolar e muito além dos muros da escola. Os currículos praticados são tecidos por todos os sujeitos escolares e englobam aprendizagens outras, diferentes das previstas oficialmente. Ritmos não programados que formam itinerários outros, os “currículos praticados” diferem do currículo oficial (das diretrizes e matrizes curriculares), pois se traduzem em práticas que ultrapassam o instituído e adentram o campo das invenções. Assim, os “currículos praticados são processos cotidianos intrinsecamente enredados, que se determinam mutuamente, não havendo como diferenciá-los, pensá-los de forma isolada, em meio às tessituras e partilhas das redes cotidianas de saberes-fazer.” (FERRAÇO, 2007, p. 76).

E na proposição de um currículo para o recreio, Neuenfeldt (2003) defende a importância de se inserir atividades diversificadas durante esse recreio, de modo que os alunos não fiquem apenas brincando de “pegar”. Neste sentido, o autor diminuiu a capacidade das crianças de se auto-organizarem durante o recreio, como se “o pegar” fosse uma atividade desvalorizada em relação as atividades propostas por um adulto. Quando o recreio se resume apenas ao “pegar”, Neuenfeldt (2003) considera que este seria apenas uma correria desordenada.

Igualmente, em meus primeiros dias no acompanhar do recreio da EMMEL, quando olhava para aquele amontoado de crianças no pequeno pátio escolar, eu também não via organização, mas somente a chamada “bagunça”, correria, o “pegar”, como aponta Neuenfeldt (2003). Neste sentido, tomada por um olhar apressado e insensível, aproximei-me da opinião da cuidadora Rosa, que argumentava que o brincar mudou drasticamente, pois:

Hoje em dia os meninos não brincam mais, de pique... de ciranda... como antigamente. Eles ficam aí correndo feitos doidos; nem sabem o que estão fazendo, ficam se jogando um em cima do outro, uma bagunça que não dá para entender nada.

Com os dias se passando e me esforçando para ver/sentir outras possibilidades, passei a ver outro recreio que não se resumiam somente a uma desordem. O recreio também era invenção. E nesta sensibilidade, a cuidadora Rita me mostrou muitas criações

que eu nunca tinha visto. Em suas palavras: “Nossa esses meninos não param, não sei a onde eles aprendem, mas eles inventam tantas coisas aqui no recreio. Tem pega-pega; pique-cola; polícia e ladrão; jogos de mão; brincadeiras com papel; o peção”. O olhar sensível desta cuidadora se diferenciava dos demais adultos que viam apenas o recreio enquanto uma correria desordenada e uma gritaria, em conversas/entrevistas com as outras cinco cuidadoras, e três professoras, todas traziam um olhar de que no recreio os (as) alunos (as) ficavam apenas correndo para gastar energias, para “extravasar”. Essa cuidadora em seu olhar sensível percebia que também havia as correrias, mas conjuntamente também havia outros usos do recreio pelas crianças e adolescentes. Assim, o desafio durante o recreio foi prestar atenção nos movimentos mesmo minúsculos e no mesmo passo, desconfiar das aparências para poder ver/sentir outros usos que não se resumissem a bagunça e gritaria. E neste caminhar em muitas vezes eu me pegava em dúvida se os praticantes do recreio estavam brincando ou brigando<sup>15</sup>. Essa dúvida não era apenas minha já que a cuidadora Rita também me falou em uma conversa/entrevista:

Eu tenho que prestar atenção para ver se eles estão brincando ou brigando. Mas, mesmo assim, várias vezes eu fico brava e eles me falam: “a gente tá só brincando tia..”. É difícil perceber brincadeira em meio a chute, pontapé e palavrão, mas na verdade é o jeito que esses alunos brincam hoje em dia. Já reparou que ao invés de chamar pelo nome eles se chamam de “oh viado<sup>16</sup>”?

Assim, a cuidadora mais sensível também percebia a dificuldade em separar a brincadeira do conflito de fato. Outras vezes vi que algumas cuidadoras que não faziam essa distinção ao ver movimentos mais intensos elas tiravam as crianças e adolescentes do recreio para um canto, e ouvia-os falarem “a gente tava só brincando”. Neste sentido, dentre as inúmeras invenções praticadas pelas crianças e adolescentes, “o peção” era uma brincadeira que trazia uma dimensão que carregava um brincar junto com o brigar. No peção, as crianças se organizavam em círculo, formando uma roda; elas estendiam os braços e as mãos de modo que ficassem apoiadas nas mãos do colega vizinho. A dinâmica consistia em bater a mão direita na mão esquerda do colega, ao ritmo de uma cantiga. A criança que ficava com a última parte da música e com a palmada final tinha que pisar no pé do jogador ao lado. Por esse motivo a brincadeira se chamava “peção”, sendo que o

<sup>15</sup> Como estava durante o recreio assim como outros funcionários, eu me sentia na obrigação de separar algum conflito que ocorresse ao meu lado. Porém, eu evitava fazer alguma intervenção, em sua maioria, eu deixava as cuidadoras resolverem.

<sup>16</sup> O “viado” era usado como tratamento pessoal entre os amigos, aquele que não fazia parte do grupo nem chamava o outro assim.

objetivo era pisar no pé do adversário. Estava fora da brincadeira aquele que era pisado ou não conseguia pisar. Assim, a roda diminuía conforme as crianças saíam. A criança que era pisada podia fugir trocando passos em qualquer direção, mas mantendo as pernas abertas. Era comum, por isso, que muitas crianças e/ou adolescentes caíssem ao chão, desequilibrando-se na ânsia de não serem pisadas.

Pelo tremor dos corpos observados (Figura 3), é possível perceber como essa brincadeira era intensa: o menino que está com a bermuda amarela insistia em pisar no pé do aluno menor. No desfecho final, o adolescente conseguiu pisar no pé do colega, mas a pisada foi tão intensa que a criança menor saiu mancando da brincadeira, ainda que sorrindo.



Figura 3 - Brincadeira do pezão

Mesmo sendo uma brincadeira que trouxe um ritmo que poderia machucar, pelos choques e pisadas intensas, o “pezão” não se traduzia em conflitos e indisciplinas para as cuidadoras. Estas inclusive se divertiam ao ver essa dinâmica e não chamavam a atenção dos alunos e muito menos tiravam os mesmos do recreio por causa das gritarias ou por alguém ter machucado algum colega. Essa brincadeira era permitida, pois, aos olhos das cuidadoras, não causava cacofonias durante o recreio.

Para as crianças e adolescentes era uma brincadeira que, mesmo tendo a possibilidade de machucar, as divertia, pois gostavam daquele risco e da incerteza do que podia acontecer. Essa brincadeira não era restringida pelo tamanho das crianças, nem pelo

gênero – porque meninos e meninas também brincavam – e nem pela idade. Havia, portanto, uma mistura de estudantes entre oito anos e treze anos que, entre pisadas, choques, gritos e risadas, divertiam-se durante o recreio. Concomitantemente, essa roda da brincadeira do “pezão” era tangenciada por crianças e adolescentes que brincavam de correr, de pular, pega-pega, entre outras atividades. Elas se organizavam num pequeno espaço, de forma que um adulto, para passar nesse meio, não conseguia atravessar sem pedir licença.

Deste modo, a partir dessas considerações da brincadeira do “pezão”, podemos perceber que as crianças se organizavam de diferentes modos. Alguém que olhe apressadamente poderá ver apenas uma desordem, como foi minha sensação no início da pesquisa, porém, ao contrário, ao se praticar um olhar pausado, imerso num olhar-sentir mais atento, outros mundos podiam ser percebidos.

Contudo, apesar de na EMMEL não haver a aplicação do recreio dirigido, como proposto pelo Parecer 002/2003, a direção da escola possuía conhecimento daquele documento, porém não concordava que os professores (as) tivessem que trabalhar durante o recreio. Assim, para a vigilância do recreio, como anteriormente apresentado, funcionários eram deslocados para o pátio escolar naquele período. Esse deslocamento de funcionários se fazia necessário de acordo com a diretora, para garantir a disciplina, bem como, evitar que os estudantes se machucassem. Assim, tínhamos um recreio vigiado, mas não dirigido. O que, por sua vez, não evitava que, em alguns momentos, não houvesse, durante o intervalo, a intervenção de adultos no coordenar de atividades das crianças. Como quando tive a oportunidade de vivenciar um recreio dirigido pela cuidadora Aparecida. Isso foi possível porque Mateus (estudante da sala que eu acompanhei) havia levado um carrinho de controle remoto para brincar durante o recreio. Porém, os movimentos do brincar com o carrinho começaram ainda dentro de sala, quando ele mostrava o brinquedo para os colegas. Enquanto a aula acontecia, observava os desejos em torno do carrinho, as olhadas frequentes para o carrinho, os sorrisos trocados entre os colegas, dando indícios de que os pensamentos giravam em torno do esperado brincar. Esse movimento de mostrar aos colegas o brinquedo foi para mim indicativo de que o recreio não se realizava apenas durante os quinze minutos instituídos. Havia um recrear que acontecia geralmente escondido da professora desde o momento que a aula começava:

havia momentos e movimentos furtivos quando a professora saía de sala ou quando virava para o quadro.

Mas, aquele caso específico, as intensidades ganhavam ainda mais expressão quando o recreio se iniciava: os sorrisos, os olhos brilhantes e os movimentos das mãos expressavam uma felicidade em torno do brinquedo trazido. As crianças rodeavam o dono do carro e perguntavam para ele se podia controlar o carro também. Não foram apenas as crianças que demonstraram felicidade no encontro com o carrinho, mas também as cuidadoras, pois, no instante em que Aparecida viu o carrinho de controle remoto, juntou as mãos e com um sorriso comentou: “Hoje teremos sossego, que beleza!”. Esse comentário indiciava que, para as cuidadoras do recreio, almejava-se o sossego durante aquele intervalo e, com a presença do carrinho, esperava que o recreio se desenvolvesse com o mínimo de correrias e conflitos entre os estudantes<sup>17</sup>.

Portanto, tínhamos que a atenção da maioria das crianças, adolescentes e cuidadores durante todo o recreio se voltava para o carrinho de controle remoto. O dono do carro era o que menos brincava, pois foi um colega quem assumiu o controle do veículo e determinava quem seria o próximo a brincar. Percebi que as crianças e adolescentes haviam organizado a brincadeira, cada qual à sua maneira: alguns alunos preferiam guiar o carro sem objetivo claro, outros, por exemplo, iam atrás das meninas com o carro. Mesmo as meninas que não se envolviam na brincadeira, elas participavam observando, e se divertiam ao fugir do carro. Essa dinâmica se manteve até que Aparecida teve a ideia de fazer uma pista de giz. Mateus buscou o giz e a cuidadora foi orientando como a pista deveria ser traçada. Quando terminada, a pista desenhada ocupou quase todo espaço do pátio do recreio. Como podemos observar (Figura 4), ao redor da pista se formou uma roda de crianças e também de cuidadoras para observar a brincadeira. Foi uma alegria expressa: entre aqueles que assistiam e aqueles que brincavam, sendo que observei que as crianças que estavam envolvidas com o carrinho não lancharam, não beberam água e nem foram ao banheiro. As necessidades do corpo e das emoções pareciam ser uma só: brincar.

<sup>17</sup> Inclusive, durante a pesquisa, observei, por diversas vezes, que os estudantes que corriam e gritavam demasiadamente eram tirados do recreio e colocados num canto onde se situava a escadaria do pátio escolar. Essa escadaria não era usada pelos estudantes durante o intervalo, tendo sua função ativada apenas quando eles estavam de “castigo”, por não terem obedecido às regras de não bagunça/conflito impostas ao recrear.



Figura 4 - Recreio dirigido

A cuidadora estipulou que o aluno que saísse da pista passaria o controle do carro para outro colega. Percebi, contudo, que mesmo com a brincadeira sendo organizada, vários alunos se recusavam a seguir a pista desenhada, pois alguns estudantes queriam andar pelo pátio com o carrinho fora da pista, sem se submeterem às linhas e regras. Entretanto, Aparecida argumentava comigo que os estudantes que ignoravam a pista, ou não a seguiam perfeitamente, tinham problemas/dificuldades de coordenação motora. Logo, ela me indicava, orgulhosa, um único aluno que conseguia seguir a pista perfeitamente com o carro. E sobre esse aluno ela concluiu que ele tinha boa coordenação. Segundo Aparecida: “nem o dono do carro se saiu bem”. Desse modo, aqueles que não seguissem as linhas teriam supostamente um distúrbio motor, o que nos faz retornar à perspectiva de que a todo o momento, enquanto dirigido, o recrear tem que ter fator produtivo e/ou diagnóstico, não podendo se bastar na alegria da atividade.

Quando o recreio terminou, a cuidadora pediu para Mateus trazer o carrinho noutro dia também, pois tinha sido “muito bom”, uma vez que, segundo ela, as crianças “precisam de atividades e brinquedos para ocupá-los e para eles não brigarem.”. E,

dirigindo-se à professora de Mateus, a cuidadora disse que o recreio havia sido tranquilo naquele dia; ela elogiou os alunos e falou sobre o carrinho. Por sua vez, quando a professora entrou em sala, também elogiou os alunos e reforçou que “era para sempre ser assim” durante o recreio. Ela também pediu para Mateus levar o carrinho no outro dia. E no dia seguinte, Mateus levou o carrinho como combinado. As marcas do giz ainda estavam no pátio, mas, dessa vez, a cuidadora não interviu e os estudantes brincaram aos seus modos. Contudo, em certo momento, o carrinho quebrou; Mateus ficou triste e relatou que uma das meninas tropeçou no carrinho. Mesmo depois de vários dias, ele ainda falava que essa menina era uma “destruidora de carros”.

Desta forma, a concepção da cuidadora de que ocupar as crianças com objetos e atividades ajudam a diminuir as indisciplinas e conflitos, coaduna com os aportes teóricos do Parecer 002/2203 e com a pesquisa de Neuenfeldt (2003), pois ambos desenvolvem seus argumentos em torno da necessidade da existência de um recreio dirigido e/ou organizado de modo que, evitando um recrear espontâneo, venha a ser diminuída a ocorrência de conflitos, violências e bullying, ou de qualquer novidade não planejada venha pegar a todos de surpresa. Essa mesma cuidadora prefere que os alunos ficassem brincando com o carrinho ao invés das correrias desenfreadas, brincar com o carrinho seria um sossego de não ter que ficar interrompendo as correrias porque o espaço era pequeno e as correrias podiam machucar alguém, para a cuidadora Aparecida:

Esses meninos são bobos, podiam ficar conversando, sentados, descansando... mas ficam correndo sem parar. Esse aqui, chega.. Vai comer e como recarrega a bateria volta para correr, pula sem parar. Antes ele corria e brincava primeiro antes de merendar, depois que ficou um dia sem merendar ele aprendeu, ele come primeiro agora, pra depois ficar nessa agitação (Diário de Campo).

Assim, como Neuenfeldt (2003), a cuidadora não via uma dimensão produtiva na correria, para apenas uma “agitação”. Mas, como observamos na brincadeira do “pezão”, na falta de materiais/ações, as crianças organizavam outros usos com brinquedos inventados: seja como uma bola de papel amassado enrolado em fita adesiva; ou nas brincadeiras com os próprios corpos. Mesmo na ausência de materiais e orientação de um adulto, os estudantes criavam o seu próprio recreio, agenciando invenções que não se resumiam a algazarras ou vadiagens.

#### 4.1 Vadiar ou trabalhar?

Os dias prósperos não vêm ao acaso;  
são granjeados, como as searas, com muita fadiga e  
com muitos intervalos de desalento.  
(Camilo Castelo Branco)

Em umas das aulas observadas durante minha presença no cotidiano da EMMEL, a professora contou uma história que trazia justamente uma dicotomia entre o vadiar desorganizado e o trabalhar produtivo. Essa história se chamava “A Cigarra e a Formiga”, de autoria de Jean de La Fontaine, e estava incluída no livro de Português usado pela escola. A imagem<sup>18</sup> ilustra a história<sup>19</sup> a seguir apresentada:



Figura 5 - A Cigarra e a Formiga

*Num dia de quente de verão, uma alegre cigarra estava a cantar e a tocar o seu violão, com todo o entusiasmo. Ela viu uma formiga a passar, concentrada na sua grande labuta diária que consistia em guardar comida para o inverno. "D. Formiga, venha e cante comigo, em vez de trabalhar tão arduamente.", desafiou a cigarra "Vamo-nos divertir." "Tenho de guardar comida para o Inverno", respondeu a formiga, sem parar, "e aconselho-a a fazer o mesmo." "Não se preocupe com o inverno, está ainda muito longe.", disse a outra, despreocupada. "Como vê, comida não falta." Mas a formiga não quis ouvir e continuou a sua labuta. Os meses passaram e o tempo arrefeceu cada vez mais, até que toda a Natureza em redor ficou coberta com um espesso manto branco de neve. Chegou o inverno. A cigarra, esfomeada e enregelada, foi a casa da formiga e implorou humildemente por algo para comer. "Se você tivesse ouvido o meu conselho no Verão, não estaria agora tão desesperada.", ralhou a formiga. "Preferiu cantar e tocar violão?! Pois agora dance!" E dizendo isto, fechou a porta, deixando a cigarra entregue à sua sorte. Moral da história: **Não penses só em divertir-te. Trabalha e pensa no futuro. É melhor estarmos preparados para os dias de necessidade.***

<sup>18</sup> Fonte: <http://www.historias-infantis.com/wp-content/uploads/2014/01/mosca-e-formiga.jpg>

<sup>19</sup> Fonte: [http://www.escolovar.org/fabula\\_1pagina\\_cigarra.formiga.htm](http://www.escolovar.org/fabula_1pagina_cigarra.formiga.htm)

O gênero textual em formato de fábula era geralmente muito trabalhado na escola pesquisada, pois, segundo uma professora: “as fábulas ensinam valores tão caros e importantes aos alunos”. Os professores (as) acreditavam na eficácia desta metodologia; a ponto de esse assunto ter sido debatido no Conselho de Classe, quando a supervisora pediu para enumerar os anseios, sugestões e inquietações das professoras. Dentre as sugestões, duas professoras argumentaram sobre a necessidade de se ensinar valores na escola e uma delas reclamou que “desde o ano passado falamos que íamos trabalhar os valores como uma alternativa para atenuar os problemas de indisciplina”. A referida professora pediu que fosse feito um grande cartaz com todas as regras da escola, argumentando que era uma forma eficaz para diminuir a indisciplina, pois todos teriam conhecimento das regras.

A atividade realizada em sala ia em direção do fomento de valores que aquela instituição escolar valorizava. Assim sendo, quando a professora contava histórias em sala, muitas vezes observei, durante a pesquisa, que raramente uma atividade encerrava-se em si mesma, pois, na maioria das vezes, sempre havia metodologias que as exploravam com intuito de um aproveitamento curricular.

Toda fábula tem uma frase de efeito que através de uma pequena mensagem resume o valor moral que almeja passar. Esta fábula traz a seguinte mensagem: “Não penses só em divertir-te. Trabalha e pensa no futuro. É melhor estarmos preparados para os dias de necessidade”. A mensagem afirma que é necessário deixar o lazer e o prazer de lado para trabalhar no presente, de forma que prepare um chão seguro de um futuro incerto. A frase moral buscou atestar que a formiga, “concentrada na sua grande labuta diária” fez uma escolha correta, sendo enobrecida na história por trabalhar arduamente, alcançando a recompensa de sobreviver a um inverno rigoroso. Pelo fato de preferir cantar no verão a cigarra tem um final trágico: um inverno sem abrigo e sem alimento, levando a entender que a cigarra morreu.

Assim, a partir da história contada, a professora contextualizou a fábula e a trouxe para o contexto escolar, ao afirmar que, se os alunos ficassem apenas brincando durante a aula “no final do ano dançariam legal” como a cigarra; ou seja, eles se dariam mal, pois não avançariam para o ano seguinte. Em seu discurso, a professora terminou por comparar a cigarra a um aluno específico de sua sala que não fazia todas as atividades e apenas brincava. Ela se direcionou a este e o alertou: “Tá vendo, deixa essa preguiça pra lá, pare de brincar, senão você vai dançar no fim do ano”.

Quando a professora fez a analogia entre seu aluno e a cigarra, temos que ela se referia ao ritmo deste, à lentidão na conclusão de atividades; à falta de resposta às perguntas; à distância entre a nota real e a nota esperada; às brincadeiras em sala. Estas eram características que diziam de ritmos que muitas vezes eram considerados como sendo da dimensão da vadiagem.

A moral apresentada pela fábula, e defendida pela professora, também fazia jus ao pensamento meritocrático, que sustenta a perspectiva de que todos nasceriam com as mesmas capacidades, restando a cada indivíduo alcançar o sucesso. Esse modelo meritocrático de igualdade de oportunidades presume que, através da oferta escolar ou do trabalho sério se alcançaria a mobilidade social.

Contudo, conforme aponta Enguita (1989), essa imagem de igualdade de oportunidades para todos não corresponde à realidade, pois, para aquele que não atinge uma boa posição social, a sensação é de fracasso, como se fosse o próprio responsável pelo insucesso. Isto é, se o sujeito trabalhar arduamente como a formiga consegue-se o sucesso, mas se se ficar apenas no ócio e cantando, o resultado é o fracasso pessoal.

A fábula supracitada é um exemplo de como indiretamente a instituição escolar vai tecendo uma concepção onde o trabalho é apresentado como algo penoso e difícil, sendo uma tarefa árdua que não permite espaço para a alegria, alimentando, pois, uma dicotomia entre trabalho e ócio. Desse modo, é possível ver o currículo atualizando processos de subjetivação sintonizados não apenas aos conteúdos e disciplinas, mas também nas maneiras de viver e pensar o futuro.

#### **4.2. Perspectiva histórica do trabalho e do ócio**

Com base na concepção justificada pela fábula, os momentos de ócio e prazer são permitidos apenas em período depois do trabalho, finais de semanas e durante as férias. Cantar e se divertir durante o trabalho seria um desvio. Neste sentido, de acordo com o sociólogo italiano, Domenico De Masi (2000), o ócio passa a ser visto como o “pai de todos os pecados”, carregado de sentidos negativos, como por exemplo, preguiça, inutilidade, vagabundagem e apatia. Entretanto, o ócio para os gregos se distanciava dessas noções negativas, visto que somente os cidadãos de “primeira classe” ficavam ociosos; o trabalho entendido como toda atividade que exigia força física, era desempenhado apenas

pelos escravos e mulheres. Ócio significava “não suar”, e era durante o tempo livre construído no ócio é que eram produzidas as ideias. O trabalho<sup>20</sup>, enquanto dimensão física e de esforço e sofrimento, era tarefa para os escravos. Assim, na Grécia, o ócio não era visto como preguiça e perda de tempo, mas como um direito reservado apenas aos homens livres. A classe subordinada trabalhava para manter os aristocratas, sendo que “o ócio nestes casos era considerado útil, porque servia à gestão da coisa pública e à melhoria da vida privada.” (DE MASI, 2000, p. 222).

No ocidente, com o passar dos séculos, as noções de trabalho e vida como dimensões conjugadas no mesmo tempo e espaço, foram se alterando e se distanciando e, neste caminho, os discursos religiosos foram basilares para a formação de um modo de pensar o trabalho como sendo um caminho para a salvação da alma; alma neste já condenada pelo pecado original perpetrado por Adão e Eva. Neste sentido, desde o Livro do Gênesis, na Bíblia judaico-cristã, o trabalho foi apresentado como uma condenação pela desobediência de Adão, que, influenciado por Eva<sup>21</sup>, comeu o fruto proibido da Árvore do Conhecimento do Bem e do Mal (árvore esta situada no centro do Jardim do Éden), sendo por esse motivo expulso, juntamente com sua companheira, do Paraíso. Diante do pecado cometido, a Adão Deus anunciou: “maldita é a terra por tua causa; em fadiga comerás dela todos os dias da tua vida. [...] Do suor do teu rosto comerás o teu pão, até que tornes a terra, porque dela foste tomado (BÍBLIA, 1966, GN 3.17 ). Quando Adão e Eva viviam no Paraíso, eles não precisavam trabalhar, pois a terra era frutífera com alimentos em abundância. Mas, quando expulsos, o trabalho foi umas das punições que sofreram. A terra passou a ser espinhosa e a condição para dar frutos novamente passou a ser o trabalho suado. Portanto, o trabalho foi assumido como um meio para o ser humano se regenerar dos seus pecados, no mesmo movimento em que se tornou a ferramenta de produção da condição humana. Tal discurso religioso reforça, pois, uma concepção de que o trabalho é algo tanto penoso, quanto redentor.

Assim, desde a sua expulsão do Paraíso, o ser humano passou a desejar veementemente a ele retornar. Essa ambição de retorno ao Éden perdido demonstra um

<sup>20</sup> A própria origem da palavra trabalho faz jus a essas concepções, pois etimologicamente em latim, significa "tripaliu", em que *tri* é três e *paliu* é paus, então três paus era o instrumento que torturava os escravos (BASTOS; PINHO, 1995).

<sup>21</sup> Eva foi convencida pela serpente a comer do fruto proibido e depois convenceu Adão. Por essa desobediência, Deus deu como punição à Eva, as dores do parto.

ensejo para que o cansaço e o labor se suspendam e, seja alcançada a paz e o sossego eterno. Esse sossego final representaria o ócio tão repugnado em vida, pois só poderia ser “vivenciado” no Paraíso como prêmio de uma vida de muito trabalho, resignação e obediência. Desse modo, em vida, o ócio passa a ser um desvio, um caminho totalmente oposto do idealizado pelos discursos religiosos e econômicos, pois, sem o trabalho, o ser humano não progrediria. Portanto, os discursos religiosos participaram de maneira significativa na produção da dicotomia entre o ócio e o trabalho: ou se canta como a cigarra, ou se trabalha como a formiga; as duas atividades conversam de maneira conflitiva entre si. Neste sentido, a compreensão do trabalho como algo naturalizado e sacrificial constituidor da identidade humana foi sendo forjada historicamente por modos de subjetivação não apenas nas instâncias religiosas, mas também nas econômicas.

Como um breve exemplo dessa última instância, temos que com o estabelecimento das fábricas – especialmente nos séculos XIX e XX, tanto nas Américas quanto na Europa – houve uma unificação do tempo e do espaço na vida de muitos trabalhadores, já que o local do trabalho não mais coincidia com o espaço doméstico. Houve uma prolongação do ambiente da fábrica para o ambiente da vida. O objetivo era eliminar as brechas existentes entre a fábrica e o espaço doméstico para fechar o campo de atuação na vida do novo operário. Neste sentido, o desenvolvimento das fábricas significou uma ruptura com a economia de subsistência, sendo que o trabalhador não mais decidia, nem controlava o processo produtivo. Portanto, “foi com o advento da indústria que o trabalho assumiu uma importância desproporcionada, tornando a categoria dominante na vida humana, em relação à qual qualquer outra coisa – família, estudo, tempo livre – permaneceu subordinada” (DE MASI, 2000, p.139). Neste sentido, Henry Ford<sup>22</sup>, defendia a separação do tempo livre e do trabalho, argumentando que, ou se trabalhava, ou se divertia, pois para ele não havia benefício algum na junção das duas coisas, somente depois que terminado o trabalho é que começaria a diversão, não antes (DE MASI, 2000).

Neste sentido, de acordo com Lenharo (1986) não se acreditava que o trabalhador fosse capaz de usar o tempo livre sem se aproximar de condutas tóxicas. O trabalhador deveria se dedicar pura e simplesmente ao trabalho, pois o objetivo era "orientar todo seu cotidiano para o ato de produção dentro do local de trabalho, o espaço definitivo de sua vida e de sua razão de existir" (LENHARO, 1986, p. 94).

<sup>22</sup> É atribuída a Henry Ford a corrente denominada fordismo, uma forma de organizar o trabalho por meio da linha de montagem.

A relação alienante com o trabalho, intensificada pelo período industrial, foi retratada de maneira tanto cômica quanto crítica, através do filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin. Neste, o protagonista é um operário submetido a uma linha de montagem fordista do início do século XX, que, pela mecanização e repetição das tarefas, funde-se ao trabalho de uma maneira agressiva e intensa, a ponto de continuar a repetir mecanicamente os movimentos que executava em seu trabalho mesmo quando estava fora da fábrica. Mas, nessa nova organização de trabalho, diversos trabalhadores não aceitavam facilmente a opressão que o filme de Chaplin ilustrou e, neste sentido, ocorreram diversos conflitos em diferentes locais de trabalho. Contudo, durante essas crises, a Igreja Católica teve uma participação fundamental na resiliência ao trabalho, com o objetivo de apaziguar os conflitos de classes. Afirmava que a diferença entre ricos e pobres era natural e divina, criticava o lucro e exaltava a submissão cristã dos pobres e a caridade dos ricos, sendo que perante o divino seria melhor ser pobre que rico, pois a verdadeira riqueza não estaria neste mundo. Tanto que o Papa Leão XIII, no documento chamado *Rerum Novarum*, realizou um discurso na defesa do trabalho pesado em detrimento do lazer e do ócio. Reafirmando o discurso presente na Bíblia da exaltação do trabalho, o Papa comunicou que “o homem, mesmo que no estado de inocência não era destinado a viver na ociosidade” (DE MASI, 2000, p. 49).

Também, de acordo com Weber (2012), o advento do Protestantismo desempenhou uma contribuição primordial na separação moral entre o trabalho e o ócio, pois sedimentou uma lógica que sustentava que o trabalho se constituía em uma obrigação moral do ser humano perante seu Criador. A lógica protestante pregava que o trabalho dignificava o homem, em detrimento do ócio. Tal concepção, afetou não apenas as maneiras de viver, mas desenvolveu uma “ética”, uma postura de trabalho perante a vida. Essa prática trouxe consigo uma máxima que defende a ação de “ganhar mais e mais dinheiro, combinado com o afastamento estrito de todo prazer espontâneo de viver” (WEBER, 2012, p.20).

Contudo, não apenas as instituições religiosas e econômicas lapidaram uma subjetividade receptiva ao trabalho. A instituição escolar (conectada que é a essas duas instâncias) também desempenhou e desempenha uma ação pedagógica voltada para o trabalho.

### 4.3. Educação para o trabalho

A instituição escolar tem como uma de suas principais funções a de auxiliar as crianças em sua socialização. Para além da transmissão dos conteúdos formais, na escola, as crianças também aprenderiam a obedecer a uma autoridade; aprenderiam os ritmos pelos tempos cronometrados das aulas; aprenderiam a conter a espontaneidade de movimentos, realizar tarefas de forma disciplinada, antecipando, assim, os hábitos necessários à rotina de trabalho em uma fábrica. Com o desenvolvimento das sociedades industriais, a educação auxiliou na tarefa de forjar uma identidade nacional, assim como formar uma mão de obra que fosse obediente, disciplinada e com “vontade” pelo trabalho. Ainda, a família era vista como o núcleo moral que modelaria a criança e adolescente para tornar-se um futuro operário. Mas, principalmente pela educação do povo se via como uma forma de “amansá-los” à nova ordem industrial e capitalista, com especial atenção à infância, por que poderia ser modelada desde o princípio.

Nesse sentido, o uso da fábula da cigarra e a formiga na sala de aula ilustra como a instituição escolar, através do livro didático e, pelos valores morais transmitidos pela professora, alimentava uma noção do trabalho como sendo algo sério e penoso, em detrimento do prazer. Dessa forma, na busca pela produtividade, o recreio não se resumiria apenas num tempo de brincadeira e liberação de energias, havendo, em alguns momentos, a preocupação de transformá-lo em movimento também para o trabalho “produtivo”. A fim de superar o aspecto puramente lúdico e “vagabundo” desse *espaçotempo* que é o recreio, o Parecer (002/2002) criado pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, considerou-o como “*efetivo trabalho escolar*”. Dessa forma, o recreio poderia ser computado nas 800 horas anuais obrigatórias da escola; porém, para assim acontecer, precisaria do controle de frequência dos alunos, bem como da orientação e presença dos professores (as). Esses argumentos compreendem o recrear/brincar não como atividades em si, mas pelo produto que possa ser gerado. Ou seja, o Parecer (002/2002) sugere a existência de uma condução e controle do recreio, no sentido de minar movimentos singulares que não estejam de acordo com as expectativas da escola e de uma conduta moral esperada. Tal documento orienta que esse controle seja realizado pelos professores (as), pois:

Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos **mas, de longe, o professor deve estar observando, anotando**, pensando até em como aproveitar algo que aconteceu durante esses momentos para ser usado na contextualização de um conteúdo que vai trabalhar na próxima aula (PARECER 003/2002, p. 2, grifo nosso).

Deste modo, o Parecer (003/2002) apresenta uma argumentação clara sobre a necessidade da figura do professor que, mesmo na existência de brincadeiras livres (sem intervenção) deve estar, ainda que de longe, observando e anotando, pois o recreio ofereceria momentos que “podem se transformar em excelentes oportunidades para os educadores conhecerem melhor os educandos, assim como para exercerem a sua função educativa” (PARECER 003/2002, p.2). O argumento deste documento de que o recreio também seja trabalho escolar, gira em torno da concepção de que este não se encerre no espaçotempo que lhe é destinado, cabendo ao professor pensar em como contextualizar o que aconteceu durante o recreio aos tópicos a serem discutidos em sala de aula (PARECER 003/2002, p.2).

Em consonância com o Parecer 002/2003, a professora eventual Aparecida (que durante o recreio se deslocava da sua função, para cuidar e vigiar esse *espaçotempo*) também considerava importante o recreio dirigido e para isso pensava em planejar conjuntamente com uma outra professora, a realização de um projeto para um recreio orientado na EMMEL. Em suas palavras:

Acreditamos que vai ajudar muito pensar num recreio dirigido. [...] Essa proposta pode se estender em outros momentos. É como se fosse... por exemplo, dentro da sala de aula não tem cantinho de leitura e cantinhos de interesse? Então seria um recreio parecido [teriam diversas atividades] como, dama, dominó, jogos que eles pudessem estar jogando durante o recreio para que assim diminuísse a correria, os conflitos e as brigas. Seria ótimo. Podia ser uma peça de teatro que alguém fez na sala, lógico que é uma coisa bem rápida, não pode demorar. Isso ia desenvolvendo nos meninos várias aptidões.

Neste sentido, a educadora desejava transpor as metodologias usadas em salas para o recreio, criando também “cantinhos” de ocupação durante o mesmo. Por sua vez, quando eu comentei com a professora sobre a existência do Parecer (002/2003) e sobre a aproximação das suas ideias com esse documento, ela perguntou a data da publicação do documento e, ao saber que era de 2002, falou que tinha essa ideia desde 1986, quando trabalhava em outra escola. Segundo a professora, foram as necessidades do ambiente escolar que a fizeram desenvolver muitas atividades durante o recreio, juntamente com outras professoras da escola. Em suas palavras:

Podemos usar no recreio até livros mesmo. Os meninos têm muita dificuldade como produção de texto; o português de uma forma geral. Então esse horário do recreio poderia ser usado pra isso. Alguma oratória, alguma poesia, alguma exposição de trabalhos. A gente já fez isso onde eu trabalhava antes da Escola “Edmundo Lins” a gente fazia varal de produções, e esse varal era exposto na hora do recreio. Entendeu? E aquele aluno que fez a produção, então ele chamava o outro: “vem cá, pra ver o que eu fiz”. Tinha aqueles que ilustravam, outros que produziam. E tinham as produções de textos coletivas, feitas por todos da sala. Naquele horário que eles merendavam eles também socializavam os trabalhos, eles se sentiam valorizados. Aí já era definida qual turma seria a próxima a ter os trabalhos expostos durante o recreio; as turmas iam revezando.

Em consonância com a professora Aparecida, o Parecer 003/2002, anuncia que para o recreio adquirir os aspectos de “efetivo trabalho escolar” basta que sejam seguidas orientações, tais como: a prática do recreio dirigido; a frequência dos alunos contabilizada e, a presença dos professores (as) durante as atividades. Então, da compreensão do recreio com um momento de brigas, conflitos e vitimizações, passou-se ao entendimento do recreio como possuindo em “enorme potencial educativo” (PARECER 003/2002, p.2). No mesmo passo, a professora Clara aponta que:

Um recreio dirigido com jogos como dama e xadrez faz com que os meninos fiquem sentados, para que não fiquem tão agitados. Até que eles entendam aquele novo espaço que eles tenham ali, para poder usar da melhor forma possível. No princípio, quando eles tiverem toda a quadra pra eles correrem livremente, eu acho que vai ter muito aluno machucado, uma agitação total se não tiver esse direcionamento.

Já a professora Vanilda também tem uma opinião similar à da professora Clara, porém, ela vai além ao acreditar que o momento de gastar energias seria restrito apenas às aulas de Educação Física:

Do jeito que a gente tá falando, fica parecendo uma limitação do aluno ali naquele espaço, mas não é. Quando eu penso nesse recreio direcionado é justamente o contrário, é a convivência ali, um conhecendo o outro e eles desenvolvendo o que eles têm de melhor: a concentração, calma, atenção. Porque esse correr e esse exercitar eles têm na aula de educação física; não têm necessidade de ficar correndo e cansando também durante o recreio.

Esse pensamento condiz com as premissas dicotômicas que separam o corpo da mente, que polarizam a dimensão física e a intelectual. E seguindo uma perspectiva de tentar separar mente x corpo, observei que na EMMEL as atividades em sala de aula eram em sua maioria voltadas para alimentar a mente e por isso exigiam um corpo quieto e

silencioso. Nesse sentido, a professora Natália reafirma essa polarização, ao preferir atividades individualizadas, em detrimento das atividades em grupo:

Minha estratégia em sala de aula é ter em posse diversas atividades, principalmente matéria para copiar do quadro, quando copiam a turma fica em um silêncio que favorece a aprendizagem. Por isso, prefiro não dar atividades em grupo ou atividades que desorganizam a turma.

Além da valorização do silêncio e do aproveitamento do recreio para uma composição com o trabalho, observei que em sala de aula se esperava que todas as atividades viessem com objetivos claros; por exemplo, um filme ou uma leitura de livro eram ações que não se finalizavam em si, mas eram aproveitadas com base em conteúdos escolares. Após a apresentação de um filme, pedia-se um relato ou uma produção de texto aos alunos; ou então, após a leitura de um livro havia as interpretações, relatos, produção de texto, entre outras metodologias. Parecia que as atividades em sala de aula, para serem consideradas produtivas, tendiam a culminar em trabalho, de modo que não se assemelhasse ao ócio ou divertimento. Mesmo às sextas feiras, dia da semana que era reservado para jogos, estes eram contextualizados com os conteúdos escolares. Num desses dias, por exemplo, foi realizado um bingo não da maneira tradicional, mas numa forma adaptada para sala de aula. Neste bingo, a professora “cantava” os resultados de operações de multiplicação. Assim, para completar a cartela, e assim ganhar o bingo, era preciso que os alunos efetuassem as contas de multiplicações armadas. Aqueles que não haviam “memorizado” a multiplicação perdiam a chance de ganhar e suas cartelas ficavam vazias sem nenhuma marcação; nesses momentos, a professora circulava pela sala e aproveitava para frisar que para ganhar o jogo era preciso estudar a tabuada. No final das rodadas, um aluno completou a cartela em primeiro lugar e, como prêmio, ganhou um lápis e uma borracha. A professora comentava que adorava fazer competição entre os alunos, pois funcionava como um estímulo para que eles estudassem e decorassem a tabuada.

Desse modo, as atividades que eram prazerosas eram justificadas com base em conteúdos curriculares para serem trabalhados. Certa vez, a professora pediu para eu pesquisar atividades que nortegassem a temática do folclore brasileiro. Preparei, então, diversas atividades, dentre elas, gravei pequenos vídeos que contavam diferentes lendas do folclore brasileiro, tais como Saci Pererê, Iara, Boto, Curupira e Mula sem cabeça. Quando levei os vídeos para mostrar à professora, eu percebi que nesse momento pisei no muro imaginário que separava o trabalho do ócio. Isso porque, antes da turma assistir aos vídeos,

ela anunciou às crianças que aquele vídeo tinha relação com o conteúdo escolar e que não era passatempo. Em suas palavras:

Vocês vão assistir aos filmes, mas não é para passar o tempo simplesmente não [...] depois a Leila vai dar atividade pra vocês fazerem um reconto da lenda que mais gostaram. Então, prestem atenção, por que isso vai ser cobrado.

Em vista desse aviso da professora, durante a exibição dos vídeos, duas alunas chamaram a atenção de três meninos que estavam conversando e os alertaram: “Parem de conversar, a tia vai cobrar isso”. Alguns pareciam que se esforçavam para memorizar aqueles vídeos, porque depois fariam o reconto e ficavam irritados com aqueles alunos que pareciam não se preocuparem com a cobrança futura. A professora frisava que não tinha o costume de passar filmes simplesmente “por passar”, isto é, sem objetivos com resultados específicos. Segundo ela, isso havia acontecido apenas uma vez pelo fato de ela ter ficado doente e não estava disposta para ministrar a aula. Assim, se depois dos vídeos não houvesse nenhuma cobrança, as atividades seriam entendidas apenas como um “passar o tempo”, atividades ociosas que se encerrariam com o término dos vídeos, deslocadas de uma extensão de trabalho. Dessa maneira, em várias oportunidades aquela a escola evitava o tempo livre, ocupando as crianças o máximo possível, “para não perder tempo”, como argumenta a professora Raquel:

Quando estou dando uma atividade já estou pensando na próxima que eu vou aplicar, planejo sempre coisas a mais para não sobrar tempo livre e nem faltar atividades para os alunos. Aqueles que terminam primeiro eu já deixo de jeito os livros ou gibis. Se eu deixo eles sem fazer nada, aí começa a bagunça e a falação. Isso sempre funciona, desde quando comecei a ser professora há quinze anos. Só se a turma for muito difícil, aí tem que tirar o recreio ou educação física.

Desse modo, o recreio só passaria a ter um fim educativo nas pretensões do Parecer 003/2002 e das professoras entrevistadas, quando fosse produtivo e educativo como uma sala de aula a céu aberto, com cantinhos de ocupação a oferecer diferentes jogos e atividades. Todavia, nesse movimento, assassina-se qualquer novidade em nome do controle, em nome de se construir uma pista de corrida, a delimitar não apenas carrinhos de controle remoto, mas também maneiras de pensar, viver e inventar. E nesse movimento de modelizar e enquadrar a vida cotidiana, muitas vezes as disciplinas que tinham como primazia o uso do corpo ou de aspectos estéticos/ emocionais eram indiretamente questionadas da sua importância curricular.

#### 4.4. Ócio e trabalho

Os docentes que trabalhavam com as disciplinas que tangenciavam o diversão/ócio eram, muitas vezes, sutilmente desqualificados no valor educativo de suas práticas. Numa conversa com uma das professoras de Artes da escola, foi-me descrito como a disciplina de Artes era relegada a um segundo (ou terceiro) plano na prioridade da instituição, uma vez que a disciplina era entendida por muitos como mera diversão, sem nenhum fim mais produtivo. Segundo a professora de Artes entrevistada:

O que eu falo não é ouvido. “Liga pra ela não, não sabe de nada”. Eu observo as coisas e dou sugestões, mas nada é ouvido; eu me sinto como um zero à esquerda. Esses dias eu estava em sala e veio uma outra professora falar que o barulho da minha aula estava atrapalhando. Eu havia aberto a janela e o barulho da aula de educação física também estava vindo. Vê se em outra aula de português ou matemática outro professor vem interromper? Mas, como é Artes, não é importante, é sinônimo de bagunça e pode tudo; tanto que Artes nem tem nota, por isso que eu acho que não podia ser apenas conceitos, mas tinha que ter nota sim, para ser mais valorizada, pra ser levada a sério. A Artes é importante, desenvolve o lado emocional e estético, mas tenho que brigar pra ser valorizada, fico do lado da minoria, e ainda outra professora vem questionar minha autoridade dentro de sala?

Por um momento, eu questionei se realmente havia sentido para sua queixa comigo, pensando que havia certo exagero na mesma, mas no meu acompanhar do cotidiano da EMMEL, tal impressão da professora não só era confirmada quando estava em presença de suas aulas, como também os próprios colegas de profissão ratificavam o protesto dela em frases rotineiras, lançadas durante conversas informais na sala de professores (as). Nestas, alegavam que “os alunos saem da aula de Artes como se tivessem saído do recreio, não vejo diferença na agitação”. Em contrapartida, as professoras dos anos iniciais reclamavam quando a professora de Artes ou o professor de Educação Física faltavam, já que elas tinham que “trabalhar dobrado” e perdiam assim o tempo para o descanso.

Esse debate entre a dimensão do trabalho e da criação artística me fazem retornar às considerações de De Masi (2000) sobre o valor do ócio e da vida criativa. Em sua defesa da justaposição do trabalho e ócio, o autor argumenta que cada vez mais a sociedade contemporânea valoriza sujeitos criativos, autônomos e inventivos, que saibam criar no trabalho. Para De Masi, (2000, p. 238): “[...] as atuais fronteiras, rigidamente demarcadas entre estudo, trabalho e tempo livre devem desaparecer, de modo que as três formas de atividades acabem coincidindo”, uma vez que considera que o ócio é necessário ao viver inventivo. Assim, o referido autor sustenta que:

Ocio, não significa não pensar. Significa não pensar por regras obrigatórias, não ser assediado pelo cronômetro, não obedecer aos percursos da racionalidade e todas aquelas coisas que Ford e Taylor tinham inventando para bitolar o trabalho executivo e torna-lo eficiente (DE MASI, 2000, p. 223).

Assim, para De Masi (2000, p. 176), os trabalhos criativos:

[...] não admitem ser circunscritos a um lugar ou intervalo de tempo específicos. Portanto, invadem o tempo livre e de estudo, confundindo-se e misturando-se com o jogo e com o aprendizado. Trabalho, estudo e diversão confundem-se cada vez mais.

Porém, saber vivenciar o tempo livre não é fácil, de acordo com De Masi (2000), saber vivenciar o ócio criativo é uma arte, mas poucos são artistas. Neste sentido, quando a escola sugere uma distinção entre trabalho e prazer, semelhante à história da formiga e da cigarra, opõe-se à argumentação de De Masi (2000, p. 299) quando este defende que “a missão que temos diante de nós consiste em educar a nós mesmo e aos outros para contaminar o estudo com o trabalho e com a diversão, até fazer do ócio uma arte refinada, uma escolha de vida, uma fonte inexaurível de criatividade”. De modo que se faça pouca distinção se está trabalhando ou se divertindo. Para o autor, sair de férias, passear ou ir ao cinema não seriam perdas de tempos, mas seriam combustíveis para estimular e intuir invenções e possibilidades outras. Essas atividades que comumente fazemos quando estamos de férias, se chama lazer que vem do latim ‘licere’ e significa ser lícito, ser permitido, se refere às diferentes atividades que podemos fazer quando não se está trabalhando, mas o que De Masi (2000) propõe é justamente o contrário, é trazer para o espaço do trabalho esses lances de lazer, seria se deleitar e sentir prazer também no trabalho.

A respeito da interação entre trabalho e lazer, percebo que os praticantes escolares da EMMEL, teciam ações que uniam momentos de trabalho e lazer, porém essas aglutinações aconteciam em momentos instituintes, visto que, oficialmente não se era permitido essa junção. Especificamente as crianças pareciam lidar e insistir na junção entre trabalho e lazer, por exemplo, enquanto copiavam do quadro negro percebia pequenas pausas para cochichar com o colega; para troca de bilhetes; para olhar o brinquedo levado para a escola; para brincar com materiais escolares que ganhavam vida e se transformam em outros objetos. Eram momentos em que se fabricava a interação entre brincar e trabalhar, já que na proposta da organização do trabalho criativo, “quando trabalhamos também rimos, brincamos, fazemos observações sobre o mundo externo” (DE MASI,

2000, p. 196). Mas, nestes instantes a professora regente por mim acompanhada freava a brincadeira e reafirmava a divisão dos tempos e espaços entre o trabalhar e o divertir, fosse durante o recreio, ou em sala de aula, nas comuns frases entoadas em sala de aula: “Agora não é hora de brincar, mas de fazer as atividades, deixe para brincar no recreio”. No segundo mês que estava na Edmundo Lins, quando estava sozinha em sala, ao observar um recreio em sala de aula, eu também repeti frase semelhante, cortando qualquer aproximação entre trabalho e lazer.

Essa limitação e direcionamento das atividades voltadas para o trabalho foram problematizados por Tomelin e Andrade (2005), quando adentram um caminho inverso daquele defendido por pesquisas a favor de um direcionamento do recreio. Em pesquisa numa escola pública do Rio Grande do Sul em que aplicava o recreio dirigido, Tomelin e Andrade (2005) concluíram que os alunos aceitavam as ordenações de um recreio programado e o naturalizavam como sendo melhor (em detrimento do recreio espontâneo) por causa da influência da figura do professor, porque este era visto como uma autoridade pedagógica. Analisaram ainda, embasadas em Foucault, que os mecanismos disciplinares se (re) produzem não pela coerção agressiva e violenta, mas pela aceitação dócil das regras escolares, havendo até mesmo certa naturalização das mesmas.

Assim, pensamos que o controle dos tempos espaços, seja em sala de aula ou durante o recreio, nos fala tanto da produção de tarefas ordenadas e estruturadas, quanto de um cerceamento que tenta prevenir qualquer ação que quebre a disciplina, como na já citada fala da professora que prefere as turmas silenciosas e atividades individualizadas para evitar confusão. Esses direcionamentos dizem de ações que buscam prevenir e controlar qualquer novidade não programada. Contudo, diariamente a escola lida com a invenção, movimentos que inauguram atitudes e pensamentos inéditos. Nesse sentido, Larrosa (2006), por exemplo, convida-nos a perceber a riqueza contida no encontro com a novidade; encontro este que carrega consigo um estranhamento que “não pode ser reconhecido nem apropriado, [...] que exige a renúncia a toda verdade de saber e de poder, a toda vontade de domínio” (LARROSA, 2006, p. 196-197).

Portanto, as apropriações dos sujeitos do cotidiano escolar, mesmo que distantes do modelo esperado, do modelo para o futuro e trabalho, não precisam ser desconsideradas, pois são essas invenções que pluralizam e potencializam a vida cotidiana, que abrem brechas para invenções outras. Dentre as inúmeras invenções dos praticantes escolares,

entendemos que o recreio institucionalizado – mesmo que possa vir a pesar sobre ele os movimentos abruptos, desorganizados e/ou violentos – é caracterizado por diferentes apropriações das crianças, movimentos que dizem de ações e relações complexas e criativas. Assim, apesar de se situar numa dimensão mais intensiva e caótica, também há de se pensar que há produção de conhecimento inventivo nas práticas do recreio e essas invenções não se reduzem aos conteúdos curriculares, uma vez que o brincar, mais que um treino social, é uma ação criadora de novos sentidos. Coadunando com essa perspectiva, a supervisora pedagógica da EMMEL foi enfática ao tecer argumentos a favor dos jogos e do movimento. Ela problematizou que um corpo quieto não necessariamente significava que estava ocorrendo aprendizagem. Sobre a dimensão de bagunça x aprendizagem, a supervisora da EMMEL discorreu sobre uma situação por ela vivenciada:

Outro dia eu passei perto da sala da professora que estava dando um jogo, que depois ela falou: “Nossa, fiquei com vergonha, você viu a bagunça que minha sala estava fazendo?” Aí eu falei: “nossa é o tipo de bagunça que eu amo, eu amo de paixão”. Porque eu vi o entusiasmo deles brincando, deles jogando, deles aprendendo... Corpo quieto não significa que esteja ocorrendo aprendizagem de algo; o brincar e jogar também é muito importante. A disciplina tem muito a ver com a forma que o professor trabalha. Eu fui professora até o ano passado; eu não tive sala quietinha; nunca fui uma professora que tivesse carteira atrás de carteira, que você entra até o mosquito você ouve, a gente vê que eles aprendem. A serviçal onde eu trabalhava até falava que eu era a única que estava sempre diferente, um dia estava de fileira, outro de dois a dois, outro em roda, eu sempre mudava. Não é segurar bagunça, eu acho que é comodismo mesmo, porque é muito mais fácil ficar um atrás do outro e encher o quadro, tem mais controle.

Mas apesar pela tendência à manutenção do controle e da ordem com o que é “bom”, no temor pelas desordens e surpresas, muitos docentes da EMMEL ousavam trabalhar em grupo e em outros formatos para experimentar uma composição com a “bagunça”. A supervisora foi uma incentivadora neste aspecto, sendo que desenvolvia diversas ações para estimular os professores (as) a compor com outras metodologias de aprendizagem. Neste sentido, a supervisora distribuiu aos docentes diversos jogos que estavam guardados e até lacrados no armário da escola. Mesmo que estes jogos tivessem o objetivo de trabalhar um conteúdo escolar, aplicá-los em sala, muitas vezes representava um passo no desconhecido; um passo de incerteza rumo a novas experimentações.

Neste caminho de potencializar o brincar e conceber a desordem/criação como intrínsecas ao mesmo, Maturana e Verden-Zöllner (2004) consideram que na cultura ocidental perdeu-se a capacidade de brincar, por estarmos diariamente sujeitos às

exigências do competir, focados na produtividade, nos resultados e ganhos, que se traduzem numa luta constante por sucesso, ou nas instrumentalizações das atividades escolares. Tal entendimento do brincar tende a ser despotencializado numa educação escolar que visa prioritariamente a produtividade social, sendo esta última inerente as propostas de “progresso” que são hegemônicas nas metas educativas da contemporaneidade. Com isso, acabamos focados demasiadamente no futuro e menos no presente (a exemplo, novamente, da fábula da Cigarra e a Formiga), o que faz com os referidos autores definam o ato de brincar, como sendo “(...) qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com a atenção voltada para ela própria e não para seus resultados” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p.210).

A prática do brincar não está restrita, pois, ao treino de funções sociais, não se limitando à mera preparação para o amanhã. O suposto preparo para o futuro diz respeito a concepções produtivistas e capitalizáveis sobre o brincar; concepções estas que tendem a desconsiderar a experiência inventiva e de “inútil<sup>23</sup>” prazer das crianças. Estas brincam almejando não necessariamente um futuro idealizado, mas se apresentando por inteiro no presente da ação. Nas palavras de Maturana e Verden- Zölller (2004, p. 237):

Brincar é atentar para o presente. Uma criança que brinca está envolvida no que faz enquanto o faz. Se brinca de médico, é médico; se brinca de montar um cavalo, é isso que ela faz. O brincar não tem nada a ver com o futuro. Brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade.

No universo produtivista contemporâneo, o brincar se tornou um “cantinho desdenhado”, isto é, ficou recuado em segundo plano, desprezado por fazer parte de uma cultura produtivista – como denuncia De Masi (2000) – que valoriza as competições, sucessos, resultados. E “nessa cultura não se espera que brinquemos, porque devemos estar fazendo coisas importantes para o futuro” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.242). Diferentemente disso, portanto, no brincar o objetivo e meta as serem alcançadas nada mais são do que a realização do próprio brincar.

É diante dessa escola e desse *espaçotempo* do recrear (que ultrapassa os quinze minutos instituídos pela regra escolar) que consideramos que as crianças atualizam diariamente um caldeirão de múltiplas produções, de um brincar que não dialoga somente

<sup>23</sup> No sentido de que não carrega em si outra utilidade além da tarefa em seu presente.

com sua vivência na escola ou com o preparo para o futuro. Entendo, pois, o recrear enquanto um território de cruzamento de múltiplos corpos, mundos e criações, onde os sujeitos praticantes pincelam diferentes coloridos na vida cotidiana, enredados em acontecimentos diários e inusitados. Engendram movimentos que emergem num contínuo fluir de possibilidades conectivas de novos sentidos e ações que fogem aos controles regulatórios, mesmo com tentativas diárias de contenção das invenções, tantas vezes incômodas. Tais invenções, contudo, podem ser minúsculas manifestações, como quando a história da “Cigarra e da Formiga”, passou pelas mãos do aluno Mateus – o mesmo do carrinho de controle remoto – a ser a história da “Formiga e o Gafanhoto”, a possuir um final completamente subversivo ao modelo moral proposto pela história original.

## 5. INVENÇÕES COTIDIANAS

Em uma aula especializada de Artes, a professora pediu para os (as) alunos (as) desenharem uma História em Quadrinhos (HQ). Como em uma aula anterior a professora regente havia trabalhado a história da “Cigarra e a Formiga”, Mateus se inspirou nessa fábula para produzir a sua HQ. Quando ele terminou sua história, ele me chamou para mostrá-la e comentou: “não acho certo a formiga não dar comida para a cigarra; era só ensinar a cigarra a trabalhar também. Não tem problema cantar e dançar um pouquinho; ficar só trabalhando ou só estudando é muito chato”. Abaixo a história do Mateus:

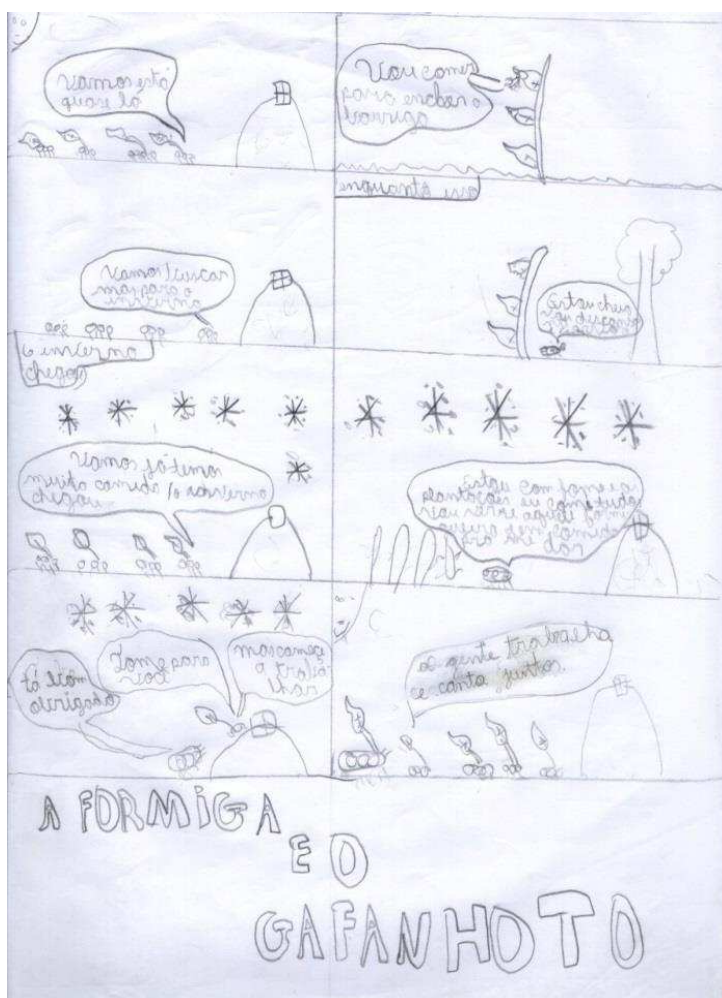


Figura 6 - HQ: A Formiga e o Gafanhoto

Transcrição da história:

**1º Quadro:** Formiga: “Vamos, está quase lá.”

**2º Quadro:** Gafanhoto: “Vou comer para encher a barriga.”

**3º Quadro:** “Vamos buscar [alimento] para o inverno.”

**4º Quadro:** Gafanhoto: “Estou cheio, vou descansar na árvore e cantar.”

**5º Quadro:** Formigas: “Vamos! [para o formigueiro] Já temos muito comida. O inverno chegou.”

**6º Quadro:** O Gafanhoto percebe que chegou o inverno e que tinha acabado a comida e então pensa: “Estou com fome e as plantações eu comi tudo. Vou ver se aquele formigueiro tem comida pra me dar.”

**7º Quadro:** As formigas dividem o alimento com o gafanhoto e falam: “Tome para você [o alimento]”. Contudo, a formiga completa: “Mas, comece a trabalhar.” No qual, o Gafanhoto responde: “tá bom, obrigado.”

**8º Quadro:** A formiga fala: “A gente trabalha e canta juntos”.

Ao contrário da “Cigarra e a Formiga”, Mateus nomeou sua história de “A Formiga e o Gafanhoto”. Nesta, ele recriou o enredo final da história, trazendo a cena em que

formigas e gafanhotos são amigos. Mateus elaborou uma crítica à ordem moral apresentada tanto na história apresentada no livro didático da escola, quanto em toda construção social que fomenta a competição em detrimento da cooperação. Portanto, o estudante fez da história oficial da “Cigarra e a Formiga” uma produção diferente, subvertendo-a e fazendo-a funcionar em outro registro de significação: uma arte de usar (CERTEAU, 1998), a construir uma trilha inventiva.

Desse modo, a astúcia do garoto nos fala de um “consumo” próprio da história oficial; de uma produção “silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos” (CERTEAU, 1998, p. 39). Sua história também fala de trabalho, mas não há nela a recusa em partilhar os ganhos e nem há punição ao gafanhoto por não trabalhar. Assim o discurso/prática defendido por Mateus contraria a ordem produtivista e individualista, prevendo pequenos gestos de solidariedade que considera o “outro um legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2002, p. 20). Assim na diversidade das práticas cotidianas que fabricam uma escola, há a presença também daquelas que, “advogam em favor dos princípios de coletividade e solidariedade. Ao contrário da lógica que estimula e valoriza práticas individualistas e de competição” (FERRAÇO, 2007, p. 90).

Esse movimento nos dá indícios das astúcias e invenções fabricadas em sala de aula que não se limitavam somente a um locus, como no recreio, mas abrangia todo o cotidiano escolar. Igualmente entendo que tais invenções não se restringiam às ações das crianças, uma vez que todos os sujeitos da escola pesquisada inventavam suas maneiras de construir – e se construir – nos diferentes cotidianos da instituição. Eram, pois, todos praticantes de realidades e ações que, nas minúsculas atitudes diárias, alteravam e reinventavam uma vida cotidiana que “(...) se desdobra num paradoxo: ela é tanto repetição ritual de um território que, por sua estabilidade, sustenta um dia a dia previsível, quanto também é deslocamento, mudança, transitoriedade” (LOPES, 2011, p.22).

Desta maneira, quando comecei minha pesquisa, eu inicialmente voltava os olhares apenas para o *espaçotempo* do recreio, por entender que aquele era um espaço em que as crianças ficavam mais livres. A charge de Tonnuci (2008, p. 154), intitulada “O Recreio” (Figura 7), é ilustrativa dessa perspectiva de que só há espaço para a alegria em uma escola quando no período específico para o recreio, sendo os outros momentos imersos em terrível tédio e enfado para as crianças.

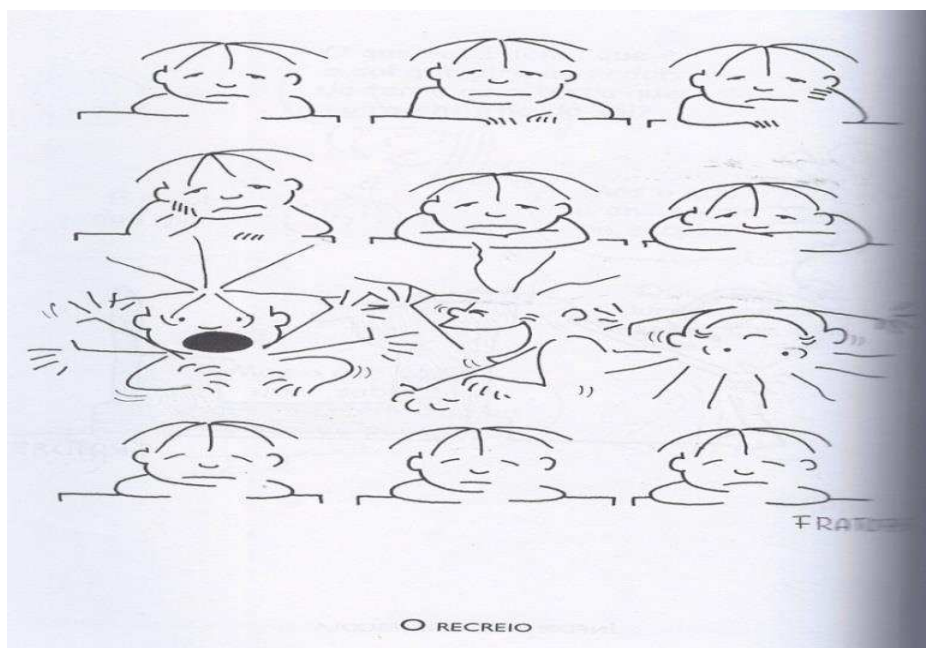


Figura 7 - O Recreio 'Francesco Tonucci'

Tal imagem, portanto, traz uma interpretação já um tanto naturalizada e dicotômica dos *espaçostempos* da escola, onde o recreio surgiria enquanto um momento de permissão das expressões corporais, enquanto a sala de aula abarcaria um *espaçotempo* de restrição dos movimentos. Contudo, no decorrer da pesquisa e no meu conseqüente entreleçar nos cotidianos da escola pesquisada, acompanhei indícios de que os praticantes da instituição (discentes, docentes e funcionários) fabricavam dinâmicas recreativas diversas que ultrapassavam os limites dos tempos instituídos para esse fim. Desse modo, o recreio ultrapassava os quinze minutos do tempo instituído, levando-me igualmente a pesquisar outros múltiplos recreios que emergiam em todo fazer no/do cotidiano escolar.

### 5.1. Quando começa e quando termina o “recreiar” dos (das) professores (as) e alunos (as)?

Como narrei anteriormente, de maio a agosto de 2014 estive presente em sala de aula na EMMEL assumindo a perspectiva de também perceber indícios de movimentos recreativos também em sala de aula. Assim, minha inserção naquela instituição foi na condição de ajudante da professora Vilma, da turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Isso funcionou como um “passaporte” necessário para acompanhar as dinâmicas do EMMEL, incluindo o recreio oficial. Nas observações iniciais, eu percebi que a professora

Vilma conseguia um significativo controle disciplinar da turma; controle este expresso nos corpos quietos e silenciosos dos discentes em aula. Além do silêncio, parecia que todos faziam as atividades, não havendo aparentemente nenhum problema e/ou dificuldade com a disciplina. Essa foi minha primeira sensação; mas num olhar-sentir mais atento, aquela impressão inicial foi se modificando e passei a perceber que a turma não era tão disciplinada, pois bastava uma pequena distração da professora – uma conversa com outra pessoa na porta, ou uma saída para buscar um copo d’água – que a sala já se transformava. A professora, sendo também vice-diretora, era solicitada com frequência para resolver assuntos administrativos da escola, e naqueles momentos os alunos se levantavam e iam para a carteira do colega, conversavam, riam, brincavam, e os mais ousados corriam, pulavam, faziam piruetas com o auxílio das mesas, gritavam e até se jogavam no chão.

Nesses momentos, eu ficava aflita, tentando contornar a situação. Perguntava-me: “deixo a intensidade fluir ou tento controlar?”, “O que a Vilma pensará de mim se entrar e a sala estiver com crianças correndo, pulando e conversando?”. Naqueles instantes, eu tentava pensar rápido e, com uma expressão séria e uma voz grave, pedia que os alunos voltassem às atividades. Isso resolvia para alguns, mas outros não me ouviam – ou não queriam me ouvir – e continuavam em seus movimentos. Porém, tal situação se alterava quando escutavam os passos da professora regente pelo corredor ou o barulho da porta sendo aberta. Com o tempo, passei a perceber que os alunos conheciam o barulho dos passos da professora; o uso de salto alto era um facilitador para esse reconhecimento. Quando eu comentei com eles sobre isso, falaram-me que “a gente fica escutando o barulho da professora vindo, se não ela fica brava com a gente”. E no momento em que a professora Vilma entrava na sala, os movimentos dos corpos, vozes e risos cessavam e eles voltavam furtivamente às atividades anteriores; às vezes com risos disfarçados. A professora percebia, pelos movimentos, que alguns alunos estavam levantados; ela não falava nada, apenas olhava e eles entendiam a mensagem. Portanto, com a presença da professora a turma era silenciosa, não sendo permitido trabalho em grupo ou conversas, com exceção das sextas-feiras, que era reservada para jogos, filmes e atividades grupais. Fora desse dia, o diálogo era proibido, mesmo que fosse sobre o conteúdo da aula.

Contudo, mesmo com a proibição ao diálogo, os estudantes inventavam outros modos para conversar. Neste sentido, assim que comecei a acompanhar a turma, percebi que era comum ver pedacinhos de papéis amassados sendo jogados entre os alunos. No

começo, pensei que fosse provocação entre os colegas, porém logo percebi que as bolinhas que voavam quando a professora se distraía eram bilhetes. Pude ver o conteúdo de alguns destes, os quais versavam sobre assuntos cotidianos, desde os conteúdos ensinados em sala até namoros fora da escola. O bilhete (Figura 8) de uma conversa entre duas meninas indica melhor as astúcias daquele movimento. Quando me aproximei delas, vi que no bilhete havia uma joaninha desenhada e eu elogiei o desenho; elas perguntaram se eu o queria. No mesmo instante eu respondi que sim e falei para elas que iria colocar o bilhete no meu trabalho da universidade.



Figura 8 - Bilhete entre colegas

Você acertou tudo?  
Resposta: Nem tudo.

Você apreendeu a 6 (questão) como?

Resposta: Eu tinha errado o 6.

Olha o meu desenho  
kkkkkk

E na proibida troca de bilhetes, parecia que pairava no ar uma tensão que se misturava com a alegria daquela silenciosa conversa. Entretanto, esse conversar não se resumia apenas às trocas de bilhetes, uma vez que eles também dialogavam através de gestos, olhares, cutucadas, murmurinhos. Desse modo, podemos pensar que nas minúsculas ações do dia a dia, as dinâmicas cotidianas são fabricadas constantemente no fluxo de múltiplos micro-lugares.

A metáfora de micro-lugares apresenta a importância:

dos encontros e desencontros, do falado e do ouvido em filas, bares, salas de espera, corredores, escadas, elevadores, estacionamentos, bancos de jardins,

feiras, praias, banheiros e outros lugares de breves encontros e de passagem (MENEGON; SPINK, 2005, *apud* SPINK, 2008, p.70).

É, portanto, nos micro-lugares das trocas de bilhetes que são produzidos e negociados sentidos entre os alunos e também entre a professora e os alunos. Nesses movimentos nos cotidianos podemos ter indícios de como nesses micro-lugares os sujeitos reinventam as possibilidades dos espaços escolares em meio a detalhes minúsculos do convívio, criando possibilidades de socialização e diversão mesmo quando a circunstância não é propícia.

E, semelhante ao movimento dos bilhetes, mas de uma forma influenciada pela tecnologia, eram as mensagens pelo WhatsApp<sup>24</sup> trocadas entre as professoras da EMMEL. Estas mensagens eram compartilhadas durante o intervalo entre aulas e/ou durante o recreio. Certa vez, três professoras conversavam, durante o recreio, sobre como havia sido o encontro na casa de uma quarta professora da escola e, combinavam, através do grupo<sup>25</sup> do WhatsApp da EMMEL como seria o próximo encontro de despedida de uma professora que iria se aposentar. As professoras haviam planejado o encontro pelo WhatsApp e questionavam aquelas que não haviam ido à confraternização. Uma professora reclamou:

\_ “mas eu não faço parte desse grupo do celular”

\_ “é só me passar o seu telefone que eu te adiciono”. Respondeu outra.

Em instantes, a conversa aumentou com a chegada da diretora, a qual também reclamou que ainda não havia sido adicionada ao grupo. A professora que havia criado grupo mostrou que a tinha adicionado e que ainda havia escrito a mensagem “seja bem vinda”. A diretora não tinha visto a mensagem porque estava aprendendo a usar o aplicativo. Logo depois, entrou outra professora na conversa e perguntou sobre como fazer parte do grupo, foi quando ela foi informada que teria que comprar outro celular, pois o que usava, por ser um modelo antigo, não suportava aplicativo de troca de mensagens que estava sendo utilizado.

<sup>24</sup> WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS. Fonte: [http://www.whatsapp.com/?l=pt\\_br](http://www.whatsapp.com/?l=pt_br)

Ao observar, então, a dinâmica com os celulares entre as professoras, foi possível perceber que havia um recrear nesses movimentos, sendo o celular um micro-lugar a inventar uma nova composição relacional entre as docentes. Elas também brincavam e se divertiam como as crianças e, nesse sentido, os intervalos dos docentes se assemelhavam ao dos alunos, pois também abrigava intensidades de alegrias, reclamações, agitações e correrias. Todavia, pouco tempo após a ocorrência dos diálogos narrados em torno do WhatsApp a direção proibiu o manuseio de aparelhos celulares dentro da escola, pois tal prática estava atrapalhando a dinâmica pedagógica da instituição. O que não impedia movimentos “subversivos” a exemplo da ação dos bilhetes. Certa vez, quando a bibliotecária mostrava uma imagem de humor pelo celular para outra professora, ao perceber a aproximação da diretora, ela guardou o celular rapidamente. Mesmo que a diretora, no início, também fizesse parte da comunidade do WhatsApp, ela teve que tomar a postura de proibir tal movimento em resposta à Lei Estadual MG N° 14.486, que, em seu artigo primeiro, determinava a proibição de conversação em telefone celular e o uso do dispositivo sonoro do aparelho em salas de aula, tanto para alunos quanto para funcionários. Este aviso, inclusive, fora fixado na sala dos professores, como mostra a imagem abaixo:



Figura 9 - “Proibido uso de celulares”

Assim, a proibição também foi uma maneira de equiparar discentes e docentes, pois, se o uso do celular já era proibido para os alunos, muitos professores (as) atendiam os seus aparelhos em sala de aula. Por sua vez, essa proibição também trouxe nas entrelinhas

uma tentativa de separação do período de trabalho e do lazer. Com o uso do celular liberado, as dimensões de trabalho e lazer encontravam um maior espaço para se misturarem, à semelhança da história de Mateus sobre a Formiga e o Gafanhoto. Porém, para o trabalho ser considerado sério e produtivo, ele não poderia se fundir ao lazer.

Contudo, quando longe dos olhares vigilantes da direção, observei diversas vezes professores (as) usarem os celulares para telefonar, compartilhar fotos, mensagens, vídeos e imagens pelo WhatsApp. Assim, era comum encontrar professores (as) burlando essas regras, sendo que atendiam/faziam ligações, por exemplo, dentro dos banheiros.

Do mesmo modo da proibição no celular, temos que o acesso na mídia social “Facebook<sup>26</sup>” através dos computadores também era proibido. Na EMMEL havia um computador com acesso à internet na sala dos docentes; havia outro na sala da supervisora e outros computadores que ficavam na sala de recursos; mas em todos eles o acesso ao “Facebook” era bloqueado. Em uma conversa/entrevista com a supervisora da EMMEL, ela considerou que:

Não sou a favor desse bloqueio, acho que o acesso tinha que ser liberado e tínhamos que usar a tecnologia a nosso favor. Fica aquilo que a gente já estudou: a sociedade se modernizando e a escola parada, e a escola fragmentada, e a escola da mesma forma. Os professores não podem usar o Facebook. Ele é visto como uma futilidade, mas não é. [...] A internet está a favor da escola, igual mesmo outro dia, eu encontrei um museu virtual, por exemplo. Se quiser conhecer um museu, mas não pode levar as crianças lá, você pode entrar nessa página e conhecer de forma virtual; é como se você tivesse caminhando dentro do museu. Eu vi o de Ouro Preto; eu achei incrível.

Deste modo, se por um lado a supervisora deixa claro que a internet podia ser aproveitada enquanto uma ferramenta pedagógica, temos que as mídias sociais como o *Whatsapp* e o *Facebook* eram também micro-lugares a multiplicar as relações dentro da escola, ainda que proibidos de serem usados na mesma. Segundo uma das alunas da sala que acompanhei, “a gente conversa mais pelo *Facebook* do que aqui na escola. [No *Facebook*] pode conversar com vários ao mesmo tempo; aqui [na Escola] temos que estudar, a tia fica brava se ficarmos conversando”. As relações nos cotidianos da EMMEL eram, assim, complexificados no mundo virtual, sendo que alimentava amizades, vínculos, namoros ou conflitos. A própria supervisora estava atenta a relações de agressão entre

<sup>26</sup> O Facebook é uma mídia social que permite conversar com amigos e compartilhar mensagens, links, vídeos e fotografias. A ferramenta foi criada em 2004 pelos americanos Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Chris Hufghes e pelo brasileiro Eduardo Saverin.

discentes da EMMEL, que se iniciavam no mundo virtual e se estendiam para o chão da escola. Neste sentido, ao narrar sobre esses conflitos, a supervisora declarou que:

A agressividade, as brigas começam já no meio virtual. Não foram uma, mas várias, muitas mesmo, no *Facebook*, no *WhatsApp*. Aí quando eu pego os celulares e começo a ler as mensagens e tem palavões horrorosos e mensagens obscenas. Eu falei para a aluna que a outra podia até processar ela, mas ela nem se importa. [...] A partir do quarto ano começa a briga de noite, de madrugada, em conversa no *Facebook*, no *WhatsApp*. Nesses meios é que eles marcam de brigar na escola. Mensagem tipo assim: “me espera no recreio que você vai ver”, ou “hoje na escola não deu, mas amanhã depois da aula você vai ver”. Eu mesma li mensagens destes tipos.

Portanto, mesmo com as proibições ao celular (a partir dos quais se podia ter acesso a mídias sociais) os estudantes e professores teciam “táticas” que subvertiam a ordem da escola a fim de construir outros espaços de recreação, ainda que fossem no fomento de conflitos. Por “tática” entendemos aqui um:

[...] cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O “próprio” é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões” (CERTEAU, 1998, p. 46).

As táticas, portanto, não têm um lugar próprio e planejado; elas emergem em movimentos que trazem ações imprevisíveis envolvendo as “astúcias dos fracos” que, dentro da ordem estabelecida, reinventavam ações outras que burlavam as regras, pois a tática “opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita das ‘ocasiões’ e delas depende” (CERTEAU, 1998, p.100). Continuando, pois, com Certeau (1998), temos que, as táticas “circulam, vão e vêm, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida” (p.97). Temos também que as táticas são movimentos muitas vezes “insignificantes”, mas que instauram uma nova ordenação das ações e criam uma nova composição do *tempoespaço*. As táticas, “circulam sem ser vistas, perceptíveis somente por causa dos objetos que movimentam e fazem desaparecer” (CERTEAU, 1998, p.98).

E foi dentro dessa perspectiva de seguir as táticas em diferentes micro-lugares de recreio que acompanhei o caminhar lento de uma aluna que ia ao banheiro e mexia no

celular. Aproveitei da ocasião e perguntei para ela se era permitido tal uso, e tive a seguinte resposta:

Permitido não é né, mas a gente dá um jeito, quando a “sora” se vira para o lado eu teclou debaixo da carteira. É uma olhada no celular e outra para ver se a “sora” não tá olhando. Mas às vezes ela percebe e pega no fraga, aí é furada né; ela pega o celular da gente. Aqui agora tá tranquilo, não tem ninguém olhando.

Ainda no mesmo caminho dos lances furtivos dos celulares, em entrevista, a supervisora narrou uma cena em que foi chamada por uma professora porque um aluno estava usando o celular durante a prova. Ela ficou surpresa quando descobriu que ele não estava usando o celular para resolver a prova, mas para conversar outros assuntos com os colegas em uma mídia social. Em uma reunião separada com o referido estudante, a supervisora disse a ele: “se pelo menos você tivesse vendo a matéria eu ficaria mais feliz. Pelo menos você estaria lendo; quem sabe naquele momento da prova, você ia conseguir entender o conteúdo. Agora trocar mensagem com o colega!? Isso é totalmente fora do contexto!”.

O lance furtivo desse aluno se assemelha ao movimento das trocas dos bilhetes, mas de uma forma informatizada. O afeto que o moveu foi o de promover composições com os amigos e não a fim de atingir uma nota. Desse modo, o movimento das trocas de mensagens, seja em papel ou por celular, eram práticas furtivas que para acontecerem, exigiam dos seus praticantes astúcias e “táticas” para executá-las em ações não planejadas, que não abrigavam um próprio e funcionavam em encontros e acasos nos cotidianos da escola.

Assim, as trocas de bilhetes entre alunos (as) e mensagens pelo celular entre os/as professores (as) nos dão pequenas pistas dos multifacetados cotidianos da EMMEL e de seus recreios e criações, em movimentos que possibilitavam “recriar” os micro-lugares. Tecemos, portanto, esta expressão em destaque, “recriar” (recrear + criar) para indicar esses momentos de invenção nos cotidianos: os lances recreativos que são igualmente criativos e criadores de novos vetores de possíveis. Pois nos cotidianos escolares não há somente reprodução do currículo oficial e das regras prescritas, havendo movimentos diversos que criam novas relações e usos dos *espaçostempos* que não se limitam à sala de aula ou ao recreio.

Assim, no “recreiar” das trocas de bilhetes e celulares de crianças, adolescentes e professores (as) observei assuntos sobre namoro; amizade; conflitos; conteúdo escolar; histórias; brinquedos; vídeos; textos de humor; mensagens religiosas e de auto-ajuda; fotos de familiares e de conhecidos; conteúdos com teor sexual, entre outros. Tanto nos movimentos dos (das) alunos (as) quanto dos (das) professores (as) parecia ressoar o desejo e a necessidade de trazer para o espaço “sério” do trabalho, a diversão e alegria de um brincar sem finalidades pré-definidas, sem necessidade de atingir notas ou bater metas.

As diferentes temáticas tratadas pelos docentes e discentes em suas mensagens não necessariamente traziam uma coesão entre si; não carregavam consigo motivos pedagógicos, mas eram movimentos inventivos se faziam na incerteza de sua própria “caoticidade”. Essas diferentes movimentos que pululam nos cotidianos, nos falam de dimensões “desejantes” que dizem respeito a agenciamentos diversos em constante produção e intensidades. Lopes (2011) apoiado em Deleuze e Guattari, defende que a dimensão cotidiana é imersa em desejo, sendo o desejo aqui entendido não como uma carência ou uma falta; pela perspectiva de Deleuze e Guattari, desejo “é relação, é produção, é agenciamento: conexões concebidas numa anárquica multiplicidade” (LOPES, 2011, p.45). O desejo se fabrica sempre em agregado, ou seja, o desejo são agenciamentos a produzir outros agenciamentos que se resolvem em redes de processos, intensidades e saberes. Neste sentido:

Quando, então, passamos a abordar os cotidianos de escolas, fábricas, empresas, clubes e família como estando transversalizados em agenciamentos desejantes, somos convidados a pensá-los e vivê-los como rotinas e invenções a se atualizarem no dia a dia de seus praticantes e não como representação falhas ou incompletas de um modelo ideal a ser atingido (LOPES, 2011, p. 47).

Assim, os cotidianos, assumidos como dimensões desejantes, fazem-se enredados nas redes de afetos que atravessam a escola. Por exemplo, a professora que não tinha um celular que suportava o *WhatsApp* se sentiu desatualizada, sendo que dias depois de informada sobre a necessidade de um novo aparelho para ser inserida no grupo de discussão da escola, ela comprou outro celular e instalou nele o aplicativo. A ação de comprar o celular faz parte de uma rede que conectava a professora a múltiplas outras instâncias: relação com a propaganda midiática; com as relações que o celular lhe podia proporcionar; com os contatos com suas colegas de trabalho; com a oportunidade de inventar outro recreio no intervalo das aulas; etc.

Desse modo, os agenciamentos entre bilhetes e celulares não nos remetem a uma conjuntura individual e particular dos sujeitos, mas trazem à cena os processos de subjetivação, isso é, os modos de pensar, falar, usar o celular e compor relações. Assim, as maneiras de sentir e desejar não estão limitados e internalizados na noção de indivíduo, mas vão além, pois se conectam a diversos outros agenciamentos, “a uma multiplicidade de processos de produção maquínica, a mutações de universos de valor e de universos da história” (GUATTARI, ROLNIK, 2005, p.40). Portanto, os cotidianos escolares são inventados em agenciamentos múltiplos a se atualizarem nas redes relacionais que engendram a escola. Assim, quando os sujeitos vão à escola, levam consigo complexidades existenciais, que não são deixadas do lado de fora do muro de concreto da instituição, pois esta borbulha em vida, que se faz percebida no praticar dos vários micro-lugares.

Assim pensando nesses diversos movimentos lúdicos e de fugas dos movimentos “sérios” é que entendo que o recreio não se realiza somente nos quinze minutos instituídos, pois, sendo compreendido como uma dimensão de ludicidade e invenções, ele atravessa diferentes momentos dos (das) alunos (as) e professores (as). Podemos, assim, inclusive sustentar que havia um “recriar” anterior mesmo à abertura do portão da escola pesquisada, quando os alunos ali se aglomeravam no início da tarde. Naqueles momentos, perante o portão fechado, as crianças também “recreiavam” em conversas, correrias e brincadeiras. Isso porque muitas crianças chegavam à pracinha que fica em frente à escola até mesmo uma hora antes do início das aulas, e justificavam tal fato alegando que gostavam de conversar e brincar antes do início da aula, pois “não tem nada para fazer em casa”. Algumas poucas vezes eu consegui chegar mais cedo para acompanhar esse “recriar” das crianças e adolescentes também fora da escola. Em uma dessas vezes, observei que havia estourado um cano d’água na pracinha em frente à escola e a pressão d’água formou um “chafariz”. Os gritos e risadas eram notáveis; algumas crianças se molhavam e brincavam com a água; já outros contornavam o “chafariz” em grande êxtase. Na ocasião da ocorrência do “chafariz”, surgiu um conflito entre dois alunos durante o processo de entrada na escola, e uma professora que chegava à instituição naquele momento, interveio no conflito levando-os para a diretoria. Uma professora chamou a atenção de um deles, com a seguinte fala: “nem lá fora você dá mais sossego hein?! Em vez de ficar sentado e quieto, fica correndo e brigando com os meninos. O dia que levar suspensão, aí fica esperto”. Percebi assim, que ainda que os espaços inventivos se

produzisse em locais não escolares, continuava a existir a insistência de uma normalização de condutas, com expectativas de restrição dos movimentos, inclusive daqueles que, qualificados como bagunceiros e indesejáveis, gestavam cacofonias fora do limite físico da escola.

Ainda na praça, durante os momentos que antecediam o início das aulas, algumas vezes eu acompanhava um grupo de meninos que brincavam com bola de gude<sup>27</sup>. Era uma interação de garotos de diferentes idades, (crianças e adolescentes), a praticar uma brincadeira cuja dinâmica e regras não escritas, são passadas de geração em geração, já que "as crianças, quando crescem, deixam o seu legado, sob a forma de brincadeiras que praticam com os mais novos ou que estes observam e reproduzem" (SARMENTO, 2004, p. 14).



Figura 10 - O jogo das bolas de gude do lado de fora da escola

Quando, pois, perguntei a um dos envolvidos com as bolas de gude com quem ele aprendeu essa brincadeira, ele me respondeu que “ah! Sei lá. Acho que eu sempre soube ué...” Essa brincadeira consistia em lançar a bolinha de gude com o polegar, o objetivo era acertar as bolinhas em três covas que eram dispostas em linha reta. Aquele que conseguisse chegar à última cova fazia o percurso no sentido oposto. Quem errasse passava a vez para o colega. Aquele que conseguisse acertar as bolinhas-de-gude do adversário poderia ficar com as mesmas. Mas, naquela atividade da praça, me falaram que não seguiam essa regra;

<sup>27</sup> Vidro redondo usado em jogo de berlinde ou bolinha-de-gude. As regras para a brincadeira se diversificam dependendo dos lugares e costumes.

quando alguém acertava a bolinha do outro, eles a devolviam para o adversário, porque, de acordo com eles, “não temos tanta bolinha assim, pra ficar perdendo [para o colega]; o lance nosso é divertir e não juntar mais bolinhas”. Outro menino entra na conversa e refuta: “a gente não! Eu gosto de ganhar ou perder bolinhas, “ocês” que não gostam... aí a gente tem que aceitar pra brincar né”.

Assim, é possível ver nos lances dessa brincadeira uma reinvenção solidária das regras do jogo; para que ninguém perdesse suas bolinhas-de-gude os garotos criavam suas próprias regras, eles se organizavam entre aqueles que concordavam em não perder as bolinhas, entre aqueles que queriam ter as bolinhas como troféus no fim da brincadeira. Havia também movimentos de solidariedade expressos nos movimentos de emprestar as bolinhas para aqueles que não as tinham, mas desejavam participar da brincadeira. Ao perguntar se eles gostavam da brincadeira, um menino me respondeu: “lá na escola podia ter terra pra gente brincar. Seria bem legal, mas puseram cimento em tudo”.

Sim, o “recreio oficial” trazia limitadores àquelas crianças, onde o concreto do pátio pode muito bem funcionar como uma metáfora a relações menos flexíveis do que a terra do jardim da pracinha. Entretanto, mesmo com os diferentes “recreiares” fabricados pelos praticantes que impossibilitam uma demarcação do momento de início e término dos recreios, há de se considerar que o momento do recreio oficial carregava consigo seus próprios movimentos de abertura a singularidades. Havia uma intensidade maior durante os quinze minutos do recreio escolar, já que, ao findar do recreio levava certo tempo para as crianças e adolescentes voltassem suas mentes e corpos nas atividades escolares, exemplo disso é que a maioria das professoras dos anos iniciais preferia aplicar as avaliações nas primeiras aulas, antes do recreio, visto que segundo a professora Natália “era impossível depois do recreio conseguir concentração deles, a energia não abaixa.”

Nas conversas/entrevistas com os (as) cuidadores (as) que ficavam a vigiar o recreio, aquele *espaçotempo* era visto como o momento para os estudantes “extravasarem as energias”, sendo que, segundo eles (as), “o recreio é necessário para os alunos extravasarem as energias contidas durante as aulas”; “as crianças saem da sala querendo correr e brincar”; “nossa é uma loucura, parece que eles estavam presos”.

Assim, por que os alunos saem das salas (fosse para ir para o recreio ou para ir embora para casa de maneira agitada) alvoroçantes como animais presos? O que existe em

sala de aula que supostamente prende e abafa as energias a ponto de as mesmas eclodirem nos momentos de saída da mesma?

Ao conversar com Mateus, um dos alunos da sala que eu acompanhei, sobre esses por quês, ele me respondeu: “Ah ‘sora’ a gente fica feliz quando sai né !? A gente corre pra chegar mais rápido”. Talvez essa alegria em fuga das salas de aula seja uma resposta aos diversos movimentos de contenção que são reafirmados desde o momento que a criança adentra a escola, ainda na educação infantil. Assim, de forma gradual, o corpo é modelado por tempos, carteiras, horários, posturas, disciplinas a se fazerem presentes, de maneira gradativa, mas intransponível, no espaço de sala de aula durante o processo da escolarização. Então, a expressão do corpo com o tempo acaba por se restringir aos horários do recreio e educação física.

Não estou, contudo, afirmando que a disciplina e silêncio não sejam necessários aos estudos; com certeza o estudo é uma tarefa que exige dedicação, concentração e disciplina. Apenas estou problematizando a lógica disciplinar e a forma que o corpo é docilizado para o aprendizado, um corpo quieto e moldado à caixa da sala de aula. Pois parece que, muitas vezes, não se considera que exista aprendizado e produção de conhecimento em meio ao brincar, onde o corpo, livre do limite das carteiras, pode se aventurar em novas elasticidades físicas e cognitivas.

## **5.2. As vigilâncias e invenções num recreio instituído**

Como a Escola Municipal Ministro Edmundo Lins estava em reforma desde Julho de 2012, a administração criou um espaço improvisado para o recreio, dividindo-o em três tempos de quinze minutos, ou seja, a cada quinze minutos quatro turmas tinham seu recreio, iniciando às 15h e terminando às 15h45min. Portanto, pelo fato de haver sempre duas turmas em aula, o sino/alarme não anunciava mais o recreio. Porém isso não fazia tanta falta, pois, como observei na turma que acompanhava, quando estava chegando o horário do recreio os alunos começavam perguntar para os colegas sobre o mesmo. Havia alunos que pareciam possuir um relógio biológico, pois “sentiam” que o horário do recreio estava se aproximando. Apesar de a professora regente pedir para que a saída para o recreio fosse silenciosa, depois de três passos fora da sala as crianças já começavam a

correr pelos corredores em meio aos murmurinhos, conversas, gritos, risadas e choques entre os corpos, movimentos que prenunciavam intensidades em um pequeno espaço do pátio adaptado.

Eu também participava do recreio: às vezes dos três tempos de recreio, outras vezes apenas de uma parte dele. Ia até o pátio num caminhar em torno dos grupos de crianças e adolescentes e me esforçava para não levar esbarrões e ponta pés. E assim que a primeira turma ocupava o pátio, as cuidadoras tomavam também os seus pontos de vigilância. A bibliotecária e uma professora eventual ficavam na entrada do pátio improvisado, sendo que o trabalho delas era controlar as entrada e saída das turmas. Quatro metros à frente da entrada, posicionavam-se duas auxiliares de serviços: uma cantineira e outra faxineira, que tomavam conta da área próxima à distribuição da merenda escolar. Como os pratos onde serviam as refeições eram de vidro, as cuidadoras diariamente tinham que chamar a atenção das crianças para que não corressesem próximas aos mesmos, pelo perigo iminente dos pratos serem quebrados e virem a causar ferimentos.

A distribuição das cuidadoras pelo recreio era estrategicamente planejada, e de acordo com Dita, uma das cuidadoras:

[...] a diretora faz tipo um mapinha e coloca duas em tal lugar, duas em outro. Cada um toma conta de um ponto. Isso é feito para evitar que eles briguem e acabem se machucando; essa correria que acaba prejudicando. A gente também olha as roupas, se está tudo certinho, se as meninas não estão com a roupa curta. Se estiverem a gente dá outra [roupa] pra vestir; a gente vigia se as crianças não discriminam outra criança, o que chamam hoje em dia de bullying. Aqui tem criança que acaba sofrendo, por exemplo, aquela criança que é diferente por ser gordinha. Igual o dia de uma briga feia entre o Isac e Camila: ela chamou ele de viado, e ele quis bater nela na cozinha. Ele tem tipo um trauma, precisou as cantineiras segurarem ela na cozinha e ele gritava e gritava, queria voar nela e bater nela. Foi a supervisora, a diretora, um tanto de gente que precisou pra segurar ele; a menina na cozinha e ele do lado de fora urrando de raiva. Se ele a pegasse ia machucar. Ele tem trauma porque o pai dele é detento, e o pai sempre judiava dele porque ele é meio afeminado. Mas ele é bonzinho demais. Então, a gente tem que vigiar essas coisas, imagina se deixamos eles sozinhos? Não tem como, não consigo nem pensar no que eles são capazes de aprontar.

E nessa proposta de acompanhar o recreio oficial, incluindo no mesmo o processo de vigilância organizado pela escola, que, temos o banheiro como um lugar ao qual era voltado um olhar especial por parte daqueles que se dedicavam a prevenir problemas no momento daquele intervalo. Neste sentido, na entrada dos dois banheiros, ficavam dois funcionários auxiliares administrativos: a Dora, uma funcionária que era muito querida pelas crianças e o senhor João, um funcionário da faxina. Entre o senhor João e a Dora, havia uma pequena grade azul (Figura 11) que funcionava como um portão para organizar

as entradas aos banheiros, cujo uso era restrito a três crianças/adolescentes por vez. A função destes cuidadores durante o recreio era, pois, cuidar do portão que dava acesso aos banheiros para, “os meninos não entrarem no banheiro das meninas”(Senhor João). Já para a Dora, “tem que olhar pra ver se eles não ficam demais no banheiro. Se ficam demais lá dentro, a gente sabe que estão aprontando alguma coisa. Criança que some e fica quieta é sinal de alerta”.



Figura 11 - Portão azul e entrada aos banheiros dos discentes (destaque para seta F que indica os pedregulhos)

Assim, era possível perceber que havia uma vigilância mais atenciosa em torno do banheiro, por esse ser um espaço acessível aos estudantes e distante dos olhos dos vigilantes. Um fato curioso, porém, que ocorreu em torno do banheiro e que burlou todas as vigilâncias foi denunciado por uma das faxineiras que, ao ir limpar os banheiros, percebeu que algum aluno (a) havia jogado pedregulhos (que, por ocasião da reforma, ficavam no corredor de acesso ao banheiro - seta F) nos vasos sanitários, o que fez com que os mesmos ficassem entupidos, ainda que as faxineiras tivessem conseguido retirar algumas pedras. Esse foi um assunto muito debatido na escola e que gerou um grande movimento em busca da solução na tentativa de evitar a repetição do ocorrido. A discussão se estendeu em recados em salas de aulas; em diálogos entre os (as) professores (as),

sendo que algumas delas sugeriam que se tentasse pegar no flagra “o fulano fazendo aquilo e o, fizesse limpar e tirar as pedras”. Foi nesse contexto que a supervisora da escola passou de sala em sala conversando com os alunos sobre essa ocorrência. Primeiramente, em tom humorístico, ela perguntou se estava faltando papel higiênico nos banheiros porque parecia que algumas pessoas estavam se limpando com pedras. Isso rendeu muitas risadas, mas, depois do humor, ela falou em tom mais sério e chamou a atenção dos alunos, falando que isso estragaria os vasos e os banheiros novos. Depois de várias chamadas de atenção e das vigilâncias das cuidadoras que ficavam perto dos banheiros, aquele evento não mais se repetiu.

Mas, imbuída de uma perspectiva investigativa de cartografar os movimentos múltiplos no/do cotidiano escolar, questionei-me, a partir do evento narrado: do que as pedras nos falam? O que motivaria alunos a jogarem essa pedras em banheiros novos que recentemente haviam sido construídos? Seria somente uma indisciplina e uma transgressão sem sentido? A respeito desses movimentos indisciplinados que ocorrem nos cotidianos, Guattari e Rolnik (2005) orientam para que não reduzamos um o fato em si mesmo, mas, ao contrário, analisemos seu contexto e as redes de sentido que o compõem. Ou seja, todo acontecimento, mesmo aparentemente insignificante, participa de uma complexidade rizomática que faz com que uma singularidade seja indicativa de vetores de subjetivação a ganharem força em determinado micro-lugar. Assim, as pedras poderiam indicar o protesto não apenas de uma ou duas crianças, mas de todo um coletivo (incluído aí os professores), a protestar contra uma reforma que, demorada, cerceava os espaços, promoviam certa opressão, reduzia os tempos do recreio oficial. Talvez outros praticantes daquela escola estivessem saturados de outras simbólicas pedras, e igualmente entalados nos seus fluxos interrompidos.

Ao acompanhar, pois, o cotidiano da EMMEL havia diversos sinais que apontavam que a atitude com as pedras não se resumia a um simples ato ao acaso, uma desobediência sem sentido, pelo simples fato de quebrar o banheiro para se divertirem com essa depredação. O movimento de jogar as pedras nos vasos sanitários era um movimento plural quando pensamos que nessa instituição o banheiro era um espaço constantemente vigiado, não somente durante o recreio, mas em todo período escolar. Antes de iniciar as aulas era comum ver cuidadoras e professoras proibindo os alunos que queriam ir beber água ou ir ao banheiro porque chegavam em cima da hora. Na turma que eu acompanhei, existia um horário estipulado para ir aos banheiros (14h00min), e nessa hora eles iam de acordo com a

ordem de fileiras das mesas (um por vez), sendo que raramente alguém pedia para sair fora desse horário.

Quando terminavam as aulas também havia um controle tanto do banheiro quanto dos bebedouros que ficavam ao lado do banheiro. Certa vez a diretora estava controlando as entradas aos banheiros e bebedouros, a fim de que os alunos não fizessem bagunça naquele espaço, quando se formou uma fila de oito estudantes querendo beber água e/ou ir ao banheiro. Porém, ao contrário de se deslocarem ao banheiro de três em três (igual ao número de vasos sanitários) como era o costume, a diretora impôs que fosse apenas um (a) aluno (a), por vez, na tentativa de diminuir ainda mais o risco de problemas. Duas estudantes, contudo, se irritaram pela demora que havia ocasionado tal procedimento e declararam em alto tom: “em casa a gente vai no banheiro e bebe água, aqui nem isso!! Depois a gente acaba fazendo as coisas no meio do caminho de casa e aí passa vergonha”. Outro menino fala pra menina: “é..., eu só fui no banheiro na hora do recreio e depois a professora não deixa; eu tô apertado!”

Neste sentido, todo um processo de vigilância e controle sobre o banheiro pode ter auxiliado a suscitar a depredação daquele espaço, sendo que o ato de jogar as pedras no vaso sanitário poderia ser um protesto da insatisfação com as regras escolares. Por sua vez, me questiono também sobre até que ponto as pedras também dizem desses alunos indisciplinados, que, apesar de todo aparato escolar para conduzi-los a um comportamento mais ordenado, continuam fomentando incômodos e diários micro-movimentos que desafiam as regras e normas escolares a respeito das condutas e ocupação dos espaços.

Essa definição de locais autorizados e não autorizados no trânsito no/do cotidiano escolar, além das questões referentes à distribuição das crianças no espaço, das normas e regras nos usos dos uniformes e nas possibilidades de movimentos, remete-nos ao pensamento de Foucault (1977) quando considera que a disciplina “procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (p. 121). Nas considerações do autor, é principalmente a partir do século XVI que, no espaço escolar, a localização do indivíduo passou a ser importante: a classe se torna homogênea, distribuída em fileiras sob o olhar do mestre. Há, portanto, uma ordenação que define o local que o aluno irá ocupar com bases no comportamento e aprendizado. Trata-se de uma busca da formação de um “quadro” que organize o múltiplo a fim de criar ordenações e categorias. Portanto, o espaço serial do ensino modificou-se de um ensino mais individualizado para um coletivo maior de alunos, pois:

Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2008, p.126).

Portanto, criou-se uma economia do tempo escolar, sendo a vigilância um dispositivo eficiente para lidar com um número maior de alunos. E os (as) funcionários (as) da EMMEL, ao serem deslocados (as) para vigiar o recreio – vigiar as camisetas dos uniformes; os shorts das meninas; os usos dos espaços da escola, os excessos de movimento dos alunos – exerciam uma função panóptica, uma vez que tinham por objetivo ocupar pontos estratégicos para viabilizar o olhar a todas as crianças. Os (as) cuidadores (as), assim, operavam como zeladores (as) das regras.

Por sua vez, para Foucault, o poder disciplinar cria as condições para que cada sujeito também se autovigie pela internalização contínua das normas, regras, expectativas, controles. É o que ressalta Foucault (1977, p.148), quando afirma que:

[...] pois se é verdade que a vigilância repousa sobre os indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede “sustenta” o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados (p. 148).

Dessa maneira, ao imergirmos nas dinâmicas cotidianas do recreio da Escola Municipal Edmundo Lins, é simplificador, pensando junto com Foucault, limitar o entendimento das relações de vigilância apenas a verticalidades, porque tais vigilâncias não são exercidas só pelos adultos, mas igualmente atualizadas nas relações produzidas pelas crianças: estando elas em sala de aula ou nas tramas do recreio. Como exemplo, temos que um dos cuidados centrais durante o recreio era não permitir que os adolescentes do sexto ano ficassem na sala de aula. Sabendo disso, os próprios discentes delatavam aos cuidadores (as) que colegas seus haviam ficado em sala. Diversas vezes cuidadores (as) tinham que ir à sala de aula para buscar os adolescentes. Em uma dessas vezes, uma cuidadora me pediu que assumisse o seu lugar no recreio, para que ela pudesse buscar os adolescentes. Na ocasião, disse-me, preocupada: “nossa; eles ficaram lá de novo na sala, e o professor nem para mandá-los para o recreio. Vou lá chamar; imagina o que esses meninos podem fazer sozinhos na sala. Depois sobra é para mim”.

Entretanto, mesmo com as vigilâncias instauradas – por professores, cuidadores e pelas próprias crianças – para conter as novidades produzidas durante o recreio, alguns

praticantes do recreio encontravam maneiras de colocar em movimento expressões não autorizadas. Mesmo o pátio do recreio sendo pequeno e adaptado por ocasião da reforma, os alunos aproveitavam das oportunidades que o instante oferecia e se apropriavam das mais diferentes maneiras dos espaços arquitetônicos, regras e normas, que:

[...] muito longe de ser controlados ou eliminados pela administração panóptica, se reforçaram em uma proliferação ilegítimada, desenvolvidos e insinuados nas redes de vigilância, combinados segundo táticas ilegíveis, mas estáveis a tal ponto que constituem regulações cotidianas e criatividade sub-reptícias que se ocultam somente graças aos dispositivos e aos discursos, hoje atravancados, da organização observadora (CERTEAU, 1998, p. 175).

A todo o momento, os alunos tentavam recriar, no diminuto pátio que lhes sobrara com a reforma, espaços de convívio e brincar. A grande maioria dos espaços praticados no pátio pelos alunos foram desfeitos por ocasião da reforma e, como não podiam fugir para a área em construção, adaptavam outros recursos ao brincar. Por exemplo, antes da reforma os alunos usavam um canto extenso do pátio para ser a prisão (Figura 12 – seta amarela), quando brincavam de ‘polícia e ladrão’.



Figura 12 - Canto para a brincadeira de Polícia e Ladrão

Já com a escola em reforma, as crianças tiveram que improvisar, transformando o espaço do portão azul em uma prisão, já que as grades do mesmo remetiam à ideia de uma carceragem (Figura 13).

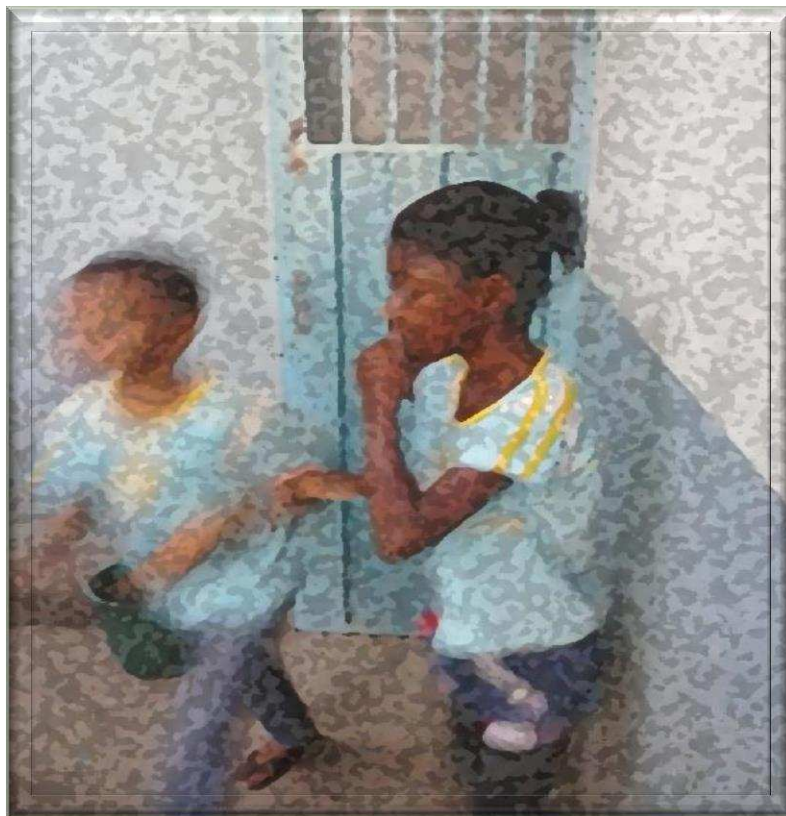


Figura 13 - Portão azul – uma prisão inventada

Esse canto se transformou simbolicamente em prisão dos colegas capturados, ou seja, os alunos recriaram a brincadeira em um espaço muito menor. Assim, nesta e em outras brincadeiras, havia correrias, arranjos e negociações, os cantos eram escolhidos e apropriados pelos alunos, constituindo-se em lócus onde eles construía o próprio território de relações e convívio. Schérer (2009), por exemplo, discutindo sobre os recantos de sua infância, fala dos vários cantos que habitou quando criança e do registro profundo dos mesmos em seu corpo, como, por exemplo, as brincadeiras embaixo da mesa; o quartinho afastado dos pais que se transformava em canto onde experimentava as bebidas e cigarros proibidos. Estes atos escondidos se tratavam para ele de “uma iniciação clandestina que não teria sido possível sem esse lugar reservado” (SCHERER, 2009, p. 222). Assim, Schérer (2009, p. 214) compreende os cantos como lugares incomuns próprios de cada pessoa, sendo que tais lugares:

[...] formam idiossincrasias suscitadas de improviso pelos humores, os casos bem-sucedidos, prestando-se a ilimitadas variações. Se eles foram e permanecem os pontos fortes da memória, não é tanto por lhe terem garantido uma segurança tranquilizadora, mas por terem concentrado a vida que não cessou de intensificar-se. Tudo o que diz respeito aos cantos toca as emoções e as paixões, deixando marcas nos nossos corpos.

Quando, pois, volto-me a problematizar as apropriações e transformações que os alunos faziam desses cantos durante o tempo-espaço do recreio institucionalizado da EMMEL, compreendo que aqueles eram espaços imersos em intensidades múltiplas. Isso porque, nesses cantos aconteciam invenções que se manifestavam à revelia da presença próxima dos cuidadores. Mas, essas recriações e apropriações do espaço e das regras instituídas que definiam os usos do pátio de recreio contavam vez ou outra com o auxílio de alguns cuidadores do recreio, especialmente quando estes “permitiam escapadas” das crianças, fazendo vista grossa, por exemplo, tanto à habitação de espaços proibidos (como a área do banheiro e área da reforma) quanto à utilização de objetos alternativos nas brincadeiras. E se entende aqui por "objetos alternativos" aqueles que vinham a substituir objetos proibidos durante o recreio. Assim, por exemplo, diante da proibição do uso da bola, as crianças criavam um jogo de futebol ou vôlei, com o uso de uma bola confeccionada com papéis enrolados em fita adesiva. Tal bola mudava suas funções de acordo com os estreitamentos das proibições aos movimentos, como quando, certa vez, começaram a correr naquele pequeno espaço do pátio e a cuidadora, ainda que permissiva com a proibida atividade avisou que se batessem a “bola” em alguém ela iria confiscá-la. As crianças, então, brincaram por cerca de cinco minutos, até que a cuidadora pediu para suspenderem a brincadeira por conta do pequeno espaço, uma vez que, na correria, estavam acertando outras crianças. Assim, diante do pedido, as crianças deixaram de jogar futebol, e passaram a, na construção de um novo canto, a usar a bola como se fosse uma peteca, como mostra a imagem a seguir.



Figura 14 - Brincadeira com bola feita com papel e durex

Dessa forma, como ensina Certeau (1998, p. 93), os praticantes dos cotidianos criam:

[...] para si um espaço de jogo para *maneiras de utilizar* a ordem imposta do lugar ou da língua. Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura *pluralidade* e criatividade. Por uma arte de intermediação ele tira daí efeitos imprevistos.

Contudo, algumas meninas que estavam próximas à cuidadora ficaram reclamando que a bola estava machucando os outros. Diante da reclamação a cuidadora confiscou as bolas feitas de papel. Os meninos saíram irritados e desabafando: “aqui não se pode nem brincar, fazer nada, que saco. O trem é feito de papel, como que machuca? Esse aí é muito fraquinho mesmo”. Com isso, as meninas riam com a cena por ver que os meninos haviam se frustrado. Essas intensidades nos falam de um cotidiano imerso em afetos diversos que criavam e recriavam as práticas no/do viver escolar.

Assim, da mesma maneira que o papel e o durex passavam por transformações nas mãos das crianças, um litro descartável encontrado no lixo ou o dado de pelúcia trazido de casa eram objetos a serem transformados em bola para o jogo de futebol, peteca ou vôlei. São “as mil maneiras de fazer” que bifurcavam as regras, assim como as trocas escondidas dos bilhetes entre os alunos e o uso furtivo dos celulares entre os professores (as).

Assim, durante o recreio, se numa primeira observação me parecia que as crianças aceitavam naturalmente as regras instituídas de deslocamento e limites no brincar, rapidamente passei a perceber que os alunos criavam outros movimentos, tantas vezes pouco perceptíveis, de criação de brincadeiras e brinquedos, como uma minúscula arma de “guerra” (Figura 15) criada por Thiago.

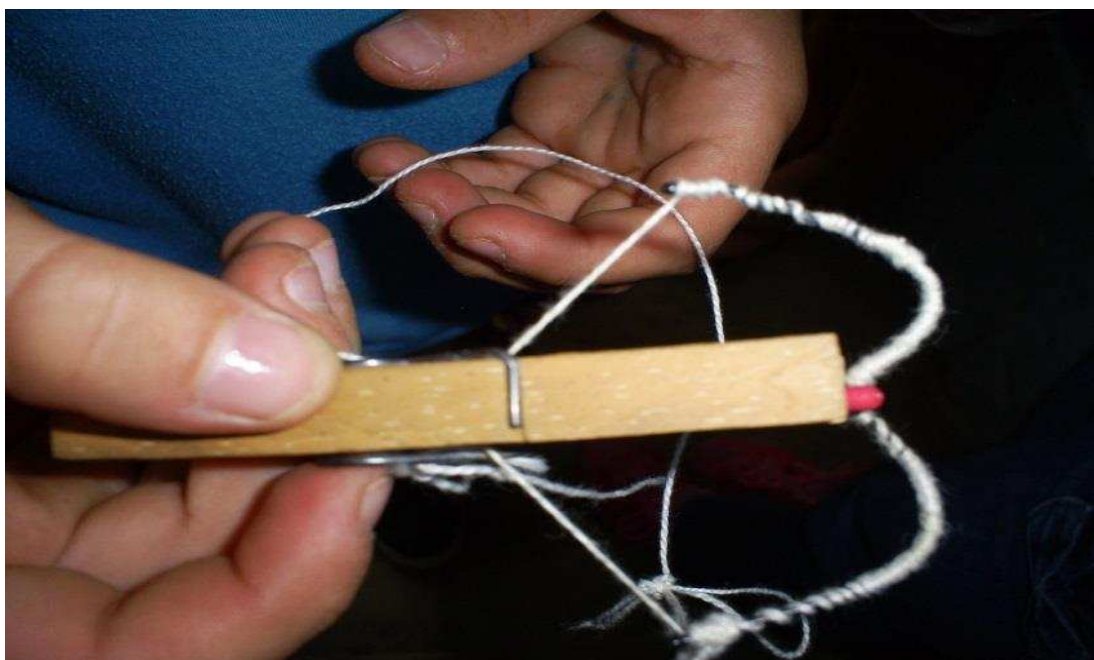


Figura 15 - Brinquedo criado

Com barbante, prendedor de roupa e arame, Thiago criou uma arma que se assemelhava a uma peça de lançar “dardos” feitos de palitos de fósforo. Quando da produção da imagem acima, a arma já estava carregada com um palito de fósforo, sendo possível perceber na imagem a ponta vermelha do palito. Percebi o entusiasmo da criança ao mostrar para os seus colegas seu brinquedo criado, sendo que muitos pediam a ele para brincarem também. Quando eu perguntei para ele sobre o brinquedo ele falou que “foi eu quem fiz; foi para brincar com meus amigos, serve para atirar os palitos em alguma coisa. Gosto de criar brinquedos “fessora”, outro dia eu trouxe um aviãozinho feito de caixinha de pasta de dente; é legal criar as coisas”. Essa junção distinta de objetos me inspirou quando escrevi uma mensagem de despedida que Thiago pediu para deixar em seu caderno: “ah, “fessora”, faz qualquer coisa aí”, e assim escrevi para ele:

Ao menino que insiste em “desinventar.”<sup>28</sup>:

Não quero o prendedor de roupa para prender coisas, desinvento e invento um lançador para recrear.

Não quero o fósforo para riscar o fogo, desinvento e crio um objeto para arremessar.

Que você continue a inventar e desinventar as coisas.

Pelo agenciamento de objetos distintos, Thiago fazia emergir algo criativamente diferente e ainda indefinível dentro das regras do recreio da escola. Dessa forma, concordo com Benjamin (1984, p. 246) quando ele sustenta que:

[...] nada é mais próprio da criança que combinar imparcialmente em suas construções as substâncias mais heterogêneas - pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais sóbrio com relação aos materiais que a criança: um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúnem na solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das figuras mais diversa.

O desafio que se coloca é ver/sentir a potencialidade desses diferentes lances inventivos gestados pelas crianças e adolescentes, os quais tantas vezes passam imperceptíveis em seu valor criador. São os “usos” e “as maneiras de fazer”, que dão vida e inventam coloridos nos cotidianos escolares, ao recriarem outros movimentos e astúcias dentro do oficialmente prescrito.

Se, por um lado, as vigilâncias e proibições dos movimentos inventivos nos cotidianos escolares se apresentam como formas de estabelecer uma ordem a proteger a todos de bagunças, riscos e machucados, também podem vir a conter a criatividade e a novidade que os movimentos representam. Assim, há uma linha tênue e sensível entre o criativo e o caótico, sendo que muitas vezes, contudo, tendemos a não compreender as invenções como sendo movimentos produtivos e potencializadores, e sim a empobrecê-los e restringi-los à denominação de bagunça; uma desordem sem criação. Contudo, Nietzsche (2011, p. 18) já anunciava que “é preciso ainda ter caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante”, e em meio às dinâmicas em caos, não apenas as criações das crianças, mas também aquelas fomentadas nas práticas dos (as) próprios (as) professores (as), insistiam em produzir uma luz inédita.

<sup>28</sup> Inspirei-me no verbo desinventar de Barros (2005), que em sua Didática da invenção, ele propõe: “Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha”.

### 5.3. Recreio dos(das) professores(as)

*Espaçotempo* para furtivas consultas ao celular e acesso a mídias sociais, partilha de cafezinhos e de casos, o recreio era um momento muito esperado também pelos professores e professoras que viam naqueles quinze minutos um momento para o descanso. Mas um descanso movimentado, onde, segundo uma das professoras, “a gente aproveita para olhar as revista da Natura, Avon, Hermes<sup>29</sup>; descansa e toma um cafezinho, né... eu também mexo no celular, faço ligações, converso com as colegas, troco ideias sobre as coisas; as vezes pomos a fofoca em dia quando dá..”; Outra afirmou que, no recreio, “a gente descansa da sala de aula, recarrega a bateria com uma pequena pausa; quando dá tempo eu aproveito para ler um pouquinho o Jornal Folha da Mata<sup>30</sup>”. Outras falas se sucederam: “Eu costumo sair na rua para fumar meu cigarrinho”; “eu fico lá na sala dos professores raras vezes, eu prefiro ficar em sala adiantando as coisas, não acostumei trabalhar em duas escolas”. As falas das professoras me fizeram recordar as palavras de Corazza (2006, p.16), quando ela anunciou:

Recreio. Abençoado! Bem-vindo! Ilha de paz dentre a confusão! Lenitivo dentre os afazeres pesados! Sem ele, é impossível sobreviver ao turno de trabalho. Ao contrário da opinião corrente, o recreio é mais vital para os professores do que para os alunos.

Os professores e professoras usavam o tempo do recreio de diferentes maneiras, mesmo sendo apenas quinze minutos. Conversavam sobre diferentes assuntos da escola, daqueles (as) alunos (as) com dificuldades, ou alunos (as) que estavam indo bem e que haviam superados as dificuldades; sobre as famílias dos alunos; aulas; conteúdos; currículos; das experiências que haviam dado certo em sala de aula. Falavam sobre a vida pessoal, doença; filhos; roupas; comidas; compartilhavam experiências e segredos; desabafavam angústias e medos; planejavam sonhos e o futuro, entre tantos outros mundos. Enfim, naquele microcosmo da sala dos docentes eram formados e criados mundos diversos que atualizavam sentidos múltiplos, mostrando que a vida escolar também era tecida nesses momentos não oficiais, construídos na sala dos docentes.

A reforma, por sua vez, criou uma nova dinâmica entre os docentes durante o recreio, visto que eles não mais tinham um momento em que todos tinham a oportunidade

<sup>29</sup> As revistas eram de propriedade de três professoras; elas ganhavam uma renda extra através da venda de produtos dessas revistas.

<sup>30</sup> Jornal de informação local do município de Viçosa/MG.

de se encontrar durante um mesmo intervalo. No período vespertino havia quatorze professores (as) que se dividiam em três grupos de quinze minutos de recreio, sendo que cada grupo era formado por três ou quatro professores (as). A professora Natália comentou que a reforma limitou um pouco a relação entre os professores durante o intervalo, haja visto que:

Agora a gente não fica mais junto durante o recreio, não ficam todos os professores para bater um papo, trocar uma experiência com antes da reforma. Essa reforma limitou nosso intervalo e dos alunos também, que não se encontram mais todos ao mesmo tempo.

Mas, mesmo com as limitações da formação de grupos, observei que ainda havia uma maior socialização entre professores (as) nos momentos que antecediam ao toque do sinal que anunciava o início do dia letivo. E mesmo após o toque desse sinal, os (as) professores (as) não entravam imediatamente para as salas, continuando a conversar e retardando a entrada em sala por alguns poucos minutos, sendo, então, comum a diretora (geralmente em tom humorístico) dirigir-se aos docentes dizendo: “vamos, o sinal já tocou!”. Movimento semelhante do observado durante o recreio das crianças e adolescentes quando, ao final daquele tempo recreativo, os cuidadores precisavam retornar ao pátio e chamar os alunos que ficavam “enrolando para ir para a sala”.

Assim durante o recreio e intervalos entre aulas na sala dos (das) professores (as), eram atualizados diversos micro-lugares de convívio que ultrapassavam o sentido de lanche presente na expressão “hora do cafezinho”. Naqueles momentos se acelerava múltiplos afetos a fazerem acontecer outros encontros; outras escolas dentro da escola; outros processos de aprendizagem engendrados e solidariedades e conflitos. Este último aspecto ganha importância aqui, porque os (as) professores (as) não compunham um corpo uniforme, sendo que havia entre eles (as) diferenças de formação e igualmente de compreensão dos processos de aprendizagem. Além disso, aparentemente havia laços mais fortalecidos entre as professoras regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (que permaneciam um período inteiro na escola), do que destas com professores (as) de matérias específicas. De acordo com a supervisora da EMMEL:

Os professores do sexto ao nono, [que ministram as disciplinas específicas] são fragmentados; não se envolvem com a escola. Eles vêm; dão a aula e vão embora. Para você montar um plano de intervenção pedagógica é difícil, pois eles são muito individualistas. Já os professores do primeiro ao quinto ano [do Ensino Fundamental] interagem entre si, criam amizades. Em relação aos alunos são mais suscetíveis às fragilidades deles, eles [os docentes] vêm e contam pra gente. Tem a questão da afetividade, tem mais compromisso. Agora,

do sexto ao nono ano, não. Tem muito professor que é assim: fulano não fez trabalho: “pra fora!”. Fulano não tirou nota, “pra fora!”.

A Educação Física era, naquela escola, uma disciplina ministrada por professores qualificados como sendo de “matérias específicas”, e os efeitos da presença desses professores, em particular, nos comentários dos outros docentes e nas expectativas dos discentes, chamou-me especial atenção.

#### **5.4. Cotidianos escolares como comunidade de afetos**

A Resolução<sup>31</sup> nº 2.253 da Secretaria de Educação de Minas Gerais, publicada no dia 09 de Janeiro de 2013, determinou que as aulas de Educação Física passariam a ser ministradas pelo professor dos anos iniciais:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os componentes curriculares de Educação Física e Educação Religiosa serão ministrados pelo próprio regente da turma, exceto quando na escola já houver professor efetivo ou efetivado pela Lei Complementar nº 100, de 2007, nesses componentes curriculares.

Dentro desse contexto, a EMMEL se tornou uma exceção no município de Viçosa, pois a escola já contava com dois professores de educação física, não havendo a necessidade de um professor regente assumir tal função. Contudo, cada um desses professores praticava uma metodologia diferente, o que produziu igualmente diferentes efeitos entre os (as) professores (as) envolvidos (as) com os anos iniciais. Foi o que pude observar quando tive a oportunidade de participar de uma Reunião Pedagógica na escola. Essa reunião foi voltada para as professoras dos Anos Iniciais, não havendo, pois a participação dos professores de aulas específicas, como as de Educação Física. A supervisora, então, pediu, durante a reunião, que as professoras falassem das angústias e frustrações que estavam sentindo no trabalho na escola. Dentre as diferentes temáticas levantadas a discussão – girou em torno de indisciplinas, como os pedregulhos jogados no vaso sanitário do banheiro da escola – já outras duas professoras reclamaram do barulho que vinha da aula de Educação Física. Em seguida, uma professora interveio na reclamação destas e falou: “mas vamos pôr nomes aos bois. A aula do Antônio é que atrapalha. Ele não tem disciplina com a turma; não obedecem ele. Quando é o outro professor não temos problema nenhum. Deviam conversar com ele sobre isso”. A maioria

<sup>31</sup> Fonte:

[http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA\\_CRV/banco\\_objetos\\_crv/8AF44F7006BE4E7FBB4E35C2F0CAE7402412013165242\\_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202253,%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202013..pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/8AF44F7006BE4E7FBB4E35C2F0CAE7402412013165242_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202253,%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202013..pdf)

das outras professoras concordaram com os argumentos apresentados, porém uma advertiu: “Peraí gente, as aulas dele são ótimas, ele constrói vários jogos que ele mesmo faz; as aulas são muito criativas”. A professora que eu acompanhei durante a pesquisa complementou: “são criativas até demais, né.” O que produziu risos entre as participantes daquele encontro.

Desse modo, percebi que em diversos momentos, o professor que não “controlava” a turma era considerado “incompetente” nos comentários das professoras; diferentemente do outro professor de Educação Física, o qual não iniciava suas aulas no pátio, mas sim na sala de aula, fazendo primeiramente a chamada e depois usando um tempo considerável para dar normativas morais sobre como os alunos e alunas deviam se comportar no espaço do pátio; sobre o respeito ao professor; o cumprimento dos exercícios propostos, entre outros. Alguns alunos falavam que este último professor passava matéria no quadro para eles copiarem. O silêncio, a ordem e o controle conseguida desse professor me pareceu, pois, que era considerado um modelo a ser aclamado na escola.

Quando, porém, perguntei a um grupo de quatro crianças se elas gostavam da aula do professor que foi “acusado” de não conseguir o controle da turma, uma menina me respondeu: “ele não dá só uma atividade na aula, ele dá várias coisas, para todos os gostos”; e as outras concordaram. O entusiasmo aparente das crianças pela aula do professor que “não tinha controle da turma” me chamou a atenção e, por isso, optei por acompanhar algumas daquelas aulas. Assim, de modo geral, observei que nelas os movimentos do corpo eram permitidos; os estudantes brincavam e participavam ativamente das situações propostas. E o professor “incompetente”, mesmo com a falta de materiais, não se limitava ao uso da bola, pois criava também diversos materiais ou até mesmo comprava-os com o seu próprio dinheiro. Esse professor, ao invés de propor uma única atividade para todos, distribuía jogos diversos e atividades diversas pela quadra com intuito de atrair mais alunos para aula; e entre suas criações, havia o jogo do prego, que simulava um campo de futebol (Figura 16);



Figura 16 - “Futprego”

Mesmo com o ambiente em reforma impossibilitando a existência de uma quadra de vôlei, isso não impediu que o professor amarrasse as redes em mesas, inventando maneiras de usar o espaço físico em reforma para apresentar às crianças aquele esporte. Além disso, havia o jogo de dama feito com tampinhas de garrafas; jogos de xadrez, entre outros. Uma criação do professor que fazia um grande sucesso entre os alunos, era uma cadeirinha de bicicleta que, amarrada em uma corda, transformava-se num carrinho de puxar. Ou era o próprio professor quem puxava os alunos (Figura 17), ou as próprias crianças se incumbiam dessa tarefa.



Figura 17 - Carro de puxar

As crianças pareciam adorar e sempre reafirmavam que era a melhor aula, pois, segundo uma aluna, “é aula que pode correr e brincar”. Nesta mesma ressonância, o aluno Isac me disse que: “no recreio a gente não pode correr, tem que ficar parado, mas aqui (aula de Educação Física) a gente pode e é muito bom”. A aula, contudo, não se resumia apenas a atividades físicas, pois havia também crianças que não gostavam de brincar e correr. A elas, então, era permitido que levassem alguns brinquedos, desde que primeiro cumprissem alguns exercícios físicos para depois brincar.

Nessa aula, era comum ouvir risos, gritos e correrias. Ali o movimento do corpo não só era permitido, como também era requisitado. Mas tais movimentos se estendiam também à oportunidade de “namorinhos” entre os discentes, os quais não se davam de forma explícita, mas eram perceptíveis pelo clima das conversas, nas expressões do rosto e gestos do corpo. A administração da escola tentava proibir e/ou controlar os movimentos dos recreios que pudessem suscitar questões referentes à sexualidade. Neste sentido, os espaços fechados e longe do olhar vigilante de professores e cuidadores eram ainda mais vigiados, tais como: os banheiros e os cantos da reforma e pátio. A proibição do uso da sala de aula durante o recreio ocorria também no intuito de evitar que algo relacionado a namoros acontecesse naqueles espaços de pouco movimento. Tanto é que o Regimento Interno da escola deixava claro, no Art. 206º - inciso VIII, que era proibido aos discentes: “namorar nas dependências da Escola”. (REGIMENTO INTERNO, 2012, p.56). Mas, mesmo com esse controle, as crianças e adolescentes encontravam maneiras de cultivar esses afetos e encontros mesmo que relacionados a sentimentos sexuais.

Contudo, abrindo um parêntese na temática da Educação Física para pensar o conceito de afeto, temos que este possui diferentes entendimentos que não se limitam apenas a encontros amorosos. Para Spinoza (2013), por exemplo, o afeto se refere a uma variação de potência que acontece no encontro entre os corpos, nos choques e composições. Segundo Deleuze (1978), o afeto em Spinoza diz respeito a uma variação contínua da força de existir, na medida em que essa variação é determinada pelas ideias que se tem. E explica:

Quando eu passo da ideia de Pedro à ideia de Paulo, eu digo que minha potência de agir é aumentada; quando eu passo da ideia de Paulo à ideia de Pedro, eu digo que minha potência de agir é diminuída. Isso equivale a dizer que quando eu vejo

Pedro, sou afetado de tristeza; quando eu vejo Paulo, sou afetado de alegria. (...) A tristeza será toda paixão, não importa qual, que envolva uma diminuição na minha potência de agir, e a alegria será toda paixão envolvendo um aumento de minha potência de agir (DELEUZE, 1978).

Temos, assim, que o afeto diz respeito à variação contínua da força de existir de alguém, sendo que essa variação é determinada pelas ideias que se tem. Dentre os afetos, Spinoza enumera o desejo, a alegria e a tristeza como sendo os mais primitivos. A partir destes, viriam muitos outros afetos, uma vez que, segundo Spinoza (2013), existem “tantas espécies de alegria, de tristeza, de amor, de ódio, etc., quantas são as espécies de objetos pelos quais somos afetados” (SPINOZA, 2003, p.136).

Assim, para Spinoza, os afetos são “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada” (SPINOZA, 2013, p. 98). Se os afetos são as afecções do corpo, por afecção Spinoza irá considerar o estado de um corpo sofrendo o efeito de outro. De acordo com Deleuze (1978), “a afecção [affectio] é uma mistura de dois corpos, um corpo que se diz agir sobre o outro, e um corpo que recolhe o traço do primeiro. Toda mistura de corpos será chamada de afecção”.

Quando, pois, penso os cotidianos escolares enquanto um campo de afetos e de afecções (seja na correria das crianças, nos disciplinamentos em sala de aula, nas apropriações das atividades nas aulas de Educação Física, nos inventivos “recreiars”), entendo que tais cotidianos trazem, em sua conjuntura, uma dinâmica intensiva de encontros que podem aumentar ou diminuir a potência dos corpos. Esse aumento da potência, Spinoza qualifica de alegria; a diminuição dessas potências seriam as intensificações de tristeza. Assim, sempre variamos as formas que nos afetamos, conforme mudam os encontros. Portanto “fica evidente que somos agitados pelas causas exteriores de muitas maneiras e que, como ondas do mar agitadas por ventos contrários, somos jogados de um lado para o outro, ignorantes de nossa sorte e de nosso destino” (SPINOZA, 2013, p.139).

Nos agenciamentos da dança com o “chafariz” antes da aula; nas trocas de mensagens entre alunos e dos professores (as); nas intensidades na aula de Educação Física; nos gritos e correrias no recreio oficial; nas alegrias, tristezas, desejos, entre outros, é que podemos pensar em cotidianos escolares como *espaçotempos* engendrados em múltiplos afetos. Podemos entender que as relações variam em suas forças, intensidades e

encontros, e é nesse contexto do cotidiano escolar que Carvalho (2009) tece a compreensão das dimensões fabricadas nos cotidianos escolares como sendo uma “comunidade de afetos”. Tal comunidade de afetos, pensada em relação à escola, diz respeito aos movimentos existentes que transformam a cultura da escola e fortalece a invenção coletiva e individual, de modo a criar outros campos de possíveis. (CARVALHO, 2009). Esses campos abarcariam acontecimentos que são tecidos tantas vezes na contramão ao já instituído, por abrigarem invenções e astúcias dos praticantes da escola.

O amor, nesse aspecto, seria o afeto envolvido no reconhecimento do outro, como o outro na diferença. Ou seja, o amor não seria um valor religioso, ou um objetivo moral, mas uma intensidade que diz sobre a abertura à experiência, à novidade, favorecendo uma atitude permeável à alteridade. E quando aqui me remeto ao amor como uma abertura à experiência, esta é compreendida a partir das concepções de Larrosa (2002), quando ele considera que a experiência é aquilo que nos passa, que nos acontece e nos toca. Neste sentido, entendo que o conceito de experiência em Larrosa se aproxima ao de afecção em Spinoza, pois, ambos os pensadores insistem que o viver se configura nos encontros, nos contágios, nos efeitos de um corpo (seja ele físico como uma rocha ou imaterial como a música) sobre outro. Assim, a palavra experiência advém do latim “experiri” que significa “provar”, sendo “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta que se prova.” (LARROSA, 2002, p.25).

Larrosa (2002) problematiza que a experiência está cada vez mais rara por causa do excesso de informação, o excesso de velocidade, o excesso de opinião, o excesso de trabalho; enfim, para ele as pessoas estão cada vez menos se permeabilizando ao encontro a fim de já se acomodarem em mundos pré-configurados que as obrigam a seguir por um trajeto pronto. Para deixar que a experiência flua, Larrosa (2002, p. 24) considera que é preciso:

(...) parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O sujeito da experiência não é, pois, o sujeito da informação, da opinião constante, do trabalho acelerado e do querer inquieto. O sujeito da experiência, para além de ser uma personagem encarnado, ele é um território de passagem, de permeabilidade, de fragilidade,

aberto às intensidades e afetos. Esse sujeito se caracteriza por sua passividade, entendida não como falta de atividade, mas enquanto exposição ao que lhe acontece, numa postura aberta e sensível, disponível e exposta aos encontros, às afecções.

Portanto, consideramos que nos diferentes espaços escolares e nos micro-lugares a se fazerem e desfazerem a todo o instante, há uma composição de afetos, afecções e experiências que transversalizam regras, normas e imposições. Nesse sentido, pensamos a escola como um “campo problemático” (DELEUZE, 1974), isto é, um campo intensificado em encontros entre múltiplas singularidades e heterogeneidade dos corpos que, em misturas, aumentam e/ou diminuem a potência de vida em suas “recriações”.

## 6. A PRIMAVERA ESTÁ CHEGANDO....

Percebemos, assim, com essa pesquisa, que a escola é praticada em diferentes cotidianos repletos de sensibilidades intensificadas em (e intensificadoras de) astúcias, afetos e afecções. E foi em meio a tais astúcias cotidianas que Fabriccio (o aluno novato que foi comparado a uma bomba por apresentar outros ritmos), chegou próximo a mim no momento em que terminava o tempo oficial de um recreio oficial e, me surpreendeu com um comentário: “A primavera está chegando....” Observei que ele olhava para cima e, fiquei por um momento sem entender aquela afirmação; então, perguntei: “Como você sabe?” Ao que ele me respondeu: “Olha pra cima, o lindo ipê amarelo!”.



Figura 18 - Ipê Amarelo

Então, logo fui surpreendida com uma linda imagem, mesmo que limitada pelos muros de concreto e paredes cinza, misturados num azul celeste da escola. O encontro entre mim, Fabriccio e as cores do ipê, produziram alegria na minha experiência daquele momento, favorecendo, nas concepções de Spinoza, um encontro feliz. Aquela criança me agraciou com essa paisagem, que eu não havia percebido porque só ficava a olhar para frente e para os lados do pátio. Foi preciso o encontro com Fabriccio para que eu pudesse

olhar para cima e ver a copa do lindo ipê amarelo. Em seguida, aproximaram-se diversas crianças e dois funcionários para também verem o ipê, e, assim como eu, falaram que nem haviam reparado na árvore florida.

Essa experiência me fez pensar que mesmo com as vigilâncias; os rótulos; os antolhos; e os muros que indicavam uma única direção – fosse em sala de aula, ou no pátio escolar – nos encontros a se praticarem nas escolas há potências a inventarem novos coloridos em meio às paredes de concreto; arranjos que insistem na ousadia e no risco de indicar uma novidade que brota em árvores, relações, brincadeiras, espaços, “cantinhos” e recreios. Assim como a primavera, os cotidianos também se renovam e florescem nas escolas: tanto a escola quanto a primavera trazem seus renascimentos. Uma primavera nunca é igual à outra, pois cada nova estação primaveril traz o ineditismo de outros brotos; traz novas flores que alteram e transformam a paisagem cotidiana, sempre inédita apesar de cíclica. Portanto, mesmo que na contemporaneidade ainda seja valorizado uma postura que estimula uma imersão nas lógicas produtivistas não autorizam pausas para admirar um ipê amarelo, há sempre brechas a se criar nos blocos instituídos e, assim, produzir escapes no “recriar” na vida.

Ao longo dessa pesquisa foram acompanhadas diferentes experiências que ousaram tecer misturas entre lazer e estudo; ócio e trabalho, fossem nas trocas de bilhetes; movimentos recreativos durante a aula; nos cochichos; nos encontros pelos corredores e banheiros; nas mensagens no *WhatsApp* entre os docentes: movimentos que se estabeleciam numa fronteira trabalhar e “recriar”. Assim, diferentes micro-lugares eram concebidos em lances de ludicidade e invenção, indicando, que o recreio vai além de um intervalo entre aulas. Havia, pois, outros múltiplos “recriares” que transversalizavam diferentes cotidianos da EMMEL e não se restringiam às produções das crianças, abrangendo também todos os praticantes daquela escola. Assim, entendo que é impossível fazer uma separação classificatória de quando começava e quando terminava o recriar, pois havia lances de ludicidade que se misturavam desde a entrada à escola, até a saída desta. Concordo, pois, com Ferrazo (2007, p. 76), quando apresenta que, nas escolas:

[...] encontramos dificuldades em responder quando é que acontece, por exemplo, o planejamento, a avaliação, a aprendizagem, o ensino, entre outras tantas questões. De fato, se nos situamos em meio às redes cotidianas das escolas, e com os sujeitos, a resposta para essas questões é uma só: acontece tudo ao mesmo tempo e com todos!

Há, portanto uma imanência de diferentes *espaçotempos* nos cotidianos escolares, pois acontece tudo ao mesmo tempo. Porém, mesmo que naquela escola se entrelaçassem minúsculos “recreiares” a transgredirem a dicotomia entre prazer e trabalho, é importante destacar que o recreio instituído – com sua demarcação temporal e espacial – abrigava também singularidades. Naquele momento os discentes inventavam o espaço do intervalo, fosse através dos brinquedos improvisados e/ou criados como litros descartáveis e fitas adesivas,. Nessas práticas no brincar aconteciam agenciamentos que modificavam os usos que todos faziam do recreio, alterando a disposição dos sujeitos – inclusive dos(as) cuidadores(as) – mesmo que não fizessem parte das brincadeiras.

Assim, no findar dessa pesquisa, como um filme que passa lentamente, vem à memória as inúmeras vivências que passei durante os quatro meses que estive na EMMEL. Neste sentido, foram inúmeras as cenas, falas, sensações, emoções e frustrações que foram registradas de forma escrita, e também imprimidas em minha corporeidade em meio às sensações experienciadas. Esse material formou um diário de campo extenso, e por isso me senti perdida nesse mar de práticas nos cotidianos daquela instituição. Assim, para não me perder, escolhi cenas e narrativas que compuseram um barco a me guiar; e como seria de se esperar, nesse velejar muitas cenas e muitos sujeitos não tiveram suas vidas e narrativas apresentadas neste trabalho. Ao cartografar sensações e experiências, eu poderia ter seguido muitos outros caminhos, sendo que o que escolhi foi apenas uma rota possível dentro a tanta outras que poderia ter sido seguidas.

Mas, para finalizar este trabalho, gostaria de apresentar duas cenas não narradas, mas que me foram significativas na problematização da relação brincar-trabalhar-educação. Durante minha participação acompanhando uma sala na EMMEL, a professora regente me deu liberdade para que eu desenvolvesse atividades com as crianças. Então, no selecionar dessas atividades, baseei-me nos pedidos das crianças durante minha presença na escola. Neste caminho, eu desenvolvi duas atividades em dois dias diferentes, sendo que no primeiro houve a realização de um origami<sup>32</sup> e no segundo dia foi construído um cata-vento.. A prática da dobradura, além de ser lúdica, reafirma noções de espaço, de cálculo, de treinamento de coordenação motora, planejamento, visualização, que podem fazer relação com questões presentes nos conhecimentos estabelecidos como parte do currículo oficial. Assim, no primeiro dia escolhi introduzir os alunos à prática do origami porque,

<sup>32</sup> Origami, do japonês em que *oru*, significa "dobrar" e *kami* "papel", assim origami é a arte de dobrar papel.

nos encontros que tínhamos, eu costumava dobrar ocasionalmente alguns tsurus<sup>33</sup> durante o recreio, sala de aula e até na educação física. E nesse movimento, vários pediam para eu ensinar essa dobra. Então, na atividade em sala, primeiramente eu contei a história do tsuru e partimos para a prática da dobradura. Foi tranquilo ensinar o origami até a quarta dobra, mas quando começou a complicar, os discentes começaram a desistir e eu tive que finalizar a dobra para a maioria dos alunos. Diante disso eu me senti frustrada porque imaginei que eles fossem realizar as tarefas de maneira prazerosa e sem problemas. Mas alguns me falavam: “nunca fiz isso na escola”; “nossa muito difícil, “ ‘fessora’ dobra pra mim!?”.

Na atividade do segundo dia, eu havia levado um cata-vento pronto para que eles pudessem visualizar como ficaria. Eu usei cores que se assemelhavam às do arco íris, e preguei no quadro negro. Logo depois, percebi que por ter levado um modelo pronto muitos copiavam a maneira que eu havia colorido. Senti que eu havia aniquilado a experiência da novidade e tentei mudar a situação, alertando que não precisava ser só daquele jeito; que eles pintassem do jeito que quisessem.

As duas atividades, por serem ações que eles não estão acostumados a fazer, causaram estranhamento tanto nos (as) alunos (as) quanto em mim. Durante as duas atividades, que podem ser relacionadas à prática de um recreio dirigido, eu não tive que lidar somente com aqueles que não sabiam dobrar, ou não queriam colorir o cata-vento, mas também com aqueles que não se interessavam pela atividade. Eram estes que ficavam fazendo outras coisas, como conversar com o colega; desenhar no caderno; ou ainda se levantavam constantemente. Assim, entre dobras, pinturas e orientações eu me vi na necessidade de cortar os focos de “bagunça”.

As duas atividades propostas, vários alunos que me pediam ajuda, o que também me provocava certo desnorteamento. Quando da atividade do cata-vento, a professora regente ficou presente em sala, o que me auxiliou na organização dos alunos. E durante a finalização do cata-vento aconteceu um tumulto, porque era preciso finalizar com alfinete, mas todos queriam seus cata-ventos prontos ao mesmo tempo. Nesse instante a professora intervi e, para meu alívio, ela mandou todos se sentarem em seus lugares para que eu finalizasse e fossem entregando os cata-ventos aos poucos.

Essas duas experiências me trouxeram questionamentos a respeito das dificuldades de propor atividades consideradas lúdicas, me levou a refletir: atividades lúdicas para quem? No meu entendimento inicial, até pelo meu contato anterior com as crianças, às

<sup>33</sup> O tsuru (cegonha ou grou) é um pássaro, que é o origami mais popular no Japão.

duas atividades tendiam a ser bem aceitas por todos os (as) alunos (as), porém não foi bem o que aconteceu, pois alguns preferiram copiar a matéria do quadro a dobrar ou pintar. Percebi, então, que apenas a implementação de atividades consideradas lúdicas não torna o processo de ensino aprendizagem mais atrativo, como pensava. Isso, porque havia aqueles alunos (as) que não gostavam de compor com a novidade em sala de aula ou no recreio, preferindo uma atividade prevista e mais calma, que não trouxesse desafios inventivos. Portanto, percebo um desafio de compor com os diferentes recreios dentro de sala, principalmente aqueles que fogem do planejamento curricular estabelecido.

Entre o cumprimento de uma tarefa definida e o acompanhar de diferentes ritmos dos alunos, não posso dizer que me coloquei em uma situação fácil, pois no final do dia estava estressada e cansada. Acredito que são por dificuldades como essas que muitos professores (as) preferiam manter uma sala de aula em fileiras e silenciosa. Neste sentido, quando eu estava preparando os materiais para o cata-vento na biblioteca, a professora Cida me narrou que:

No começo é mesmo assim, a gente começa empolgada, trabalha com diversas atividades, como jogos, tinta, inventa mil coisas. Mas, com o tempo você vai ver que a gente acaba desanimando, e o pique diminui. Até porque eu trabalho em dois turnos, não tenho tempo, nem ânimo pra isso. Mas, já foi esse tempo. Além disso, a gente observa que o mais valorizado na escola e, pelo governo é que o menino saiba conteúdo, saiba ler bem, interpretar bem, saber a matemática, essas coisas... Vê se lá eles perguntam para o menino como faz um cata-vento. Dobrar e pintar também é bom, mas eles entendem que isso fica mais na educação infantil.

A reflexão da professora Cida sintetiza bem o que rotineiramente ouvi durante os meus estágios no curso de Pedagogia e quando iniciei a carreira docente: um aviso que com o tempo a gente se adequa ao “sistema”. Raros eram os momentos que encontrávamos professores (as) “velhos de casa” que continuavam empolgados com a educação<sup>34</sup>. A fala da professora também reflete uma problemática da educação pública: o descaso com o valor do professor, principalmente da educação básica, que pelo irrisório salário, exige que o (a) professor (a) trabalhe em dois ou até três turnos, tangenciando, assim, também a discussão do que é considerado produtivo e do que é considerado improdutivo, vadiagem ou ócio. Desta maneira, o cata-vento seria uma atividade ociosa por não ser cobrado nas avaliações externas, entendido como uma atividade como fim em si mesmo, e por isso não

<sup>34</sup> Neste sentido, na EMMEL houve todo um movimento no WhatsApp pela despedida de uma professora que estava se aposentando, e nesses movimentos um comentário da professora ratifica esse pensamento: “Sorte dela que está saindo disso aqui; dessa loucura.”.

traz um ganho futuro, em consonância também com a compreensão de que o recreio escolar é improdutivo.

As atividades que compõem com o caos e a ludicidades, requisitam uma corajosa abertura à perda de controle e aos riscos, movimentos que muitas vezes assustam porque tangenciavam o caos. Assim, propor uma abertura aos movimentos que “recreiam” na escola nem sempre é fácil, pois inauguram movimentos que podem até nos assustar, tornando-se um desafio de compor com a “lâmina da coragem” (HARA,2012). Um desafio também para os (as) alunos (as), em suas muitas vezes conflitantes negociações duração os envolvimentos nas atividades de grupo.

O desafio também adentra a própria produção da subjetividade dos professores, já que, desde a educação infantil, já se fabrica um modo de educação que prima mais pelo controle dos movimentos do que pela abertura de todos a experimentações. Portanto, muitas vezes não estamos acostumados – alunos (as) e professores (as)– com experiências que misturam o trabalho com o lazer; fomos educados num padrão disciplinar e expositivo que, se tem sua funcionalidade e eficiência, suspeita de práticas em que o prazer e a alegria se misturam com o estudo e o trabalho.

A intenção durante esse trabalho não foi julgar um ou outro modelo de educação como certo ou errado, mas sim trazer as lógicas reguladoras e inventivas da EMMEL e também a minha implicação dentro dessa ordem. Busquei seguir formas de educar que fabricavam mundos e sentidos ora “aparelhados” em linhas de tradição e controle, ora conectados com as invenções que propunham outras rotas impensadas. Rotas estas que se faziam durante a sala de aula ou no espaço do recreio escolar, sendo que este era muitas vezes considerado improdutivo, ou um momento de descanso entre tarefas; ou mesmo uma prática desimportante.

Nesta pesquisa, porém, concluo que esses movimentos “desimportantes” também produziam efeitos de aprendizagem, ainda que nem sempre fossem os movimentos esperados, nos planejados pela instituição e/ou plenamente controláveis pela mesma. Isso porque eram movimentos fabricados nos “micro lugares” de convívio entre os sujeitos, em meio a brigas, afetos, relações, brincadeiras e/ou expressões a desenharem uma escola viva e policromática. Contudo, eram como as cores de um ipê que necessitavam de outro olhar para serem enxergadas em diferente escala de valor e de encanto.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Pesquisa/no/dos cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. In: Oliveira, I.B. de; Alves, N. Org. (s). **Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. “Como e até onde é possível pensar diferente?” Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. **Revista Teias**. n. 27. Jan. 2012. <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1135>> Acesso em: 19 junho 2013.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Certeau e as artes de fazer - pensando o cotidiano da escola**. 21ª Reunião Anual da ANPEd, 1998.

\_\_\_\_\_. Imagens de escolas: espaços tempos de diferenças no cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, n. 86, 2004.

BARROS, Manoel. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografia é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo. (Orgs). **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; PINHO, Ana Paula. Significado do trabalho: um estudo entre trabalhadores inseridos em organizações formais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 6, p. 20-29 Nov./Dez. 1995.

BENJAMIN, Walter. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio de Água, 1984.

BÍBLIA. A. T. Genesis. In: BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1966.

BRASIL, LEI Nº 9.394/96 **LDB- Lei de Diretrizes e Bases**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 22 fev. de 2014.

BRASIL; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEB n. 02/2003. **Recreio como atividade escolar**, 2003.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009

CERTEAU, Michel de. Fazer com: usos e práticas. In:\_\_\_\_\_. (org.) **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, Vozes, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. In: VEIGANETO, Alfredo. (Org.). **Pistas do método da cartografia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_.**Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_.**Curso sobre Spinoza**, em 21/01/1978. Disponível em: <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=194&groupe=Spinoza&langue=5>. Acesso em: 13 nov. 2014.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1995. v.1.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo: Entrevista a Maria Serena Palieri**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. Dossiê Cotidiano Escolar. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir História da violência nas prisões**. Tradução Raquel Ramallete. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 25 ed. São Paulo: Graal, 2012.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 7. Ed, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da Reprodução**. Petrópolis, Vozes, 1986.

GUATTARI, Félix.; ROLNIK, Suely. Micropolítica: Cartografias do Desejo. In: \_\_\_\_\_. **Subjetividade e História**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HARA, Tony. **Ensaio sobre a singularidade**. Londrina: Kan, 2012.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0. 1 [CD-ROM]. 2001.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas** Ed. Vozes, Petrópolis, 1977.

JUNIOR, Maurílio Trindade. **Poema recreio**. Disponível em: <<http://escolaestadualananeri.blogspot.com.br/2011/04/poema-recreio.html>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. A privacidade da miniatura: uma pesquisa em cotidianos escolar. **Educar**. Editora UFPR: Curitiba, n.36, p. 233-244, 2010.

LARROSA B. Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. 2002. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

\_\_\_\_\_. O enigma da infância ou o que vai do possível ao verdadeiro. In:\_\_\_\_\_. (Org.) **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre/RS: Contrabando, 2006.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da Política**. Campinas: Papyrus, 1986.

LINCK, Rosane Speggorin. **Hora do Recreio! Processos de pertencimentos indentitários juvenis nos tempo e espaços escolares**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15849/000692842.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

LOPES, Eduardo Simonini. **PRATICANTES DE MUNDOS A invenção de cotidianos discentes em uma universidade**. 2011. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <[http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2008\\_1-250-DO.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2008_1-250-DO.pdf)> Acesso em: 20 mar. 2014.

MATURANA, R. Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. Trad. MARIOTTI, Humberto; DISKIN, Lia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MINAS GERAIS. Escola Municipal Ministro Edmundo Lins. **Projeto Político Pedagógico**, 2012.

MINAS GERAIS. **Regimento Interno Escola Municipal Ministro Edmundo Lins**. Registro 901, Livro nº 5, f. 73. 2012.

MINAS GERAIS. **RESOLUÇÃO SEE Nº 2253**. 9 jan. de 2013. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA\\_CRV/banco\\_objetos\\_crv/8AF44F7006BE4E7FBB4E35C2F0CAE7402412013165242\\_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202253,%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202013..pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/SISTEMA_CRV/banco_objetos_crv/8AF44F7006BE4E7FBB4E35C2F0CAE7402412013165242_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202253,%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202013..pdf)> Aceso em: 21 de set. de 2014.

NEUENFELDT, Derli Juliano. **Recreio escolar: espaço para “recrear” ou necessidade de “recriar” este espaço?** Lajeado: UNIVATES, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

OLIVEIRA, I. B. **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, 2007.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Scipione, 1995.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2012.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**; Volume: 21. p. 166-173 2009.

SANTOS, Boaventura de .Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000. Conversações;

SARMENTO, Manuel. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Edições AS, 2004.

SCHÉRER, René. **Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras**. São Paulo, Edusp, 2006.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. “Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na educação In: VEIGA-NETO, Alfredo, Org.(s). **Pistas do método da cartografia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIMONINI, Eduardo ; BOTELHO, Cristiane Roque Pereira ; AMORIM, Grazielle Correa . Cotidianos em devir. In: Alexandra Garcia; Inês Barbosa de Oliveira. (Org.). **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. 1ed.Rio de Janeiro: DPetAlii, 2014, v. 1, p. 217-228

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Revista Fundação Getúlio Vargas**. São Paulo, Brasil. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822008000400010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822008000400010)>. Acesso em: 06 maio 2014.

SPINOZA, B. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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


TONUCCI, Francesco. **Com Olhos de Criança**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). 2. ed. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.

VIÇOSA/MG. **Projeto político pedagógico**. Escola Municipal Ministro Edmundo Lins, 2006.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad. M. Irene de Q. F. Szmrecsányi e Tomás J. M. K. Szmrecsányi. 2. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1987.

## APÊNDICE A - Atividade final

 Escola Municipal Ministro Edmundo Lins	Data: __/__/____
Aluno (a): _____	Professora: _____



A arte japonesa chamada origami em que Ori (dobrar) Kami (papel), tem no **TSURU** com uma das mais conhecidas formas. No Japão, acredita-se que dobrar 1.000 origamis de tsurus com a mente direcionada para uma necessidade, garante seu desejo realizado.

### Sadako e os mil tsurus

Sadako Sasaki tinha dois anos quando soltaram a primeira bomba atômica, que foi lançada pelos Estados Unidos durante a 2ª Guerra Mundial. Morreram milhares de pessoas no triste 6 de Agosto de 1945. A bomba foi lançada nas cidades de Hiroshima e Nagasaki, situadas no Japão. Sadako, vivia em Hiroshima, sendo que a bomba caiu um pouco mais de um quilômetro de distância de sua casa. A mãe dela conseguiu salvá-la da explosão, no entanto, durante a fuga, as duas tomaram a chuva radioativa que caiu após o ataque.

Depois disso, aparentemente Sadako nada sofreu. Porém, por causa da radiação, aos doze anos, ela descobriu que estava com leucemia, um câncer no sangue. Ela conhecia a lenda que dizia que se dobrasse mil tsurus conseguiria realizar um desejo, o seu sonho era ficar curada. No entanto, ela não teve forças para completar os mil pássaros de papel, tendo feito 964 tsurus até o dia 25 de outubro de 1955, quando veio a falecer. Seus colegas de classe completaram os tsurus de papel que faltavam a tempo para seu enterro. A notícia do esforço de Sadako logo se espalhou pelo Japão e pelo mundo.

Em 1958, amigos construíram o "Monumento das Crianças à Paz", colocado no Parque da Paz, no centro de Hiroshima (como mostra a imagem ao lado). Foi construído exatamente onde havia caído a bomba, como homenagem a Sadako Sasaki. Sua história é considerada como um dos símbolos da luta pelo fim das armas nucleares. Transformou-se no símbolo da



paz, assim todos os anos, no dia 6 de agosto, no qual se comemora o Dia da Paz, milhares de pessoas do mundo todo, enviam tsurus ao Monumento da Paz das Crianças.

- Depois de uma leitura atenta, converse com seus os colegas sobre a história apresentada, e em seguida responda ao que se pede:

1) O que significa Origami?

---

---

---

2) Marque a alternativa **INCORRETA**:

- a) Sadako Sasaki era uma menina com dez anos quando soltaram a primeira bomba atômica durante a 2ª Guerra Mundial
- b) A bomba foi lançada nas cidades de Hiroshima e Nagasaki.
- c) Aos doze anos Sadako descobriu que estava com leucemia
- d) Em 1958, amigos construíram o "Monumento das Crianças à Paz".

3) Sadako dobrou 964 tsurus antes de morrer. Infelizmente ela não conseguiu completar os 1000 tsurus como mandava a lenda. Foram seus amigos que completaram a quantidade que faltava. Quantas dobraduras seus amigos fizeram?

4) Em que ano a bomba atômica foi lançada? Qual país que lançou a bomba?

---

---

---

---

5) A história da menina Sadako se transformou num símbolo de paz. Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

6) O que você achou da história? De sua opinião.

---

---

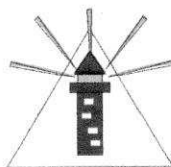
---

---

---

---

## ANEXO A - Autorização para realizar a pesquisa na EMMEL



ESCOLA MUNICIPAL MINISTRO EDMUNDO LINS

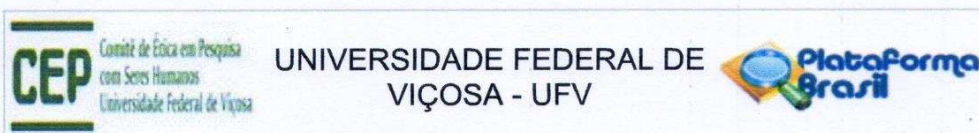
### AUTORIZAÇÃO

Eu, Ana Cláudia de Assis Meira, diretora da Escola Municipal Ministro Edmundo Lins, de Viçosa-MG, nas atribuições do meu cargo **autorizo** o professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, Eduardo Simonini Lopes e a discente Leila Cristina Moraes a realizarem a pesquisa do Mestrado intitulada “**As invenções cotidianas de uma escola municipal**”, neste estabelecimento de ensino.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'A.C.M.', is written over a horizontal line.

Ana Cláudia de Assis Meira  
Diretora  
Autorização SRE: 429778

## ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA****Título da Pesquisa:** INVENÇÕES COTIDIANAS NO RECREIO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL**Pesquisador:** EDUARDO SIMONINI LOPES**Área Temática:****Versão:** 1**CAAE:** 34848114.0.0000.5153**Instituição Proponente:** Departamento de Educação**Patrocinador Principal:** MINISTERIO DA EDUCACAO**DADOS DO PARECER****Número do Parecer:** 775.005**Data da Relatoria:** 25/08/2014**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa envolve a observação de ações de crianças durante a prática do recreio escolar em uma escola municipal da cidade de Viçosa. Acredita-se que o recreio, mais do que uma prática de ação física e de externalização de tensões, funciona igualmente como um espaço de aprendizagens dos alunos. O projeto visa compreender os modos de vida, organização e ocupação do espaço do recreio em uma escola pública.

**Objetivo da Pesquisa:**

Acompanhar, no recreio de uma escola pública municipal, os modos de produção de maneiras de viver, as organizações e ocupações do espaço, as vigilâncias, regimes disciplinares e, principalmente, as invenções e burlas tecidas pelos sujeitos praticantes do cotidiano escolar.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** Há o risco de, durante as entrevistas ou no relato das observações, os sujeitos pesquisados se sentirem expostos. Assim, para preservar os envolvidos, o sigilo será mantido, sendo que qualquer identificação será omitida no uso de um pseudônimo quando da publicação de trabalhos futuros. As informações (relatórios de observação e entrevistas) serão mantidas pelo pesquisador principal e apenas ele terá acesso a tais dados.

**Benefícios:** Produção de conhecimento a respeito de espaços pouco investigados como instâncias

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, prédio Arthur Bernardes, piso inferior  
**Bairro:** campus Viçosa **CEP:** 36.570-000  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3899-2492 **Fax:** (31)3899-2492 **E-mail:** cep@ufv.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
VIÇOSA - UFV



Continuação do Parecer: 775.005

de aprendizagem, como, por exemplo, o recreio.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto muito interessante e bem escrito.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados.

**Recomendações:**

Nenhuma.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ao término da pesquisa é necessária a apresentação do Relatório Final e após a aprovação desse, deve ser encaminhado o Comunicado de Término dos Estudos.

Projeto analisado durante a 7ª reunião de 2014, realizada nos dias 25 e 29 de agosto de 2014.

VICOSA, 02 de Setembro de 2014

---

**Assinado por:**  
**Neuza Maria da Silva**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Universidade Federal de Viçosa, prédio Arthur Bernardes, piso inferior  
**Bairro:** campus Viçosa **CEP:** 36.570-000  
**UF:** MG **Município:** VICOSA  
**Telefone:** (31)3899-2492 **Fax:** (31)3899-2492 **E-mail:** cep@ufv.br

**ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
Av. P.H. Rolfs S/N - Campus Universitário.  
Viçosa, MG. – CEP: 36571.000

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado Participante da Pesquisa,

Tendo por base as Diretrizes e Normas Regulamentadas de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, em atenção à Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde, convidamos você a participar da pesquisa intitulada “Invenções cotidianas em uma escola municipal”. Esta possui como objetivo investigar as possíveis dinâmicas de aprendizagem que se realizam no convívio das crianças durante o recreio escolar, assim como o entendimento que os professores possuem sobre tais dinâmicas.

Na presente investigação você será entrevistado, sendo que nessa entrevista poderá haver o risco de constrangimentos pelo fato de você vir a se sentir pessoalmente exposto(a) em algumas questões formuladas. Para evitar tal constrangimento, informamos que seu nome – e igualmente o nome da escola em que trabalha – será omitido e substituído por um pseudônimo a fim de que sua privacidade seja preservada.

Igualmente as entrevistas serão arquivadas sob a responsabilidade do pesquisador principal desta pesquisa e serão divulgadas apenas em trabalhos científicos.

Acreditamos que os resultados da presente pesquisa trarão benefícios indiretos a você e à escola, pois objetiva realizar um estudo de outros espaços educativos – como o recreio – e as contribuições possíveis destes para a melhoria dos processos de aprendizagem.

Você poderá se retirar da presente pesquisa no momento que assim o desejar, sendo que sua decisão não implicará em qualquer dano a sua pessoa. Caso você tenha qualquer dúvida quanto à presente pesquisa e queira entrar em contato com os pesquisadores responsáveis pela mesma, poderá fazê-lo pelo telefone (31) 3899-1385 ou pelos seguintes e-mails: [simonini1@yahoo.com.br](mailto:simonini1@yahoo.com.br); [leilamoraes@gmail.com](mailto:leilamoraes@gmail.com). Qualquer dúvida a respeito de procedimentos éticos, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, pelo telefone (31) 3899- 2492 ou pelo e- mail: [cep@ufv.br](mailto:cep@ufv.br).

Atenciosamente,  
Eduardo Simonini Lopes  
simonini1@yahoo.com.br

Leila Cristina Moraes  
leilamoraes86@gmail.com

Eu, \_\_\_\_\_, certifico que tendo tomado conhecimento das informações acima, concordo com o que foi exposto e autorizo a minha participação nesta pesquisa. Estou ciente de que receberei, do pesquisador supracitado, esclarecimentos e respostas adequadas a quaisquer perguntas que porventura surjam, relacionadas aos assuntos próprios da publicação dos dados.

Também está claro para mim que poderei retirar, a qualquer momento, o consentimento para participação da pesquisa, o que não me acarretará nenhum dano. Está igualmente claro que a privacidade será respeitada, ou seja, minha identidade (nomes e sobrenomes) não será divulgada. Fui informado e esclarecido sobre a base legal deste documento, o qual foi preparado de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadas de Pesquisa

Envolvendo Seres Humanos, em atenção à Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde, Brasília, DF.

---

ASSINATURA DO PARTICIPANTE DE PESQUISA

---

ASSINATURA DO PESQUISADORE RESPONSÁVEL

Eduardo Simonini Lopes  
Tel: (31) 3899-1385  
E-mail: simonini1@yahoo.com.br