

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rosane Speggiorin Linck

*Hora do Recreio!*

**Processos de pertencimentos identitários juvenis  
nos tempos e espaços escolares**

Porto Alegre  
2009

Rosane Speggorin Linck

*Hora do Recreio!*

**Processos de pertencimentos identitários juvenis  
nos tempos e espaços escolares**

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

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Orientadora:

Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin

Porto Alegre  
2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

---

L736h Linck, Rosane Speggorin

Hora do recreio! : processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares [manuscrito] / Rosane Speggorin Linck; orientadora: Elisabete Maria Garbin. – Porto Alegre, 2009.

145 f. + Anexos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Estudos culturais. 2. Juventude – Identidade. 3. Recreio. I. Garbin, Elisabete Maria. II. Título.

CDU – **316.7:371.616**

Rosane Speggiorin Linck

*Hora do Recreio!*

**Processos de pertencimentos identitários juvenis  
nos tempos e espaços escolares**

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

Aprovada em 26 de jan. 2009.

---

Profa. Dra. Elisabete Maria Garbin – Orientadora

---

Profa. Dra. Maria Luisa Merino Xavier – UFRGS

---

Profa. Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen – UFRGS

---

Profa. Dra. Maria Cecília de Araújo Torres – FUNDARTE/UERGS

---

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

### Meus agradecimentos...

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

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

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

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

Obrigada pelo apoio, pelas leituras, pelas discussões teóricas, pelas “dicas etnográficas”, pelas conversas sobre os jovens, pelos “preciosos livros”, pelos e-mails, e acima de tudo...pela confiança;

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

às amigas e colegas da SMED, Alessandra, Débora, Giovanna, Dirlei, Adriana, Mariléia, Márcia, Sandra, Elisete, Quênia, Lucrecia, Melissa W., Jussara, Melissa, Maria Alice, Alice, Carla, Elaine, Andrea, Viviane e Jaqueline, que compartilharam alegrias, conquistas, dúvidas e preocupações, apoiando-me nessa caminhada;

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

Mais uma vez, obrigada galera!

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

aos colegas e amigos do grupo de pesquisa: pela força e sugestões da Angélica (agora a Km de distância), pelos toques e “conversas de escolas” com a Rita, a Cíntia e o Eloenes, pelas indicações da Thaís e da Marta, pela parceria da Luciana, enfim, pelo convívio em grupo... obrigada;

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

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



Vem  
anda comigo  
pelo planeta  
vamos sumir!

Vem  
nada nos prende  
ombro no ombro  
vamos sumir!

Se um dia qualquer  
tudo pulsar num imenso vazio  
coisas saindo do nada  
indo pro nada  
se mais nada existir  
mesmo o que sempre chamamos REAL  
e isso pra ti for tão claro  
que nem percebas  
se um dia qualquer  
ter lucidez for o mesmo que andar  
e não notares que andas  
o tempo inteiro  
É sinal que valeu!

Pega carona no carro que vem  
se ele não vem, não importa  
fica na tua

Loucos de Cara  
(Kleiton e Vitor Ramil)



## RESUMO

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

Palavras-chave: **1. Estudos Culturais. 2. Juventude – Identidade. 3. Recreio.**

## ABSTRACT

The aim of this study is analyzing how specific cultural practices, occurred during break time in a school environment, may affect the production and the stressing points in teenagers' identity and membership processes. Sixth, seventh and eighth graders of an elementary public school in São Leopoldo/RS were observed during their school routine along the 2007 school term. Students' different postures during break time were analyzed, considering the multiple, simultaneous and sometimes dischargeable ways of sociability, or even of friendship enhancement. The theoretical and methodological paths taken in this study belong to the Sociocultural Studies field and to the Post-modern Ethnography. Data are constituted by field notes, transcription of conversations and photographic registers. It was observed that during break time these kids used different spaces of the school dedicated to such practice, overflowing colloquies, showing inconstancies, skirting obstacles, flooding spaces, temporarily occupying places, as if they were dynamic display windows that dissolved at the ending of the specific recreation time. The observed teenagers formed groups, communities formed by ideas, producing practices, and selecting arenas in which some individuals were included by or excluded from their peers. Thus, it is inferred that break time, although inserted in an institutionalized structure and related to the context of a specific space and with a defined duration, consists of an important arena for socialization, for stress, and for processes of social inclusion that are not limited to the classroom and the formal curriculum. In other words, it means that through the cultural practices occurred during break time a blurring of borders can be observed, as well as some escapes that permeate this space/time, an arena for the production of identities.

**Keywords: 1. Sociocultural Studies. 2. Youth – Identity. 3. School Break Time.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Hora do Recreio! .....	14
Figuras 2, 3 e 4: Percorrendo o Estudo. ....	15
Figura 5, 6, 7 e 8: Um Trajeto Possível. ....	45
Figura 9: O Portão Que Separa dois espaços. ....	51
Figura 10: E o Recreio Começou! .....	52
Figura 11: O Gramadão. ....	53
Figura 12: O Jogo de Vôlei.....	54
Figura 13: A quadra coberta.....	55
Figura 14: A Rádio Gaiola.....	55
Figura 15: Ouvindo um Som .....	56
Figura 16: Apresentando Teresa.....	57
Figura 17: Tocou o sinal e o recreio terminou.....	58
Figura 18: Depois dos 15 minutos.....	58
Figura 19, 20, 21 e 22: Jovens que transitavam por lá.....	61
Figura 23, 24 e 25: O recreio é tudo.....	33
Figura 26, 27, 28 e 29: Lugarizando Espaços.....	82
Figura 30: Apresentando Apelidos.....	87
Figura 31: Um pedaço de concreto, um banco afastado. ....	97
Figura 32: Habitantes do Banco Afastado.....	100
Figura 33: Jovens Mestre e Mana. ....	101
Figura 34: Mestre e Mana: fases da vida.....	105
Figura 35 e 36: Jovem Pantufa / Twister.....	106
Figura 37: Quem manda no jogo?.....	108
Figura 38: A Turma do H e do Y.....	113
Figura 39: A Grande Árvore.....	115
Figura 40: Toddynho e Chocolate.....	122
Figura 41: Uma Luz na Escuridão.....	126

Figura 42: As “Antonias” .....	130
Figura 43: Está na Hora de ir Embora! .....	83

## SUMÁRIO

<b>1 VAMOS PARA O RECREIO?</b> .....	14
1.1 RECREIO É LUGAR DE ALUNO, NINGUÉM PESQUISA .....	23
<b>2 ENVEREDANDO PELO CENÁRIO DO ESTUDO</b> .....	32
2.1 UM TRAJETO POSSÍVEL .....	45
2.2 CENAS DE UM RECREIO: percorrendo espaços .....	51
2.3 QUAIS JUVENTUDES TRANSITAVAM POR LÁ .....	61
<b>3 ESTÁ QUASE NA HORA?</b> .....	70
3.1 VIAJANDO PELO RECREAR .....	76
<b>4 ESPAÇOS LUGARIZADOS: compondo análises</b> .....	82
4.1 APELIDOS: marcadores identitários .....	87
4.2 O BANCO É O CENTRO DE TUDO .....	97
4.3 QUEM MANDA NO JOGO? .....	107
4.4 AQUI A GENTE TÁ BEM NO 'AGITO'! .....	114
4.5 ATRAVESSANDO E/OU BORRANDO FRONTEIRAS .....	118
4.6 A GENTE É OUTRO ESTILO! .....	122
<b>5 ESTÁ NA HORA DE IR EMBORA: considerações finais</b> .....	132
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	138
<b>ANEXOS</b> .....	145

## CAPÍTULO I - VAMOS PARA O RECREIO?



**Figura 1:** Hora do recreio!

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

(Excerto do diário de campo, setembro de 2007)

Esta dissertação de Mestrado é um convite para que cada leitor, através dessas páginas, possa percorrer o momento do recreio, transitando pelo pátio escolar, circulando por determinados espaços escolhidos, observando práticas culturais, enfim, conhecendo os jovens alunos<sup>1</sup>, sujeitos deste estudo, que estão inseridos numa escola municipal de Ensino Fundamental. A imagem escolhida para compor a abertura é parte de um conjunto de registros fotográficos ‘captados’ por mim, durante os meses de maio a outubro de 2007, no local onde a pesquisa foi desenvolvida. Além de apresentar um dos espaços que compõem o pátio escolar, revela alguns dos alunos que fizeram parte deste estudo. Destaco, dentro desse cenário, os alunos que se nomearam como *Mana, Mestre, Kathy, Luh, Pry, Francly, Pantufa, Gordo, Du e Rafinha*, jovens que no decorrer da pesquisa foram se identificando através de apelidos criados [por eles], ou mesmo confidenciados durante as conversas que tivemos.

Tendo em vista que esse estudo se propôs a refletir sobre os processos de pertencimentos identitários de jovens alunos de ensino fundamental<sup>2</sup> ocorridos no tempo/espaço do recreio, trago reflexões sobre tais sujeitos que, através de suas narrativas, compartilharam os apelidos escolhidos para o estudo. Revelaram, através das conversas, situações diárias do cotidiano escolar, experiências inusitadas, imprevistos, personagens, vínculos, afinidades, preconceitos e até confidências.

Diante desse cenário, retomo uma das definições de recreio. Para Ferreira (2004) a palavra deriva do latim: *recreare* e constitui um momento que pode ser entendido como divertimento, prazer, um lugar próprio para se recrear nas escolas, ou o intervalo livre entre as aulas.

Nessa retomada inicial, não posso me furtar de refletir sobre o fato de que minha pesquisa se desenvolveu, partindo de questionamentos e de indagações que

---

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

<sup>2</sup> Refiro-me à Escola Municipal de Ensino Fundamental Dilza Flores Albrecht, situada num bairro de periferia, no município de São Leopoldo/RS.

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

Além dessas falas que foram registradas por mim em diferentes reuniões pedagógicas, também aponto outros comentários que foram decisivos na escolha pelo tema de pesquisa, ou seja: *A escola não adolesceu com os alunos! Os jovens não têm expectativas, além da oitava série!* Sentindo-me desconfortável com o contexto profissional em que eu estava inserida e com os discursos<sup>3</sup> que estavam atravessando minha prática pedagógica, fui retomando o caminho que me reconduziu até a escola, escolhendo o momento do recreio como um lugar de escuta de jovens alunos, como um espaço possível para desenvolver a pesquisa.

Minha intencionalidade ao escolher esse momento da rotina escolar, amparou-se no fato de que nesse tempo/espaço eu teria mais oportunidades para conhecer e conversar com os jovens alunos, ampliando meus olhares e vivenciando diferentes situações que pudessem me dar outras respostas, além dos discursos de alguns professores e supervisores escolares. Nessa escolha, julgo importante destacar que o pátio escolar era um lugar muito instigante, tendo em vista que durante vários anos transitei e desenvolvi diversos projetos extraclasses [como professora de dança] nesse espaço escolar. Durante esse período, minha prática pedagógica havia oportunizado o convívio com muitos jovens alunos, em diferentes situações nos

---

<sup>3</sup> De acordo com Silva (2000a): No contexto da crítica pós-estruturalista, o termo *discurso* é utilizado para enfatizar o caráter lingüístico do processo de construção do mundo social. Particularmente, o filósofo francês Michel Foucault argumenta que o discurso não descreve simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso “fabrica” os objetos sobre os quais se fala. (p. 43)



tempos e nos espaços escolares, levando-me a suspeitar de argumentos que se amparavam na *falta de expectativas* dos jovens alunos. Desse modo, minhas inquietações me reconduziram ao espaço escolar por 'outros portões', a exemplo do que Dalla Zen (2006, p. 16) assinalou em seu estudo de doutorado. Segundo a autora:

Desse modo, vi-me impelida não a abandonar a escola como espaço de investigação – lugar pelo qual sinto um enorme respeito e onde tenho estado constantemente -, mas a entrar nela por outras portas, desacomodando discursos que me fizeram acreditar demasiadamente na possibilidade de a instituição escolar atingir um patamar de formação que edificaria as 'necessárias' mudanças sociais - empreendimento ousado e em sintonia com o ideário da Modernidade, a partir do qual foi inventada.

Na esteira desse entendimento, Veiga-Neto (2002b) problematiza que nós, docentes ou pesquisadores em Educação, tivemos uma formação intelectual e profissional em moldes iluministas, fato que talvez não tenha favorecido condições de enfrentarmos, nem mesmo na vida privada, as rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas do contexto em que nos inserimos. Em consonância, Silva (1995) esclarece que a educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as ideias e os ideais da Modernidade e do Iluminismo. Conforme o autor, a educação escolarizada “corporifica as ideias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades de desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e libertação política e social...” (idem, p. 245). Creio que foi desafiador retornar para o ambiente escolar [lugar que julgava conhecer], desconfiando de crenças, certezas e concepções que já acompanhavam meus movimentos, meu olhar, minha escrita e meus pensamentos.

Cabe mencionar que muitas ideias foram surgindo para a escrita desse texto, bem como para a sua moldura [a dissertação como um todo], levando-me a articular materiais que foram produzidos durante o período em que estive inserida na referida escola. Desse modo, esse estudo foi se compondo, a partir de alternativas, escolhas, impressões e/ou opções inscritas na transitoriedade. Transitoriedade que, segundo Sommer (2005, p.69), “parece ser inerente a qualquer texto que esteja articulado à

produção de uma pesquisa no campo da Educação”. Conforme o autor, em “um mundo multifacetado, com mudanças substantivas [...], em uma época que relativiza noções de tempo e de espaço<sup>4</sup>, todas as nossas descobertas e asserções de conhecimento e de valor têm escassas possibilidades de generalização” (idem).

Diante desse panorama, procurei articular com a minha escrita os diferentes materiais que garimpei/registrei no decorrer dos meses em que estive inserida nesse contexto escolar [registros fotográficos, excertos do diário de campo, bem como as transcrições das conversas realizadas com os jovens alunos], atrelando a esse movimento de pesquisa as experiências e as recordações de outros espaços transitados. Larrosa (2002, p.21) esboça que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca”. Sendo assim, vou apresentar algumas das experiências que me constituíram, que interpelaram e que fizeram acontecer o desejo de pesquisar sobre os processos de pertencimentos identitários juvenis.

Assim, esse estudo foi composto levando em conta os espaços percorridos e as práticas vivenciadas por mim, no papel de supervisora, nessa atualidade, bem como alguns dos espaços transitados no passado. Entendo como *local transitado/vivenciado* uma cidade para morar, uma sala de aula para aprender e ensinar, um pátio escolar para dançar, algumas escolas para visitar, uma estrada para trafegar ou um bairro para revisitar. Observo que, em cada lugar, posso ter deixado vestígios, ou mesmo trazido marcas, realizando movimentos coreográficos ou não, modificados pelo tempo, onde tais identidades foram me constituindo.

Nesse movimento, recorro a lembranças que mostram o início das minhas andanças profissionais, no ano de 1989, na Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Professor Emílio Meyer, situada no município de São Leopoldo<sup>5</sup>. Essa escola, situada

---

<sup>4</sup> Segundo David Harvey, 1997, em sua obra, *Condição Pós-Moderna*, “A experiência da compressão do tempo-espaço é um desafio, um estímulo, uma tensão, [...] capaz de provocar uma diversidade de reações sociais, econômicas, culturais e políticas”. (HARVEY, 1997, p. 219-220).

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

no bairro Feitoria, localiza-se próximo à Casa do Imigrante, antiga Real Feitoria do Linho-Cânhamo e se configurou no meu primeiro endereço profissional, espaço onde permaneci como professora por mais de dez anos<sup>6</sup>. Ficaram muitas experiências, lembranças e recordações, e compartilho com o leitor o ano de 1992, quando acrescentei às minhas andanças profissionais o envolvimento com projetos *extraclasse*<sup>7</sup>, sendo professora de danças folclóricas alemãs. Destaco que muitos dos alunos que participaram desse projeto passaram a compor o grupo de danças folclóricas alemãs da escola, permanecendo atrelados ao grupo [na condição de *jovens ex-alunos*] até o ano de 2004, época em que me afastei de todo esse movimento.

Bauman (2005, p.17) comenta que “tornamo-nos consciente de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, pelo contrário, são bastante negociáveis e revogáveis” [grifos do autor]. Nesse sentido, durante quase dez anos, formamos uma *Comunidade que dançava*, partilhando diferentes experiências e acompanhando modificações nos corpos, nas atitudes, nas amizades, nas afinidades, nas certezas e nas incertezas... Entendo que esse período deixou muitas marcas, imprimindo aprendizagens e provocando desafios, principalmente quando esses ex-alunos foram se constituindo como jovens dançarinos.

Cumprе mencionar que além desse ‘vendaval’ de experiências, conflitos e afinidades, um dos lugares que minha memória revela como significativo foi o pátio escolar. Espaço que aos sábados à tarde assumia a condição de *lugarização da comunidade que dançava*, congregando ensaios, reuniões, combinações, namoros, pertencimentos e, em certas situações, afastamentos de alguns integrantes. Desse tempo de *danças e andanças* registro que no ano de 2003 busquei uma Especialização

---

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

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

na área da Dança (PUC-RS), sendo que durante a elaboração da monografia comecei a ter contato com referenciais teóricos inscritos no campo dos Estudos Culturais. Tais referências me inquietaram, seduziram, despertaram outras indagações, ao mesmo tempo em que provocaram um sentimento de insegurança diante do que eu vinha pensando e escrevendo até aquele momento.

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

Costa (2000) assinala que os Estudos Culturais, ao realizarem uma reversão na tendência naturalizada de admitir um único ponto central de referência para os estudos da cultura, terminam provocando um movimento das margens contra o centro, tendo em vista que a inspiração, ou a criação, pode vir de qualquer lugar. Entendo que minha ‘inspiração’ pode ter vindo de todos esses trânsitos que já realizei, tanto no âmbito profissional, quanto na área acadêmica, destacando que esse estudo marcou meu reencontro com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e com a Faculdade de Educação, instituição onde realizei minha primeira formação acadêmica, concluindo o curso de Pedagogia em 1991.

Nesse transitar, retornei para a referida universidade no ano de 2005, na condição de estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação. Cabe grifar que o trajeto inicial, o Seminário Avançado *Identidades Juvenis em Territórios Culturais Contemporâneos*, ministrado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Elisabete M. Garbin [realizado como aluna do Programa de Educação Continuada – PEC] constitui-se num momento marcante, pois provocou questões significativas e instigantes, em relação às identidades juvenis. Esse seminário e, em especial, a Prof<sup>a</sup> Dra. Elisabete M. Garbin,

configurou-se num fator decisivo de permanência na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação. Enfatizo que a temática *juventudes*<sup>8</sup> oportunizou que eu ampliasse meus entendimentos em relação à produção de identidades juvenis na contemporaneidade, vindo a embasar o estudo que estou apresentando. Referenciais teóricos como Valenzuela (1998), Feixa (1999), Chmiel (2000), Margulis e Urresti (2000), Garbin (2001), Pais (1993), Canclini (2005), Canevacci (2005), dentre outros, levaram-me à compreensão de que não existe “uma única identidade juvenil”, mas sim múltiplas identidades juvenis.

Nesse mesmo ano, passei a compor a Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMED) de São Leopoldo, como supervisora pedagógica de determinadas escolas dessa rede de ensino<sup>9</sup>. Cabe frisar que o trabalho de supervisora, inserida numa Secretaria Municipal de Educação, desenvolve-se na forma de assessoria pedagógica às escolas, revisitando diferentes contextos escolares, promovendo encontros [de escuta, discussão teórica e debates, entre outros] com os membros das equipes diretivas, em especial com os supervisores pedagógicos e com os professores dessa rede de ensino. Julgo importante mencionar que desde 2005, desafiada/interpelada pelos estudos que vinha realizando em relação às culturas juvenis, fui me desafiando a trilhar caminhos diferentes e desconhecidos, no que se refere às temáticas que versavam sobre os jovens. E um dos caminhos escolhidos se constituiu na concretização deste estudo

Jovens alunos, até bem pouco tempo atrás, que concluíam a quinta série nessa rede municipal, necessitavam continuar seus estudos na rede pública estadual ou na rede privada. Por isso, poucos eram os jovens inseridos nas turmas de quinta série, diferentemente da atual realidade que se observa nas escolas dessa rede.

---

<sup>8</sup> Temática que vem sendo discutida pelo grupo de pesquisa *Identidades Juvenis em Territórios Culturais Contemporâneos*, orientado pela Prof<sup>a</sup> Dra. Elisabete M. Garbin, do qual faço parte. Este grupo está vinculado ao Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade, NECCSO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

<sup>9</sup> Cabe esclarecer que essa secretaria, até o ano de 2004, era denominada Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC. Em 2005 passou a ser SMED, sendo que atualmente engloba 36 escolas de ensino fundamental: 18 contemplam até a quinta série e 18 até a oitava série.

Assim, remeto-me aos comentários já registrados por mim, ou seja, *a escola não adolesceu com os alunos*. Nessa direção, lanço mão dos argumentos de Costa (2005), quando assinala que as professoras estão preparadas para educar a infância inventada no século XIX – ingênua e dependente dos adultos, imatura e necessitada de proteção – enquanto suas salas de aula estão repletas de crianças do século XXI – cada vez mais independentes, desconcertantes, acostumadas com a instabilidade, com a incerteza e a insegurança. Em outras palavras, as crianças e os jovens do início deste século XXI estão vivendo e crescendo num mundo diferente daquele no qual seus pais e professores nasceram e cresceram.

Nóvoa (2005) assinala que ser professor hoje é mais complexo e difícil do que foi no passado. Para o autor, há 50 anos atrás, estavam na escola crianças e jovens, na sua maioria de classe média, convencidos assim como suas famílias, de que a escola era uma instituição confiável e importante. Hoje, a escola abrange ricos e pobres, os que acreditam que a escola tem sentido e os que acham que a escola não tem sentido nenhum. Xavier (2008, p.475) nos chama a atenção para o fato de que, segundo dados levantados na atualidade pelos professores, para muitos jovens, “a escola tem cada vez mais dificuldades em se apresentar como uma instituição interessante e significativa”. Na esteira desse entendimento, lanço mão de algumas considerações do sociólogo Dubet (1997), dentre elas, o fato de que até a década de 1970 a escola tinha como função disseminar a cultura da geração anterior, função bem aceita tanto pelos ‘adolescentes<sup>10</sup>’, como pelas suas famílias. Segundo o autor, atualmente os alunos não estão ‘naturalmente’ dispostos a fazer o papel de alunos, sendo que a situação escolar é definida como uma situação de resistência ao professor. Para ele, “os alunos são adolescentes completamente tomados pelos seus problemas de adolescentes e a comunidade dos alunos é ‘por natureza’ hostil ao mundo dos adultos, aos professores” (DUBET, 1997, p.225). Nessa direção, o autor destaca que a

---

<sup>10</sup> Cabe sublinhar que Dubet se refere à categoria adolescência [termo que não utilizo no estudo], porém suas considerações podem auxiliar nas reflexões sobre os jovens que estão inseridos nas escolas nesta atualidade.

escola “precisa trabalhar na transformação dos adolescentes em alunos, quando eles não tem vontade [nem veem a necessidade] de se tornar alunos” (idem).

Levando em conta o período em que estive inserida nesse contexto, chamo a atenção para a movimentação dos jovens alunos no pátio escolar, bem como suas práticas culturais, escolhendo espaços, informando ‘lugares’, demarcando fronteiras, produzindo e tensionando processos de pertencimentos identitários juvenis. Alves (2000) sinaliza que, mostrando-se a todos, em duplas, ou em pequenos grupos, os jovens vão nos fazendo lembrar, que nesses, e em outros *espaçostempos*<sup>11</sup>, a vida existe para além do componente curricular, na qual conhecimentos são trocados, tecidos e criados. Desse modo, os jovens que se reúnem diariamente nesse tempo/espaço do recreio aguçam nossa curiosidade, levando-nos a pensar e a buscar compreender as infinitas trocas realizadas nesse período escolar. A seguir, apresento na abertura da próxima seção, uma conversa realizada no dia 05 de junho de 2007 que marcou o período inicial dessa pesquisa.

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

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

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

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

**Pesquisadora:** Por que diferente?

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

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

**Mana:** Não, nem um pouco!<sup>12</sup> (Excerto de conversa, 05 de junho de 2007)

Dou início a esta seção, utilizando-me de um dos comentários que foi realizado pela jovem [que no decorrer da pesquisa se identificou como *Mana*]

---

<sup>11</sup> Nilda Alves ao escrever *espaçotempo* dessa forma, compreende que são necessárias novas maneiras para expressar novos modos de pensar e fazer, objetivando superar a maneira dicotomizada da modernidade.

<sup>12</sup> Está sendo utilizada a fonte Comic Sans MS, para registros de excertos do diário de campo, bem como as gravações das conversas realizadas com os sujeitos desse estudo, diferenciando-as das demais citações literais do trabalho.

durante uma conversa que realizamos na fase inicial da pesquisa. Ao retomar esse comentário, ou seja, *Recreio é lugar de aluno, ninguém pesquisa...*, sinto-me desafiada a registrar, no decorrer da dissertação, os significados que se pode atrelar ao momento diário da rotina escolar de jovens alunos, reafirmando a escolha pelo recreio enquanto lugar de pesquisa. Nessa direção, chamo a atenção para o comentário que realizei durante a conversa, ou seja: *Minha pesquisa é sobre o recreio de vocês, sobre os lugares que vocês ficam nestes minutos.*

Considero que o comentário dá pistas da fase em que eu me encontrava como pesquisadora, ou seja, meu entendimento estava atrelado aos espaços escolhidos pelos alunos durante o momento do recreio, ou como os jovens ocupavam determinados espaços, transformando-os em lugares. Fui observando que os alunos aprendiam formas de ser e de estar no recreio escolar, ou seja, como as crianças transitavam pelo recreio; que locais eram permitidos para correrias e brincadeiras; que espaços identificavam os rapazes que jogavam vôlei; as garotas que cursavam a sexta série; ou as que estudavam na oitava série; os jovens alunos que compartilhavam do gosto musical que circulava na rádio da escola, ou aqueles que não possuíam afinidades com o som produzido.

Assim, o presente estudo tem como objetivo:

**Mostrar como determinadas práticas culturais que ocorrem no tempo/espço do recreio escolar atuam na produção, tensionamento e fortalecimento de processos de pertencimentos identitários juvenis.**

As inquietações que permearam minha pesquisa se constituíram através das perguntas:

- a) Como os jovens negociam processos de pertencimento, tensionamento e fortalecimento no tempo/espço do recreio escolar?
- b) Em que medida tais negociações se configuram em 'comunidades' transitórias de ideias afins?
- c) Que práticas culturais são recorrentes e/ou mais visíveis no tempo/espço do recreio escolar?



Partindo das considerações, objetivos e perguntas, bem como de outras observações que serão apresentadas com mais profundidade ao longo dos capítulos, sinto-me desafiada a pensar no momento do recreio enquanto um espaço que se *lugariza*, incorporando ao estudo o termo *lugarizações*, conforme argumentos de Veiga-Neto. De acordo com o autor (2002a, p. 173), “o que passa a contar, cada vez mais, é a capacidade de criar novos lugares no espaço e de trocar de lugar para lugar, isto é, o que mais importa é a capacidade de ‘lugarização’ e de mobilização”. Segundo Veiga-Neto, citado por Garbin (2006, p. 202), as *lugarizações* se referem a “uma porção culturalizada do espaço, isto é, um espaço ao qual se atribui [culturalmente, ou seja, por meio da prática e de marcadores culturais] determinados significados”.

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

Hall (2000) assinala que as identidades não são unificadas, mas fragmentadas e fraturadas. Afirma, ainda, que não são singulares, mas múltiplas, construídas ao longo de discursos, de práticas e de posições, que podem se cruzar ou ser antagônicas. Ao problematizá-la, no contexto da Pós-Modernidade, o autor ressalta seu caráter relacional, visto que a identidade não pode ser pensada sem a diferença, sem o que lhe é exterior, mas fabricada através de discursos que interpelam os indivíduos, convidando-os a ocuparem uma ou outra posição de sujeito. Conforme o autor (1997, p.04) “As identidades são construídas através das diferenças e não fora dessas diferenças”, ou seja, a identidade e a diferença são ativamente produzidas. Silva (2000a), ao ponderar sobre a identidade e a diferença, chama a atenção para o

fato de que ambas poderiam ser traduzidas em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, quem está incluído e quem está excluído. Nesse acordo, produzir a identidade significa demarcar, fazendo distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. O autor salienta que a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas, pois “elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social” (idem, p.76). Nesse sentido, a identidade e a diferença podem ser entendidas como produções sociais e culturais, pois somos nós que as fabricamos em um campo de disputas, ou seja, em estreita conexão com relações de poder.

Durante a trajetória desse estudo, minha escrita recorreu a diferentes referenciais que versaram sobre a questão da identidade e da diferença. Amparando-me novamente em Veiga-Neto (2002a), agrego ao estudo o termo *processos identitários*. Essa intencionalidade tem dupla vantagem, conforme argumentos do autor (p.178):

Em primeiro lugar, evita-se dar a entender que se está tratando de uma suposta ‘identidade em si’, ou seja, evita-se cair na substantivação e reedificação da identidade. Em segundo lugar, a expressão *processo identitário* marca um deslocamento no sentido de entender que aquilo que mais interessa são os processos que operam nas marcações e demarcações (sempre transientes) das identidades que são atribuídas a nós, ou que nos atravessam, ou que nós assumimos, ou nas quais nós nos colocamos.

Frente a essas reflexões, penso que os processos identitários vão se configurando a partir das demarcações e posições que são atribuídas aos sujeitos, ou que se atravessam, sendo esse movimento entendido/observado como uma questão de espaços que se engendram no campo simbólico. Assim, de acordo com o autor, os processos identitários são da ordem da cultura e da geometria.

Partindo dessas considerações, cabe destacar que os eixos de análise perpassaram as lugarizações dos alunos e as práticas culturais ocorridas durante os recreios. Ao comentar sobre esses sujeitos, levei em conta suas diferentes maneiras de ser jovem no espaço escolar. Cumpre grifar que, além das contribuições até aqui

registradas, outros referenciais teóricos ligados ao campo dos Estudos Culturais auxiliaram nas reflexões, sendo incorporados no decorrer dessa dissertação.

Após ter apresentado o objetivo e as questões que nortearam meu estudo, julgo necessário explicar alguns aspectos referentes à escolha pela pesquisa desenvolvida. Considero que minha escolha por uma pesquisa de cunho etnográfico se configurou numa aventura que eu não sabia ao certo como seria, com quais situações eu iria me deparar/conflitar ou com quais jovens eu iria conviver. Nessa viagem eu possuía o local de destino - *Escola Dilza* - e uma ideia do que seria minha trajetória até esse contexto escolar <sup>13</sup>. Pais (2003) desafia-nos a pensar que talvez possamos confiar em que os ganhos superem as perdas, ao seguirmos caminhos incertos, num trotar errante, vacilante, porque para que nos possamos 'encontrar' é necessário ter vivido algum tipo de desnorte.

No decorrer da pesquisa, realizei determinadas escolhas metodológicas, amparando-me em Gottschalk (1994), Geertz (1989), Woods (1987), Abrantes (2003), Pais (2003), Caldeira (1998), Santos (2005) Sarmiento (2003) e André (2007), bem como em alguns referenciais teóricos ligados à Cultura Visual. Essas referências embasaram meu estudo, tendo em vista que busquei na etnografia o percurso a ser realizado. Nesse panorama, partilho das considerações de Caldeira (1988), quando realça que a etnografia pode ser compreendida como uma negociação, como um diálogo, expressando as trocas entre uma multiplicidade de vozes. Desse modo, os caminhos teórico-metodológicos apoiaram-se em ferramentas etnográficas que foram constituídas no percurso das investigações durante o ano letivo de 2007. Destaco o diário de campo, o recurso fotográfico e as conversas que realizei com os jovens alunos. As conversas, na fase inicial, eram curtas, compostas de pequenos diálogos, sem roteiro prévio, e foram transcritas no momento em que ocorriam. Entretanto, no decorrer da pesquisa, elas passaram a ser gravadas e depois transcritas por mim,

---

<sup>13</sup> *Escola Dilza* é a forma coloquial como professores, alunos e a comunidade, referem-se à Escola Municipal de Ensino Fundamental Dilza Flores Albrecht, e destaco que estarei, em alguns momentos, utilizando-me dessa forma quando fizer referência à escola.

num outro momento, buscando preservar o vocabulário e as formas originais de expressão.

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

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

Inspirada em Maffesoli (2006) grifo dois termos: socialidades e sociabilidades. Segundo o autor, a socialidade marca os grupos urbanos contemporâneos, preponderando o instante vivido nas relações corriqueiras do cotidiano, marcando, assim, os momentos não institucionalizados. Isso a diferencia da sociabilidade, caracterizada por relações institucionalizadas e formais de uma determinada sociedade. Uma não é excludente da outra, mas uma pode ser decorrente da outra. Tendo circunstanciado algumas considerações, não posso deixar de reconhecer que estamos vivendo num contexto de mudanças vertiginosas, onde se observa que novas formas de socialidade e de sociabilidade estão emergindo cada vez mais. Partindo disso, saliento a importância conferida pelos jovens na busca pela diversão, pelo prazer, por novas formas de relacionamentos e por novos parâmetros,

nos quais possam ancorar suas identidades, construir suas redes de solidariedade e contemplar suas necessidades de pertencimento a um espaço.

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

Sinalizo que, ao percorrer o pátio escolar durante o momento do recreio, comecei a observar diferentes grupos que ocupavam temporariamente determinados espaços, desde um banco afastado, uma antiga quadra, uma grande árvore *Ingá*, ou uma calçada, ao que nomeiei de *vitruinas*. Nessa paisagem, inspirei-me na pergunta de Demetresco (2005, p. 2), em seu livro *Vitrina – Construção de encenações*: “O que leva um passante a não ignorar a vitruina, e sim a deter-se, encantar-se e envolver-se com o produto que ela expõe?” Em sintonia com tal pergunta, passei a transitar pelo recreio escolar como uma *pesquisadora* que não ignorou, mas que se envolveu e se encantou com o movimento dos jovens alunos, como se estivesse passeando por uma “cidade” e fosse atraída pelas *vitruinas*. Ao longo da escrita, fui incorporando a expressão *vitruina* ou *vitruinas* ao meu projeto de estudo, como uma metáfora, a fim de descrever as lugarizações dos jovens alunos durante os recreios.

Pais (2003), ao discorrer sobre o pesquisador viajante, compara-o ao *flâneur*, ao *passante ocioso*<sup>14</sup>. Conforme o autor: “aquele que se passeia por entre a multidão,

---

<sup>14</sup> O termo *passante* foi cunhado por Charles Baudelaire em seu poema “A uma *passante*” publicado em 1861. Em Paris, Walter Benjamim (1892-1940), ao estudar a poesia de Baudelaire inicia o projeto de um livro que se intitularia: *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*; sendo que tinha pretensões de examinar o desenvolvimento das arcadas e dos novos distritos de compras na cidade de Paris, que se chamariam *Passagens Parisienses – Das Passagenwerk*.

misturando-se nela, vagueando ao acaso, sem destino aparente, no fluxo e refluxo das massas de gente e acontecimentos” (p. 51).

Na fase inicial da pesquisa, em alguns momentos circulava pelo recreio no fluxo e no refluxo dos jovens alunos, sem roteiro pré-determinado. Passado um período de imersão teórica para a feitura da dissertação, analisando achados e considerando a argumentação da banca de avaliação, passei a entender o que nomeei como *vitruinas*, como *espaços lugarizados*, tendo em vista que os jovens alunos atribuíam significados culturais a determinados espaços físicos do pátio escolar, ocupando-os durante os recreios. Nessa movimentação, passei a compreender que meu transitar pelo pátio escolar havia ultrapassado o vaguear ao acaso, pois minhas idas e vindas aos recreios não carregavam um objetivo estabelecido, ou um trajeto organizado, contudo, possuíam um destino aparente e uma intencionalidade. Penso que dentro de um universo ‘habitado por identidades juvenis’, meu estudo partiu de um lugar menos pretensioso, que foi o recreio de uma escola de ensino fundamental. Entretanto, mesmo sendo um curto espaço de tempo da rotina escolar, os resultados que apresento foram se constituindo a partir dos espaços lugarizados que me envolveram e/ou chamaram minha atenção. Lugares ocupados temporariamente por jovens alunos e que se desocupavam ao término do período destinado para se recrear.

Dessa forma, de tudo o que registrei no Capítulo I, fica a escolha de ter realizado uma pesquisa sobre o recreio de jovens alunos, de um contexto escolar específico, compreendendo a complexidade e a pluralidade dos lugares em que esses sujeitos podem estar inseridos. Finalizo essa seção registrando outro comentário da jovem *Mana*, durante a conversa que realizamos no último dia letivo de 2007. Tal escolha foi proposital, por se tratar da mesma jovem que emitiu o comentário que registrei na abertura desse capítulo. Nas palavras da jovem:

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

Cumpro notar que achei pertinente o comentário dessa jovem no último dia letivo de 2007, pois de um jeito simples essa jovem conseguiu descrever e avaliar o desenrolar da pesquisa. Ao expressar que no início do estudo achava-me estranha, meio 'suspeita' por querer fazer parte de um espaço tão particular para os jovens alunos como é o momento do recreio, a jovem *Mana* deu indicativos de que havíamos estabelecido um elo de confiança durante esse período. Creio que poderia continuar passeando, vagueando pelos cantos do pátio escolar, deparando-me com outras situações, conversando com outros jovens, interpelando outros assuntos, pois um estudo nunca está totalmente acabado e não se tem a pretensão de que isso tenha ocorrido nessa situação. Nesse entendimento, minha escrita apresenta o desenrolar da pesquisa que realizei, bem como os trajetos percorridos até a concretização desse trabalho de Mestrado.

A dissertação foi organizada em cinco capítulos. No *Capítulo I - Vamos para o recreio?* apresentei de maneira sucinta a pesquisa desenvolvida, bem como as identidades que me constituíram, destacando alguns dos lugares percorridos e vivenciados até a elaboração desse estudo. No *Capítulo II – Enveredando pelo cenário do estudo* perpasso sobre o espaço físico que transitei, ou seja, o pátio da Escola de Ensino Fundamental Dilza Flores Albrecht, durante o momento do recreio, descrevendo também os sujeitos da pesquisa, as escolhas metodológicas, bem como os percursos trilhados durante o estudo.

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

No *Capítulo IV – Espaços lugarizados: retomando análises*, dou ênfase nos espaços que foram lugarizados pelos alunos, durante o momento do recreio, sublinhando os apelidos desses jovens, como marcadores identitários. Finalizo essa dissertação de Mestrado com o *Capítulo V - Está na hora de ir embora: considerações finais* no qual apresento as ponderações acerca do estudo que desenvolvi sobre o recreio escolar.

## CAPÍTULO II - ENVEREDANDO PELO CENÁRIO DO ESTUDO



Figuras 2, 3 e 4: Percorrendo o estudo.



Tal como sugere o título, dou início ao Capítulo II, *Enveredando pelo cenário do estudo*, escolhendo e entrando por uma trilha que me conduzia até o pátio escolar. Essa trilha pode ser representada através dos registros fotográficos que compõem a página anterior, sinalizando um dos caminhos possíveis. Assim, chamo atenção para o primeiro registro fotográfico que realizei no local do estudo, pois retrata o primeiro prédio construído. Na sua fachada, pode-se observar o nome da escola. Em anos anteriores, esse prédio era a única construção do terreno, ficava na parte central do pátio escolar, e tinha acesso por todos os lados. O muro que agora 'contorna' a escola [registrado em outras imagens] não existia naquela época - década de 90 -, nem o portão que atualmente divide os espaços escolares, esse último apresentado no segundo registro fotográfico. Na continuidade, o terceiro registro apresenta o cenário da pesquisa, ou seja, o pátio escolar durante o momento do recreio.

Desse modo, ao realizar uma pesquisa num contexto escolar, fui escolhendo um trajeto para percorrer, um rumo a seguir, dentre tantos que se colocavam diante desse cenário. Conforme Abrantes (2003, p. 04):

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

Provocada pela argumentação de Abrantes, chamo a atenção para os critérios considerados em minha escolha, pois busquei um espaço escolar onde todas as turmas até a oitava série estivessem participando do mesmo recreio. Entendo que, se meu estudo fosse realizado numa escola de ensino fundamental com recreios separados em séries iniciais (até a 4ª série) e finais (de 5ª até 8ª série), minhas observações seriam diferentes e talvez não pertinentes ao objetivo da pesquisa, pois existem algumas práticas que não ocorrem quando os recreios são separados. Dentre essas práticas, registro a presença da música que em muitas escolas termina não ocorrendo em função do 'barulho produzido', visto que algumas turmas estão na sala de aula e outras, no recreio. Outro ponto interessante que sublinho refere-se às

negociações entre os alunos com os espaços ocupados, visto que a quantidade de alunos que transita pelo pátio escolar [incluindo questões de gênero, geração, série em que estudam] termina influenciando nas configurações e nas lugarizações.

A escolha por realizar uma pesquisa numa escola que congregasse todos os alunos do turno da manhã [turno em que realizei a pesquisa] foi uma decisão em conjunto com a minha orientadora. Registro que, na condição de Supervisora Pedagógica, consegui ter acesso à organização dos recreios em cada escola da rede municipal de São Leopoldo. De um total de trinta e seis escolas, apenas três conseguem realizar o recreio com todas as turmas<sup>15</sup> juntas. Essa organização acontece em função das limitações do espaço físico disponível para tal fim.

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

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

Penso que o referido comentário pode estar atrelado à ordem do discurso escolar que, comumente, legitima-se como uma 'verdade'. Pois para muitos professores ou supervisores escolares, o recreio é considerado como o momento mais agitado, desorganizado, *onde os alunos transgridem as regras e aprontam tudo o que não podem fazer em aula*. Chamo a atenção para o comentário realizado, pois se constitui numa transcrição realizada por mim, mas carregada de entonações. Na continuidade desse encontro, a supervisora da *Escola Dilza* explicou:

---

<sup>15</sup> As informações trazidas sobre a organização do recreio escolar, nesta rede de ensino, foram adquiridas no Setor Pedagógico, local onde trabalho, vindo a confirmá-las com os supervisores escolares em reunião pedagógica ocorrida no mês de abril de 2007.

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

Cabe mencionar que a supervisora estava se referindo ao projeto específico para o momento do recreio, inserido no Projeto Político Pedagógico da *Escola Dilza*, organizado no final do ano letivo de 2006. Denominado como *Projetão 2006*, o mesmo abarcou diferentes projetos. A seção referente ao momento do recreio foi pensada com o objetivo de reverter o clima de agitação e de desentendimentos que haviam marcado os recreios do referido ano. Registro que minha escolha pela *Escola Dilza* deu-se amparada no fato de ter achado instigante o comentário de que o recreio havia mudado, pois em anos anteriores alguns discursos endereçavam a uma *escola de periferia, caracterizada por alunos difíceis e violentos, moradores da COHAB Feitoria*<sup>16</sup>.

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

Nessa direção, assumi o compromisso de elaborar a Carta de Apresentação (anexo A) como formalização da minha pesquisa e o Termo de Consentimento Informado (anexo B), que posteriormente foi entregue aos jovens alunos, sujeitos participantes do estudo<sup>17</sup>. Escolhi um caminho até a *Escola Dilza*, percorrendo-o com regularidade, uma vez por semana, no turno da manhã, durante os meses de maio até outubro de 2007.

---

<sup>16</sup> Retomarei o referido comentário, quando situar geograficamente a Escola Dilza.

<sup>17</sup> Uma cópia da Autorização da Escola e do Termo de Consentimento Informado pode ser visualizada no anexo A e B dessa dissertação.

Uma das expectativas que eu tinha, inicialmente, era de como iria me movimentar num espaço reservado tradicionalmente aos alunos, tentando evitar o estigma da professora *que cuida e vigia o recreio*, pois minha presença [independente das minhas intenções] seria notada no momento que eu começasse a transitar pelos recreios. Desse modo, como já pontuei no início do capítulo, ressalto que percorri uma vereda de pesquisa, não entendendo-a como o *único caminho possível*, mas como um rumo, um percurso que escolhi e que explorei na composição desse estudo. Nesse transitar fui tecendo em meu estudo uma pesquisa de cunho etnográfico. Segundo André (2007, p.28):

Se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. O que se tem feito, pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito

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

Gottschalk<sup>18</sup> (1994), em sua etnografia composta sobre Las Vegas, aborda a pós-modernidade como elemento chave para a prática da etnografia na atualidade. Ele assinala que o pós-moderno pode significar “coisas diferentes para diferentes pessoas” (p. 206). Desse modo, a etnografia busca produzir textos que estejam em

---

<sup>18</sup> As traduções de Gottschalk são de Ricardo Uebel.

harmonia com a condição pós-moderna, estando mais sensível às culturas e mais modesta, quanto à pretensão de 'dar conta da verdade'.

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

Todo etnógrafo (a) é seu próprio instrumento auto-reflexivo de pesquisa, portanto devemos cada um desenvolver nosso próprio equilíbrio através do qual relatamos nossa história de forma que propicie compreensão, identificação e empatia com os fenômenos que estejamos evocando, enquanto, ao mesmo tempo, reconhecemos e trabalhamos a inevitável presença de nossa subjetividade que está em todo o processo etnográfico. Estas duas tarefas, é claro, estão intrinsecamente inter-relacionadas. (GOTTSCHALK, 1994, p. 210).

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

Nessa trajetória, sublinho que nas minhas primeiras 'viagens' ficava com a sensação de que o percurso era extenso, distante do meu local de trabalho, pois a escola se localiza num bairro pelo qual não passo diariamente. Entretanto, à medida que fui realizando esse trajeto com regularidade, o que era afastado e extenso tornou-se mais acessível, dando a impressão de que a escola não estava tão distante como havia observado anteriormente.

No que se refere à trajetória da pesquisa etnográfica em educação, Sarmiento (2003) enfatiza que a ultrapassagem da fase inicial do pesquisador está vinculada ao

tempo, como condição de habituação mútua. Segundo o autor, o pesquisador precisa ser “uma presença desejavelmente não interferente e muito menos avaliativa, sendo que a efetiva implicação na ação possa afirmá-lo como ‘mais um de nós’, só que com uma tarefa própria” (p.161). Observo que esse tempo como condição de habituação mútua ocorreu, oportunizando o estabelecimento de uma relação de aceitação e confiança com os jovens.

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

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

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

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

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

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

O que observo é que a cada recreio de que participava, meu envolvimento com o contexto ia se modificando. Tentava me despojar do ‘papal’ de “supervisora pedagógica da Secretaria de Educação”, dando lugar para uma pesquisadora, uma fotógrafa iniciante, alguém que estava inserida no momento do recreio. No início, esse movimento não foi muito fácil, pois a pergunta - *Ela não é da diretoria?* - circulava pelo pátio, acompanhando/vigiando meus movimentos e meus passos. Reitero que percorrer um recreio carregando um caderno de anotações pode ter suscitado inúmeras interpretações. Gvirtz (2000, p.180), em seus estudos, esclarece que o “caderno pode ser considerado como um suporte físico, e como tal, uma esfera

privilegiada dos processos escolares de escrita, sendo um lugar onde se reconhece a produção escolar.”. Dito de outro modo o caderno pode ter dado pistas de que eu estava fazendo uma `tarefa` para a equipe diretiva, utilizando-me do recreio como recurso. Essas primeiras sensações e situações, além de terem sido captadas pelo meu olhar, também foram registradas pela minha escrita e através de imagens, o que deu início ao diário de campo que compus ao longo do estudo. Diário que contemplou histórias que escrevi sobre o recreio escolar partindo de várias narrativas.

Lanço mão das considerações de Larrosa (1996), quando assinala que as narrativas podem ser entendidas como formas pelas quais os seres humanos experimentam o mundo, configurando-se em elementos importantes na compreensão de si mesmo e dos outros e assumindo o papel constitutivo nas identidades dos sujeitos. Do mesmo modo, “o tempo de nossas vidas é tempo narrado, é o tempo articulado em uma história, é a história de nós mesmos tal como somos capazes de imaginá-la, de interpretá-la e de contá-la<sup>19</sup>” (idem, p. 468). Penso que ao narrar esse tempo vivido [enquanto pesquisadora], fui tecendo uma história repleta de sujeitos e de situações, escrevendo-a a partir dos meus olhares, das experiências e das circunstâncias que me interpelaram em cada encontro ao recreio.

Nesse sentido, o autor esboça:

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. (LARROSA, 1994, p.48)

Importante grifar que o ser humano é um ser que se interpreta, e nessa auto-interpretação pode utilizar, de modo significativo, as narrativas. As experiências

---

<sup>19</sup> As traduções de Larrosa (1996) são de minha responsabilidade.

narrativas nos ajudam a organizar ideias, permitindo-nos criar a realidade, projetar nossos desejos e frustrações. Nesse ínterim, ainda em consonância com Larrosa (2002), trago à tona para reflexão o fato de que a experiência requer um gesto de interrupção. Conforme o autor, “um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar...” (p.24). Frente à composição desse estudo, penso que foi significativo realizar um movimento que pudesse ‘desacelerar’ minha escrita, pois consegui parar e observar com mais tranqüilidade as experiências que já estavam registradas e as histórias que eu já havia contado.

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

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



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

Nessa mesma configuração, Cunha (2005) esclarece que foi a partir dos Estudos Culturais que surgiu o interesse pelos diferentes materiais visuais. Segundo a autora, pode-se dizer que “os Estudos da Cultura Visual, como também é denominada a Cultura Visual, é ‘um parente’ bem próximo dos Estudos Culturais, com diferentes delimitações, em relação aos seus objetos de estudo” (p. 29). Conforme Hernández (2007), a cultura visual contribui para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre seus modos de pensar. Importante mencionar que a cultura visual termina mediando o processo de como olhamos e como nos olhamos, contribuindo para a produção de mundos. Nas palavras do autor:

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

Nessa direção, Mirzoeff<sup>20</sup> (2003, p.19) aponta uma tênue diferença entre os Estudos Culturais e a Cultura Visual, sendo que esta se interessa pelos acontecimentos visuais, ou seja, como as experiências cotidianas com o universo visual criam e disputam significados. De acordo com o autor (2003, p. 27), a Cultura Visual “explora as ambivalências, os interstícios e os lugares de resistência da vida cotidiana pós-moderna, desde o ponto de vista do consumidor”, não se configurando como uma disciplina, mas como um campo disciplinar.

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

Ao trazer à tona a noção de representação, recorro aos argumentos de Hall (1997, p.25), que considera que “nem as coisas por si mesma, nem os usuários da linguagem, podem fixar o sentido da linguagem. As coisas não têm significado: nós construímos o sentido usando sistemas de representação – conceitos e sinais”. De acordo com este enfoque, Hernández (2007) atenta para o fato de que não devemos confundir o mundo material, no qual as pessoas e as coisas existem, com as práticas simbólicas e os processos através dos quais as representações, o sentido e a linguagem operam. Tal posição, de acordo com o autor, não implica negar a existência do mundo material, mas entender que não é este que confere significado a tudo isso, e sim o sistema de linguagem que estamos utilizando para representá-lo.

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

---

<sup>20</sup> As traduções de Nicholas Mirzoeff (2003) são de minha responsabilidade.

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

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

Dessa forma, cabe mencionar que muitos estudiosos da Cultura Visual, como Chris Jenks (1995), Nicholas Mirzoeff (1999), Gillian Rose (2001) e Jonh Walker e Sarah Chaplin (2002), de acordo com Cunha (2005), distinguem a *visão*, como possibilidades fisiológicas dos olhos e a *visualidade* como a construção cultural dos nossos olhares. Assim, os autores postulam que os significados sobre o mundo social também são criados e negociados através das imagens visuais veiculadas pelos diferentes tipos de tecnologias visuais, que abarcam desde as produções artísticas, artesanais, dos meios de comunicação e eletrônicos, dos espetáculos cênicos e musicais à arquitetura. Conforme Cunha (2005, p.30):

*A visualidade é o modo como vamos construindo nossos olhares sobre determinados campos visuais, em como vamos direcionando nossas escolhas sobre determinadas imagens, cores, texturas, objetos. A direção do nosso olhar para uma cadeira de palha, ou para textura de uma tinta descascada na parede, por exemplo, está intimamente*

ligada com os repertórios de nossos contextos culturais e com os modos de aprendizagem formais e informais que temos contato.

Nesse contexto, Mirzoeff (2003) entende o universo visual como um produtor de realidades, dizendo que as imagens têm um forte poder de verdade, um poder que acaba transformando o mundo imagético na própria vida. De acordo com o autor: “ver é mais importante do que crer. Não é uma mera parte da vida cotidiana, mas a vida cotidiana em si mesma”(p. 17). Entendo que esta afirmativa nos faz pensar no quanto as imagens definem quem nós somos, levando-nos a acreditar que elas constituem nossas histórias e a ‘realidade’ em que vivemos. Hernández (2007) considera que as representações visuais contribuem, assim como os espelhos, para a constituição de maneiras e modos de ser. Nas palavras do autor (idem, p.31):

As representações visuais derivam-se e ao mesmo tempo interagem de e com as formas de relação que cada ser humano estabelece, também com as formas de socialização e aculturação nas quais cada um se encontra imerso desde o nascimento e no decorrer da vida”.

Partindo dessas considerações, posso entender que os registros fotográficos que apresento e analiso no decorrer dos capítulos estão carregados de escolhas e de informações que produzem e negociam diferentes significados ao ‘leitor’, convidando-o à *visualidade* do objeto do meu estudo. Observo que durante a pesquisa fui me constituindo como uma *pesquisadora/fotógrafa iniciante* e, mediante as considerações dos autores citados, vou sublinhando que os registros fotográficos apresentados podem ser entendidos como representações. Dito de outro modo, as imagens que compõem essas páginas registraram a ‘existência’ do momento do recreio escolar, a partir dos meus olhares e das histórias que estou contando.

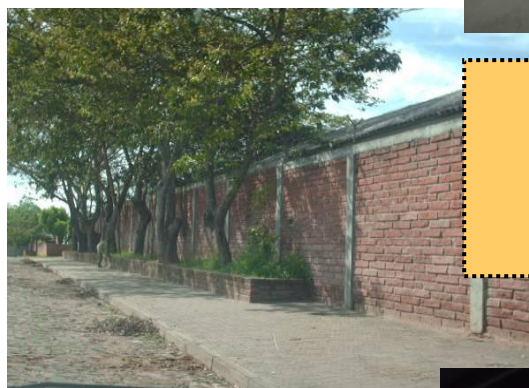
Nesse encadeamento, apresento, na próxima seção, alguns registros fotográficos que mapearam o trajeto geográfico percorrido, isto é, um dos caminhos que conduz até a escola. Destaco que tais registros podem suscitar outras interpretações, as quais minha escrita não pontuou.

## 2.1 Um trajeto possível



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

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



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

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



Figura 5, 6, 7 e 8: Um trajeto possível.

Ao iniciar esta seção, para melhor situar o leitor, apresentei um trajeto possível até a *Escola Dilza*. Cabe esclarecer que esta escola foi construída com a finalidade de atender as necessidades de uma região distante do centro do município de São Leopoldo. Região localizada afastada da parte central do bairro em que estava inserida [bairro *Feitoria*] e que possuía um conjunto habitacional construído na década de 1980<sup>21</sup>. A escola foi fundada em 1990, recebeu este nome em homenagem à professora Dilza Flores Albrecht, que durante o período de 1956 até 1979<sup>22</sup> atuou como professora da rede municipal de São Leopoldo.

Julgo pertinente mencionar que informações foram adquiridas através de uma conversa que realizei com uma funcionária da escola que se identificou como *Teresa*, no dia 10 de agosto de 2007. Essa funcionária está atuando na escola desde a sua fundação e é moradora do Conjunto Habitacional. Na seqüência, irei incorporar ao estudo algumas das informações adquiridas durante essa conversa.

Inicialmente, a funcionária *Teresa* me explicou que mora no bairro Feitoria, na área onde foram construídas as casas do Conjunto Habitacional [COHAB], local que fica um pouco mais afastado da escola se comparado à localização do conjunto de apartamentos. Registro que essa demarcação (casas e apartamentos) existe entre outros moradores e já foi mencionada em conversas que realizei com os jovens alunos. A partir dessa demarcação, posso inferir que há uma separação entre os moradores, pois quem adquiriu uma casa no Conjunto Habitacional [COHAB] dá indicativos de ter um poder aquisitivo superior aos que moram nos apartamentos.

De acordo com as suas lembranças, a funcionária me explicou que as pessoas que ocuparam os apartamentos *não eram do mesmo grupo*. Algumas pessoas invadiram apartamentos que não lhes pertenciam, enquanto que outras ocuparam os apartamentos que estavam pagando pelo Sistema do Banco Nacional de Habitação. Havia um grupo, conforme relato, formado pelos trabalhadores da própria

---

<sup>21</sup> Esse conjunto de apartamentos teve sua construção interrompida, sendo invadido na década de 1980, por pessoas vindas do interior do estado do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

<sup>22</sup> Dados obtidos na biblioteca da escola, tendo como referência o Diário Oficial da União de 06/08/1991.

construção (pedreiros, mestre de obras...) que tinham vindo de outros estados e da região “da campanha” para trabalhar nesta obra. Como estavam com seus salários atrasados, foi interrompida a construção do Conjunto Habitacional. Nas suas palavras:

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

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

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

Na observação, quero destacar novamente o comentário realizado pela supervisora da escola: *Nosso recreio mudou muito em função do projeto que estamos desenvolvendo desde o ano passado*<sup>23</sup>. Partindo desse comentário, solicitei permissão para ler o projeto, pois tinha curiosidade em descobrir como havia sido pensado e elaborado. Registro o que consta no Projeto 2006, referente ao momento do recreio,

---

<sup>23</sup> Retomo que esta supervisora estava se referindo ao projeto específico para o momento do recreio, inserido no *Projeto Político Pedagógico da Escola Dilza*, organizado no final do ano letivo de 2006., intitulado como *Projeto 2006*.

não tendo a intenção de problematizar o que foi proposto, mas de apresentar o que nele está escrito:

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

Apesar da minha incursão - como professora, pesquisadora - ter sido somente por seis meses, o que gostaria de sublinhar é que durante esse período observei diferentes atividades que foram propostas pelo 'Projeto de 2006' efetivaram-se. Grifo o funcionamento da *Rádio Gaiola* [atividade organizada pelos alunos que formavam o Grêmio Estudantil], bem como a realização do jogo de vôlei que ocorria na quadra antiga nas sextas-feiras, o próprio cuidado com a limpeza do pátio e a preocupação com a preservação do ambiente.

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

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



Através desse e de outros comentários que registrei em meu diário de campo, no mesmo dia, pode-se observar a existência de situações concretas que levaram à organização e efetivação do 'Projetão 2006'. Considero que, em sua escrita, o projeto dá indicativos que marcaram a preocupação com o momento do recreio enquanto atividade inserida na rotina diária escolar. Ao mesmo tempo, observa-se a necessidade de criação de outros espaços no pátio escolar durante esse período. Destaco que esse desdobramento em relação ao projeto da escola efetivou-se provocado pelas professoras<sup>24</sup> que compuseram a banca de avaliação no momento de apresentação da proposta de Dissertação, tendo em vista que problematizaram a existência ou não de brigas, conflitos, ou de situações similares durante os recreios ocorridos no ano letivo de 2007.

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

---

<sup>24</sup> Por ocasião da Defesa de Proposta de Dissertação, a banca avaliadora foi composta pelas professoras: Profa. Dra. Maria Cecília de Araújo Torres, Profa. Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen e Profa. Dra. Maria Luisa Merino Xavier. Reitero que essa banca de avaliação se manteve para a Defesa de Dissertação de Mestrado.

Veiga-Neto (2000b) argumenta que a escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de moderno. Segundo o autor, (p.17) “em termos do espaço e do tempo, a escola moderna foi sendo concebida e montada como a grande e a mais ampla e universal máquina capaz de fazer dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e, assim, torná-los dóceis”. Para Foucault (2003), a docilização do corpo, pelo poder disciplinar, pode ser entendida em sua dimensão econômica na medida em que a disciplina funciona minimizando a força política e maximizando a força útil do trabalho. Nesse ínterim, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2003, p. 118).

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

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

Na sequência, apresento alguns registros fotográficos que selecionei para a próxima seção e que constituem uma composição fotográfica que intitulei *Cenas do recreio*. São registros fotográficos que revelaram imagens de um tempo e de um espaço específico, apresentando cenas de espaços lugarizados que se formavam e que se dissolviam a cada recreio...

## 2.2 Cenas de um recreio : percorrendo espaços

Os espaços que compõem o pátio escolar não são neutros, na medida em que se convertem em lugares constituídos de signos, símbolos, vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. “O espaço comunica; mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura” (VINÃO FRAGO, 1998, p.64). Desse modo, partindo de Demetresco (2005), vou entendendo que a paisagem contemporânea é de contemplação e de plurissensorialidade, e toda imagem sugere algo que pode ser dirigido para alguns e não para todos ‘os observadores’ e ‘observadoras’. Ao transitar pelos espaços que formavam o pátio da escola fui adentrando numa paisagem desconhecida, diferente e permeada por ruídos, cores e movimentos, caminhando por muitos locais, de forma recorrente, iniciando o percurso sempre pelo mesmo corredor, que dava acesso ao pátio escolar. Ao percorrê-lo até o final, avistei o refeitório que ficava ao lado do ‘bar da escola’. Ao caminhar por entre os alunos que se aglomeravam nesse local, deparei-me com o portão que registrei na próxima imagem.



**Figura 9:** O portão que separa dois espaços.

No registro fotográfico anterior destaco que o portão marca o início do pátio escolar e permanece fechado durante o momento do recreio, sendo “controlado” por uma funcionária conhecida na escola como *Dona Marina*. Penso que esse portão, de certa forma, materializa uma divisão, uma fronteira entre dois espaços: o espaço do estudo e o lugar da recreação. Quando o portão foi fechado, comecei a observar o espaço concedido aos alunos para o recreio, sendo que meus olhares capturaram essas imagens, através de uma seqüência de registros fotográficos [produzidos na fase inicial da pesquisa] e que apresento nessa seção. Imagens que não podem ser consideradas ‘neutras’, pois carregam histórias e significados construídos durante esse período. Partido de Cunha (2005) vou observando que muito além de uma neutralidade, as imagens modelam nossos modos de ver, narram o mundo, a partir de determinados pontos de vista, territorializam tribos, constroem e disputam significados. Dito de outro modo, conforme Barros (1998), os registros fotográficos não podem ser considerados como “espelho[s] da realidade”, mas precisam ser observados como imagens construídas. Nessa direção, destaco uma imagem que representa o momento do recreio neste contexto escolar.



**Figura 10:** E o recreio começou!

Sinalizo que na fase inicial da pesquisa [no mês de maio de 2007] o que mais me chamou atenção foi o tamanho do pátio dessa escola, muito maior, se comparado aos outros nos quais eu já havia transitado em diferentes contextos escolares. Apesar de extenso, desde o início, esse local me foi convidativo [a começar pela arborização], sendo que no decorrer da pesquisa fui conhecendo, transitando e descobrindo diferentes espaços. Nesse contexto, havia um gramado extenso que no decorrer da pesquisa fui nomeando como o *Gramadão*.



**Figura 11:** O gramadão.

À esquerda desse *Gramadão* havia uma quadra antiga cercada por árvores. A sensação que eu tinha, principalmente na etapa inicial da pesquisa, era de que a paisagem não endereçava a um espaço escolar. Destaco essa ponderação, partindo do pressuposto de que a imagem que eu tinha como representação de um pátio escolar estava atrelada a espaços pequenos, com calçadas e pouca arborização, contornados por muros altos, a exemplo de outros contextos escolares nos quais eu já havia transitado. Contudo, esse pátio tinha uma configuração diferente, uma paisagem que me ‘encantou’ desde o início.



**Figura 12:** O jogo de Vôlei

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

Interessante destacar que a quadra antiga se localiza num dos cantos do pátio e a quadra coberta no outro extremo desse espaço escolar. Isso se observa ao retomar o caminho em direção a esse espaço, seja transitando pela calçada, ou pelo 'gramadão'. Depois de percorrer essa, pode-se observar uma quadra poliesportiva coberta onde, ao contrário de outras escolas que já visitei, aqui são as crianças que 'dominam' esse espaço. Nessa quadra, dentre outras atividades recreativas, brinca-se de 'pega-pega, esconde-esconde e polícia-ladrão', como se pode observar na imagem apresentada na próxima página.



**Figura 13:** A quadra coberta.

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



**Figura 14:** A *Rádio Gaiola*

Quando determinada música começou a tocar fui acompanhando o movimento dos corpos em direção ao espaço utilizado pela rádio. Apesar de não

conhecer a música que ‘embalava’ o recreio daquela manhã, identifiquei como um *funk*. Desconhecimento da minha parte, mas afinidade por parte das meninas que ficavam próximas ao muro que faz divisa com a rádio, cantando, conversando ou executando alguns passos coreográficos.



**Figura 15:** Ouvindo um som

Em meio à música, comecei a ouvir outro som que atravessava o pátio, de forma estridente. Ao procurar de onde vinha esse som, avistei uma funcionária percorrendo o pátio com um apito na mão. A funcionária que se identificou como *Teresa* [a mesma já referida na página 44] transita diariamente no momento do recreio, caminhando rapidamente, fazendo gestos, conversando, chamando a atenção através do apito, principalmente dos meninos que sobem nas árvores do pátio.

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

(Excerto de conversa, 10 de agosto de 2007)



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



**Figura 16:** Apresentando Teresa.

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



**Figura 17:** Tocou o sinal e o recreio terminou...

Cabe destacar que o cenário havia se modificado, pois há minutos atrás o pátio escolar se constituía de jovens alunos lugarizando diferentes espaços. Com o término do recreio, esse espaço se apresentava vazio, silencioso, à espera de outros recreios. Desse modo, envolvida nessa quietude, também fui me encaminhando em direção ao portão, saindo daquele espaço escolar com a sensação de que meu olhar não havia acompanhado tudo o que tinha acontecido durante o momento do recreio, pois muitas situações ocorreram de forma simultânea.



**Figura 18:** Depois dos 15 minutos.

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

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

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

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

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

Entendo, partindo dos argumentos do professor Fernando Hernández<sup>25</sup>, que um dos desafios do ato de pesquisar é percorrer caminhos que oportunizem descobertas. Dessa forma, penso, amparando-me nas considerações do autor, que a pesquisa nos desafia a transitar por itinerários que ainda não sabemos explicar, mesmo que o trajeto seja percorrido com regularidade, pois pesquisar se constitui num ato de humildade, tendo em vista que convivemos com a experiência da incerteza.

Nessa movimentação, grifo que além de ter realizado fotografias que revelaram algumas das tantas 'cenas do recreio', também me enveredei por trajetos que contemplaram conversas e registros fotográficos dos jovens alunos que transitavam pelos recreios. Desse modo, na próxima seção, apresento alguns desses jovens alunos, destacando, através de algumas narrativas, quais juventudes transitavam por lá.

---

<sup>25</sup> Palestra proferida na Faculdade de Educação – UFRGS – no dia 09 de outubro de 2008.

### 2.3 Quais juventudes transitavam por lá



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

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



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

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



Figura 19, 20, 21 e 22: Jovens que transitavam por lá

Muitos foram os recreios observados durante a pesquisa. Todos apresentando singularidades e situações específicas. Recreios que foram percorridos com trajetórias lineares, e por vezes, sinuosas, carregadas de olhares desassossegados e uma escuta em movimento, através das conversas que realizei com os jovens alunos. No caso específico dessa pesquisa, apesar de não ter realizado entrevistas [em função do curto espaço de tempo estipulado para o recreio e de situações que ocorriam de maneira dinâmica] não posso me furtar de mencionar que muitas das minhas conversas carregavam intencionalidades. Partindo das considerações de Silveira (2002) acerca da entrevista na pesquisa em educação, entendo que minhas conversas, por um lado, eram casuais, mas transcorriam com algum objetivo de “obter informações, impressões, sentimentos, sendo fadadas a não desaparecer” (p. 131). Amparo-me em tal ponderação, tendo em vista que as conversas tornaram-se registros gravados e transcritos, a exemplo das narrativas que registrei na abertura dessa seção e no decorrer do estudo.

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

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

Partindo desses referenciais, podemos entender que as identidades vão se constituindo mediante as narrativas que vamos apresentando. A temporalidade que se inscreve no presente sempre retoma, de um modo particular, o que vamos

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

Ao retomar as narrativas que garimpei durante a pesquisa, a começar pelas escolhidas para abrir esta seção, coladas às imagens, saliento que muitas contaram [através de diferentes histórias] um pouco da vida dos jovens que se constituíram nos sujeitos deste estudo. Larrosa (2002, p. 48) assinala que "o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos". Em outras palavras, a narração pode ser compreendida como uma estratégia importante na compreensão de si mesmo e dos outros. Nessa direção, Culler (1999, p. 84) ressalva que "as histórias são a principal maneira pela qual entendemos as coisas, quer ao pensar em nossas vidas como uma progressão que conduz a algum lugar, quer ao dizer a nós mesmos o que está acontecendo no mundo". Assim, posso inferir que as narrativas nesse estudo podem ser entendidas num sentido mais amplo, pois se constituíram de narrativas orais, de excertos, de imagens, enfim, de histórias que escutei e que fui produzindo no decorrer desse estudo.

Nessa direção, as histórias foram sendo contadas, a partir das conversas que realizei com diferentes jovens que transitavam por lá, confidenciando experiências, revelando incertezas, descrevendo situações, ou expressando conquistas e sonhos futuros. Em outras palavras, através das narrativas dos sujeitos que transitavam naquele contexto escolar específico, pode-se conhecer um pouco dos jovens que constituem as 'juventudes' nesta atualidade.

Ao trazer à tona a questão das 'juventudes', reporto-me às considerações de Margulis e Urresti (2000), quando enfatizam que não existe uma juventude única, mas várias, de acordo com a classe social, o lugar onde vivem, as gerações às quais pertencem e a diversidade cultural. Tais autores afirmam que existem diferentes maneiras de ser jovem, se considerarmos as múltiplas possibilidades que se

apresentam nos planos econômico, social, político e cultural. Velho (2006, p.192) pontua que “colocar juventude no plural expressa a posição de que é necessário qualificá-la, percebendo-a como uma categoria complexa e heterogênea, na busca de evitar simplificações e esquematismos”.

Garbin (2006), a partir de seus estudos sobre as identidades juvenis em territórios culturais contemporâneos, destaca algumas proposições. Registro a primeira premissa, conforme a autora (idem, p.201):

a primeira é de que é tácito, na contemporaneidade, que a condição de ‘ser jovem’ já não pode ser pensada fora do contexto histórico e social [e cultural] e, além disso, deve ser compreendida como comunidades de estilos atravessadas por identidades de pertencimento (Garbin, 2001), logo, percebemo-nos atualmente como sujeitos de uma condição cultural que através de inúmeros investimentos modifica, transforma, constitui diferentes maneiras de ser e estar no mundo.

Compreendo que através das narrativas desses jovens, um pouco dessa diversidade, ou seja, diferentes maneiras de ‘ser e estar’ no mundo podem ser observadas. A começar pelo jovem que se identificou como *Twister* (15 anos), e que no decorrer da proposta fui narrando-o como o jovem *Pantufa*. Cabe salientar que o jovem não se opôs ao apelido que lhe dei, em função de uma situação que ocorreu em um dos recreios, quando o encontrei caminhando de pantufas pelo pátio escolar. Contudo, na conversa que realizamos no último dia de aula, esse jovem retomou que gostaria de ser chamado de *Twister*, apelido criado pelos colegas e com o qual se identificava, pois trabalhava numa locadora e adorava olhar esse filme, tantas vezes quantas fosse possível<sup>26</sup>. Registrei o comentário de *Twister* na página que abre esta seção, pois nas suas palavras pode-se observar uma linha divisória, uma

---

<sup>26</sup> Twister é um "filme-catástrofe" (*disaster movie*) norte-americano de 1996. Em Oklahoma, uma tempestade que não acontece há décadas está em formação e dois grupos de cientistas rivais planejam entrar para a história colocando sensores no tornado, para que estas informações possam ir até um computador e, assim, seja possível prever a sua chegada com maior antecedência. <Wikipédia, site: [pt.wikipedia.org/wiki/Brasil](http://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil)>



diferenciação que ocorre com muitos jovens, entre ser aluno e ser trabalhador. Conforme o jovem:

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

Dito de outro modo, o jovem *Twister* iniciou o ano escolar de 2007 num clima de brincadeira e sem grandes responsabilidades, ao contrário do que faz no ambiente do trabalho. Além de não ser adepto às badalações, trabalhava 8 horas diárias na locadora, inclusive aos sábados. A exemplo desse jovem, outros rapazes também trabalhavam no contraturno escolar, em pequenos estabelecimentos comerciais (mercados, farmácias, fruteiras e *lan house*) localizados no próprio bairro Feitoria, São Leopoldo. Em outras palavras, esses jovens terminavam assumindo a lógica do trabalho, deixando a trajetória escolar como um caminho secundário.

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

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

no computador, ir à casa dos colegas. A questão do estudo ficava em segundo plano. Esses jovens, conforme relatos, só estudavam de fato, quando era exigido.

Para muitos desses jovens, segundo Dayrell (idem, p. 1113), “a vida constitui-se no movimento, em um trânsito constante entre os espaços e tempos institucionais, da obrigação, da norma e da prescrição até os intersticiais, nos quais predominam a sociabilidade, os ritos e os símbolos”. É através desse movimento, marcado pela transitoriedade, que os jovens vão construindo modos próprios de serem jovens. Novaes (2006, p.105) atenta para o fato de que as “definições sobre o ‘que é ser jovem?’, ‘quem e até quando pode ser considerado jovem?’ têm mudado no tempo e são sempre diferentes nas diversas culturas e espaços sociais”(grifos da autora). Nessa movimentação, registro o comentário da jovem aluna que se identificou como *Nati*, jovem pertencente à comunidade de garotas que estudavam na sexta série. Para ela, que tem 13 anos, ser jovem é estar numa fase nova, permeada por incertezas e inseguranças, mas que também marca o rompimento com o ‘ser criança’. Tal argumento se ampara no comentário da própria jovem:

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

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

Valenzuela (1998) pontua que a juventude é um conceito vazio de conteúdo, fora do seu contexto histórico e sociocultural, e a condição de ser jovem sofreu variações fundamentais no decorrer do tempo. O autor relembra que as concepções de juventude sofreram algumas modificações, destacando o século XVI dentro desse cenário. Durante essa época, eram consideradas jovens as pessoas que tinham idade inferior a trinta anos, sendo que a expectativa de vida das crianças e dos jovens era

definida conforme sua classe de pertencimento. Nessa lógica, a condição juvenil foi representada pelos membros da classe alta até o século XX.

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

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

Entretanto, nos anos setenta e oitenta, o referido autor esboça que começa a aparecer um novo ator social juvenil: o jovem das favelas, das colônias, da periferia e dos bairros populares. Apesar de já se fazerem presentes em outras décadas, somente nessa época é que esses jovens passam a ter expressão e visibilidade, fato que vem a confirmar que a condição de juventude não é igual para todos os jovens.

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

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

Ao retomar o comentário, posso relacioná-lo com o fato de que nós dedicamos, ou temos, pouco tempo para ouvir o que os jovens nos falam. Muitas

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

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

Posso observar uma variedade entre as relações que estabeleci com os jovens, bem como com as conversas que realizei. O jovem *Mestre* sinalizou que levou um tempo para entender, mas que agora consegue ser mais ouvido do que antes, enfatizando que a mudança no jeito de falar e de se expressar auxiliou nesses ‘novos’ diálogos. Já o jovem *Will*, apesar das minhas perguntas, manteve-se no seu silêncio, limitando-se a expressar que tinha amigos, mas que preferia ficar no seu ‘canto’. Assim, *Mestre e Will* são jovens que transitavam pelo mesmo espaço escolar e que talvez tenham percorrido, dependendo da situação, trajetórias diferentes, ou trecho similares.

Valho-me novamente das considerações de Garbin (2006), ao pontuar que na contemporaneidade é possível observar uma variedade de espaços, nos quais os jovens vêm sendo constantemente alvo de investimentos de práticas culturais. Desse modo, a autora frisa que “ser jovem, numa leitura atual, é dizer que se é dono de uma identidade juvenil, ou seja, é ‘assumir’ uma prática cultural e social” (p. 201). Sendo assim, não posso deixar de comentar que muitos desses jovens são moradores de um conjunto habitacional popular, situado num bairro de periferia, na cidade de São Leopoldo, oriundos de uma classe social não privilegiada. Jovens que tentam viver e sobreviver numa época caracterizada pela aceleração, pelo consumo, pela

descartabilidade, pela simultaneidade. Jovens alunos que, através das suas narrativas, expressaram perspectivas, incertezas, ou manifestaram expectativas e inseguranças, permeadas pela transitoriedade.

### CAPÍTULO III - ESTÁ QUASE NA HORA!



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

Ah, eu acho que tinha que ter mais tempo de recreio, era muito curto prá tudo o que a gente queria fazer...



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

Figura 23, 24 e 25: O recreio é tudo

As narrativas escolhidas para compor a abertura do terceiro capítulo, coladas às imagens que selecionei, podem suscitar diferentes questionamentos que talvez ultrapassem essas páginas. Entretanto, registrei os comentários da funcionária *Teresa* e das jovens que se identificaram como *Brunynhah e Bia*, na tentativa de refletir um pouco sobre esse momento da rotina escolar enquanto espaço de tempo esperado por todos os segmentos da escola. Nessa ‘espera’, ao atrelar o terceiro capítulo à expressão *Está quase na hora!*, chamo a atenção para o fato de que o período que antecede esse momento difere dos demais períodos inseridos na rotina escolar. Por um lado, termina sendo o mais esperado por anteceder o momento do recreio e, por outro, configura-se como tendo menos tempo de aula, pois em muitas escolas os alunos realizam o lanche durante o terceiro período. Enfatizo essa ideia, não com o intuito de transcorrer sobre o momento da merenda, mas de dar pistas do seu entrelaçamento com o recreio, partindo das considerações feitas pelo pesquisador Stancik (2003) em seu artigo *Em defesa da espécie: Aleixo de Vasconcellos e o lanche escolar na década de 1921*. De acordo com o autor, apesar de seu nome ser pouco conhecido na atualidade, Aleixo de Vasconcellos obteve prestígio e projeção nacional e mesmo internacional como homem de ciência, como então se costumava dizer, nas primeiras décadas do século XX e, ao que tudo indica, até o final da Primeira República.

Stancik (2003) procurou analisar algumas das proposições presentes no trabalho do médico e cientista Aleixo Nóbrega de Vasconcellos (1886-1961), intitulado *O “Lunch” nas escolas primarias: seu valor educativo, social e higienico*, produzido e trazido a público em 1924. Nesse documento, o médico já indica que o recreio escolar seria uma ocasião de completa indisciplina.

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

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

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

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

Dentro desse panorama, o recreio se constituiu em objeto de atenção e de importância, a ponto de tornar-se assunto de uma comunicação de Vasconcellos apresentada à classe médica, em sessão da Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, em meados de 1924.



O propósito dessa seção era fazer com que a classe médica se inteirasse, tanto da relevância e urgência do objetivo que atribuía ao tema, quanto das medidas por ele propostas para superar a situação nas escolas, durante o momento do recreio<sup>27</sup>.

As proposições aqui destacadas, mesmo que brevemente, oportunizam uma reflexão sobre a configuração do momento do recreio escolar numa determinada época, pois conforme Vasconcellos (1924, p. 164) propunha em seus escritos, “o recreio seria importante ocasião para prosseguir no trabalho de imprimir feições desejáveis aos seus corpos e mentes”. Com isso, instigo-me a refletir sobre o quanto esse momento de recrear foi e continua inserido na lógica da disciplina escolar. Um exemplo desse entendimento é o que abordei, no capítulo anterior, sobre o recreio escolar da *Escola Dilza*, quando me referi às atividades organizadas especificamente para o momento do recreio.

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

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

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

---

<sup>27</sup> Stancik (2003, p.112) assinala que no discurso de Vasconcellos, “não se colocava em questão a existência ou não de condições reais, para que as crianças se submetessem àquelas regras. No entender de Vasconcellos, os homens da ciência ocupavam-se em indicar o caminho correto, saudável e higiênico a todos”.

panorama, o autor esclarece que a educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno.

Ao refletir sobre a imensa *máquina* a que o autor se refere, lanço mão dos argumentos de Varela e Alvarez-Uria (1992) sobre a maquinaria escolar:

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

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

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

Ao repensar a cena que a funcionária me descreveu, ao circular diariamente pelo recreio, recorro novamente aos argumentos de Veiga-Neto (2000b, p. 15), ou seja, “o espaço não se reduz a um simples cenário onde se inscreve e atua um corpo. Muito mais do que isso é o próprio corpo que institui e organiza o espaço, enquanto o espaço dá um ‘sentido’ ao corpo” (grifos do autor). A funcionária *Teresa* percorre o

espaço do pátio escolar, acompanhada do seu apito, que no seu entendimento funciona como um alarme, um sinalizador que termina disciplinando, principalmente quando as crianças estão subindo nas árvores, ou em momentos de correria e agitação entre os jovens alunos. Importante salientar que esse apito também ‘entra em ação’ quando o namoro, na concepção de *Teresa*, está passando dos limites...

Cabe mencionar que as estratégias utilizadas por ela, nem de longe agradam os jovens alunos, mesmo que o ‘apitar’ seja destinado às crianças que correm, ou que ‘escalam’ as árvores. Durante a conversa que realizei com alguns jovens de oitava série, no último dia letivo de 2007, a jovem que se nomeou como *Andri* (14 anos) me relatou que conversaram várias vezes sobre o possível desaparecimento do apito da funcionária, mas a empreitada não se efetivou. Em outras palavras, o poder em exercício se apresenta em várias dimensões, marcando ‘micro ações de resistência’<sup>28</sup> por parte dos alunos. Nas palavras da jovem *Andri*:

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

Apesar da presença de Tereza e embora os jovens não tenham atingido seus objetivos em relação ao ‘desaparecimento do apito’, o que desejo enfatizar é que diferentes comentários sublinharam que o recreio se constitui num dos melhores momentos da rotina escolar. Chamo a atenção para o registro fotográfico que reapresenta a funcionária nesse capítulo, pois algumas diferenças podem ser observadas nas suas roupas ‘mais juvenis’, e no seu cabelo [em função da estação do ano] e similaridades, a começar pelos acessórios que mantêm próximos ao corpo, dentre eles o apito. Entendo que essas imagens materializam múltiplas relações concretas existentes - entre quem mostra e quem vê; entre os significados sociais

---

<sup>28</sup> Estou utilizando o conceito de resistência, no sentido foucaultiano, onde o poder implica, sempre, resistência. Em outras palavras, a resistência pode se configurar como um movimento constante no contrafluxo da ‘ordem do discurso’. No caso específico, as micro ações por parte dos alunos.

amplos e os do cotidiano, lembrando que os registros fotográficos podem sugerir uma ‘representação’ desse momento da rotina escolar. Dando continuidade, retomo o comentário da jovem *Brunynhah*:

Ah, eu acho que tinha que ter mais tempo de recreio, era muito curto prá tudo o que a gente queria fazer... (Excerto de conversa, 20 de dezembro de 2007).

Destaco que, essa jovem ao mencionar a questão do curto espaço de tempo concedido ao recreio, termina reafirmando a opinião de outros jovens alunos sobre esse assunto. Por outro lado, esse fato serve de mote para a explanação da próxima seção, visto que minha escrita procurou, através de incursões históricas, elaborar algo sobre o período de tempo para se recrear.

### 3.1 Viajando pelo recrear

Como expus anteriormente, antes de me adentrar de fato no momento do recreio, inicio uma pequena viagem histórica, tentando retornar no tempo, em busca de algumas pistas que me auxiliem a pensar em que período esse intervalo/pausa foi instituído na rotina escolar. Sinto-me instigada a percorrer essa viagem - ainda que seja de maneira breve - buscando compreender a regulação<sup>29</sup> desse *tempo de recrear*, concedido às crianças e aos jovens alunos, amparando-me no que foi exposto no decorrer dessas páginas.

Varela e Alvarez-Uría (1992) destacam que, enquanto instituição, tal como a conhecemos e concebemos, pública e obrigatória, a escola possui pouco mais de cem anos de existência. Ao procurar referências que pudessem orientar uma das sendas desse percurso, amparo-me nas colocações de Narodowski (2004), que me levaram ao

---

<sup>29</sup> Utilizo-me do termo regulação, amparando-me na definição proposta por Silva (2000, p. 96), “termo utilizado, no sentido de controle ou governo da conduta por meio de regras, provavelmente por influência do termo equivalente em inglês *regulation*”. Entendo, partindo do autor, que “na crítica educacional, é empregado, sobretudo, em análises inspiradas em Michel Foucault, em conexão com sua investigação do poder disciplinar”. (*ibidem*).

século XVII, buscando, na *Didática Magna* de Comenius<sup>30</sup>, algumas proposições que auxiliam no entendimento desse tempo empregado na rotina escolar.

Conforme Narodowski (2004):

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

Narodowski refere-se à *Didática Magna* como “o livro da Pedagogia, já que expressa – e, ao mesmo tempo, honra – a origem do pensamento moderno” (idem, p. 14). Em outras palavras, conforme esse autor, a “*Didática Magna* foi o tratado educacional mais importante daquele século e, certamente, continua sendo um dos mais importantes de todos os tempos. É um documento extenso, cujas ideias são expostas minuciosamente” (idem, p. 16).

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

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

---

<sup>30</sup> Para Narodowski (2004), “o século XVII é o século de Galileu Galilei e de Comênio. Seu verdadeiro nome era Komensky, mas usa-se Comenius – ou Comenios, - que é a sua versão latinizada. Jan Amos Comenius nasceu em Nivnitz, Moravia, em 1592” (p. 17), vindo a falecer “em Amsterdam, no ano de 1670” (p.98).

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

Seguindo rumos que me levam ao início da escolarização pública no Brasil, recorro ao artigo de Filho (2000, p. 144), *Instrução elementar no século XIX*, no qual explana que a herança recebida do período colonial brasileiro foi um número reduzido de escolas, onde “os alunos ou alunas dirigiam-se para a casa do mestre ou da mestra, e lá permaneciam por algumas horas. Não raramente, o período escolar de quatro horas era dividido em duas seções: uma das 10 às 12 horas e outra das 14 às 16 horas”.

Os estudos de Souza (1999), que versam sobre *Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933)*, apresentam algumas situações pontuais, a começar pelo fato de que cinco horas diárias foi o tempo estipulado pela Reforma de 1892 para o exercício nas escolas públicas. A autora também descreve que as aulas deveriam começar às 10 da manhã e terminar às 15 horas, no inverno; e das 9h até as 14 horas, no verão. Destaque para as crianças de sete a nove anos, que estavam submetidas a uma jornada menor, ou seja, de apenas três horas diárias, denotando uma sensibilidade para a infância e a observância aos preceitos sobre fadiga escolar em circulação na época.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O recreio da *Escola Dilza* atualmente compreende quinze [15] minutos. Como já foi exposto, é um curto espaço de tempo, na compreensão dos jovens alunos. Eles argumentam que se esse período de recrear fosse ampliado, muitas coisas poderiam ser feitas, a começar pela 'turma de amigos', que se encontra e se reencontra no pátio escolar diariamente. Conforme comentário da jovem *Bia* (12 anos):

No recreio tem a rádio e a gente é livre. A gente pode conversar com quem a gente não vê, com quem a gente não estuda junto. (Excerto de conversa, 20 de dezembro de 2007).

Tanto o comentário da jovem *Brunynhah*, quanto o da jovem *Bia*, me conduzem novamente às considerações de Dayrell (2007), quando sinaliza que a sociabilidade representa uma das dimensões da condição juvenil. O autor também pontua que a sociabilidade expressa uma dinâmica de relações, com as diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos, 'os amigos', daqueles mais



distantes, 'os colegas', bem como o movimento constante de aproximações e afastamentos, constituindo uma mobilidade entre diferentes turmas ou galeras.

Cabe mencionar que esses argumentos, além de terem contribuído na discussão desta seção, também conduzem às análises do próximo capítulo, pois o modo como os jovens alunos se relacionam entre si, bem como sua movimentação no recreio, terminam auxiliando no entendimento do próprio objetivo deste estudo, retomado aqui, ou seja, **mostrar como determinadas práticas culturais que ocorrem no tempo/espço do recreio escolar atuam na produção, tensionamento e fortalecimento de processos de pertencimentos identitários juvenis.**

## CAPITULO IV – ESPAÇOS LUGARIZADOS: COMPONDO ANÁLISES

*Por onde meus passos me conduziram...*

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

Meus passos viajaram muitas vezes  
pelo mesmo pátio escolar,  
desvendando e observando  
jovens alunos

lugarizando espaços.

O movimento de transitar se aquietou  
e a escrita preencheu muitas páginas,  
retomando ponderações,  
complementando proposições,  
compondo análises.

Assim, compartilho com o leitor,  
alguns dos **espaços lugarizados**,  
locais que se configuraram  
e que se recriaram a cada recreio,  
contemplando identidades,  
fortalecendo amizades,  
demarcando fronteiras,  
apresentando comunidades.

Lugares que se revestiram  
de cor, de sorrisos,  
de sons, de conversas,  
de processos de pertencimentos  
identitários juvenis.



Figura 26, 27, 28 e 29: Lugarizando espaços

Dando ênfase aos espaços lugarizados, o capítulo das análises retoma o movimento que realizei até a *Escola Dilza*, durante um período de seis meses [de maio a outubro de 2007], totalizando mais de 20 encontros semanais. Meus passos, como já descrevi, viajaram, caminharam, percorreram diversas vezes o mesmo pátio escolar, observando jovens alunos que transitavam entre os 457 alunos que conviviam diariamente durante esse período. Assim, o movimento de transitar se aquietou e a escrita preencheu muitas páginas, retomando ponderações, complementando proposições, compondo análises a partir dos diários de campo [que totalizaram em torno de 34], das transcrições de conversas e dos 116 registros fotográficos produzidos por mim no local do estudo.

Ao intitular esse capítulo como *Espaços lugarizados: compondo análises*, recorro novamente às práticas culturais ocorridas no recreio escolar e que atuaram na lugarização de determinados espaços do pátio escolar. Diante desse cenário, auxiliada mais uma vez pelas considerações de Veiga-Neto (2002a), posso inferir que a compreensão do espaço implica na dissolução das fronteiras, tendo em vista que, cada vez mais, elas mudam de lugar ou se pautam por critérios cambiantes, ou se estabelecem segundo combinações complexas, em que as variáveis que agora entram em jogo têm a ver com as práticas culturais que se engendram. Assim, conforme o autor, (idem, p.178) “podemos pensar o espaço — isto é, pensar geometricamente o espaço na qualidade de um arquipélago de lugares — como um operador para pensarmos também a diferença”. Nesses termos, seguindo o raciocínio do autor, pode-se entender que a diferença pode se transformar num problema quando há superposição ou atravessamento simultâneo de lugares físicos com simbólicos, ou de simbólicos entre si.

Partindo de tais argumentos, posso observar o pátio escolar como um ‘arquipélago de lugares’, onde diferentes jovens transitam, ocupam espaços e partilham de uma porção física demarcada por fronteiras cambiantes. Chamo a atenção para o fato de que, durante o período em que estive inserida nesse contexto escolar, algumas situações de tensionamentos ocorreram entre os grupos, no que se

refere ao atravessamento de alguns espaços, a começar pela quadra antiga [local onde ocorria o jogo de vôlei] e o espaço concedido ao funcionamento da *Rádio Gaiola*, locais que serão abordados durante as análises.

De acordo com Garbin (2006), podemos, pelo viés da cultura, marcar a diferença em relação ao conceito de 'espaço' e 'lugar', numa conotação mais simbólica, menos material. Segundo a autora, talvez seja mais interessante pensar a palavra lugar, mais ligada à ocupação que se faz, ou um destino que se dá e aos espaços, como marcadores culturais. A autora pontua que os 'lugares ocupados' pelos jovens podem ser entendidos como espaços identificados, sendo que ela arrisca "a assumir que esses seriam os lugares onde tais jovens fazem investimentos de identidades, formando comunidades" (p.202). No que se refere às comunidades, Bauman (2005 p.17) argumenta que "existem comunidades de vida e de destino, cujos membros 'vivem juntos numa ligação absoluta', e outras que são 'fundidas unicamente por ideias', ou por uma variedade de princípios" [grifos do autor].

A questão da identidade, conforme ressalta o autor, surge com a exposição a 'comunidades' da segunda categoria, ou seja, aquela fundida por ideias. Desse modo, as comunidades que apresento no decorrer dessas páginas foram permeadas por afinidades, escolhas, processos de pertencimentos identitários, tensionamentos e identificações, sendo que algumas se dissolveram, ou se dividiram no decorrer do ano escolar, ampliando o 'arquipélago de lugares'.

Hall (2003), ao reconhecer que a identidade é uma construção que está constantemente sendo reelaborada, sugere que se fale de identificação. Conforme o autor, "a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é preenchida, a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros" (p. 39). Partindo da identificação e do reconhecimento do indivíduo pelo imaginário dos outros, entendo que o movimento contínuo de reelaboração dos processos identitários também se manifesta nos processos de pertencimentos das comunidades juvenis que apresento neste estudo. Os espaços aparentemente vazios foram

lugarizados, estampando e identificando ‘modas e modos de vida’, ou seja, ‘estilos de vida’ das culturas juvenis que habitavam o contexto escolar.

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

No que tange as considerações sobre estilo, Feixa (1999, p.97) pontua que pode ser definido “como a manifestação simbólica das culturas juvenis, expressa num conjunto mais ou menos coerente de elementos materiais ou não, que os jovens consideram representativos de sua identidade como grupo”. Diante das ideias do autor, sublinho que as culturas juvenis podem se traduzir em estilos mais ou menos visíveis, que integram elementos provenientes da moda, da música, da linguagem, das práticas culturais e das atividades locais, não se identificando sempre com um único, mas recebendo influência de vários estilos.

Em outras palavras, o estilo não se restringe apenas ao visual incorporado pelos sujeitos, mas compreende uma combinação hierarquizada de elementos culturais, destacando, conforme Feixa (1999), a linguagem enquanto forma de expressão oral, as músicas que se ouvem, a estética que se adota, as produções culturais e a participação em atividades focais. Cabe grifar que não pretendo restringir nem simplificar a utilização do termo estilo, porém tais argumentos auxiliaram na reflexão que venho delineando neste estudo, acerca dos motivos que levaram os jovens a lugarizar determinados espaços, em detrimento a outros.

Assim, cabe ressaltar que este capítulo de análises está dividido em seis seções, sendo que a primeira seção intitula-se *Apelidos: marcadores identitários*, no

qual apresento, através dos apelidos escolhidos, os jovens alunos que fizeram parte deste estudo. Na segunda seção apresento um dos espaços lugarizados pelos jovens que estudavam na oitava série, ou seja, *O Banco é o centro de tudo!* A terceira seção versa sobre um outro espaço lugarizado, a antiga quadra, e intitula-se *Quem manda no jogo?* A quarta seção, atrelada à lugarização de determinadas árvores, é nomeada *Aqui a gente tá bem no agito!* A seção seguinte apresenta a rádio da escola enquanto um espaço lugarizado, mas que se configurou por atravessamentos. Essa seção chama-se *Atravessando fronteiras!* Por fim, na sexta seção, intitulada *A gente é outro estilo!* destaco os jovens que não lugarizavam espaços específicos do pátio escolar; pelo contrário, transitavam diariamente durante o momento do recreio.

## 4.1 Apelidos: marcadores identitários

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

Figura30: Apresentando apelidos.

A composição que apresentei na abertura desta seção, acerca dos apelidos dos sujeitos do estudo, pode dar margem a muitas interpretações. Inspirada no recurso *WordArt*, do *Windows*, utilizei-me de diferentes estilos de letras para destacar os apelidos escolhidos pelos jovens alunos que fizeram parte desta pesquisa, compondo um ‘tapete identitário’ desses sujeitos.

Através de narrativas diversas, muitos jovens revelaram apelidos que já possuíam, escolhendo trazer à tona como uma forma de identificação ou como um marcador identitário. Para Veiga-Neto (2000a, p.216), vivemos numa época em que somos contínua e intensamente interpelados por marcadores identitários; “vivemos numa época de proliferação das diferenças, em que os sentimentos de pertença são cambiantes e complexos, difíceis de capturar, descrever e analisar”. No caso específico, posso pensar que esses apelidos foram trazidos à tona com o objetivo de identificar os sujeitos do estudo, porém ultrapassaram essa intencionalidade, pois acabaram funcionando na representação desses jovens e no ‘tapete identitário’ apresentado na página anterior.

Cabe destacar que esse ‘tapete identitário’ foi tecido, partindo de diferentes considerações, sendo que os apelidos podem ser entendidos como modos de apresentação desses jovens, ou como selos de pertencimentos que identificam, que estabelecem cumplicidades e que imprimem algumas marcas. Garbin (2001), em seu estudo de doutorado intitulado *www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br - um estudo de chats da Internet.*, argumenta acerca da ‘força mobilizadora’ dos *nicknames* no espaço virtual. Sua pesquisa sustenta a questão de que o *nickname* é um importante marcador de identidade, podendo ser nomes reais dos/as usuários/as ou simples apelidos. Nesse cenário, a autora pontua que os *nicknames* são “nomes inventados e escolhidos – com intencionalidades diversas – como roupagens para se entrar numa sala de bate-papo” (p 169). Desse modo, os *nicknames* se constituem carregados de forte marcação identitária. Nas suas palavras:



A idolatria, a paixão, a identificação, a delimitação de fronteira entre ‘nós’ e os ‘outros’ são marcadas nos *Nicks*, que, dessa forma, se constituem como recursos potencialmente mais eloqüentes, em relação a seus/suas ‘portadores/as’, do que os nomes [singelos, se comparados à multiplicidade de forma e significado dos *nicks* ] que nos foram impingidos pelo registro civil e batismo, ou outro ritual religioso (GARBIN, 2001, p. 170).

Assim, a partir do estudo desenvolvido pela autora, fui compondo essa seção, trazendo à discussão alguns referenciais que versam sobre o assunto, assim como alguns comentários dos jovens que explicam determinados apelidos. A exemplo de Torres (2003), em seu estudo de doutorado, *Identidades Musicais de alunas de Pedagogia: música, memória e mídia*, a escolha por outros nomes ou apelidos se constituiu num momento importante como pesquisadora, oportunizando que se conheçam os diferentes motivos das preferências. Faço uso das considerações de Dayrell (2005, p. 20), ou seja, “acredito que este trabalho não fala dos jovens, mas fala dos jovens na sua relação com o pesquisador, e vice-versa. É resultado de um modo de observar que é centrado nas relações”. Nas relações entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, destaco que, ao conversar sobre a escolha dos apelidos, muitas situações foram reveladas, histórias contadas, algumas ligadas à infância e outras atreladas ao contexto escolar. Alguns dos apelidos foram lembrados ou criados durante a fase da pesquisa, passando a identificar determinados jovens. Recorro às considerações de Silveira (2005), quando nos atenta para algumas possibilidades de se olhar as narrativas de forma mais perspicaz. Dentre elas, a autora menciona:

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

Nessa direção, compartilho com o leitor algumas das histórias que explicaram determinadas escolhas pelos ‘codinomes’, seja por *Sombra*, *Twister*, *Crespinho*, *Bruninhah*, *Kathy*, *Francy*, *Mestre*, *Mana*, *Gordo*, *Chocolate*, ou *Toddyinho*.

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

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

Nesse panorama, considero interessante registrar que Gilberto Freire (*apud* Alencastro) observa que no processo de ‘desruralização’ das classes dominantes no século XIX, houve “mudanças dos nomes cristãos para prenomes gregos e romanos, e depois os ingleses e franceses”. Para o autor (2000, p.55), “teria havido uma certa cronologia temática nessa evolução”. Dessa forma, De Sêneca, Focião, Epaminondas, passando por Marte, Júpiter e Saturno, ou Philadélphia, Antuérpia, chegando à Clarissa, Clélia, Adelaide, desviando-se para Jasmilindas, Perpetulinas,

Bemequerindas, chegando a Sinhazinhas e Nhonhôs. O final do Império trouxe nomes americanos como Jefferson, Franklin, Washington, misturados aos clássicos romanos como Caio, Júlio César, entre outros. Junto com esses, surgem, também do panteão positivista, os Augustos e as Clotildes. Assim, o autor enfatiza: ‘de todo modo, o troca-troca de nomes parece ter sido pautado pela evolução das diferentes camadas sociais’ (p.57). Por outro lado, chama a atenção para as diferenças de “nomeações” na vida urbana e na vida nas fazendas. Pais urbanos, “desobrigados” do poder patriarcal que imperava nas fazendas, podiam simplesmente “inventar” nomes para seus filhos e não copiar este ou aquele para agradar a seus proprietários. Porém, com os moradores rurais a situação era diferente, pois ainda tinham que se submeter ao legado de nomes cristãos, gregos ou romanos, às vezes descontextualizado para seus donos.

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

O pesquisador Pais (2003) considera que o nome é uma denominação distintiva, pela qual se pode conhecer uma pessoa. O autor nos faz refletir, através de alguns questionamentos: “De que maneira as pessoas reagem à tentativa de fixarem a sua identidade por antecipação, através de um nome? Que sentimentos de indiferença, rejeição ou aceitação desenvolvem em relação ao nome que têm?” (p. 12).

Penso que essas questões também podem ser atreladas aos apelidos, pois vão expondo processos identitários juvenis que desejam marcar presença, pertencimentos e visibilidade. Em vista disso, passo a apresentar algumas das histórias desses jovens, destacando, inicialmente, o jovem que se identificou como *Sombra*. Esse jovem, ao se

narrar como *Sombra*, fez referência a dois colegas da outra turma de oitava série, *Twister* (15 anos) e *Crespinho* (16 anos):

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

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

Importante mencionar que o jovem que se nomeou como *Crespinho* era uma das lideranças das turmas de oitava série, ou seja, o colega 'popular', aquele que conhece todo mundo, incluindo alguns no seu grupo de amigos e excluindo outros. Um exemplo ilustrativo era o jogo de vôlei que ocorria na quadra antiga, durante o recreio de sexta-feira, pois esse jovem era o encarregado de organizá-lo, escolhendo boa parte dos colegas que participavam. Por outro lado, ele também se narrava como um dos alunos que bagunçava durante as aulas. Nas palavras dos colegas: *Ele é legal, mas é aquele que alopra os professores!*

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

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

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

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

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

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

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

Penso que o apelido *Twister*, como já referi na nota 26, da página 62, pode endereçar a alguém agitado e barulhento, como é o modo que esse jovem se narrou durante esta conversa e no comentário que registrei na abertura da seção *Quais juventudes transitavam por lá*. Observo ainda que nos recreios em que o encontrei havia uma identificação com o estilo 'meio tornado', pois *Twister* normalmente estava conversando, rindo ou fazendo alguma brincadeira no grupo em que estava. Ao recordar os jovens *Sombra*, *Crespinho* e *Twister*, posso pensar no jovem que procurava ser notado, no jovem que se dizia um anjo ou naquele que se narrava como um tornado. Três sujeitos do estudo que conviviam diariamente no mesmo contexto escolar e que foram se produzindo através das narrativas que contaram sobre si e das narrativas que outros foram contando. Na seqüência, chamo a atenção para um grupo de seis garotas que estudavam na oitava série e que nomeei como a *Turma do H e do Y*. *Bruninhah* (14 anos), *Luh* (16 anos), *Pry* (15 anos), *Francy* (14 anos), *Kathy* (14 anos) e *Jexyquinha* (14 anos), jovens garotas que em seus codinomes incluíram as letras h ou y. Nas palavras da jovem *Brunynhah*:

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

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

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

Ao ser indagado por mim sobre os motivos desse apelido, o jovem me respondeu:

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

Assim como os jovens *Crespinho e Bruninhah*, este também exerce certa liderança na turma de oitava série, principalmente num determinado grupo de jovens. Ao comentar que eu poderia identificá-lo, nesse estudo, como *Maicom, o Mestre*, dá pistas de sua intencionalidade com o apelido, seja em função da sua idade, de ser membro de uma banda de música ou de ser um aluno que se destacava na sala de aula, conforme comentários dos colegas. Diante desses fatos, recorro novamente aos argumentos de Larrosa (1994, p. 48), quando sublinha que “as histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas”.

Nesse entendimento, as histórias pessoais vão se engendrando no interior das práticas sociais. Para Souza (2001), uma das primeiras práticas sociais de inscrição no corpo vem a ser a escolha do nome daquele/a que nasceu, pois passa a compor uma família. A autora sublinha que a essa escolha, muitas vezes, integram-se diferentes elementos sociais. Partindo desse pressuposto, entendo que os apelidos também podem atuar como práticas sociais/e ou práticas culturais que terminam se inscrevendo nos corpos dos jovens alunos. Um exemplo ilustrativo é o apelido da jovem que se identificou como *Mana* (14 anos): Nas suas palavras:

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

Auxiliada pelas considerações de Souza (2001), compreendo que através da narrativa dessa jovem torna-se possível observar que alguns elementos de pertencimento atravessam as práticas sociais na família, visto que o apelido *Mana* posiciona e vai constituindo essa garota. Larrosa (1994) pontua que as “histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais, mais ou menos institucionalizadas”. Nessa direção, o jovem aluno que se narrou como *Gordo* (16 anos) também terminou expressando práticas que foram instituídas, talvez na família ou no grupo de amigos. Conforme o jovem:

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

Cumprir notar que, apesar de esse jovem ser magro e alto, o apelido marcou seu corpo, como se fosse um 'selo de pertencimento', uma inscrição, fazendo com que aos 16 anos ele ainda se narre e seja reconhecido pelos colegas como o '*Gordo*'.

Nessa direção, chamo a atenção para o apelido do jovem que se identificou como *Chocolate*. Inicialmente, em tom de brincadeira, esse jovem se nomeou como

*Chocolate*, referindo-se à sua cor e ao fato de ser um doce [no sentido de ser gentil e de estar sempre rodeado de garotas nos recreios]. Menciono que tanto essa explicação como a escolha pelo apelido foram comentários dos recreios, a ponto desse jovem, após essa conversa, ser identificado pelo apelido de *Chocolate*, conforme relato de algumas garotas. A escolha por tal apelido, a exemplo dos comentários realizados por outros jovens, não se constituiu num fato isolado, mas algo atrelado a vários significados, a começar pelo fato desse jovem ter se narrado como alguém afetuosos, no sentido de carinhoso e cordial. Outro apelido que destaco é o da jovem que se identificou como *Toddynho*, e que pertence ao mesmo grupo do jovem *Chocolate*. Entretanto, no caso dessa jovem, esse apelido foi criado na infância. Nas suas palavras:

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

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

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

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

Partindo desses sentimentos de pertença, pode-se observar uma identificação existente entre apelidos como *Toddynho* e *Chocolate*. As contribuições de Hall (2000) destacam que o discurso atua no fechamento e na marcação de fronteiras simbólicas, nos processos de identificação dos sujeitos. O autor destaca ainda a possibilidade de se pensar a identificação como um processo que não se dá apenas entre os comuns ou



a partir de afinidades. Para ele, é na diferença que nos identificamos, mas nem por isso o processo de identificação anula a diferença. Então, posso considerar que, durante o recreio, ser a jovem *Toddynho* é diferente de ser a jovem *Carol*, pois faz pertencer à turma do *Chocolate*.

Frente ao exposto nessas páginas, observo que minha escrita não registrou a origem de todos os apelidos que teceram o ‘tapete identitário’ desta seção, porém no decorrer do capítulo, esses sujeitos vão sendo identificados e reapresentados, através de diferentes situações que ocorreram nesse período da rotina escolar. Desse modo, os jovens que compõem esse estudo, vão ‘invadindo’ as páginas, revestindo de cores as seções, narrando suas histórias, expressando ideias ou contando situações inusitadas de uma porção de espaço desse contexto chamado recreio.

#### 4.2 O Banco é o centro de tudo



**Figura 31:** Um pedaço de concreto, um banco afastado.

Dou início a esta seção, utilizando-me de um comentário realizado pelo jovem aluno nomeado como *Sombra*: *O Banco é o centro de tudo!* Banco, que apesar de estar localizado num dos cantos do pátio escolar, foi narrado, através de diferentes

situações, como o centro de tudo, configurando-se num espaço lugarizado por um grupo de jovens que pertenciam à última série [oitava série] da *Escola Dilza*. Nessa composição, o registro fotográfico selecionado, apresenta uma árvore bem próxima ao muro que contorna o pátio escolar e um pedaço de concreto que, a meus olhos, identifiquei e nomeei como *Um Banco Afastado*.

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

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

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

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

*Acho que faz uns três anos, eu estava na sexta série e o pessoal das oitavas sentava no banco. A gente achava o máximo, até que chegou a nossa vez...* (Excerto de conversa, 12 de julho de 2007)

Observou-se que para os ocupantes desse espaço, o banco representava o lugar que congregava os jovens mais 'importantes' [de acordo com a hierarquia das etapas de ensino] que circulavam diariamente pelo recreio. Em outras palavras, para esses jovens o banco era considerado o centro de tudo, pois congregava vários

encontros e acontecimentos importantes. Assim, as narrativas que circulavam nesse espaço podem ser entendidas como metanarrativas, pois esses jovens se consideravam os habitantes do lugar mais popular do pátio. Woodward (2000) pontua que os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares, a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. A autora também realça que só podemos compreender os significados envolvidos nesses processos se tivermos alguma ideia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem, e como nós, enquanto sujeitos, podemos ser posicionados em seu interior.

No decorrer da pesquisa, percorri diversas vezes o caminho até o banco afastado. Escolha que pode estar atrelada ao entrosamento que tive com estes jovens, pois as afinidades e o pertencimento também terminam capturando o pesquisador, à medida que este vai se inserindo no contexto da pesquisa. Registro, através de um excerto do diário de campo, meus primeiros movimentos em direção a esse espaço lugarizado. Conforme diário de campo :

*Caminho na direção do grupo. Como estão num lugar afastado, param de conversar e ficam acompanhando minha chegada. Ninguém fala nada, mas sei que todos me observam. Vou ficando ansiosa, pois não sei como vão me receber. O percurso que era pequeno repentinamente aumenta, na tentativa de dar mais tempo ao pensamento e ao que eu vou dizer. O que está acontecendo comigo? Eu, nervosa e insegura, na frente de alunos? Antes que eu fale, uma das garotas me olha e me recebe com um sorriso... Era o que eu precisava para ser aceita. (Excerto do diário de campo, 02 de junho de 2007):*

Cabe grifar que este diário de campo está datado no dia 02 de junho, ou seja, era o segundo mês de pesquisa etnográfica naquele contexto escolar. Observo que minha escrita dá indicativos de um momento de nervosismo e de insegurança que me acompanhavam naquela ocasião, pois não sabia como seria recebida pelos jovens que estavam sentados no banco afastado. Ao escrever *Uma das garotas me olha e me recebe com um sorriso... Era o que eu precisava para ser aceita*, entendo que estamos continuamente negociando processos de pertencimentos - seja no espaço e no tempo do recreio ou em outros espaços do contexto escolar.

Essa situação também nos provoca a pensar que as negociações acontecem com todos e em diferentes momentos, pois mesmo tendo sido professora de projetos e desenvolvido meu trabalho com jovens alunos durante anos, senti-me insegura e nervosa frente a um grupo de jovens que, naquele momento, eram estranhos e desconhecidos. Nesse processo de negociações, chamo a atenção para o registro fotográfico que apresento a seguir. Esse registro ‘capturou’ os jovens de costas, tendo em vista que eram ‘sujeitos desconhecidos’, até aquela data.



**Figura 32:** Habitantes do banco afastado.

À medida que transcorriam as análises, fui compreendendo que um estudo vai provocando diferentes retomadas, a começar pelas ferramentas utilizadas durante o período em que se esteve ‘mergulhada’ no contexto pesquisado. Assim, saliento que a escrita deste capítulo foi sendo conectada a esse movimento de ‘novo mergulho’, ao desafio de realizar mais conexões, recompondo as análises com mais sagacidade, aventurando-se com mais profundidade. Nesse cenário, muitas situações foram surpreendentes, encontros ocorreram de maneira inesperada, provocando deslocamentos entre ‘ser pesquisadora e ser professora’.

Woodward (2000, p. 30) ressalva que “diferentes textos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes contextos sociais”. A autora também argumenta

que, de certa forma, somos posicionados e também posicionamos a nós mesmos de acordo com os 'campos sociais' nos quais estamos atuando (grifos da autora). Em outras palavras, somos diferentemente posicionados, dependendo do momento e do lugar, levando em conta os diferentes papéis sociais que desempenhamos.

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

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

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



**Figura33:** Jovens Mestre e Mana.

A fala do jovem *Mestre*, que registro nesta página, é continuidade da conversa realizada com ele e que foi registrada na seção *Quais juventudes que transitavam por lá* Na narrativa anterior, o jovem tecia o seguinte comentário:

Tem uma época que a gente pensa que pra ser ouvido a gente tem que ser uma exceção. Só que acaba que as pessoas também não ouvem quando a gente é diferente, porque tem medo de fazer contato pensando que a gente vem de outro mundo. Eu demorei prá entender isso. (Excerto de conversa, 20 de dezembro de 2007).

O que desejo mencionar é que o *Mestre* terminou compondo um visual, a partir de pertencimentos e de identificações com determinados estilos, seja o cabelo comprido, as camisetas escuras com estampas de bandas, ou o próprio gosto musical, que provocou um afastamento em relação ao som produzido pela *Rádio Gaiola*. O ‘barulho’ que o jovem ouve não possui aproximações com o *funk* ou o pagode que invadem os recreios.

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

Canevacci (2005) ressalta que o olhar adulto [nesse caso, atrevo-me a acrescentar o escutar adulto] só vê uniformidade, diferentemente dos olhares intermináveis dos jovens [também acrescentaria as escutas infindáveis], que dilatam “diferenças vitais, pequenas minúcias apaixonantes, identidades micrológicas” (p. 34). Através do autor, podemos pensar nos fluxos móveis das culturas juvenis

contemporâneas, caracterizadas pela pluralidade e pela fragmentação, onde os processos identitários juvenis transitam entre os seus 'eus' e os 'outros'.

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

Através da narrativa da jovem *Mana*, ou seja, *Esse lance do preto foi coisa de tempo!*, começo a pensar em quantas 'coisas de tempo' os jovens terminam narrando, vestindo, ou travestindo, conforme o momento ou as circunstâncias. Woodward (2000, p.15) destaca que "o corpo é um dos locais mais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade". Ainda nessa linha de pensamento, registro outro trecho de conversa realizada com a jovem *Mana*:

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

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

Ao analisar o excerto acima, saliento as considerações de Pais (2004), ao destacar que os jovens são o que são, mas também são o que deles se pensa ou os mitos que sobre eles se criam. Conforme o autor: "esses mitos não refletem a realidade, embora a ajudem a criar" (p. 11). No caso específico, mesmo se esses jovens se identificam com o estilo, usando roupas pretas, cabelos compridos ou tênis *All Star*, eles não querem ser nomeados como 'roqueiros'. Destaco novamente o fato de que as palavras e as narrativas vão produzindo modos de ser/estar jovem em todos os espaços. Nesse sentido, mesmo que eles não sejam 'os roqueiros' e que contestem a atribuição 'aligeirada' de determinados atributos colados à aparência física, os mesmos protagonizam práticas culturais que justificam as narrativas, a

começar pelo modo de vestir, ou o gosto musical, efetivado através da formação da Banda Orion, em fevereiro de 2007. Conforme o jovem:

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

Para Garbin (2001), a constituição de uma banda musical, por exemplo, termina conferindo aos jovens envolvidos uma espécie de ‘credencial’ diante de outros jovens. Nesse estudo, ao perguntar qual seria o ‘estilo’ da banda musical, o referido jovem respondeu:

**Mestre:** A gente não se considera roqueiro, mas tocamos derivados do Rock’n Roll. Gostamos da banda punk rock de São Paulo, a Dance of Days, que tem o vocalista Nenê Altro<sup>31</sup> (Excerto de conversa, 19 de setembro de 2007).

As conversas que realizei com esses jovens são um dos alicerces para a composição dessa pesquisa, e finalizo esta explicação ancorada no trecho da última conversa, realizada no dia 20 de dezembro do referido ano, junto de um registro fotográfico. Mais uma vez, pode-se observar a constante negociação realizada nos processos de pertencimentos identitários juvenis.

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

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

---

<sup>31</sup> Cabe grifar que a *Dance of Days* é uma banda de rock independente/alternativo do Brasil iniciada em 1996, formada a partir de um projeto do vocalista e fundador Fábio Nenê Altro, sendo que o nome desta banda foi inspirado numa música americana de hardcore/emocore dos anos 80, intitulada Embrace. (Wikipédia, acessado em 6/10/2007).





**Figura 34:** Mestre e Mana: fases da vida.

Uma das questões que desejo pontuar é que, ao pesquisar sobre o recreio dos jovens alunos, deparei-me com muitas situações hilárias, curiosas e que em outros espaços talvez não ocorressem. Em outras palavras, os ‘bastidores de uma pesquisa’ se configuram como peça importante e significativa na elaboração da mesma. No caso específico, destaco o recreio em que conheci o jovem *Twister*. Ao me deparar com um jovem caminhando pelo pátio escolar de pantufas, fiquei curiosa em descobrir os motivos que o levavam a usar o referido calçado, fato que me foi explicado da seguinte maneira:

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

Ao retomar o comentário do jovem *Twister*, em especial, *Eu estou lançando uma moda*, assinalo algumas considerações de Margulis e Urresti (2000), no que se refere a questão da ‘moda’. Para os autores, a moda é uma lógica temporal e fugaz, que termina regulando as mudanças das preferências dos sujeitos sociais. Nessa ótica, a moda se apresenta como um fenômeno complexo que não se reduz ao vestuário, integrando o padrão de condutas, marcado pelo recente em relação ao antigo, do

novo sobrepondo o passado. A moda afirma a produção das diferenças, afinada com a busca das novidades em tudo que marca a cotidianidade.

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

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



**Figura 35 e 36:** Jovem Pantufa / Twister

Entendo que muitas questões poderiam ser instigadas, a partir das narrativas do jovem *Pantufa/Twister*, a começar pelo comentário que ele fez ao justificar a utilização das pantufas:

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

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

Cumprе mencionar que os motivos que me levaram a realizar essa análise ampararam-se no fato de esse jovem estudar a nove anos na escola, frequentando um ambiente conhecido, além de pertencer à turma dos rapazes ditos ‘populares’ que estudavam na oitava série. Dessa forma, o jovem, ao *lançar essa moda*, terminou encobrendo o motivo que de fato havia ocasionado essa ‘inovação’. Nesse trânsito de continuidades, movimentações e de inovações entre os sujeitos do estudo, reapresento, na próxima seção de análise, a quadra antiga de esportes. Espaço lugarizado pelos alunos das turmas de oitava série e que terminou revelando situações que ultrapassaram o jogo de vôlei.

#### **4.3 Quem manda no jogo?**

Nos arredores do banco, há uma quadra antiga, onde os jovens jogavam vôlei e as garotas acompanhavam as ‘performances’. Ao percorrer o espaço, descubro que um dos jovens era ‘autorizado’ pelos demais a desempenhar o papel de organizador desse jogo, escolhendo, nomeando e decidindo quem participava do

jogo e quem era excluído. Diferentes comentários me levaram a identificar o jovem *Crespinho* (16 anos) como o organizador da atividade. Conforme alguns comentários: Quem organiza o jogo é o *Crespinho*. Ele é o famoso, aquele que conhece todo mundo!



**Figura 37:** Quem manda no jogo?

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

**Pesquisadora:** Quem é que joga?

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

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

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

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

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

A organização desse jogo ultrapassava a escolha pelos colegas jogadores, pois implicava em relações de poder e de gênero, existindo uma tensão entre colegas

da mesma turma, de sexos opostos e que pertenciam a grupos diferentes. Diante de tais considerações, sirvo-me das afirmações de Woodward (2000, p. 18), ou seja, “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”. Sendo assim, ao abrir esta seção indagando *Quem manda no jogo?*, passo a analisar algumas das relações que se estabeleciam nos recreios, definindo, nessa situação, quem poderia jogar e quem estava excluído da prática.

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

Ao realizar uma segunda conversa com alguns rapazes [incluindo o referido jovem] sobre a relação com essa turma de garotas, registro que eles se pronunciaram de maneira espontânea, e um comentário do jovem *Crespinho* desencadeou um turbilhão de opiniões sobre esse grupo de garotas:

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

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

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

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

Louro (1999, p.63) assinala que as práticas cotidianas são as que devemos problematizar, pois são “as práticas rotineiras e comuns, os gestos e palavras banalizadoras que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança”. Os argumentos lançados pela autora vieram ao encontro dessa situação, pois reafirmam a necessidade de problematizarmos, dentro do espaço escolar, situações rotineiras, a exemplo da conversa que realizei com esses jovens. Ao comentar - *Elas se acham e o problema é que elas ficam com vários caras e os caras ficam sabendo* - , ele dá indicativos de que existe um comportamento a ser seguido pelas garotas, considerado como correto, legitimado através de diferentes discursos e práticas. Meyer e Soares (2004) propõem que o corpo, o gênero e a sexualidade não se constituem em temas que buscam consenso ou uniformidade<sup>32</sup>. Pelo contrário, de acordo com as autoras, “eles envolvem disputas de valores, de poder, de tipos de comportamento legitimados, de normas e verdades” (p. 12). Entendo que essa situação de tensão e de conflitos entre alguns dos rapazes e um grupo específico de garotas ampara-se numa disputa de valores, de poder, de verdades.

Nesse panorama, Sabat (2004, no artigo *Só as bem quietinhas vão casar!*), assinala que as identidades de gênero e de sexo não são naturais como se supunha. Pelo contrário, assim como as outras, precisam ser constantemente produzidas e

---

<sup>32</sup> Louro (2000) pontua que gênero e sexualidade se constituem em dimensões extremamente articuladas, mas que necessitam ser distinguidas. Conforme a autora, “estudiosas e estudiosos feministas têm empregado o conceito de gênero para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais”(idem, p. 63-64).

terminam normalizadas, sendo que em nossa sociedade a heterossexualidade é a sexualidade normativa. Conforme a autora, é a “representação que nos permite relacionar a educação com a produção de identidades, onde determinados elementos ensinam modos específicos de feminilidade e de masculinidade; ensinam formas corretas de viver a sexualidade” (idem, p. 98). Perante essas considerações, assinalo novamente as afirmações de Meyer e Soares (2004), quando ressaltam a necessidade de se olhar criticamente para os espaços pedagógicos [e aqui eu destaco o espaço do recreio], tendo em vista que se constituem em locais que operam com representações engendradas em relações de poder. Assim, conforme as autoras, esses espaços instigam “indivíduos a ser e a viver de determinada maneira e não de outras, a pensar e a sentir determinadas coisas e não outras, a consumir certos tipos de produtos e não outros” (idem, p. 16).

Cabe mencionar que outras garotas das turmas de oitava série também se faziam presentes nas proximidades da ‘antiga quadra’ durante os jogos, mas se mantinham num comportamento ‘aparentemente esperado’, correto, legitimado. Elas podem ser visualizadas [de costas] no registro fotográfico intitulado *Quem manda no jogo?* Enquanto essas garotas acompanhavam com olhares e torcidas o ‘jogo’ e os ‘corpos’ em movimento, *A turma da Brunynhah* transitava pelos arredores da quadra, conversando alto, soltando risadas, lançando comentários sobre os rapazes.

Apresento, agora, as jovens garotas que se identificaram como *Jexyquinha* (16 anos), *Brunynhah* (14 anos), *Kathy* (14 anos), *Francy* (14 anos), *Luh* (16 anos) e *Pry* (15 anos), ou seja, *A turma da Brunynhah*. Garotas cheias de sonhos, que conversavam, paqueravam nos recreios ou às vezes ‘ficavam’ com os rapazes e se orgulhavam de ser populares. Na sequência, apresento um trecho da conversa que corrobora as considerações já comentadas:

**Pesquisadora:** Têm muitas ‘panelinhas’ no recreio?

**Brunynhah:** Ih sora, pior que tem. A gente mesmo forma uma...

**Francy:** É que algumas gurias se acham e ficam de um lado e têm as mais extrovertidas.

**Brunynhah:** Tipo nós, assim!

**Pesquisadora:** Vocês não são da 'turma que se acha' ?

**Brunynhah:** Não sôra! Eu não me acho. Eles é que me acham. Sempre andamos junto eu, a Kathy, a Francy, a Pry e a Jé. E aLuh É tudo inveja das outras. A gente conhece todo mundo do colégio. Já estamos há quase 9 anos aqui e já temos a nossa turma. Somos as 'poderosas' da oitava série!

**Pesquisadora:** E rola muita paquera?

**Juntas:** Isso é o que mais rola.

**Brunynhah:** Fica conversando, ficando, até namoro sai, mas comigo, não! Não quero saber de namorados !

**Andri:** Ela quer fazer média sôra, o lance da Bru é ter vários, é zoar.

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

Ao comparar esse trecho da conversa com os comentários realizados pelos rapazes, pode-se observar que as narrativas foram construídas por caminhos diversos. Entendo que as duas conversas poderiam dar origem a diferentes análises, porém chamo a atenção, inicialmente, para dois comentários que foram realizados pela jovem *Brunynhah*: Somos as 'poderosas' da oitava série! Não quero saber de namorados!

Enquanto os rapazes comentavam que não aprovavam determinados comportamentos ou atitudes dessas garotas, *Bruninhah* afirma o desejo não ter um namorado ou um relacionamento que tenha uma conotação mais estável. Tal ponderação pode ser confirmada com o comentário da jovem que se nomeia como *Andri*: O lance da Bru (referindo-se a colega *Brunynhah*) é ter vários, é zoar.

Segundo Almeida (2006), o *zoar* pode ser entendido como uma associação de intensidade e movimento, uma experiência somente captável em fluxo. "Zoar é intervir no espaço, sempre inescapavelmente em grupo, não existindo 'zoeira' solitária"(p. 146). Dessa forma, essas garotas, ao se narrarem como 'as poderosas da oitava série', estavam sempre juntas, circulando pelos espaços do recreio, conversando, promovendo uma *zoeira*, trocando olhares e confidências, tornando-se conhecidas. Compreendo que a própria necessidade de visibilidade e de popularidade pode estar atrelada à explicação que me deram sobre o acréscimo das letras H e Y em seus nomes: Tipo essas dos filmes que saem por aí <sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Chamo a atenção para o comentário da jovem, pois o mesmo pode endereçar a supremacia dos filmes norte-americanos que popularizam determinados nomes e que podem ter servido de inspiração





**Figura 38:** A turma do H e do Y

*Poderosas, populares, famosas*, garotas que, mesmo pertencentes a uma classe socioeconômica não tão favorecida, possuem atributos que são valorizados, tais como a beleza, a magreza e a popularidade. Garotas oriundas de uma escola pública de periferia que conseguem compor um visual com artefatos jovens ‘aburguesados’, adotando um estilo, condutas e preferências específicas. Essas jovens e tantas outras criam estilos, a partir de imagens, sobretudo as da televisão, concretizando os sonhos instaurados pela mídia, através das mercadorias simulacros (COSTA, 2006).

Costa (2006, p. 189) pontua que as crianças e os jovens “parecem ser as presas mais fáceis desta imensa teia, lançada de todos os lados, que tem no mercado seu grande gestor e na cultura contemporânea das imagens, da mídia e do espetáculo o ambiente próprio para a sua fecundação e proliferação”.

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

espontaneidade, do desejo e dos esforços individuais esses ideais vão sendo perseguidos e realizados.

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

O fato de o recreio configurar-se como o ‘momento tão esperado’ pode estar atrelado às diferentes práticas culturais que ocorrem nesse período de *recrear* e que são recorrentes. No caso do recreio da *Escola Dilza* - ao apresentar as comunidades formadas por jovens – passei a lembrar as práticas culturais existentes e os modos como tais práticas ocorriam, seja no desenrolar do jogo de vôlei, na ‘torcida’, na exclusão, nas conversas entre os grupinhos, na música que tocava na *Rádio Gaiola* e tantas outras. Cercada por toda essa movimentação, dou seguimento ao meu passeio, descrevendo uma comunidade de jovens que escolheu como espaço lugarizado as imediações de uma grande árvore, localizada na parte central do pátio escolar.

#### ***4.4 Aqui a gente tá bem no ‘agito’!***

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

Ao rerepresentar esta comunidade [nomeada na etapa da proposta como *A Grande Árvore*], registro o comentário da jovem que se identificou como *Grazi* e que serviu de inspiração na composição do título dessa seção. O comentário: *Aqui a gente está bem no agito, no centro!*, não se difere muito das narrativas dos outros jovens que explicavam que o Banco afastado era o centro de tudo. Porém, ao contrário das

comunidades já registradas nesse estudo, esses jovens, durante os recreios, não permaneciam no mesmo local, mas ocupavam determinadas árvores do pátio escolar. O registro fotográfico escolhido para compor esta seção, apresenta uma das árvores que se localizava no centro do pátio escolar e que era lugarizada por esses jovens, garotas que em sua maioria pertenciam às turmas de sexta série.



**Figura 39:** A grande árvore.

Essas jovens garotas, durante o momento do recreio, circulavam pelo pátio, permanecendo próximas ao movimento da quadra coberta e do som produzido pela rádio da escola. Esse transitar assemelhava-se a um 'vai e vem' entre a grande árvore e um banco que ficava a uma pequena distância, como se estivessem ocupando pequenos espaços, ou "ilhas urbanas" (Garbin, 2006). Além do transitar entre a árvore e o banco mais próximo, as jovens não permaneciam inseridas no mesmo grupo durante os recreios, pelo contrário, elas formavam e dissolviam pequenos grupos, conforme comentário de uma delas:

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

Nesse movimento intenso, nesse transitar de corpos, entendo que esses grupos, ou essas comunidades de ideias afins, vão percorrendo caminhos diferentes que se cruzam em determinados trechos, mas que se separam em outros, dependendo da ocasião, dos interesses, dos processos de pertencimento e/ou afinidades. Essa observação me conduz novamente às considerações de Bauman (2005), quando sinaliza que o pertencimento e a identidade não são sólidos, pelo contrário, são bastante negociáveis. Ou seja, as amizades se dissolvem e ou se unificam, dependendo de interesses e Alguns comentários dessas garotas me reportaram às conversas com *A turma da Brunynhah*, ou seja, o que parece ser reprovado pelos garotos, nas conversas com elas, revela-se como uma afirmação de pertencimento ao mundo adulto. Dando seguimento, lanço mão de outro trecho da conversa realizada no dia 30 de agosto.

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

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

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

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

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

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

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

**Pesquisadora:** Como vocês brincam?

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

Partindo das considerações das garotas, é possível ressaltar que as mesmas não querem ser confundidas com crianças, mesmo reconhecendo as dificuldades que vivenciam nessa nova fase. A brincadeira a que se referem pode estar associada à experimentação da sexualidade e de novas características do *estar feminino*. Um exemplo é o comentário da jovem que se nomeia como *Nati*. Nas suas palavras:

É que as nossas brincadeiras não são de crianças. Uma fala para a outra, tô namorando esse, ou aquele. Eu peguei esse... peguei aquele... Essas são as nossas brincadeiras.

Apesar de não ter perguntado abertamente sobre *beijos e ficadas*, entendo que as garotas estão se descobrindo, deixando transparecer que já percorreram a infância e que agora é o momento da fruição, dos olhares, das conquistas, dos beijos, das festas e de outras 'brincadeiras', conforme me esclareceram. Partindo de Almeida (2006), destaco que *ficar* pode ser entendido como uma prática decorrente de encontros velozes e fugazes de jovens que tem no *beijo* sua expressividade mais radical. Nesse vendaval de descobertas, enquanto o corpo e as ideias estão conectados a toda essa movimentação, a escola, corporificada na entrega do boletim, representa o freio, a parada, a retomada de coisas pelas quais essas garotas não estão interessadas, frente ao mundo de novidades que se coloca diante delas. Nas palavras de Grazi: *Ontem teve entrega de boletim, e a minha mãe tá por conta...*

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

Em relação ao teor do excerto da conversa acima, recorro aos argumentos de Dayrell (2005), quando argumenta que uma das expressões mais visíveis da cultura juvenil desde a década de 50 é a música. Para o autor, a música, a dança, o corpo e seu visual tem sido os mediadores que articulam grupos que se reúnem para produzir um som, dançar, trocar, ou seja, postar-se diante do mundo. O autor também pontua que o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas e representações, onde os jovens buscam demarcar identidades juvenis.

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

Ao reapresentar a comunidade *Aqui a gente tá bem no 'agito'!*, fui descrevendo a relação de afinidade que essas garotas estabeleceram com a programação das músicas organizada pela rádio da escola. A rádio terminou afastando algumas comunidades, mas atraindo outras, a começar pelas garotas das turmas de sexta série, comunidade que nomeei *Os passantes*, e por jovens que minha escrita não registrou neste estudo, mas que se estabeleciam próximos ao espaço da *Rádio Gaiola*. Permeada pelas cenas em movimento, vou sintonizando minha escrita no espaço da rádio.

#### **4.5 Atravessando e/ou borrando fronteiras !**

Na seção anterior, já havia destacado a questão do funcionamento da *Rádio Gaiola* e do quanto o gosto musical se configurou num dos fortes marcadores identitários entre os diferentes grupos de jovens que transitavam pelo recreio, durante o ano letivo de 2007. Nesta seção, retomo um pouco essa questão, chamando a atenção para uma cena que ocorreu durante o recreio do dia 19 de julho de 2007 e que descrevi no diário de campo. Cena que julgo inusitada, pois marcou o

atravessamento de fronteiras, tendo em vista que os jovens que lugarizavam o *banco mais afastado*, naquele recreio, marcaram presença junto à rádio. O motivo para que esses jovens estivessem partilhando desse espaço específico estava atrelado ao fato de que o som produzido era da banda *Orion*, banda musical da qual os jovens que se identificavam como *Mestre, Mana e Gordo* faziam parte. A seguir, registro o diário de campo que compus naquela data:

**Mudou o som?!** Ao chegar ao recreio observo que algo está diferente, pois a concentração de jovens próximos ao espaço destinado à *Rádio Gaiola* é maior do que o costume. Vou chegando e observo que os jovens *Mestre, Mana, Sombra, Pantufa, Crespinho, Gordo* e outros que não recordo os nomes estão aguardando o início da rádio. Sombra ao me enxergar já vai me explicando: **Hoje a rádio é nossa! O Maicom vai botar o CD.** Observo que muito contrariados, os dois jovens organizadores do som [um rapaz e uma garota] colocam o CD que o jovem alcançou. A música que começa a tocar [intitulada Estado das Coisas] faz parte do repertório da banda e é interpretada pela jovem Mana, vocalista da banda. Enquanto o grupo escuta a música tento iniciar uma conversa com a jovem que está na rádio.

**Pesquisadora:** Legal essa música!

**Jovem (13 anos):** É, mas eu não gosto muito. Detesto esta batida! Enquanto conversamos, a música termina e na sequência começa a tocar um *som um pouco mais pesado*, fato que faz com que a garota abaixe o som e comente: **Nossa, que música...**

Nesse momento, os jovens da comunidade do *banco afastado* começam a protestar, falando todos ao mesmo tempo, reclamando que se fosse *funk*, ou *pagode* o volume do som era diferente. No meio da 'confusão' observo que a funcionária Teresa vem se encaminhando ligeiro até a rádio, apitando e pedindo para se entenderem, caso contrário a rádio fica suspensa. O clima fica tenso, mas o rapaz que está no comando da rádio [sem dar ouvidos aos cochichos e comentários da garota] termina colocando novamente o CD, para que as duas músicas se repitam. (Excerto do diário de campo, 19 de julho de 2007).

Frente a essa situação, vale notar que o clima não ficou mais tenso porque o rapaz cumpriu com as combinações, ou seja, o recreio daquele dia estava organizado para ouvir um tipo de som, independe da preferência da garota que estava organizando a rádio, ou de outros colegas. Atrelada à combinação, novamente a presença da funcionária Teresa [e seu apito] auxiliaram na resolução da situação. Não quero, com isso, julgar se o encaminhamento por parte da funcionária foi o mais

sensato, mas observo que havia uma combinação em relação à programação da *Rádio Gaiola*. Caso essa programação não tivesse se mantido, outros tensionamentos teriam ocorrido. Atento-me para o fato de que esse gosto musical, por ser diferente, causou estranheza em muitos jovens. Um exemplo ilustrativo foi a dificuldade da garota, em relação à situação como um todo, baixando o som da música, fato que contribuiu para o início do episódio.

Garbin (2001, p.244), em seu estudo, salienta que “não só a comunhão de gostos constitui marca de identificação, mas, principalmente, a ênfase na delimitação de fronteiras... Os/as pagodeiros, os/as amantes das *boy bands* são discursivamente colocados/as em outro lugar”. Para Larrosa & Lara (1998, p.08) “somos nós que definimos o outro, especialmente quando essa nossa definição se supõe avalizada”. Frente à cena que descrevi, penso que os ‘outros’ poderiam ser entendidos como um grupo de jovens que circulou pelo pátio escolar [naquele recreio] atravessando e/ou borrando fronteiras, mas que no dia seguinte já estava novamente no espaço por eles lugarizado. Importante ressaltar que o que moveu esse grupo a atravessar essas fronteiras foi a questão da música, do estilo musical que estava imbricado nos processos de pertencimento desses jovens. Feixa (1999) argumenta que a música se constitui num dos elementos culturais mais pertinentes nas produções culturais juvenis. De acordo com o autor (p. 101) “a música é utilizada pelos jovens como um meio de autodefinição, um símbolo para marcar a identidade do grupo”. Partindo dessas considerações, registro o excerto do diário de campo do dia 20 de julho, recreio em que novamente ‘marquei’ presença.

Combinei com a turma do banco que eu iria ao recreio nessa manhã, tendo em vista que a escola entra em recesso até o dia 31 de julho. Eu estava bem curiosa, para saber como seria o recreio, por onde os jovens iriam circular, ou sentar, já que ontem estavam em outros espaços e o banco mais afastado havia ficado vazio. Quando cheguei ao pátio observei que o cenário havia se modificado de novo, pois os jovens [que ontem estavam próximos a rádio] estavam no banco mais afastado, como de costume. Fui caminhando até o grupo e perguntei:

**Pesquisadora:** E aí pessoal, vocês voltaram para o banco? Achei que iriam ficar mais próximos da rádio.



**Mestre:** Acontece que ontem era ontem e o som era nosso. Hoje voltou ao que era antes.

**Mana:** O que acontece é que ontem eles meio que foram obrigados a botar outro som. A gente é que foi reclamar.

**Mestre:** E hoje a gente volta a escutar a mesma "musiquinha" de sempre.

**Luh:** Prá quem gosta de *funk* está bom. E eles nem notam se muda a música. (risos) No final do recreio, a jovem Mana me entrega a letra da música que tocou ontem na rádio: *Estado das Coisas*. (ver anexo D).

(Excerto do diário de campo, 20 de julho de 2007).

A forma como o jovem de apelido *Mestre* respondeu à minha pergunta, ou seja, *Acontece que ontem era ontem e o som era nosso. Hoje voltou ao que era antes*, pode levantar algumas questões. Penso que uma delas é em relação à programação da *Rádio Gaiola*, pois, durante as minhas incursões aos recreios, somente no dia 19 de julho a programação foi diferenciada. Nos outros recreios o que se escutava era *funk*, ou *pagode*. Desse modo, posso inferir que a programação da rádio, bem como os integrantes do Grêmio Estudantil da escola, eram permeados por determinados gostos musicais. Tal ponderação pode se apoiar no comentário da jovem de apelido *Mana*: *O que acontece é que ontem eles meio que foram obrigados a botar outro som. A gente é que foi reclamar*. Outro aspecto que grifo é em relação aos comentários do jovem de apelido *Mestre* e da jovem que se nomeia como *Luh*, em relação ao som da rádio e aos colegas que se identificam com o *funk*. Nesses comentários o que desejo marcar é de que maneira o 'outro' termina olhando-nos. Larrosa & Lara (1998, p.09) assinalam "que o outro, ao olhar-nos, põe em questão, tanto o que nós somos como todas essas imagens que construímos para classificá-lo, para excluí-lo [ . . . ] para enquadrá-lo em nossas instituições, para submetê-lo às nossas práticas". Posso considerar que comentários do tipo, *A mesma "musiquinha" de sempre e Prá quem gosta de funk está bom* terminam imprimindo um olhar do 'outro', um olhar dos jovens que não se identificam com o *funk* e que também terminam excluindo, ou afastando os colegas que se identificam com tal estilo musical. Ao destacar a palavra *estilo* vou dando seguimento e apresentando a última comunidade que compõe esse capítulo.

#### 4.6 A gente é outro estilo!



**Figura 40:** Toddynho e Chocolate

*Os Passantes* foi a expressão que achei mais adequada, na época da proposta de Dissertação, para nomear uma comunidade de alunos que, ao contrário de outras, transitava diariamente por diferentes espaços do recreio, não se estabelecendo num lugar determinado. Ao destacá-la novamente, passei a identificá-la através de um comentário feito pelo jovem nomeado como *Chocolate*, ou seja, *A gente é outro estilo!* Esse comentário foi realizado durante uma das conversas que tivemos durante um dos recreios. Assim, chamo a atenção para o excerto do diário de campo registrado abaixo, quando esse jovem veio conversar comigo pela primeira vez.

Estou caminhando pelo pátio carregando uma máquina fotográfica. É meu primeiro dia como pesquisadora-fotógrafa. Ao transitar pela calçada, um jovem muito sorridente pediu que eu fizesse um registro fotográfico dele, com a jovem que estava ao seu lado. Fotografei os dois e perguntei seus nomes. O jovem me respondeu: Sou um dos "Jonatan" da escola e ela é a Toddynho<sup>34</sup>. (Excerto do diário de campo, 17 de maio de 2007)

<sup>34</sup> Toddynho é uma linha tradicional de produtos achocolatados fabricados pela PepsiCo. Seu lançamento foi realizado em 1982, tendo um público-alvo infantil. A bebida láctea achocolatada é o seu produto mais conhecido e é distribuída em embalagens de 200 ml. Origem: Wikipédia, site: [pt.wikipedia.org/wiki/Brasil](http://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil)

Observo que na época em que realizei o registro, maio de 2007, encontrava-me na fase inicial da pesquisa e não me detive a problematizar o comentário do jovem, ou seja, o que representava ser um dos *Jonatan* inserido naquele contexto escolar. Contudo, na fase em que me encontro, não posso me furtar de tecer alguns comentários, partindo da narrativa desse jovem. Entendo que no início do ano letivo de 2007, esse jovem era um dos alunos que transitava pelos recreios, ou seja, um dos *Jonatan*, um dos jovens desta escola. Porém, no decorrer da pesquisa, esse jovem escolheu o apelido de *Chocolate*, para ser identificado nesse estudo. Por conseguinte, essa escolha terminou lhe conferido popularidade, reconhecimento e visibilidade no ambiente escolar.

Desse modo, o jovem de apelido *Chocolate* (14 anos), bem como as jovens que se nomearam como *Toddyinho* (13 anos), *Nega Loira* (14 anos), *Nêssa* (14 anos) e *Baby* (16 anos) formavam um grupo que se estabeleciam temporariamente em diferentes espaços do pátio escolar, sentando num degrau, encostando-se numa das paredes, ou ficando próximos da quadra coberta e do local onde era montada a *Rádio Gaiola*. Os jovens em questão circulavam pelo pátio escolar, indo de lugar para lugar, como se fossem nômades que transitavam intensamente pelos espaços, durante os recreios. Nas palavras de uma das jovens:

**Nêssa** (14 anos): A gente nunca está num lugar, mesmo. Anda pra lá e pra cá, daí a gente vai indo em busca de agito. Entre a rádio, a calçada ali e a quadra. (Excerto de conversa, 14 de setembro de 2007).

Maffesoli (2006), ao falar sobre o nomadismo, afirma que a figura emblemática do momento leva a uma identidade em movimento, uma identidade frágil, uma identidade que não é mais, como foi no caso da modernidade, o único fundamento sólido da existência individual e social. Para Garbin (2006), o nomadismo juvenil contemporâneo se caracteriza pelo conjunto de práticas espaciais que transformam determinados 'lugares' em experiências de deslocamento, e não de fixação.

Partindo das considerações desses autores, arrisco-me a ponderar que um pátio escolar também contempla um conjunto de práticas espaciais que transformam determinados lugares em experiências de deslocamentos.

Ao rerepresentar esses jovens, que outrora nomeiei de *Passantes*, atendo-me para determinadas narrativas 'garimpadas' nas conversas realizadas durante alguns recreios. Jovens que transitavam e circulavam pelo pátio escolar e que, na grande maioria, pertenciam às turmas de sétima série. Na sequência, apresento um trecho da conversa realizada sobre as turmas que pertenciam. A jovem que se identificou como *Baby* (16 anos) e que cursava a sétima série, explicou-me que a jovem de apelido *Nega Loira* cursava a oitava série, mas que nos recreios pertencia a esse grupo. Nas suas palavras:

**Baby:** É que a Nega Loira está sempre com a gente. Ela está sempre no meio dos negros e a irmã dela é negra, né? [referindo-se à jovem Toddynho]. A gente também chama a Toddynho de Nega Maria, daí fica a Nega Loira e a Nega Maria, porque ela tem Maria no nome dela. (Excerto de conversa, 14 de setembro de 2007).

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

Entendo que vivemos numa sociedade que possui uma imensa diversidade social, étnica e cultural, formada por diferentes povos. E através dessas jovens irmãs podemos observar essa diferença. Bauman (1999, p.150) observa que a etnia "tem se tornado uma das categorias, símbolos, ou tótems em torno dos quais as comunidades flexíveis [híbridas] e livres de sanção são formadas e em relação às quais identidades

individuais são construídas e afirmadas”. No caso específico, as jovens que se identificaram como *Nega Loira e Toddynho* terminam imprimindo, através dos apelidos, marcas que deram visibilidade à questão da cor, configurada, nessa situação, como um marcador identitário.

Ao fazer referência ao termo ‘negro’, Hall (2003) destaca que pode funcionar como linguagem. Para o autor (p. 194), “a palavra em si não possui uma conotação de classe específica, embora sua história seja longa e nem tão facilmente desmontável”. Entendo que há dificuldades para se definir o termo ‘negro’, como se fosse uma cor que se tem, ou que não se tem, partindo do pressuposto de que a cor é uma categoria classificatória criada culturalmente.

Em outras palavras, a questão da cor, muitas vezes, pode ser utilizada como uma tentativa de situar um sujeito em um contexto social, partindo de uma presumida aparência que o posiciona como dominante, subordinado, igual ou diferente. Cabe-nos assinalar que essa jovem, ao se identificar como *Nega Loira* [apesar de não ser negra] é aceita nessa comunidade, pois ‘ser jovem negro/negra’ se configura como um marcador identitário significativo para esse grupo, posicionando esses jovens. Nesse cenário, os amigos do grupo, conforme argumentos de Pais (1993, p. 94), “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças nas relações aos outros”, enfim, um espaço de afinidades, pertencimentos e afetividades. Atrelado a esse entendimento, retomo as considerações de Silva (2000a, p. 76), quando grifa que a identidade e a diferença tem que ser ativamente produzidas, pois “somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais”.

Diante de tais argumentos, lanço mão do registro fotográfico que intitulei *Uma luz na escuridão!* Destaco que essa frase foi verbalizada pelo jovem de apelido *Chocolate* no momento que visualizou esse registro, estabelecendo identidades e diferenças. A luz a que o jovem se refere representa a jovem *Nega Loira*, garota que ele posicionou, após visualizar o registro fotográfico, como a *branquela*.

Desse modo, reapresento os jovens alunos dessa comunidade, a partir dessa imagem, ou seja, da esquerda para a direita, pode-se observar a jovem de apelido *Toddyinho*, a jovem de apelido *Nêssa*, o jovem de apelido *Chocolate*, a jovem de apelido *Baby* e a jovem de apelido *Nega Loira*.



**Figura 41:** Uma luz na escuridão.

Conforme registro no diário de campo:

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

**Pesquisadora:** Como assim?

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

**Pesquisadora:** Isso é um problema?

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

(Excerto do diário de campo, 14 de setembro de 2007)

Considero que poderia ter explorado com mais perspicácia o comentário do jovem aluno, principalmente quando me perguntou se não seria um problema registrar essa fotografia em meu estudo. Porém, não consegui ampliar a conversa naquele recreio, nem retomá-la num outro momento, pois o tempo concedido ao recreio não propiciava conversas muito longas. Penso que o jovem *Chocolate*, ao realizar esse questionamento, terminou expressando uma desconfiança, uma dúvida

em relação à existência ou não de imagens adequadas para determinados tipos de trabalhos e ou pesquisas. Entendo que esse jovem ao comentar que havia somente uma garota branca no registro fotográfico, o mesmo estabeleceu uma diferença em relação a ele e às outras garotas que apareciam na imagem. Dito de outro modo, conforme Silva (2000a, p.77), “é apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais”.

Julgo oportuno mencionar que essa diferença [no caso da cor] verbalizada pelo jovem não foi algo que tenha capturado/despertado meu olhar quando realizei o registro fotográfico. Minha intencionalidade, naquele momento, era ter um registro dos jovens que formavam a referida comunidade. Assim, nossos olhares foram diferentes, bem como as percepções e interpretações que realizamos, partindo da mesma imagem. Entretanto, tal questionamento foi importante nessa trajetória de pesquisadora, pois muitas vezes determinadas situações tendem a não ser problematizadas, em prol do ‘discurso politicamente correto’, ou de situações que são entendidas como ‘naturalizadas’.

Ao focar a questão do olhar, reporto-me novamente às ponderações de Larrosa (1994, p.83), ou seja, “o que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade de transformação”. O autor nos instiga a repensar sobre os estereótipos, enquanto lugares comuns dos discursos que são compreendidos por todos, “tão evidentes e tão convincentes ao mesmo tempo” (p. 84). Diante dos estereótipos, Larrosa também nos alerta para os preconceitos, pois “são os tópicos da moral, o que todo mundo valoriza igualmente, as formas do dever que se impõem como óbvias e indubitáveis” (idem).

Partindo desses argumentos, posso entender que o jovem *Chocolate*, ao vincular a jovem *branquela* à luz no meio da escuridão, expressa determinadas marcações já instituídas, pré-concebidas e aceitas como naturais, normais, onde ao branco se pode atribuir os significados de luz, claridade, brilho..., em detrimento ao negro que pode estar vinculado à escuridão, penumbra ou obscuridade.

Em relação às questões que terminam sendo aceitas como pré-concebidas e naturais, lanço mão das considerações de Silva (2000a), quando propõe que normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades terminam sendo avaliadas de forma negativa. Nesse entendimento, o autor também grifa que numa sociedade em que impera a supremacia branca, 'ser branco', por exemplo, não é considerado como uma identidade étnica ou racial (grifo do autor), diferentemente se 'cor' fosse outra. Dando prosseguimento, retomo outra conversa que realizei com esses mesmos jovens, chamando a atenção para outras práticas culturais que vieram à tona:

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

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

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

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

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

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

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

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

**Pesquisadora:** E quem mais participa?

**Chocolate:** Eu toco na bateria a uns três anos. Minha mãe sai na mesma ala da Nêssa. (Excerto de conversa, 19 de setembro de 2007).

Como havia mencionado, pode-se observar através dessas narrativas, a existência de outras práticas culturais, a começar pelo envolvimento de alguns jovens com a escola de samba que está inserida no bairro Feitoria. Ao contrário de outros jovens, que nem mencionaram o fato da existência dessa entidade carnavalesca nas imediações da escola, o jovem *Chocolate* e as jovens *Baby* e *Nêssa* são frequentadores assíduos dos ensaios, fazendo parte da 'comunidade de samba'. Além dessa afinidade, outras marcações também terminaram justificando o comentário que deu origem à abertura desta seção, ou seja, *A gente é outro estilo!*



Na sequência, registro outra conversa com esses jovens alunos:

**Pesquisadora:** Galera, vocês já sentaram no banco que fica afastado?

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

**Pesquisadora:** Que estilo vocês seriam?

**Chocolate/Nêssa/Toddyho:** Pago *funk* !!!!

**Pesquisadora:** E o que é Pago *funk*?

**Nêssa:** É Pagode com *Funk*.

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

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

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

Cumpra notar que as conversas com esses jovens terminaram ratificando o que explanei na seção anterior, ou seja, a existência de uma marcação e/ou borrimento de fronteiras entre os jovens que se identificavam com o *funk* e os ditos 'roqueiros'. O exemplo dessa argumentação pode ser conferido no momento em que o jovem *Chocolate* me explicou que, no seu entendimento, os alunos que sentavam no banco afastado eram os roqueiros e o pessoal que ficava próximo à quadra de vôlei. Entendo que no momento que este jovem expressou: *A gente é outro estilo!*, posso considerar que os 'outros' discursivamente podem ser posicionados e/ou localizados geograficamente num outro espaço do pátio escolar, como já explanei anteriormente.

Outra questão interessante a destacar é que além do estilo *PagoFunk* mencionado pelos jovens, durante as conversas, essas garotas também relataram que no decorrer do ano de 2007, várias vezes foram chamadas de *Antônias*, fazendo uma alusão ao seriado televisivo que está na segunda temporada, originado do filme *Antônia* (2006). Nesse seriado, quatro garotas negras da Vila Brasilândia, periferia de São Paulo, batalhavam pelo sonho de ser *popstar*<sup>35</sup>.

O registro fotográfico a seguir apresenta, da esquerda para a direita, a jovem *Nêssa*, que gostaria de ser como a protagonista do seriado, nomeada como *Preta*; a

---

<sup>35</sup> O seriado apresentava quatro amigas de infância, Preta (**Negra Li**), Barbarah (**Leilah Moreno**), Mayah (**Quelynah**) e Lena (**Cindy**) que são convencidas pelo empresário Marcelo Diamante (o irreverente **DJ Thaíde**) a deixar os *backing vocals* do conjunto de *rap* de homens, para montar seu próprio grupo musical, nomeado como **Antônia**.

jovem *Baby* que se identifica com a personagem *Barbarah*; as jovens *Toddyinho* e *Nega Loira* que se identificam com as personagens *Mayah* e *Lena*, todas do seriado.



**Figura 42:** As “Antonias”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Identificações, pertencimentos, tensionamentos, fortalecimento de amizades, afinidades, desacordos, permanência, comunidades efêmeras, simultaneidade, descartabilidade, identidades, diferenças, ou seja, questões que atravessam, permeiam e transitam pelos recreios, de modo geral. Amparada nas considerações de Silva (2000), cabe acrescentar que a identidade pode ser entendida como uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. Assim, conforme o autor, (p. 96) “a identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder”. Nesse sentido, ao finalizar esse capítulo, recorro novamente às argumentações de Bauman (2005, p. 91), quando pontua que “a construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável e os experimentos jamais terminam”. Assim, é “preciso compor a sua identidade pessoal (ou as suas identidades pessoais?) da forma como se compõem uma figura com as peças de um quebra-cabeça *incompleto*, ao qual faltem muitas peças (e jamais se saberá quantas)” (idem, p. 54). Diante de todas as considerações, referenciais, proposições e análises que minha escrita apresentou no decorrer desses capítulos, cabe reiterar, nesse momento, o que venho marcando em todo o estudo, ou seja, o tempo/espço do recreio se constitui num importante lugar de socialização, de tensionamentos, de processos de pertencimentos identitários juvenis que ultrapassam o espaço da sala de aula e do currículo formal.

**CAPÍTULO V - ESTÁ NA HORA DE IR EMBORA: CONSIDERAÇÕES  
FINAIS**



**Figura 43:** Está na hora de ir embora

Dou início à etapa final desta dissertação, encaminhando-me para uma reflexão acerca do percurso que realizei durante esse estudo. O comentário *Está na hora de ir embora!* muitas vezes foi utilizado por mim durante o período em que estive ‘mergulhada’ no contexto escolar, visto que depois dos 15 minutos de recreio, retomava o caminho de volta para meu ambiente de trabalho.

O olhar, os pensamentos, o diário de campo e a máquina fotográfica embarcavam nessa viagem, registrando diferentes situações que observei em cada recreio. Dessa forma, foram se compondo páginas do estudo que desenvolvi sobre o momento do recreio escolar, num tempo/espço específico. Reafirmo que esta dissertação revelou um olhar possível sobre os jovens que transitavam pela *Escola Dilza*.

Assim, finalizando o estudo, mesmo que de maneira provisória, recordo-me brevemente, do modo como me enveredei pelo cenário estudado e do percurso teórico realizado através de autores ligados ao campo dos Estudos Culturais. Nessa movimentação, faço uso novamente das palavras de Gottschalk (1994, p.210), “todo etnógrafo(a) é seu próprio instrumento auto-reflexivo da pesquisa”. Nesse momento reflexivo, não posso me furtar de ratificar a presença constante dos referenciais teóricos, em especial de Garbin (2001, 2006), tanto nas páginas desta dissertação, quanto na trajetória que realizei como pesquisadora desde 2005. Cabe afirmar que não sou a mesma que iniciou o estudo, pois de supervisora pedagógica de uma secretaria de educação fui me constituindo/produzindo como uma observadora passante, uma fotógrafa iniciante, uma ‘jovem’ pesquisadora que transitou pelo recreio escolar durante os meses de maio a outubro de 2007, convivendo com jovens alunos de turmas de sexta, sétima e oitava séries do ensino fundamental. Assim, compreendo que tanto eu, quanto os jovens alunos, ambos sujeitos da pesquisa, fomos sendo interpelados pelas diferentes situações e atravessamentos ocorridos durante esse período.

Compreendo que, nesse transitar, o itinerário foi permeado por inquietações, desafios, questões e diferentes narrativas desses jovens. Narrativas que, além de

compartilharem os apelidos escolhidos pelos sujeitos do estudo [apelidos entendidos como marcadores identitários], também revelaram, através das conversas e momentos diários do cotidiano escolar, as situações que ocorriam nos recreios. Conversas que na fase inicial eram curtas, compostas de pequenos diálogos, sem roteiro prévio, sendo transcritas no momento que ocorriam. Mais tarde, conversas que passaram a ser gravadas e depois transcritas por mim, num outro momento. Assim, enquanto transitava ia realizando um escuta em movimento, deparando-me com diferentes assuntos que permeavam o universo desses jovens.

Em vista disso, atento-me para o momento do recreio enquanto espaço interessante e significativo de socialização, de conflitos, de afinidades, de aprendizagens, de disputas, onde questões como gênero, raça e etnia atravessaram e se engendraram nos processos de pertencimentos identitários juvenis. O momento do recreio configurou-se como um espaço reservado, com características singulares, permeado por regras próprias e negociações peculiares, extrapolando a função de espaço para se *recrear*.

Assim, a pesquisa ultrapassou os *espaços lugarizados*, escolhidos, ocupados, tendo em vista que as práticas culturais [entendidas, nesse contexto, como as diversas ações e os processos de significação empreendidos e/ou vivenciados pelos jovens alunos] ocorridas no recreio escolar atuaram na produção, no tensionamento e/ou fortalecimento de processos de pertencimentos identitários juvenis. Nessa direção, o momento do recreio [dentro da *maquinaria escolar*] configura-se como uma das peças mais flexíveis, aquela que consegue ter alguns *escapes* durante esse processo, onde se observa um *atravessamento e/ou borramento de fronteiras*, como me referi no estudo.

O recreio, apesar de ter uma configuração sólida<sup>36</sup> [com início e término marcados pelo relógio, com um espaço físico definido para cada segmento escolar], pode ter uma conotação de fluidez. Segundo Bauman (2001), os fluídos não se fixam

---

<sup>36</sup> Bauman (2001, p. 8) menciona que “os fluídos, por assim dizer, não fixam o espaço, nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras”.

muito a qualquer forma, pelo contrário, estão constantemente sujeitos às mudanças, pois é o tempo que conta muito mais que o espaço que se propõe a ocupar, sendo preenchido por momentos. Assim, ao compartilhar das considerações do autor, entendo que esses jovens alunos poderiam ser considerados *habitantes do líquido mundo moderno* (Bauman, 2005), tendo em vista que durante os recreios transbordaram conversas, respingaram inconstâncias, contornaram obstáculos, inundando lugares. Na continuidade dessa reflexão, destaco dois comentários registrados durante uma conversa que realizei com as jovens que se nomearam como *Grazi* e *Francy* no decorrer do estudo:

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

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

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

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

Na esteira desse entendimento, recorro a Ortega (1999), o qual enfatiza que a amizade representa uma possibilidade de constituir a comunidade. No caso específico, a jovem *Francy* fazia parte do grupo que nomeei como *A turma da Bruninhah*, garotas que foram permeadas por diferentes situações ocorridas nos recreios, mantendo-se sempre no mesmo grupo, formando uma comunidade de idéias afins, permeadas por um sentimento de pertença.

Nesse sentido, ao destacar a questão das comunidades, remeto-me aos argumentos de Bauman (2003, p. 07), quando atenta para as conotações dessa palavra, afirmando que, para começar, “comunidade é um lugar cálido, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado”. Em outras palavras, o autor destaca que numa comunidade nunca somos estranhos entre nós. Diante dessa diversidade que observei no contexto escolar, valho-me das considerações de Xavier (2008, p.478):

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

Desse modo, considero que dissertar sobre os jovens que transitaram durante os recreios num determinado tempo/espaço escolar possibilitou que eu ampliasse minha compreensão sobre a complexidade que envolve as juventudes. Aliada a esses pensamentos, retomo que os jovens se movimentavam carregando expectativas, incertezas, sonhos, interesses e assuntos que ‘transbordam e ultrapassam’ o espaço escolar.

Para finalizar este trabalho, selecionei um trecho de uma conversa realizada no dia 14 de setembro com alguns jovens. Destaco o comentário do jovem de apelido *Crespinho*, diante da minha pergunta:

**Pesquisadora:** Galera, então o recreio seria um ponto de combinações?  
**Crespinho** (16 anos): Professora, o recreio é tudo! Ele não é um, ele é o ponto de todas as combinações... (Excerto de conversa, 14 de setembro de 2007)

Ponto de combinações, acordos, segredos, sentimentos, desentendimentos, relacionamentos, comunidades, marcadores identitários, disputas, vitórias, derrotas, silêncios, competições, afinidades, espaços lugarizados, processos de pertencimentos identitários juvenis... Considero que tudo isso pode fazer parte do momento do



recreio, tempo/espço que não se encerra nos minutos estipulados pela rotina escolar. Assim, imbuída de todo esse movimento, vou encerrando esta página e este estudo.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; "Zoar e ficar": novos termos de sociabilidade jovem In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda. (orgs), *Culturas Jovens – novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006, p. 139-157

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_, Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luís Henrique, BUJES, Maria Isabel (orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*, Canoas, Ed. ULBRA, 2006, p. 177-198

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

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

DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. *“Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu” :práticas culturais em narrativas escolares* Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2006, 198 fl.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GARCEZ, Pedro. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Teresa Lopes (Orgs.). *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_, LARA, Núria Perez da (Orgs.) *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1998.

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

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

LOURO, Guacira L. *Pedagogias da Sexualidade*. In\_\_\_\_\_. *O Corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos – O declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 4ª ed., 2006.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_, & BLASS, Leila Maria da Silva (Orgs.) *Tribos urbanas: produção artística e identidades*. São Paulo: Annablume, 2004, p. 09-22

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

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

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

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

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

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

SILVA, Tomaz Tadeu Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.208-243

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

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

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa C.V. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2002. p.119-142

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. De geometrias, currículo e diferenças. Campinas:CEDES, Educação e Sociedade, aXXIII, n.79, 2002a, p. 163-186.

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

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

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

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

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

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

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

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



**ANEXOS**

São Leopoldo, 03 de maio de 2007.

Ilma Prof<sup>a</sup>. Mônica Regina da Conceição.

Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dilza Flores Albrecht.

São Leopoldo, RS

Senhora Diretora:

Venho por meio desta solicitar permissão a Direção para desenvolver junto a esta instituição, no período de maio do corrente ano até agosto de 2008, o Projeto de Pesquisa de Mestrado vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisabete Maria Garbin intitulado **“O recreio como vitrina do espaço escolar”**.

Cumpro informar que atuo como supervisora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer deste município e pretendo desenvolver minha pesquisa durante o momento do recreio, observando-o uma ou duas vezes na semana. Gostaria de poder realizar, no decorrer da pesquisa, eventuais observações em sala de aula nas turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, no período que antecede este momento ou no período posterior ao recreio.

Meu objetivo é mostrar como este espaço está sendo constituído pelos jovens alunos e alunas das referidas séries nesta escola. Para tal, necessito observar, fotografar (ou oportunizar que se fotografem entre si), filmar e gravar conversas e/ou entrevistas semi-estruturadas – sobre o que pensam do recreio, qual o significado que estão dando a este espaço no cotidiano escolar – que possam ocorrer entre estes alunos. O critério para escolha destes alunos será definido, conforme andamento da pesquisa.

Contudo, todos os participantes da pesquisa com idade inferior à 18 anos, deverão levar, junto às suas famílias um *Termo de Consentimento Informado* [anexado a esse documento] que deverá estar devidamente autorizado pelos familiares e/ou responsáveis, para que participem das atividades da pesquisa.

Os dados coletados a partir das atividades propostas serão analisados e supervisionados por minha orientadora. Parte destes será utilizada em meu estudo de Mestrado, respeitando os preceitos éticos das pesquisas acadêmicas, ou seja, o material não será utilizado para fins comerciais ou estranhos aos objetivos educacionais, pois os registros têm por objetivo complementar a pesquisa configurada neste espaço escolar.

Na certeza de poder contar com o apoio desta instituição, agradeço sua atenção e disponibilidade. No aguardo de sua manifestação por escrito [a qual será anexada ao Projeto de Pesquisa], coloco-me ao seu inteiro dispor para quaisquer outros esclarecimentos a respeito da pesquisa.

Cordialmente,

---

Prof<sup>a</sup>. Rosane Speggorin Linck (Mestranda do PPGEDU/UFRGS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisabete Maria Garbin (Orientadora)

**Endereço para respostas e eventuais contatos com a pesquisadora:**

Rosane Speggorin Linck

Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer – SMED

Endereço/; Av. Dom João Becker, 271 Sala 15 – Ginásio Municipal Celso Morbach – São Leopoldo

Telefones (51) 3589-1829 e 3589-6666

E-mail: [smed.ped@saoleopoldo.rs.gov.br](mailto:smed.ped@saoleopoldo.rs.gov.br)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Srs. Pais e/ou responsáveis:

Ao cumprimentá-los, venho através deste, apresentar-me. Sou a professora Rosane Speggorin Linck, atuo na Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, no município de São Leopoldo. Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Venho através deste, solicitar sua permissão, para que \_\_\_\_\_ possa participar da pesquisa durante o momento do recreio, tendo por objetivo mostrar como este espaço está sendo constituído prlos jovens alunos e alunas da E.M.E.F. Dilza Flores Albrecht. Para a realização de minha pesquisa, deverei acompanhar uma ou duas vezes por semana o recreio desta escola até agosto de 2008, observando, fotografando( ou oportunizando que se fotografem entre si), filmando e gravando conversas e/ou entrevistas semi-estruturadas – sobre o que pensam do recreio e qual o significado que estão dando a este espaço no cotidiano escolar.

Esclareço que os dados serão coletados por mim e serão analisados e supervisionados por minha orientadora. Parte destes será utilizada em meu estudo de mestrado, respeitando os preceitos éticos das pesquisas acadêmicas, ou seja, não serão mencionados os nomes reais dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado e o material não será utilizado para fins comerciais ou estranhos aos objetivos educacionais, pois os registros têm como objetivo complementar a pesquisa configurada neste espaço escolar.

Neste sentido, coloco-me ao seu inteiro dispor para quaisquer outros esclarecimentos a respeito da pesquisa, comprometendo-me também em esclarecer

qualquer dúvida que o participante venha a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário. Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

Eu, \_\_\_\_\_ RG Nº \_\_\_\_\_  
concordo que o/a aluno/a \_\_\_\_\_, sob  
minha responsabilidade e guarda, participe do projeto de pesquisa.

---

Assinatura dos Pais ou Responsáveis

Cordialmente,

---

Profª Rosane Spegiorin Linck (Mestranda do PPGEDU/UFRGS)

**Endereço para respostas e eventuais contatos com a pesquisadora**

Rosane Spegiorin Linck

Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer – SMED

Endereço: Av. Dom João Becker, 271, sala 15 – Ginásio Municipal Celso Morbach –  
São Leopoldo

Telefones: (51) 3589 – 1829 e 3589 – 6666 E-mail: [smed.ped@saoleopoldo.rs.gov.br](mailto:smed.ped@saoleopoldo.rs.gov.br)

Estado das coisas / Banda Orion (Kathleen Kate)

Nos últimos dias a dor  
Me corroe por dentro  
E as lágrimas me detonam  
A cada manhã aparenta ter  
Mais pessoas apontando em minha direção

*REFRÃO*

Por que tudo acabou acontecendo  
Ao mesmo tempo?  
Quanto mais estamos juntos  
Mais me sinto só  
E isso me deixa atordoada  
Pois a última coisa que quero  
É te ver longe de mim

Penso estar errada por querer te prender  
Mas somente não quero te ver cair novamente  
Me preocupo com você  
Te ouço dizer que não devo  
Mas tuas palavras só me trazem mais tristezas

*REFRÃO*

Quanto mais você se destruir  
Mais vai estar me destruindo  
Acabando com o que sentimos

*REFRÃO*

*Histórias, nossas histórias  
Dias de luta, dias de glória*

*Início essa escrita, inspirando-me na música Dias de luta, dias de glória, de autor desconhecido e interpretada por Charlie Brown Jr.. Música esta que foi escolhida por mim, para compor o CD que entreguei juntamente com a dissertação. Destaco que dentre tantas músicas que ouvi para essa escolha terminei selecionando esta, por achar que meu estudo permeou algumas histórias, as nossas histórias [as minhas e as dos jovens alunos] durante um tempo/espço determinado.*

*Assim, muitas histórias poderiam ter sido contadas de outras formas, ou outras incorporadas ao estudo, como é o caso de algumas narrativas posteriores que contaram um pouco da reprovação de muitos dos sujeitos desse estudo. Jovens como Brunynhah, Francly, Crespinho, Sombra, Twister e Manão que foram alguns dos alunos que no final do ano letivo de 2007 não foram aprovados. Jovens que estudavam na oitava série e que ao invés de terem expectativas em relação ao ensino médio, em 2008, terminaram ingressando no ensino noturno, modalidade EJA (como foi o caso dos jovens Brunynhah e Crespinho), ou repetindo a oitava série no diurno (a exemplo de Francly, Twister, Sombra e Manão).*

*Sei que esta é uma história para outros espaços, para outras páginas, apesar dos sujeitos serem os jovens, com os quais convivi durante vários meses no ano de 2007. Fica o registro, mesmo que brevemente, dessa situação que julgo importante e que nos faz pensar no contexto escolar, na relação estabelecida entre a sala de aula, os professores, o currículo formal, o recreio e esses jovens e suas histórias, alunos desta atualidade.*

*Assim, encerro essa página com a letra da música que 'emalou' o material audiovisual que entreguei juntamente com a dissertação.*

*Dias de luta, dias de glória  
Charlie Brown Jr.*

*Composição: indisponível*

*Canto minha vida com orgulho!*

*Na minha vida tudo acontece*

*Mas quanto mais a gente rala, mais a gente cresce*

*Hoje estou feliz porque sonhei com você*

*E amanhã posso chorar por não poder te ver*

*Mas o eu sorriso vale mais que um diamante  
Se você vier comigo aí nós vamos adiante  
Com a cabeça erguida, e mantendo a fé em Deus  
O seu dia mais feliz vai ser o mesmo que o meu*

*A vida me ensinou a nunca desistir  
Nem ganhar, nem perder, mas procurar evoluir  
Podem me tirar tudo o que tenho  
Só não podem me tirar as coisas boas que eu já fiz pra quem eu amo  
E eu sou feliz e canto o universo é uma canção, eu vou que vou!*

*Histórias, nossas histórias  
Dias de luta, dias de glória (4x)*

*Oh, minha gata, morada dos meus sonhos  
Todo dia, se eu pudesse, eu ia estar com você  
Já te via muito antes nos meus sonhos  
Eu procurei a vida inteira por alguém como você*

*Por isso eu canto a minha vida com orgulho  
Com melodia, alegria e barulho  
Eu sou feliz e rodo pelo mundo  
Sou correria, mas também sou vagabundo  
Ou valor de verdade, pra minha saúde, pra minha liberdade  
Que bom te encontrar nesta cidade  
Esse brilho intenso me lembra você*

*Histórias, nossas histórias  
Dias de luta, dias de glória (4x)*

*Hoje estou feliz, acordei com o pé direito  
E vou fazer de novo, vou fazer muito bem feito*