UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

ADELAIDE REZENDE DE SOUZA

O BRINCAR NA FAVELA DA MARÉ: JOGO DE VIDA E RESISTÊNCIA EM TERRITÓRIO CONFLAGRADO

RIO DE JANEIRO
2020

ADELAIDE REZENDE DE SOUZA

O BRINCAR NA FAVELA DA MARÉ: JOGO DE VIDA E RESISTÊNCIA EM TERRITÓRIO CONFLAGRADO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de doutora em psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Rabello de Castro

RIO DE JANEIRO
2020

ADELAIDE REZENDE DE SOUZA

O BRINCAR NA FAVELA DA MARÉ: JOGO DE VIDA E RESISTÊNCIA EM TERRITÓRIO CONFLAGRADO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de doutora em psicologia.

Aprovada em _____ /_____ / _____.

_____
Profa. Dra. Lucia Rabello de Castro - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

_____
Prof. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi - Universidade Estadual Paulista - UNESP

_____
Prof. Dr. Marcelo Tadeu Baumann Burgos - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC

_____
Profa. Dra Lisandra Ogg Gomes – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

_____
Profa. Dra. Cristiana Carneiro - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

RIO DE JANEIRO
2020

Dedico este trabalho a todas as crias da Maré: as crianças, os jovens, os adultos e idosos que tive o prazer de conhecer.

Em vocês reconheci força, alegria e muito afeto que trouxeram um sentido maior para enfrentar o momento político que estamos vivendo!

Além disso, dou destaque a memória de Marielle Franco, que também era cria da Maré, e como vereadora e defensora dos direitos humanos foi assassinada brutalmente há mais de 700 dias e ainda não sabemos o nome dos assassinos.

“Quantos mais vão precisar morrer para que essa guerra acabe?” (Post publicado por Marielle no twitter, um dia antes de seu assassinato).

AGRADECIMENTOS

Inicialmente a toda a equipe da Escola Municipal Erpídio Cabral de Souza – Índio da Maré, que desde o início foi receptiva com a minha presença, fazendo eu me sentir tranquila para a realização da pesquisa. A diretora Lilian e toda a equipe pedagógica e administrativa. A todos os professores do PEJA e as professoras e professores que me permitiram acompanhar suas aulas e me concederam entrevistas, as professoras Aline Melo, Izabel Azevedo, Carolina Vargas, Suzana e aos professores João e Renato. Agradeço também a equipe da portaria, limpeza e cozinha. Em especial ao professor e amigo Vanderlei Carvalho que me apresentou essa escola dando a oportunidade da descoberta que me foi concebível, e acompanhando com entusiasmo a construção da tese.

As crianças, aos jovens e aos pais, mães e avós mareenses que compartilharam memórias e informações sobre as suas vidas e a de seus filhos, muito obrigada pela confiança!

Agradeço a Lucia pelo companheirismo, seriedade e sensibilidade oferecida ao longo da produção deste trabalho, sua presença foi fundamental para fortalecer minha coragem e confiança.

Aos meus pais que sempre apoiaram minhas decisões participando dos vários momentos da minha vida. Meu pai Raimundo Lima que além de pai, foi meu amigo e meu professor. A minha mãe que super aliada desde sempre me disse: “estude, estude, estude!”

Aos meus filhos Dhavid, Victor e Daniel e as suas parceiras e minhas amigas que confiam e acreditam em mim sempre me apoiando e admirando. Neste trabalho agradeço principalmente ao Dhavid que foi meu ouvinte, companheiro, colaborador e amigo ao longo de todo o processo.

A todos os meus amigos e amigas do NIPIAC, grupo de trabalho e pesquisa, mas também de proteção e compartilhamento de angústias e alegrias que se fazem dentro e fora da Universidade. Ao longo desta produção foi fundamental contar com a ajuda de vocês, muito obrigada!

A minha amiga Bia Arruda (especialmente) e as amigas mais próximas da Estácio que sempre torceram por mim.

A minha amiga Rosita que acompanhou o meu trabalho lendo com atenção e carinho o texto, sua amizade demonstra que a identificação com alguém é algo que transcende diferenças de idade.

A Cristina Torres Vianna por todo apoio emocional, fundamental nesta caminhada.

A toda minha família, às minhas irmãs e meu cunhado Fernando, principalmente Beth Rezende que me deu help em vários momentos na formatação deste trabalho.

Particularmente ao André Lobo que foi um grande companheiro, sua presença foi essencial em boa parte da trajetória deste trabalho.

Às minhas famílias “Malta Rural” e “São vocês”; o carinho e apoio de todos foram fundamentais para minha confiança e produtividade.

Ao meu querido vizinho Saldanha que está sempre pronto a me ajudar.

A FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) pela “Bolsa Nota 10” que me permitiu dedicação total à presente pesquisa durante os dois últimos anos do doutorado

A UFRJ, especialmente a secretaria de pós-graduação que sempre atendeu as minhas solicitações com presteza.

A secretaria municipal de educação e a quarta CRE que me permitiram realizar este estudo.

A professora Tânia Ramos Fortuna que participou do da banca de qualificação e trouxe valiosas contribuições bibliográficas a respeito do brincar que compuseram as reflexões deste estudo.

A todos os membros da banca: A professora Lisandra Ogg Gomes que de maneira sempre atenciosa desde a qualificação me concedeu uma leitura atenta que permitiu aperfeiçoar o estudo. A professora Maria do Carmo Monteiro Kobayashi que desde o primeiro contato foi muito atenciosa e generosa em relação ao convite para sua participação. E aos professores Marcelo Tadeu Baumann Burgos e Cristiana Carneiro que também foram muito atenciosos e generosos em concordar com a leitura e análise deste trabalho.

A todos e todas que de alguma forma contribuíram com a produção desta tese, meu muito obrigada!!!

EPIGRAFE

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

RESUMO

SOUZA, Adelaide Rezende de. **O brincar na favela da Maré: jogo de vida e resistência em território conflagrado.** Rio de Janeiro, 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta tese teve como foco investigar as formas e o sentido das brincadeiras de crianças e jovens de uma escola da favela da Maré, considerando que as expressões lúdicas deste território parecem estar implicadas nas relações de poder que se estabelecem neste contexto. Assim, se buscou responder: como a brincadeira e o jogo se produzem dentro de um território conflagrado, tendo em vista a escola como espaço de socialização e constituição dos laços de amizades. Primeiramente o espaço escolar é apresentado como um lócus de diversos significados, coabitado pelas diferenças, a partir de conflitos e convergências. Ressalta-se que mesmo diante da tensão, neste contexto existe a presença do riso, das festas e da alegria, como dinamismos da vida deste cenário. Em seguida, a partir de autores da psicanálise se discorre sobre a importância do brincar, da fantasia e do riso na escola. Por outro lado, problematiza-se o brincar e sua relação com a violência e a destrutividade. A investigação empírica foi realizada com crianças de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental e com jovens e adultos do PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos), incluindo os familiares das crianças, os professores, equipes técnica e administrativa. Utilizamos como instrumentos: observação participante, entrevistas semiestruturadas, grupos de discussão, registros fotográficos, gravações de áudio e vídeo. No grupo infantil surgiram três forças que interferiram na criação das brincadeiras: territorialidade, estrutura familiar e gênero, possibilitando elementos que foram constitutivos da cultura lúdica, são eles: fantasia, disputa, prazer, autoafirmação, agressividade, medo e os laços sociais. Esses elementos influenciaram nos modos, ritmos e derivações da ludicidade. Houve interações lúdicas entre as crianças e a pesquisadora, com base em um significativo laço de amizade construído na participação e trocas que ocorreram através do brincar, entre estas brincadeiras citamos a *batalha de rimas*. Com os alunos do PEJA, ocorreram formas pouco comuns de serem denominadas como jogos: comer, zoar e conversar. A cumplicidade dos professores foi essencial para que tais expressões de ludicidade fossem realizadas: cafés da manhã, festas escolares, formaturas e passeios. Por último, examinando a cultura lúdica da favela da Maré, o estudo revelou formas e matrizes que fazem parte do patrimônio cultural mareense e que constitui condições de subjetivação dos moradores, apresentando relações com maneiras de luta e (re) existência. São elas: o culto evangélico e o baile funk, os jogos de azar, de tabuleiros e de "zoar". Através dos depoimentos de moradores antigos são retratadas as mudanças que ocorreram com o passar dos anos nas ruas deste território, evidenciando marcas da ancestralidade e dos novos elementos do contexto que se acirraram em relação a violência. Finalmente, à guisa de conclusão são destacados três aspectos deste trabalho: a criança que possui capacidade de construir e opinar sobre suas brincadeiras e a respeito dos mais variados aspectos de como a sociedade se apresenta para ela; a escola, como espaço de socialização que contêm uma prática brincante dos professores do PEJA; e a favela como um espaço de resistência dos mais variados afetos coletivos, contrapondo a ideia de ser um lugar apenas carente e violento.

Palavras chave: brincar, favela, criança, jovem, escola, território.

ABSTRACT

SOUZA, Adelaide Rezende de. **O brincar na favela da Maré: jogo de vida e resistência em território conflagrado.** Rio de Janeiro, 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The present thesis focuses on the investigation of the ways children and youth from a school in the Maré *favela* play, and the meaning behind their games, considering that the playful expressions of this territory seem to be implicated in the power relations that are established in this context. Thus, we sought to answer: how are games and playtime constructed within a conflicted territory, considering school as a space for socialization and the establishment of bonds of friendship. First, the school's territory is presented as a locus of diverse meanings cohabited by differences, based on conflicts and convergences. It should be noted that laughter, partying and joy are present as dynamics of life in this scenario, even in the face of tension. Next, the importance of playing, fantasy and laughter in school is discussed through authors in the psychoanalytic field. On the other hand, playing and its relationship with violence and destructiveness are problematized. The empirical research was carried out with third year elementary school children and with young people and adults from PEJA (Youth and Adult Education Program), and included the children's family, teachers, technical and administrative staff. The research tools used were: participant observation, semi-structured interviews, discussion groups, photographic records and audio and visual recordings. In the children's group, three forces that interfered with the creation of games emerged: territoriality, family structure and gender, enabling elements that were constitutive of the ludic culture. Those are: fantasy, dispute, pleasure, self-affirmation, aggressiveness, fear and social bonds. These elements influenced the modes, rhythms and derivations of playfulness. There were playful interactions between the researcher and the kids, based on meaningful bonds of friendship built on the participation and exchange which occurred through playing and games. Amongst the games, it is worth to mention the *rap battles*. With PEJA students, there were some unusual denominations of activities as games: eating, making fun of each other and talking. The complicity of the teachers was essential for such expressions of playfulness to be carried out: breakfasts, school parties, graduations and outings. Finally, through the examination of the playful culture of the Maré *favela*, the study revealed ways and matrixes that are a part of the Maré cultural heritage and that constitute the conditions of subjectification of the residents, associated with ways of struggle and (re) existence. They are: the evangelical cult and the brazilian funk dance, the games of chance, board games and "mocking". Through the testimonies of former residents, the changes that occurred over the years in the streets of this territory are portrayed, showing signs of ancestry and the new elements of the context that have intensified in relation to violence. Finally, as a conclusion, three aspects of this work are highlighted: the child who has the capacity to build and give an opinion about his games and about the most varied aspects of how society presents itself to him; the school, as a socialization space which contains a playful practice of the PEJA teachers; the *favela* as a space of resistance for the most diversified collective affections, opposing the ideia of it being only a needy and violent place.

keywords: play, favela, children, youth, school, territory

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10
1 ESCOLA PÚBLICA: LUGAR DE ENCONTROS E DESENCONTROS 21
1.1 TRAJETÓRIA E SIGNIFICADOS DADOS A ESCOLA AO LONGO DO TEMPO 26
1.2 DA NORMATIZAÇÃO DO INDIVIDUAL A PRODUÇÃO DO COLETIVO 33
1.3 CRISE DE AUTORIDADE E A DISCIPLINA/INDISCIPLINA: SINTONIA E DESCONEXÃO 40
1.4 CONVIVÊNCIA INTERGERACIONAL – CONFLITOS E CONVERGÊNCIAS 57
1.5 DIANTE DA CAMARADAGEM E DOS ATRITOS ESTUDANTIS: CONFLITOS, DISPUTAS, RISOS E FESTAS 62
2 **A BRINCADEIRA E A FANTASIA NA ESCOLA: CRIATIVIDADE E AGRESSIVIDADE CONSTITUTIVAS DA REALIDADE** 77
2.1 O BRINCAR ASSOCIADO À PRODUÇÃO DE CRIATIVIDADE E À HUMILHAÇÃO 80
2.2 OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO HUMOR NA ESCOLA: RISOS E REBAIXAMENTOS 85
2.3 O RISO E A BRINCADEIRA COMO JOGO COLETIVO NA ESCOLA E OS IMPASSES DO USO DO TEMPO 94
2.4 AS FORMAS DE EXPRESSÃO DA CULTURA LÚDICA EM TERRITÓRIOS DE POBREZA 99
3 **CONHECENDO O COMPLEXO DE FAVELAS DA MARÉ** 108
3.1 RELEMBRANDO O PASSADO 109
3.2 CIRCUITOS NOS LABIRINTOS DA FAVELA ENTRE OS BECOS, PRAÇAS E VIELAS 113
3.2.1 **Divisa ou Faixa de Gaza e a Praça da Paz** 114
3.2.2 **Praça da Baixa do Sapateiro** 118
3.3 O LÚDICO E O HUMOR NA CULTURA MAREENSE COMO FORÇA DE RESISTÊNCIA 119
3.4 A ESCOLA PARA CRIANÇAS E JOVENS DO COMPLEXO DE FAVELAS DA MARÉ E SUAS SINGULARIDADES 123
4 OBJETIVOS, MÉTODO E QUESTÕES INVESTIGADAS 132
4.1 OBJETIVO GERAL 132
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS 132

4.3 MÉTODO 133
5 CARACTERIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA 136
5.1 A ESCOLA – PRIMEIROS CONTATOS 136
5.2 CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I - A ESCOLHA DA TURMA 138
5.2.1 **Perfil do Grupo Infantil** 140
5.2.2 **A incursão na rotina escolar e a presença na sala de aula** 141
5.3 O PEJA DIURNO – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 142
5.3.1 **O perfil das turmas do grupo de jovens** 143
5.3.2 **A tensão de pesquisar e ser pesquisado** 146
5.4 PLANO GERAL DE ANÁLISE DOS RESULTADOS 149
6 O GRUPO INFANTIL E A PRODUÇÃO DA CULTURA LÚDICA 151
6.1 FORÇAS QUE ATUAM NO CAMPO LÚDICO E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS 151
6.1.1 **Estrutura Familiar** 153
6.1.2 **Territorialidade** 157
6.1.3 **Gênero** 171
6.2 CUMPLICIDADES, ENVOLVIMENTOS E AFETOS QUE SURGEM DO BRINCAR..... 179
6.2.1 **Escravos de Jó ou roubou pão na casa do João** 180
6.2.2 **O menino guia: "fica calma tia, você está comigo!"** 182
6.2.3 **Em busca dos companheiros** 184
6.3 AS *BATALHAS DE RIMA*: IMPROVISOS, DUELOS E RESISTÊNCIA 186
6.3.1 **Primeiros contatos com a brincadeira de rima** 187
6.3.2 **Organização das regras** 191
6.3.3 **As batalhas no palco – cumplicidade e duelo** 192
6.3.4 **Regras, zoações e laços de amizade: o que isso tem a ver?** 204
7 BRINCADEIRAS DOS JOVENS NA ESCOLA - COMER, ZOAR, CONVERSAR 208
7.1 O SENTIDO DE ESTAR NA ESCOLA: "POR QUE TODO MUNDO PRECISA ESTUDAR? A GENTE NASCE PRA ISSO, INFELIZMENTE!" 210
7.2 COMO OS ALUNOS SE DIVERTEM NA ESCOLA? 215
7.3 A COMIDA E AS FESTAS – "DO IMPROVISO AO CURRICULAR" 226
7.4 O PASSEIO 232
7.4.1 **Abrangência Espacial** 232

7.4.2 **A Coexistência Arrojada**.....233
7.4.3 **A coletivização da produção alimentícia**.....236
8 TODO MUNDO BRINCA NA FAVELA: DO TERRITÓRIO CONFLAGRADO À ALEGRIA DE ESTAR VIVO.....239
8.1 AS BRINCADEIRAS E OS CONFLITOS ARMADOS – OUVINDO AS CRIANÇAS.....240
8.2 DO CULTO AO BAILE FUNK "PARA DISTRAIR A MENTE".....247
8.3 OS JOGOS DE AZAR: GÊNERO E INTERGERACIONALIDADE.....254
8.4 AS BRINCADEIRAS DE ANTES – "[...] NÃO RECRIMINANDO NINGUÉM, PORQUE CADA GERAÇÃO É UMA GERAÇÃO, CADA ÉPOCA VAI EVOLUINDO, MAS ERA DIFERENTE, EU ME DIVERTI MUITO!".....259
8.5 O PROCESSO CIVILIZATÓRIO LÁ FORA É DIFERENTE DAQUI: QUAL A RELAÇÃO ENTRE A RUA E A APARENTE "BRUTALIDADE" ENCONTRADA EM ALGUMAS FORMAS DE BRINCAR E SE DIVERTIR NA MARÉ?.....265
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....275
REFERÊNCIAS.....291

INTRODUÇÃO

Por ser esta parte o preâmbulo deste trabalho e acreditar que uma posição de neutralidade enfraqueceria sua apresentação, aqui na introdução vou utilizar a primeira pessoa do singular, me posicionando como aquela que tem uma relação objetiva e subjetiva com o empreendimento da pesquisa. Também por achar que esta forma de escrever imprime a subjetividade da pesquisadora e a sua relação pessoal. Além do que, acredito que a pesquisa não se faz imparcialmente, portanto, seguindo Gallert et al. (2011), o sujeito e os frutos de sua história convertem-se com o foco central do estudo. Assim, esse texto inicial, a partir de uma prática discursiva sincera que se apresenta mais direta, objetiva e despojada, me coloca como o enunciador de maneira presente, demonstrando vários pontos de atravessamento com o tema escolhido para o estudo, a partir de experiências que ocorreram ao longo da minha vida profissional. Dessa maneira, neste espaço serão apresentados os motivos pelos quais escolhi o tema, quais as questões que despertam o interesse pelo estudo e em que contexto ele foi investigado. Além da descrição detalhada do ambiente e contexto da pesquisa e todos os resultados e análises que surgiram no decorrer dela.

Desde a graduação me vi envolvida em cursos, formações e projetos de pesquisa que estivessem relacionados à infância e à brincadeira. Como dissertação de mestrado fiz uma pesquisa em uma área de invasão, localizada na frente da Universidade Federal do Pará, na cidade de Belém, que tinha como nome Riacho Doce. Neste lugar convivi com crianças, moradoras dessa comunidade durante dois anos e fiz uma análise das formas de resoluções de conflitos que surgiam durante suas brincadeiras de rua. Paralelo a isso, trabalhando em uma escola estadual especializada para crianças cegas e com múltiplas deficiências, desenvolvi um projeto que deu origem à primeira brinquedoteca que planejei, que era adaptada para crianças com necessidades especiais. Desde então, a partir destas duas experiências, segui estudando, construindo projetos e cursos de brinquedoteca, em creches, escolas e universidades, dedicando-me ao tema do brincar e suas potencialidades. Aqui ressalto que, com as trocas dos dois grupos de crianças que estudei inicialmente, obtive um considerável aprendizado, através das observações realizadas durante os encontros, fossem eles na rua ou na brinquedoteca.

Assim, ao escrever esse texto para apresentar a proposta dessa tese, sinto que o tema do brincar aparece representando um percurso que denota diferentes momentos nos quais estive ocupando vários papéis relacionados à brincadeira e à educação.

Como professora de cursos de pedagogia há 18 anos em universidades privadas, participei da formação de muitas professoras, através do planejamento e organização de

projetos e cursos de brinquedotecas (presenciais e a distância). Também criando e oferecendo disciplinas que compuseram cursos de Pedagogia. Muitas ex-alunas hoje estão em sala de aula, lidando com crianças e jovens e construindo normas que favoreçam a aprendizagem dos seus alunos, ao mesmo tempo em que enfrentam a indisciplina e lidam com as brincadeiras que surgem nestes momentos. Sobre esse aspecto, meu discurso para as minhas alunas sempre foi o de acolhimento das brincadeiras das crianças. Porém, muitas vezes protagonizando uma formação lúdica no papel de professora, não posso negar que, quando os risos e brincadeiras surgiam durante as minhas aulas, nem sempre estive receptiva para compreender o que ocorria nestes momentos.

Entretanto, minha experiência como "brinquedista" em brinquedotecas, nas escolas públicas e privadas me mostrou a possibilidade de construir um forte vínculo com as crianças. Nesse sentido, ela me deu a oportunidade de um "estar junto" das crianças, mesmo que no lugar de adulto, ouvindo, rindo e participando de seus momentos lúdicos.

Desse modo, compreendo ser esse tema intrigante, pois apesar de diferentes pesquisadores falarem a respeito da importância do brincar na escola (KISHIMOTO 1997; FORTUNA 2014, 2018; BROUGÈRE 1997, 2002; MACEDO 2009), as diferentes formas e o momento de sua ocorrência nem sempre são permitidos. O limiar entre a proibição, tolerância, permissão e a participação é bastante confuso. Esse aspecto me instiga a pensar sobre o lugar da brincadeira na escola.

Outra lembrança que tenho foi quando trabalhei como psicóloga e brinquedista em uma creche pública do subúrbio carioca e foi recomendado pelas professoras para a direção que eu não passasse pelo refeitório na hora do almoço das crianças. Eram umas cinco ou seis mesas compridas em que mais ou menos 20 a 25 crianças da educação infantil estavam divididas por turma. Segundo as professoras, por eu provocar a bagunça das crianças, apenas pela minha passagem pelo refeitório, fato que fazia com que as crianças saíssem da mesa para vir correndo me abraçar, minha presença foi associada a bagunça. Eu mesma concordei com as professoras, pois elas tinham um trabalho para organizar as crianças, e tudo isso combinando com a equipe da cozinha e limpeza e mais os horários a serem cumpridos.

A questão é que pelo fato de estar entre as crianças uma vez por semana na brinquedoteca, participar de suas brincadeiras, ora sendo boneca, sendo bandido, polícia ou filha, isso fazia com que minha relação com elas fosse diferente da relação estabelecida com outros adultos. Lembro que, algumas vezes, para retirá-las da brinquedoteca no horário marcado era preciso a ajuda das professoras. Esse aspecto acentua a questão sobre o complexo limite entre o brincar e a autoridade escolar, pois em um ambiente organizado em relação ao

uso do tempo e do espaço pré-determinado, como lidar com o tempo da brincadeira e o seu potencial de evasão do mundo real, diante da ordem necessária para o funcionamento escolar?

Outro momento importante da minha vida profissional brincante foi quando nessa mesma creche me vesti de “bruxa do norte”, um personagem que eu e a diretora pensamos para trabalhar questões emocionais relativas ao medo e a raiva, de algumas crianças que pertenciam a famílias que passavam por dificuldades emocionais diversas. Lembro da fala de uma menina de 4 anos que, chorando diante da bruxa, entregou o próprio pai dizendo que ele era mal e deveria ir com a bruxa fazer mal pelo mundo e parar de bater na mãe dela e nos irmãos. Momentos depois a mesma menina me encontrou no corredor e disse “É você a bruxa! Você tem uma pulseira igual a dela!”. Falava com tanta certeza que me deixou impressionada ao associar o primeiro momento e a diferença de atitude diante do outro. Nessa hora ficou evidente que a criança me reconhecia como bruxa, mas, mesmo assim, chorou emocionada quando eu estava fantasiada, acreditando no significado do meu personagem.

Ao trazer essa lembrança ressalto Winnicott (1975), que afirma ser o brincar uma forma de experimentar e elaborar a vida psíquica que se constitui a partir da relação com a realidade. Ao imaginar e criar, o sujeito fortalece e amplia suas estruturas internas por meio da brincadeira e da fantasia. Parecia que a menina necessitava elaborar seu sofrimento e que se agarrou à ideia do personagem de “bruxa má” para liberar seu desejo de ficar longe do pai, pois o brincar permite a possibilidade de desenvolver o potencial criativo, relacionado ao reino dos afetos subjetivos e ao mesmo tempo conduz a prática dos relacionamentos (WINNICOTT, 1975).

Outro momento importante de minha experiência com o brincar e a escola foi a partir de 2009. Coordenei durante sete anos, através da parceria entre a Secretaria de Cultura e Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, oficinas de atividades lúdicas. Através de métodos variados, eram oferecidas oficinas com diferentes linguagens lúdicas para alunos da rede municipal do 1° ao 9° ano, semanalmente para turmas de 25 a 30 crianças ou jovens do ensino fundamental. As oficinas faziam parte de um projeto denominado Segundo Turno Cultural.

Durante os encontros planejados previamente, mas que ao mesmo tempo permitiam o protagonismo das crianças, elas trouxeram um rico repertório de brincadeiras que eram desconhecidas por mim e pela minha equipe, muitas readaptadas de brincadeiras tradicionais, as quais elas fizeram novas adaptações. Brougère (2002) chama de cultura lúdica a forma como a criança assiste e interpreta as atividades, ressignificando a brincadeira, não só na cultura geral, mas também na cultura que vivencia com outras crianças.

Nesse sentido, essa experiência com as crianças das escolas trouxe um interessante conjunto de produções vindo das mesmas, além da compreensão das dificuldades encontradas em algumas escolas situadas em territórios de pobreza em subúrbios e periferias da cidade do Rio de Janeiro.

Desse modo, através da trajetória apresentada até aqui, relacionada com o tema do brincar nos espaços escolares, essa pesquisa nasceu do interesse em aprofundar o conhecimento no tema da brincadeira, tentando entender suas possibilidades e potenciais no universo escolar, bem como as relações que se estabelecem vindas do contexto social dos alunos.

Assim, na busca de elucidar a discussão relativa às questões da brincadeira em uma escola pública, situada em território de pobreza, num dos complexos de favelas considerados mais violentos da cidade do Rio de Janeiro, este trabalho está dividido a partir de nove capítulos, organizados da seguinte forma: primeiramente, são descritos dois capítulos teóricos, um sobre a escola e o outro sobre a brincadeira e a fantasia na escola. Em seguida, apresento três capítulos sobre o contexto e a metodologia usada na realização da pesquisa e a forma como foi construído o campo de estudo. Na sequência, vêm os três capítulos sobre os resultados e análises encontradas. Finalmente, no nono capítulo eu apresento as considerações finais. Assim:

1) O primeiro capítulo que tem como título: *"Escola – espaço de encontros e desencontros"* traz em um primeiro momento a trajetória, a expansão e acesso das camadas populares à escola brasileira, delineando suas várias configurações e como foi se estabelecendo como um lugar de encontros e desencontros. Destaco a partir de diferentes aspectos a escola como espaço plural e de acesso democrático, mas que apresenta tensões, congruências e contradições. Desse modo, a partir de alguns pontos, tal qual a apresentação de uma formatação individual de aprendizagem, ao mesmo tempo que durante o seu funcionamento produz organizações coletivas de existência, o tempo e o espaço se mostram pré-formatados por uma disciplina que tenta garantir a sua organização, definida previamente pela equipe administrativa e pedagógica, sem a participação dos alunos; consequentemente, muitos alunos, por não se enquadrarem no perfil pretendido e massificado pela escola, se insurgem através de formas diferentes de "desobediência". Assim, professores lidam constantemente com a crise de autoridade e a indisciplina, precisando buscar novas formas de se relacionar com seus alunos. Associado a este tema, discuto aspectos relativos à convivência intergeracional, pois atualmente as relações entre as diferentes gerações têm apresentado

muitos desafios; surgiram afetos mais espontâneos, favorecendo em muitas ocasiões que a construção do conhecimento também possa ser realizada através da parceria entre sujeitos de gerações diferentes, ao mesmo tempo que o conceito de "respeito" e o modelo de "ideal de ser", que antes estava associado à figura do adulto, precisaram ser questionados. Além disso, destaco que mesmo diante dos temas inquietantes descritos, parece que o ambiente escolar não é de todo austero e desagradável. No cotidiano das escolas também podemos encontrar momentos de alegrias e festas. A escola, apesar das tensões, continua fazendo parte da vida dos estudantes e costuma se constituir como um ponto de encontro entre as crianças e jovens, no qual, pelo menos aparentemente, desejam estar. Assim, no final do capítulo, a partir dos aspectos já mencionados, abordo pontos sobre amizades, risos e festas relativos à camaradagem entre os estudantes. Ao mesmo tempo também comento a respeito dos conflitos e os atos violentos que ocorrem entre os pares. A partir disso, indago a respeito de quais os possíveis caminhos para que o espaço escolar permita o conflito, as diferenças, a liberação do potencial agressivo e ao mesmo tempo ofereça possibilidades para as construções de vínculos seguros e as relações de amizade. Levanto a hipótese de que, olhando com mais atenção a conduta agressiva dos estudantes entre si, talvez seja possível enxergar lógicas diferentes das já estabelecidas a respeito desse tema, pois mesmo pela violência parece haver um fundamento nas relações entre eles, onde se estabelecem camaradagens, cumplicidades e laços de amizades que se constroem cotidianamente. Dessa forma, neste capítulo trago temas que pretendem indicar reflexões e indagações que contribuam para a reconstrução incessante da escola, relacionada aos seus objetivos e ao seu papel e inserção na sociedade brasileira.

2) No segundo capítulo, que tem como título: *"A brincadeira e a fantasia na escola: criatividade e destruição constitutiva da realidade",* discuto à luz de autores da psicanálise sobre a importância do brincar, da fantasia e do riso na escola como elementos estruturantes e necessários para a construção de sujeitos ativos e criativos, com capacidades de comunicação consigo mesmo, com seus pares, com os professores e com os outros personagens integrantes da escola. Ao mesmo tempo levanto indagações a respeito da relação do brincar com a violência e a destrutividade, também relacionada à maldade, às relações de poder, à onipotência e à submissão. Nesse sentido, cito os estudos de Green (2013), que afirma que existe o brincar pervertido ou o jogo sujo, que não é baseado num intercâmbio, mas na vontade de dominar; é uma forma de impor a vontade da pessoa e a vontade de submeter o outro. Assim, esse autor discorda da ideia de Winnicott (1975), que associa a brincadeira/fantasia somente à saúde psíquica. Apesar de Green afirmar que a maioria dos

significados ligados ao brincar é positiva, ele também está associado à trapaça, onde se permite ser manipulado pelo jogo do outro. Desse modo, coloca que o brincar é uma categoria que vai além do bem e do mal, por estar associado a relações amistosas e afetos positivos, mas pode também estar relacionado à maldade, e à vontade de humilhar e destruir o outro. Outro aspecto que discuto neste capítulo é a respeito do riso e do brincar como jogo coletivo, pois ambos se fazem presentes nos interstícios de tempo durante as relações entre pares. Através deles surgem interações pacíficas e amistosas, tanto quanto relações violentas e humilhantes. Assim, indago a respeito das causas que estão relacionadas aos risos que surgem entre os estudantes no contexto escolar, questionando se são apenas chacotas, "zoações", gozações que os estudantes fazem um do outro, estando relacionados à raiva e à frustração. Outro aspecto abordado neste capítulo é a respeito das possibilidades de integração do tempo do brincar/jogo com o tempo escolar, pois os impasses relacionados ao tempo escolar e o lugar da brincadeira têm sido bastante disputados, não há como negar que um dos embaraços escolares que interferem no lugar da brincadeira, do riso e humor na escola é a maneira como é estabelecido e valorizado o uso do tempo, pois esse tem sido um dos obstáculos que interfere na convivência de todos os integrantes da comunidade escolar. Não tem sido fácil passar do tempo institucional, onde existe uma demanda de enquadrar todos os alunos a um mesmo ritmo, para a constatação de que existe, simultaneamente, um tempo que é social, contado na escola em relação ao tempo do aluno real. Além disso, há a construção da ideia de espaços distintos e não atados entre adultos e crianças. Esses aspectos não apresentam respostas definidoras que clareiam o lugar do brincar na escola, mas destacam a existência de um tenso limiar entre a proibição, tolerância, permissão e a participação do brincar, que costuma ser bastante confuso. Por fim, no trecho final deste capítulo, cito algumas pesquisas empíricas realizadas em território de pobreza, nas quais as crianças brincando livremente apresentaram segurança em circular entre os arredores de suas residências, enfrentando e construindo com seus pares diferentes maneiras de lidar com suas sociabilidades, trazendo assim um rico repertório de habilidades que normalmente não costumam ser consideradas como algo importante relacionado às crianças desses contextos sociais. Essas habilidades estão relacionadas ao compartilhamento da mesma realidade externa e aos obstáculos semelhantes, associados aos modos de vida da pobreza e de exclusão social que condicionam as diferentes dimensões de suas vidas. Dessa forma, busco compreender alguns desafios da escola pública frente às experiências adquiridas dentro e fora desse espaço, mediadas pela vivência dos estudantes moradores de periferias e favelas, destacando a pertinência em realizar pesquisas que ampliem o conhecimento a respeito desses territórios, pois um processo educativo escolar

não se efetiva minimamente sem o conhecimento dos aspectos sociais que atravessam esses contextos.

3) No terceiro capítulo, que tem como título *"Conhecendo o complexo de favelas da Maré"*, eu inicio contando um breve histórico sobre a composição da favela da Maré, dando destaque à formação das duas comunidades que são estudadas: a "Nova Holanda" e a "Baixa do Sapateiro". Em seguida, narro em detalhes os circuitos que fiz nos labirintos da favela, descrevendo aspectos dos becos, praças e vielas e apresento alguns lugares públicos que compuseram o campo da pesquisa. Dando sequência, na seção seguinte, a partir dos estudos de Souza (2018) destaco alguns aspectos lúdicos e o humor presentes na cultura mareense como força de resistência. E finalmente, encerrando este capítulo, apresento características e singularidades de uma escola para crianças e jovens do complexo de favelas da Maré.

4) No quarto capítulo, *"Objetivos, Método e Questões Investigadas"*, como representado no título, apresento a partir da caracterização geral do campo da pesquisa o foco da investigação, que se direcionou para as formas e o sentido das brincadeiras de crianças e jovens de uma escola da favela da Maré, além dos objetivos específicos e a metodologia utilizada. Neste capítulo são identificados os dois grupos pesquisados que foram: uma turma de crianças do terceiro ano do ensino fundamental, além de algumas turmas do PEJA (programa de educação de jovens e adultos). Além disso, é possível perceber através da narrativa da investigação que a intenção inicial do estudo foi ampliada, saindo dos limites escolares para as ruas de duas comunidades mareenses.

5) No quinto capítulo, *"Caracterização e construção do campo de pesquisa"*, inicialmente apresento brevemente a estrutura organizacional da escola, bem como o perfil das duas turmas estudadas e alguns aspectos da imersão que ocorreram durante as aulas dos dois grupos. No final do capítulo, através de um plano geral, faço uma síntese do que será descrito nos capítulos seguintes em relação aos resultados e análises da pesquisa.

6) No sexto capítulo, *"O grupo infantil e a produção da cultura lúdica"*, exponho a produção do campo lúdico das crianças. Apresento as observações do brincar que ocorreram na escola e nas ruas da Maré. Identifico o surgimento de três forças que interferiram na criação e formas das brincadeiras e jogos: a territorialidade, a estrutura familiar e o gênero, possibilitando diferentes elementos que foram constitutivos da cultura lúdica do grupo, e apareceram no decorrer da pesquisa, sendo eles: fantasia, disputas, prazer, autoafirmação, agressividade, medo e os laços sociais. Esses elementos influenciaram nos modos, ritmos e

derivações dos jogos e brincadeiras. Ainda neste capítulo são descritas e analisadas as interações lúdicas que ocorreram entre eu e as crianças, apresentando um significativo laço de amizade que foi construído a partir da participação e das trocas que surgiram através do brincar. Encerrando esse capítulo, descrevo a brincadeira de *batalha de rimas* que contou com a minha participação e envolvimento, intensificando os laços de amizade com as crianças.

7) No sétimo capítulo, *"Brincadeiras dos jovens na escola - comer, zoar, conversar"*, descrevo formas pouco comuns de serem denominadas como jogos na escola e como maneiras de se divertir: comer, zoar e conversar. Desse modo, foi considerado como brincar/diversão: cafés da manhã, festas escolares, formaturas e passeios, que são descritos e analisados no decorrer do capítulo. Também enfatizo que a expressão lúdica deste grupo contou com a cumplicidade dos professores para a sua ocorrência. Destaco, ainda, que as observações do brincar dos alunos do PEJA se restringiram apenas ao espaço escolar ou, quando ocorreram fora da escola, contaram com a presença dos professores.

8) No oitavo capítulo, *"Todo mundo brinca na favela: do território conflagrado a alegria de estar vivo"*, examino a cultura lúdica mais ampla da favela da Maré, revelando formas e matrizes de brincadeiras, diversões e jogos que fazem parte do patrimônio cultural mareense, e que constitui as marcas de subjetivação de seus moradores, apresentando relações com maneiras de luta e (re)existência diante das agruras e violências. São elas: o culto e o baile *funk*, os jogos de azar e de tabuleiros, e os jogos de "zoar". Além disso, investigo através de depoimentos de moradores antigos da Maré as mudanças que ocorreram com o passar dos anos nas ruas desse território, evidenciando marcas das diferentes ancestralidades e também dos novos elementos que se acirraram em relação à violência, principalmente através da "autorização" explícita do uso de armas, vindas do Estado e do varejo do tráfico de drogas. Neste ponto, a investigação buscou compreender melhor quais as associações existentes entre as disposições de comportamento adquiridas na Maré e a aparente "violência" encontrada em algumas formas de diversão.

9) No nono capítulo, *"Considerações finais"*, em um primeiro momento deixo claro que estas considerações não representam o encerramento do que pode ser discutido no estudo, a partir das singularidades e diversidades de dados encontrados, pois apresento um vasto universo lúdico dos mareenses que evidencia a intergeracionalidade e a ancestralidade dos moradores deste território.

Por fim, neste trabalho me pareceu importante desconstruir a ideia de pensar o brincar somente como algo intrínseco da criança e dissociado de seu território, de sua cultura

e realidade. É fundamental destacar que as brincadeiras não são abstratas e que o sentido criado está relacionado aos modos de vida das pessoas, não são propriedades inatas e nem ocorrem só entre as crianças.

1 1 ESCOLA PÚBLICA: LUGAR DE ENCONTROS E DESENCONTROS

> […] A ventura é tudo que se quer, Mas, só disso não se constitui o mundo – Preparar-se para ir fundo E emergir de dissabores quaisquer (Um para dentro, todo exterior. Paulo Sabino, 2018).

A princípio podemos perceber a escola pública como um espaço plural que está aberto para a entrada de todos. Lugar onde etnias, diferentes classes sociais e culturas, capacidades cognitivas, distintas faixas etárias e gêneros (inclusive novos gêneros que estão sendo reconhecidos) terão a possibilidade de uma convivência, que ao mesmo tempo que é sincrônica, também é repleta de ajustes que são atravessados por conflitos e convergências. Nesse ponto, esse atravessamento, ao mesmo tempo que aparecerá a partir de uma lógica normativa, também surgirá de uma lógica que chamaremos de "não institucional". Assim, segundo Burgos (2012), o principal desafio colocado para a escola pública brasileira é o de redefinir os termos da sua relação com o meio popular, de onde vem a maior parte de seu público.

Com relação ao vocábulo "encontro" – um dos termos que intitula este capítulo –, é incontestável que o Brasil é formado por encontros, apesar do mito de que esse "encontro" esteja relacionado a garantia da integração de todos, sendo assim, conhecido tradicionalmente como um país do acolhimento. Aqui destacamos que o "encontro brasileiro" que aqui nos referimos vai "de encontro" à percepção de Brasil como um país de todos. Entendemos que a diversidade existente em nosso país está relacionada a uma coexistência entre os diferentes, que historicamente nunca se deu de forma pacífica e harmônica, mas foi construída a partir de tensões que permitissem o reconhecimento de maneiras diferentes de vida.

Esse aspecto é um dos fatores que reflete a dinâmica que ocorre no cotidiano de muitas escolas públicas brasileiras, onde disputas, debates, confluências, construções coletivas, questionamentos, (re)existências são iniciadas e continuadas no dia a dia. Desse modo, Cândido (1970) define a situação de ensino na escola, a partir de um sistema de relações e papéis, sendo assim, concebida não apenas como agência de instrução, mas como grupo social complexo, num dado contexto social. "[…] Trata-se de determinar, com o devido rigor analítico, os critérios para estudar a estrutura interna da escola e a posição da

escola na estrutura da sociedade (CÂNDIDO, 1970, p. 11). Nos parece que, dessa forma, o espaço escolar é construído por muitas forças, internas e externas. Aspectos relacionados a fatores políticos, econômicos e culturais estarão presentes interferindo na maneira como as situações surgirão e como serão encaminhadas. Por conseguinte, destacamos que a escola deve ser reinventada a cada tempo. Assim:

> […] O "mundo do aluno" mostra-se especialmente relevante quando se considera que, na cena contemporânea, a presença da escola na vida popular de sociedades muito desiguais e com longa exposição a regimes autoritários, como são as latino-americanas, assume um certo protagonismo na formação de suas culturas de democracia (BURGOS, 2012, p.1016. Grifo do autor).

No entanto, quando pensamos em escola, nos vêm a ideia de espaço de aprendizagem para conteúdos formais, pois como Aquino (2016) aponta, a escola torna-se o lugar autorizado para a educação, pelo fato de ser o espaço onde ela é praticada continuamente. "[…] Trata-se, pois, de uma delegação de legitimidade e autoridade à escola sobre o fazer educacional, tornando-a o lugar privilegiado da tarefa educativa" (AQUINO, 2016, p. 50). Por outro lado, ao nos determos com mais atenção sobre as rotinas escolares, veremos que a escola representa muito mais do que isso. Mesmo sendo dito que o foco está na aprendizagem dos alunos, como fonte de preparação para o futuro, é possível notar que a escola pode ser compreendida também como um espaço de educação não formal, onde encontros e desencontros ocorrem. Assim, configura-se em um ambiente no qual as relações se estabelecem de diversas formas e com diferentes pares e grupos. Local de diversidade e de experiências sociais, muitas vezes intensas. Como ressalta Castro (2010), o cotidiano escolar caracteriza-se, para crianças e jovens, por ser um mundo de informações, de formas de pensar, de relações sociais distintas da vida em família. Isso quer dizer que diferem das experiências domésticas, as quais as crianças estão acostumadas entre pais, irmãos, avós e parentes mais próximos.

Além do mais, considerando a dinâmica dos encontros que ocorrem no espaço escolar, vale lembrar que enquanto ambiente de pluralidade ela possibilita a iminência de processos humanizadores que podem favorecer a convivência com o outro por meio do acolhimento da diferença. Nesse sentido, Carvalho (2009) afirma que o cotidiano é um tecido de maneiras de ser e estar, as maneiras de fazê-lo são tão significantes quanto os resultados de suas práticas; porém, estas maneiras tantas vezes são analisadas à margem das significações próprias da vida cotidiana. Dessa forma, a autora nos traz uma reflexão a respeito das múltiplas formas de relações que podem surgir, não obstante as regras de convivência estabelecidas no mesmo espaço escolar.

Destacamos o reconhecimento da existência da cultura popular, como um conhecimento que também está presente na escola, mesmo que muitas vezes não seja formalmente reconhecido. Além do mais, "[…] no cotidiano escolar, professores e alunos como quaisquer dos cidadãos de uma comunidade, estão inseridos numa formação sociocultural que eles engendram, mas são também por ela engendrados" (CARVALHO, 2009, p. 163). Para muitas crianças e jovens a escola representa mais do que um lugar de aprender os conteúdos formais, significa o lugar do encontro, do fazer amizades, namoros, lidar com a diferença, além de ter contato com as diferentes relações de autoridade. Assim, a admissão da existência de grupos heterogêneos no universo escolar, significa também a oportunidade de entrar em contato com diversas culturas e conhecer as mais recentes estirpes produzidas pela infância e juventude. Há que se ressaltar que os encontros e desencontros escolares são perpassados por vários fatores, que atingem o processo de educar na atualidade, tais como: as tensões a partir das relações hierárquicas, o declínio da relação de autoridade e as distinções intergeracionais. Além do mais, por rotinas preestabelecidas, uso dos espaços e tempos previamente planejados e geralmente, uma grande exigência de cumprir as metas definidas.

Outro aspecto associado aos encontros e desencontros escolares é quanto a uma lógica estruturada para ser predominantemente individual, pois os resultados são medidos individualmente: as avaliações, notas, boletins, entre outros aspectos. No entanto, a convivência proporcionará transformações coletivas ao longo dos processos de aprendizagem. Muitos ensinos se fazem na troca entre os alunos durante os interstícios: recreios, refeições, deslocamentos, entradas e saídas. Todos esses momentos podem possibilitar o agir em grupo.

Mesmo quando falamos da equipe pedagógica, professores, coordenadores, ou equipe técnica, cozinha, limpeza, também pressupõem-se ações coletivas na construção de seus papéis. Portanto, parece que na escola, mesmo sob a lógica da racionalidade individual, outros sentidos se interpõem. De tal modo que, a partir do agir coletivamente, poderão haver consequências diretas nos encontros e desencontros que ocorrerão, como exemplo surge a indisciplina, como força oposta a lógica institucional e tenta romper com a estrutura escolar que segue na direção linear de: conteúdos, calendários, séries e organização dos alunos por classes. Por meio de diversas táticas, pequenas subversões cotidianas, violações e conversações por parte dos estudantes, parecem gerar outros modos de ser e agir, que fazem da escola também um lugar próximo ao que chamou Carvalho (2009), "uma comunidade

compartilhada". Assim, a escola também pode ser considerada como um espaço sob o qual tensões se manifestam trazendo desafios a convivência que se estabelece nesse lugar.

Outro motivo, que vale ressaltar, a respeito dos encontros e desencontros escolares é a respeito das relações intergeracionais que envolvem crianças, jovens e adultos, pois essas relações também são marcadas por aspectos gerados pela sociedade atual, sendo um indício desse tempo histórico, que vem sendo delimitado por uma conjuntura repleta de dúvidas e questionamentos a respeito das formas de agir diante dos mais jovens. Dessa maneira, os adultos constantemente se questionam sobre como atuar diante de muitas circunstâncias.

Por outro lado, as tensões não são marcas apenas das relações intergeracionais, mas também estão presentes nas relações entre pares que vivem disputas, acolhimentos, compreensões, competições, exclusões e afetos. Assim, constroem formas próprias de comunicação, há a criação de códigos, através dos quais os alunos se expressam, gerando uma específica maneira de se comunicar, devido o tempo de convivência escolar. Além disso, mesmo diante de disputas e estresses que ocorrem na escola, ela também é feita por festas, comemorações, alegrias. Os estudantes da mesma forma que se incomodam com os desencontros escolares, também gostam de estar na escola e de fazer amizades e namoros. Assim como se identificam com muitos professores com os quais confiam compartilhando segredos e pedindo conselhos que muitas vezes não conseguem dividir entre as pessoas de suas casas.

Nos parece que os encontros e desencontros escolares ocorrem de muitas formas e causas diversas, suas representações trazem múltiplos aspectos. Consequentemente, a maneira de abordá-los também não merece uma discussão superficial. Aqui foram citados muitos elementos que se fazem presentes nesse processo e desafiam tanto pesquisadores como educadores envolvidos com essa questão. Nos parece que tratar o espaço escolar público, a partir da perspectiva de ser ele um lugar de encontro e também de desencontro – como lugar plural e de acesso democrático –, são aspectos bem-vindos para pôr em evidência suas tensões e aceitações, possibilitando a reconstrução incessante de seus objetivos e de seu papel e inserção na sociedade brasileira.

Outro ponto que merece destaque é a respeito da escola e da favela. Segundo Diniz (2013), com o aumento da população favelada, muitos prédios escolares foram construídos próximos ou mesmo dentro das favelas. Para o campo da educação, esse é um marco importante, pois o ingresso de milhares de crianças das camadas populares, parte

delas moradoras de favela, impôs à escola novos desafios que ainda hoje se encontram vivos e abertos.

> […] Considero a questão da antinomia entre as lógicas socializadoras das escolas e das famílias, como uma das mais importantes quando se trata do aprendizado, funcionamento e sucesso das escolas públicas localizadas em favelas ou que atendem as crianças das favelas. Sem o devido estudo dessa relação, há poucas chances de se superar uma série de preconceitos, estigmas e mal-entendidos que emperram e dificultam sobremaneira a educação nas favelas (DINIZ, 2013, p. 92).

Diniz (2013) afirma que, enquanto na escola o tempo da aprendizagem e o tempo da prática são separados, no interior das famílias populares não existe tal separação, e a aprendizagem é realizada de forma eminentemente prática e cotidiana. Esse é um dos pontos que acaba possibilitando "[…] o entendimento de uma lógica própria dos grupos populares, sem com isso discriminá-los ou vê-los como "carentes" ou incapazes de se apropriarem da instituição escolar e do que ela pode lhes oferecer" (DINIZ, 2013, p. 94. Grifo do autor).

Na busca de tentar debater alguns desses temas, colocamos que nessa primeira parte do texto haverá uma discussão a respeito dos aspectos que a nosso ver são importantes de serem interrogados para elucidar os possíveis elementos que interferem nos encontros e desencontros que ocorrem no ambiente escolar, tais quais: a crise de autoridade e as questões relativas a convivência intergeracional; as formas e possibilidades dos espaços individuais e coletivos da escola; a disciplina e a indisciplina como dois aspectos importantes que se apresentam no cotidiano escolar; as relações entre pares, suas camaradagens, os momentos alegres, seus comportamentos violentos e as possíveis criações de formas alternativas de comunicação.

Além de inicialmente tentar fazer uma breve trajetória dos significados que foram dados a escola ao longo do tempo, pois o maior acesso à escola pública não parece ter conseguido democratizar o ensino para todos. Apesar de suas inegáveis conquistas, a massificação do ensino não veio atrelada às condições necessárias que poderiam garantir a aprendizagem para a maioria. Como exemplo, podemos citar que, quando se trata especificamente a respeito do papel da escola na favela, Diniz (2013) aponta dois passos necessários para a superação dos obstáculos: o primeiro passo seria a reflexão a respeito de como professores e profissionais da educação podem se aproximar do universo dos seus alunos e o outro seria pensar sobre o que fazer para superar uma série de preconceitos arraigados na sociedade e repetidos em sala de aula.

Em um primeiro momento vamos fazer um breve percurso pelas configurações que a escola assumiu ao longo do tempo e aprofundar as vicissitudes que integram o cenário

da escola e a favela. Achamos que o tema a seguir poderá possibilitar o conhecimento do passado das diferentes estruturas pelas quais a escola passou e oferecer um melhor entendimento das suas congruências e contradições ao longo do tempo e no tempo presente.

1.1 TRAJETÓRIA E SIGNIFICADOS DADOS A ESCOLA AO LONGO DO TEMPO

No Brasil, a educação oferecida para as classes populares sempre se configurou como um ensino que podemos classificar como "tarefeiro", ou seja, continuamente houve a oferta e a exigência de muitas tarefas, sem o tempo necessário para a reflexão sobre o conteúdo apresentado. Kohan (2015), destacando a importância da inércia do tempo como uma força política de habitar a escola, afirma o valor desse espaço como: "[...] *scholé*, a escola do tempo livre, liberado, da lembrança do outro esquecido, de um tempo aiônico, sem sequência de passado, presente e futuro" (KOHAN, 2015, p. 225).

Contudo, desde o início o tempo livre como uma força política na escola nunca foi para todos. Saviani (1996, p. 152) destaca que, nos tempos antigos, a escola era o lugar em que só tinha acesso ao espaço ocioso quem pertencia a classe dominante. Assim: "[…] a classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar". Enquanto que a educação da maioria era o próprio trabalho: "[…] o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a".

No entanto, na época moderna, o autor pontua que houve uma valorização da cidade e da urbanização, e o acesso à escola precisou ser generalizado, surgindo assim uma nova forma de fazer escola: "[…] A incorporação da ciência ao processo produtivo envolve a exigência da disseminação dos códigos formais, do código da escrita" (SAVIANI, 1996, P. 156). Logo, integrada a este processo, a escola, como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades, tinha um papel fundamental. Assim, começa-se a expandir o acesso à escola, pela necessidade de mão de obra melhor qualificada. Contudo, essa expansão foi marcada pelo molde e controle dos desfavorecidos, através do domínio social e da negação do acesso a um conhecimento de qualidade às classes populares. Com a expansão da escola para a classe trabalhadora, no lugar do ócio livre, sua marca passa a ser o controle do tempo e do

espaço, ou seja, não valeu a regra do uso do tempo para as funções de pensar e refletir, quando se tratou de popularizar a escola (SAVIANI, 1996). Dessa forma, Foucault (2009) enfatiza que o tempo nas instituições foi capitalizado e disposto de uma maneira cronológica, linear e contínua. Assim, os corpos devem ser exercitados em intervalos regulares, constantes e o tempo deve ser administrado de uma forma útil. Então:

> […] Como se pode deduzir sem muito esforço, o cotidiano escolar contemporâneo parece converter-se paulatinamente numa maquinaria messiânica de correção e melhoramento das coisas e das pessoas, por meio da ativação de uma infinidade de mecanismos de assujeitamento e de controle produtivo das existências. Uma maquinaria sofisticada que segue operando em estrita consonância ao imperativo máximo da modernidade: educar/disciplinar (AQUINO, 2011, p. 472).

Mas, não podemos perder de vista que essa lógica de organização não ocorre ao acaso, pois como destaca Castro (2010, p.111), "[…] historicamente, a massificação e a obrigatoriedade escolar se constituíram como uma tentativa de diminuição das desigualdades sociais"; porém, a autora vai mostrar que esse projeto não se cumpre, pois, mesmo prometendo igualdade de oportunidades, ela protege melhor os privilegiados, distinguindo assim, os indivíduos através de méritos. Ou seja, a partir de um formato único, dito como modelo ideal, quem tem mérito é quem está mais próximo da estrutura oferecida para receber o conteúdo escolar e será premiado com boas notas e aprovação, bem como geralmente são os sujeitos que recebem mais atenção dos professores. Nesse sentido, Souza et al. (2018) destacam que apenas os sujeitos que tiveram uma socialização capaz de desenvolver neles uma identificação afetiva com o conhecimento, concentração para os estudos, disciplina, autocontrole e capacidade de pautar suas ações no presente a partir de um planejamento racional do futuro são capazes de incorporar conhecimento para se inserir no mundo do trabalho qualificado e ser úteis e produtivos à sociedade.

> […] O sujeito "digno" é aquele que incorporou essas características que são fundamentais para a reprodução do sistema capitalista e que, por isso, passa a receber toda valorização e reconhecimento social. Os indivíduos que não se enquadram nesses princípios são desvalorizados perante os olhos de toda a sociedade, marginalizados e condenados a uma posição de cidadão de segunda classe, "ralé", inúteis aos objetivos da sociedade (SOUZA et al., 2018, p. 288. Grifo dos autores).

Segundo Frigotto (1984), a escola serve ao capital, quando ela forma a elite através de um modelo com mais qualidade para comandar, enquanto que oferece aos trabalhadores uma escolaridade precária, com pouco acesso ao conhecimento e boa qualificação. Surgindo, por conseguinte, a divisão social do trabalho – entre trabalho intelectual e manual, sendo este último mais desvalorizado em comparação ao primeiro.

Segundo Oliveira (1984), essa separação é, antes de mais nada, uma concepção de teor elitista que procura distinguir os que sabem o que fazem e as atividades manuais estando destinadas as massas, aos mais pobres. Portanto, a medida em que a escola oferecida para as classes trabalhadoras é de péssima qualidade, isto é, os trabalhadores não têm acesso ao saber acumulado, a escola brasileira acaba cumprindo uma dupla função na reprodução das relações de produção: 1) justifica a situação de exploração; 2) limita a luta da classe trabalhadora contra o capital, pois sem o acesso a uma formação intelectual qualificada, as chances de reflexão para a organização da luta pela diminuição da desigualdade de condições materiais torna-se mais precária. Vale lembrar que, no Brasil, a organização das instituições públicas mostrou-se ligada a cópia de métodos de países europeus, sempre valorizando os pressupostos burgueses. A escola brasileira

> […] foi ainda um projeto cultural a favor da nação, o qual educava mais do que instruía. Ela reportava a uma clara concepção de ensino; educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social que compreendia: obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais, valores cívicos e patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade (PEREIRA et al., 2012, p. 251).

Nesse sentido, os autores argumentam que durante o século XIX há a expansão da escola pública, universal e gratuita nos países desenvolvidos, nos quais a eliminação do analfabetismo significava, de certa forma, qualificação para o trabalho técnico industrial. Contudo, o Brasil, não correspondia, a tal realidade economicamente avançada. Segundo, Pereira et al. (2012), maneiras arcaicas de produção, abundância de mão de obra e baixa densidade demográfica e de urbanização representavam a delimitação de nossa estrutura agrário-exportadora na virada do século.

Portanto, apesar da escola pública brasileira, nas primeiras décadas do século XX, ter como objetivo "[…] a escolarização das camadas populares, só foram integrados os pertencentes aos setores ligados ao trabalho urbano, deste contingente ficaram fora da instrução pública promovida pelo Estado os pobres, os miseráveis e os negros" (PEREIRA et al., 2012, p. 246). É importante distinguir que foi em um outro momento que a expansão da escolarização aconteceu no Brasil com mais potência. Esse fato se deu com o crescimento do processo urbano industrial e o surgimento de um outro tipo de mão de obra que não fosse a caracterizada pelos trabalhadores da zona rural:

> […] Quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar. Por aí é possível compreender exatamente por que esta sociedade moderna e burguesa levanta a bandeira da escolarização universal, gratuita, obrigatória e leiga. A escolaridade básica deve ser estendida a todos (SAVIANI, 1996, p. 156).

No entanto, mesmo diante de um cenário que ofereceu acesso desigual ao conhecimento, a escola foi vista pela maioria como uma oportunidade de mobilidade social, acreditava-se que a escola daria a possibilidade de ascensão, a partir do contato com o conhecimento, todos teriam acesso a profissões respeitáveis e à condições de vida digna. Souza et al. (2018) afirmam que muitos pais e mães da camada mais pobre da sociedade, apesar da miséria econômica e moral que estrutura sua vida, também sonham com o sucesso escolar dos filhos. Os autores ressaltam que os responsáveis dos alunos "[…] sabem que estudar é importante e querem que os filhos estudem, por isso se esforçam para 'não deixar faltar nada dentro de casa' e, dessa forma, fazem o que podem para que seus filhos tenham sucesso na escola e, assim, superem sua própria condição social" (SOUZA et al., 2018, p. 287, grifos dos autores).

Ainda assim, nos últimos tempos a escola vem ganhando outras representações sociais, atingida de certa forma, por uma nova lógica do capital, os benefícios de uma boa educação nem sempre dão acesso ao mercado de trabalho, fazendo com que a escola tenha que reconfigurar seu lugar na sociedade. Nesse sentido:

> […] A universalização do acesso ao ensino fundamental, que vem ocorrendo em países da América Latina, sobretudo a partir dos anos 1990, e a chegada maciça de jovens periféricos ao ensino médio na Europa e nos Estados Unidos, levou a uma convergência da bibliografia internacional em torno dos problemas da massificação da educação escolar (BURGOS, 2012, p. 1016).

As configurações escolares não são as mesmas. Oliveira (2016) destaca que se há algumas décadas, num contexto de expansão econômica, a educação era concebida como instrumento de ascensão social, quando havia um lugar mais ou menos garantido de empregabilidade, após o término escolar, a conjuntura econômica atual se apresenta de forma bem mais complexa e a escola nem sempre cumpre com a promessa de vida digna e estável, promessa que para uma parcela da população, nunca foi cumprida, a "ralé" da classe baixa permaneceu inculta.

A partir da década de 1980, […] com a crise do sistema econômico mundial e o desenvolvimento da tecnologia, ocorreram profundas mudanças no mundo do trabalho, como contratações menos duradouras, trabalho precário e flexibilizado, que levaram a desarticulação entre a escola e o sistema socioeconômico (OLIVEIRA, 2016, p. 18).

Configura-se um grande desafio a compreensão das estruturas que se estabeleceram nesse lugar, ao constatarmos haver um cenário de enfraquecimento do papel da escola, não apenas no sentido de lugar privilegiado para a transmissão de saberes, mas também como espaço que oferece a oportunidade de um rito de passagem que possibilita a saída da identidade de estudante, para o papel de profissional competente e capaz. Aqui vale lembrar que o processo de democratização do acesso à escola pública é concomitante a redemocratização política do Brasil, mas "[…] a incorporação de elevada parcela da população aos sistemas públicos de ensino, por não ser acompanhada pela qualidade necessária e pela melhoria das condições de vida, teve sua ação limitada perante as desigualdades sociais existentes (OLIVEIRA, 2016, p. 20).

Na realidade a expansão da oferta de vagas e da possibilidade de contato com o conhecimento não garantiu melhores condições de vida para todos, pois a desigualdade social e a vida precária de uma parcela da população desenhou uma falsa promessa, enquanto que os resultados evidenciaram o interesse de fortalecer a mão de obra barata, por ser considerada menos qualificada. Souza et al. (2018) destacam que as camadas mais pobres, mesmo incentivando os filhos a estudar, não encontram exemplos concretos que os legitimem, uma vez que os próprios familiares possuem uma relação emocionalmente distanciada com o conhecimento. "[…] Temos, assim, incentivos a favor de um mundo estranho e oposto à intimidade familiar, um mundo que não faz parte da "vida de verdade" em que essas crianças estão acostumadas a viver, um mundo cheio de regras e valores que eles não compartilham e que não reconhecem como seus". (SOUZA et al., 2018, p. 288. Grifos dos autores).

Segundo Oliveira (2016), a expansão da oferta de vagas apontou para a produção de um novo tipo de exclusão educacional, não mais pela ausência de vagas, mas pela falta de condições para adquirir a escolarização ou permanecer na escola. Com efeito, Sposito (1998) argumenta que ainda hoje as escolas brasileiras vivem o total esgotamento do modelo de escolaridade voltado para a mobilidade social e convive também com o enfraquecimento da capacidade socializadora da escola enquanto instituição de formação de novas gerações. Esse cenário nos indica que seja necessário que outras articulações sociais ocorram dentro e fora da escola que vão além da transmissão de conhecimento, dando um novo significado ao que representa ser e estar nesse espaço. Talvez compreender com mais profundeza que a escola faz parte de uma rede social que compõe a estrutura de nossa sociedade.

> […] Pode-se afirmar que a escola age responsivamente quando, ao mesmo tempo em que preserva a responsabilidade sobre a aprendizagem, formula procedimentos

> que assegurem a abertura do ensino a novas demandas e novos aprendizados que têm como fonte os alunos e seu mundo. Fazendo isso, a escola transforma expectativas de mobilidade social e de acesso à cidade em mais institucionalidade e mais democracia (BURGOS, 2012, p. 1048).

Dessa forma, cabe questionar a respeito da possibilidade da escola, a partir de um "outro lugar", necessitar de nova configuração, enquanto instituição que desempenhe um papel crítico na sociedade. Burgos (2012) destaca que a complexa combinação entre desigualdade social e diversidade cultural se fazem presentes desafiando a estrutura escolar, assumindo de certa forma um certo protagonismo das camadas mais pobres da população na formação de suas culturas democráticas.

Em contrapartida, apesar das tantas dificuldades da escola pública brasileira, parecem existir resultados positivos. Carvalho (2016) menciona que os principais indicadores pesquisados pelo PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) apontam para a melhoria da educação brasileira nas últimas décadas e a rede pública como sendo responsável pela escolarização de grande parte dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, demonstrando sua relevância para a democratização do ensino. Esse fato indica a necessidade de valorizarmos o esforço para os que, mesmo a dura pena, vêm conseguindo conquistar bons resultados. Ao mesmo tempo que nos cabe questionar quais as formas de análises que baseiam o que está sendo considerado melhoria, pois se for com base em uma análise apenas quantitativa, esses resultados podem camuflar falhas graves, quanto a uma formação crítico-reflexiva dos estudantes. Além disso, qualquer resultado deve ser acompanhado não só da quantidade de alunos que se matriculam na rede escolar, mas do acompanhamento do egresso desses estudantes e do acompanhamento da qualidade em que essa formação se dá.

Entretanto, em virtude de tantas dificuldades em relação ao padrão de eficiência exigido na escola e as condições sociais de vida dos alunos mais pobres, muitas vezes o professor assume outros papéis e formas de aproximação com os alunos. Segundo pesquisa realizada por Burgos (2009, p. 86) com professores da rede pública de alunos moradores de favelas cariocas, o professor se vê diante do seguinte dilema: "[…] Quando abandona sua função formal em favor de um outro tipo de abordagem, percebe que a comunicação flui de modo mais tranquilo, mas sempre com o risco de invisibilizar a possibilidade de transmissão de conhecimento especializado". O autor identifica que é como se a linguagem escolar e o trabalho de socialização estivessem em permanente conflito com o de instrução. Esse ponto ressalta uma grande interrogação: como ser professor, sem deixar de ser amigo? Afinal, a transmissão de conhecimento é um dos legados importantes da escola. Entretanto, os alunos

muitas vezes desejam encontrar no professor uma relação muito mais pautada no afeto e na amizade, do que na transmissão do conhecimento formal. Sabemos que o valor da escola deve ser reconhecido também para além de sua função como transmissora de conhecimento, pois ela contribui para a formação de sujeitos sociáveis. Durante muito tempo ela foi uma das principais instituições envolvidas sistematicamente com a educação e com a produção de subjetividades, mesmo que agora esteja perdendo terreno para outras instâncias da sociedade (VEIGA-NETO, 2008). É importante indagar a respeito da forma como ela vem sendo modificada em relação ao seu papel, enquanto espaço de encontro sociocultural e espaço democrático, pois, segundo Burgos (2012, p. 1018), "[…] não raro ela chega a famílias que nem mesmo as políticas sociais focalizadas nos segmentos mais pobres conseguem alcançar".

Com relação aos alunos moradores das favelas, um ponto destacado por Ventura (2009) é a respeito do imediatismo, uma característica que define a forma através da qual as crianças e adolescentes moradores de favela encaram o futuro. "[…] A tônica dos depoimentos a esse respeito é a de que não há, entre os alunos, projeções de longo prazo em relação ao caminho tradicional de chegada ao ensino superior, salvo exceções" (VENTURA, 2009, p. 216). Assim, a autora destaca que a maneira imediata de pensar o futuro reflete a necessidade de possuir uma fonte de renda qualquer que possa auxiliar as despesas da casa, além da constante desistência diante de um projeto difícil e distante demais, como se configura o projeto escolar. Além disso, Feffermann (2009) aponta que o desemprego e a precarização das relações de trabalho obrigam uma grande parcela da população a desenvolver estratégias de sobrevivência que por vezes chegam a ultrapassar os limites da legalidade. Dessa forma, produções de trabalho consideradas ilegais tornam-se mais acessíveis em determinados territórios precarizados, assim:

> […] Sugere-se que o limiar entre a lei e o que está fora de seu alcance é cada vez mais tênue. Numa sociedade em que as relações de forças são desiguais, a forma de constituir padrões de comportamento se torna, de um lado, crescentemente inflexível e, de outro, ambivalente e contraditória, conformando uma situação em que o processo civilizatório desvincula-se das necessidades do ser humano e reitera a lógica do capital (FEFFERMANN, 2009, p. 63).

Muitos jovens matriculados nas escolas diante da falta de perspectivas e da impotência ou indiferença do Estado, passam a admitir e aceitar o tráfico de drogas como uma opção para suas vidas, mesmo diante da morte como uma das possíveis consequências. Como afirma Feffermann (2009), esses jovens muitas vezes matam para se defender ou assistem passivamente a execução de alguém; desse modo, inscritos no tráfico de drogas,

denunciam as contradições latentes da sociedade atual, que ao negar uma parte da realidade, aproxima-se cada vez mais da barbárie.

Apesar da exigência da escola de que todos os professores e alunos devam transmitir/dominar todos os conteúdos nos tempos médios, realizando as mesmas atividades, a partir de um ritmo uniforme, o que se observa é que existe a necessidade de um outro uso do tempo, relacionado a tempos sociais. Nesse sentido, esse "outro tempo" representa não apenas um problema teórico, "[…] mas um acontecimento concreto que desequilibra as certezas que foram construídas sobre ele, gerando a indeterminação daquilo que ele é realmente" (PINHO e SOUZA, 2015, p. 570). Dessa forma, ao se desejar falar da escola na vertente de entendê-la como espaço sociocultural, isso implica em resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui como instituição (DAYRELL, 1996).

Portanto, voltando a afirmá-la como espaço/lugar de encontros e desencontros que reflete as tensões da sociedade atual, ela não poderia deixar de ser um lócus onde embates e confluências ocorrem, gerando diferentes afetos. Ela representa um local propício para ideologias e convicções distintas, e diante de tais características foi ganhando várias configurações. Assim, na seção seguinte, na busca de problematizar a produção de táticas e estratégias que tentam contornar a racionalidade temporal estabelecida, tentaremos explorar as discussões a respeito das participações e ações que se estabelecem individualmente e as formas em que se dão as construções coletivas.

1.2 DA NORMATIZAÇÃO DO INDIVIDUAL A PRODUÇÃO DO COLETIVO

Apesar de a escola ser um espaço coletivo, no sentido de oportunizar a existência de uma comunidade com a presença de distintos sujeitos e diversidades culturais, por outro lado, existe uma grande dificuldade do reconhecimento das ações e contribuições trazidas pelos diferentes grupos, mesmo quando essas ações se fazem presentes. Um dos exemplos que podemos citar é a respeito do uso de normas e processos avaliativos. Boletins, notas, aprovações e reprovações normalmente têm como base conquistas pessoais, como se não houvesse nenhuma relação com as trocas sociais que por ventura tenham sido estabelecidas ao longo dessa sucessão. No entanto, Elias (1994, p. 57. Grifos do autor) afirma que "[…] cada pessoa só é capaz de dizer 'eu' se e porque pode, ao mesmo tempo dizer 'nós'. Até mesmo a ideia 'eu sou', e mais ainda a ideia 'eu penso', pressupõe a existência de outras pessoas e um convívio com elas – em suma, um grupo, uma sociedade". Dessa forma, como exemplo, o autor cita que se duas pessoas diferentes lutarem por uma mesma oportunidade

social, seja um pedaço de terra ou um mesmo produto, pode-se originar algo que nenhuma delas pretendeu "[…] uma relação competitiva, com suas leis específicas, ou, conforme o caso, uma elevação ou queda de preço" (ELIAS, 1994, p. 58).

Assim, a escola regida por um estatuto que tenta homogeneizar e individualizar comportamentos, lida no seu cotidiano com a diferença de opiniões e as produções coletivas durante a sua construção. Através de: reunião pedagógica, conselho de classe e conselho escolar (esse com a participação de representantes da comunidade local) é criado seu regimento, mesmo que muitas vezes, a decisão final não seja totalmente decidida de forma democrática. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que há a apresentação de uma formatação individual de aprendizagem, durante o seu funcionamento a escola produz organizações coletivas de existência. Ademais, além da equipe pedagógica, outros grupos, tais quais, merendeiros, funcionários da limpeza, inspetores, ao realizarem seu trabalho deverão contar com a divisão de tarefas que também passa pelo planejamento e compartilhamento das ações coletivas durante o processo de sua realização.

A escola também se traduz e se nomeia como "comunidade escolar", Carvalho (2009), ao abordar o tema da comunidade, ressalta que a comunidade se baseia em referentes comuns e em processos de identificações coletivas. Ao mesmo tempo, a autora destaca que "[…] o princípio da comunidade não pode se fundar na mesmice combinada com um mínimo de diferença" (CARVALHO, 2009, p. 52). Segundo a autora, se todos precisamos ganhar controle sobre as condições de nossas vidas, para a maioria de nós esse controle só poderá ser obtido coletivamente. Então ela definirá comunidade como "[…] o aparecimento da pluralidade e da diferença que interrompem a mesmidade, o uno" (CARVALHO, 2009, p. 214). Nesse sentido, pensando a escola como comunidade e o fato dos alunos serem parte essencial dessa comunidade, nos cabe perguntar por que no cotidiano escolar eles dificilmente são convidados para participar de decisões que implicam no seu dia a dia. Castro (2018) afirma que as crianças poderiam ser incluídas também na produção do comum na medida em que estabelecem conexões entre as atividades que as engajam coletivamente frente ao mundo externo, as coisas e as pessoas que a rodeiam. Assim, destaca que compreender tais confrontos e diálogos hoje "[…] possibilita compreender como o objetivo comum se torna efetivo e real nas suas consequências para os atores envolvidos, estudantes e profissionais da educação" (CASTRO, 2018, p. 133). Na escola, em algumas circunstâncias as decisões envolvem a obediência da maioria, já que mesmo o corpo administrativo, não outorga as ordens, mas obedece. Nesse contexto, não é surpreendente que as crianças e os jovens sejam excluídos majoritariamente. Oliveira (2016) discute que a escola pública

brasileira, ao mesmo tempo que está marcada pela interessante variedade de público que a frequenta, muitas vezes essa diversidade tem dificultado a construção de vínculos. Castro (2001) corrobora com essa discussão quando afirma que:

> […] O processo de individualização crescente no contemporâneo em que se opera uma clivagem cada vez mais profunda entre o sujeito individual, seus desejos, sua identidade e as referências à subjetividade coletiva fazem o indivíduo – adulto ou criança – cada vez mais isolado e, por conseguinte, pouco receptivo aos aspectos compartilhados e coletivos da vida (CASTRO, 2001, p. 36).

Por outro lado, Maffesoli (2002) afirma que conforme a época, predomina um certo tipo de sensibilidade, um estilo destinado a especificar as relações que se estabelecem com os outros. Logo, o autor assegura haver possíveis fusões diferentes de tempos anteriores no contemporâneo. Maffesoli considera que seja possível outras formas de união, podendo haver fusões que não são feitas a partir dos diálogos e trocas comuns, sendo possíveis certas experiências que estabelecem outra forma de relação. Passos e Rufino (2014) corroboram com esse argumento quando afirmam que "[…] seria um equívoco não considerar outras narrativas, outros discursos, que também frequentam estes mesmos ambientes e que sugerem a polifonia da escola pública brasileira" (PASSOS e RUFINO, 2014, p.124). Deste modo, os autores, propõem duas frentes: a primeira que tenta garantir a ampliação de experiências diante da diversidade de práticas de saber, presentes no universo social como: rituais, música, danças, rezas, comidas, trabalho, e divertimento que credibilizem outros protagonistas e lógicas de inteligibilidade; e a segunda através de um modelo de educação que contribua para a regulação da distribuição de oportunidades. De tal modo que possamos pensar uma educação que se dá na cultura, nos modos de sociabilidade, e em outras formas de ver a vida, "[…] podendo, assim, expressá-la, nas histórias, línguas e afetos. Uma educação plural que reflita uma constelação de sentidos e advogue acerca da diversidade de seus praticantes" (PASSOS e RUFINO, 2014, p. 125). Sobretudo, quando negar este conjunto de produções discursivas, que também circulam nas escolas atualmente**,** seria decretar a sua falência.

Nessa direção, Maffesoli ressalta que a socialidade produz um sentimento de religação social nas relações com a massa, as pessoas se cruzam, se roçam, se tocam, fazendo com que as interações se estabeleçam e os grupos se formem de uma outra forma. Por sua vez, a socialidade é a expressão cotidiana e tangível da solidariedade de base. Assim, "[…] de um lado está o social que tem uma consistência própria, uma estratégia e uma finalidade. Do outro lado, a massa onde se cristalizam as agregações de toda ordem, tênues, efêmeras, de contornos indefinidos" (MAFFESOLI, 2002, p. 102).

Desse modo, Guimarães (2016) com base nos estudos de Maffesoli[1], propõe uma reflexão sobre a duplicidade presente nas práticas sociais, com a proposta de levar os educadores a construir algumas alternativas pedagógicas, considerando não apenas as regras do jogo institucional, mas também outras regras que, de modo "subterrâneo" – como nomeado por Maffesoli –, perpassam o cotidiano escolar. A partir dessa consideração, marcamos que o autor destaca duas lógicas paralelas existentes na atualidade: de um lado "o dever-ser" relacionado à normatização, e de outro "o querer-viver", relacionado à relativização do que é constituído.

Nesse caso, ele associa o institucional a uma lógica do "dever-ser". Assim, "dever-ser" fará uma conexão com os caminhos determinados para os indivíduos nos partidos, nas igrejas, nas escolas, em todos os grupos estáveis. Dessa forma: "a existência do homem é determinada a partir de um conjunto de leis econômicas, políticas, educacionais" (GUIMARÃES, 2016, p. 74). Enquanto que o "querer-viver" está associado ao que ele denomina de socialidade e abre espaço para a participação de cada um, no seu jeito individual de colaborar. Denominado o "lado sombra", acentua a importância das múltiplas e minúsculas situações do cotidiano, onde predominam a fragmentação e a pluralidade do corpo social. Aqui, vale destacar que as produções consideradas "sombrias" insistem em se fazer presentes, mesmo que fragmentadas e distantes do normativo, assim como, os conhecimentos presentes na história das classes populares.

Passos e Rufino (2014, p. 126) corroboram com tal discussão ao afirmar que "[…] os processos educativos entendidos a partir de uma perspectiva plural devem contestar a noção monocultural empregada pelos discursos fixados a partir de um modo de racionalidade dominante". Assim, pelo desconhecimento ou desqualificação de um outro tipo de conhecimento que não seja o conhecimento normativo e formalizado pela escola, podemos correr o risco de colaborar com as injustiças sociais presentes na escola e na sociedade em geral. A partir disso, podemos conjecturar que apesar da dificuldade de construções coletivas no ambiente escolar, existem produções de grupos que se insurgem de formas diferentes e que necessitam de um olhar sensível para a percepção de sua existência. Segundo Maffesoli (2002), quer seja pelo contato, quer seja pelo olhar, existe sempre algo de sensível que sintoniza as relações, segundo ele é este sensível que é o substrato do reconhecimento e da experiência do outro. Dessa maneira, podemos supor que na escola

[1] Segundo Canda (2010), o estudo de Maffesoli centra-se no cotidiano da cultura, com suas formas de produção de saberes, de expressão e de repetição, por meio da compreensão de que o objeto é como o sujeito o percebe, interpreta o mundo e expressa suas experiências.

existem duas maneiras de se relacionar ocorrendo simultaneamente: a institucional, direcionada pelas normas e a "relação constituída por uma outra sintonia" que acontece a partir da socialidade. Guimarães valoriza a importância dos dois enfoques, contudo, destaca a necessidade de compreender melhor a experiência partilhada pelos pequenos grupos:

> [...] Devemos fazer um deslocamento do global para o local, tentando detectar, através de uma outra forma de análise, como a sociedade vive e se organiza também através dos reencontros, das experiências, das situações dentro dos diferentes grupos aos quais pertence cada indivíduo. Estes grupos se entrecruzam e constituem, ao mesmo tempo, uma massa indiferenciada, polarizada, muito diversificada, condicionando múltiplas atitudes tidas, muitas vezes, como irracionais, desordeiras, violentas (GUIMARÃES, 2016, p.74).

Logo, Maffesoli (2002) foca a atenção à existência de um controle racionalizado da vida social, através do mecanismo de burocratização, que atingiu a conexão com o coletivo, pois predomina a planificação, a imposição de normas, a repressão e a assepsia da existência cotidiana. "[…] A vida passa a ser controlada nos mínimos gestos e o indivíduo passa a ser manipulado pelas instituições, pois cada um se torna um espectador passivo de seu próprio destino" (GUIMARÃES, 2016, p. 75). Esse fenômeno será chamado por Maffesoli de violência dos poderes instituídos, isto é, violência dos órgãos burocráticos, dos estados, do serviço público.

A escola faz parte desse conjunto, pois ao longo da modernidade ela se estabeleceu como "[…] uma grande maquinaria social e cultural, ou seja, como um grande conjunto de "máquinas" que, operando articuladamente entre si, desempenharam um papel crucial para a formação política, cultural e econômica da sociedade ocidental" (VEIGA-NETO, 2008, p. 40. Grifo do autor). No entanto, a análise de Maffesoli (2002) aponta para a existência concomitante de uma unidade abstrata que coexistirá. A produção de um ambiente simultâneo e múltiplo, em sintonia com um modo de vida perdido pela normatização, mas achado por outros modos de ser. Bock et al. (2016, p. 209) corroboram com a discussão ao afirmar que "[…] em sociedades como a nossa, a estrutura das relações que se estabelece nos níveis intra e interpessoais produz a existência de redes invisíveis e objetivas que desqualificam os indivíduos e grupos sociais precarizados". Assim, as autoras afirmam que esse fato vai gerar a percepção de sujeitos como "subprodutores" e "subcidadãos", tendo como consequência a formação do que Souza et al. (2018) denominam de "ralé".

Entretanto, mesmo diante da aplicação das normas e das leis, algumas experiências coletivas, apesar de marginalizadas, permitem de certa forma a manifestação de pequenas desordens da vida cotidiana. Dessa maneira, as efervescências da sala de aula são

marcadas pelas diferenças, e pela instabilidade, as quais, evidenciam a pulsão de um querer viver que emerge no convívio escolar. Todavia, muitas vezes,

> […] o professor, com o pretexto de manter a ordem, para assim garantir seu lugar na hierarquia da instituição, com frequência deixa de levar em conta a complexa teia de relações que é formada na sala de aula. Sem percepção da coletividade heterogênea que compõe seu espaço de trabalho (ou melhor, sem querer reconhecê-la), o professor tenta, mesmo que de modo improfícuo, normatizar o comportamento de seus alunos, na esperança de eliminar os conflitos existentes e prevenir os que poderão surgir (PEREIRA e BLUM, 2014, p. 748).

Segundo Guimarães (2016, p. 79), agindo assim, os professores enfraquecem os vínculos da trama social, não permitindo que as discordâncias sejam negociadas. Por conseguinte, a autora vai destacar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, a escola também produz sua própria violência e indisciplina. Visto que "[…] convém salientar que todos buscam de maneira pulsional o querer-viver que impede a imposição de modelos autoritários" (PEREIRA e BLUM, 2014, p. 748). Entretanto, estar no papel de quem tenta garantir a disciplina necessária para a atenção e o tempo que exige o processo de aprender, não tem sido uma tarefa simples, mesmo por que, para além do território escolar, existe um universo paralelo que muitas vezes se apresenta mais sedutor e atrativo ao estudante. Sobretudo, se considerarmos que sem a representação de autoridade o professor pode cair num lugar vazio através do qual o processo de ensinar pode se tornar impossível. Vale mencionar que, apesar da existência de mecanismos disciplinares que tentam regular o tempo e o espaço, também há diferentes relações de força entre os grupos, que se entrecruzam e representam diversos quereres.

Por outro lado, muitos estudantes têm na figura do professor um amigo confidente, alguém onde muitas vezes eles buscam apoio. Nesse sentido, a escola deve ser vista como um lugar onde se expressa tensão e ao mesmo tempo acolhimento, através de diferentes forças, onde múltiplas formas de manifestação do coletivo, aparecem nas organizações que fazem parte do cotidiano. Assim, Guimarães (2016) sugere que o professor deva experimentar a ambiguidade de seu lugar, no sentido de viver as relações com os alunos de forma próxima e afetiva. Destacamos que essa ambiguidade está relacionada à tentativa de representar um lugar, no qual o professor ao mesmo tempo em que deve garantir a ordem e a disciplina, deverá fazer isso, sem negar as relações afetivas que o tornem mais amigo dos alunos, sensível para escutar o que eles têm a dizer e contribuir, permitindo que surjam dessa maneira momentos de harmonia e também de conflito, nem o autoritarismo e nem o abandono, procurando integrar-se a uma ação coletiva, que não seja atomizada.

Ao colocar tal perspectiva ao professor, não queremos simplificar esse tema, pois sabemos que essa ambiguidade relacionada a forma de exercer o seu papel, apresenta um limiar muito tênue entre o autoritarismo e a autoridade, que poderá levar a muitas direções e desafios. Sabemos que muitos professores se dedicam e buscam respostas incessantes para as múltiplas maneiras de vivenciar esse processo. Aqui destacamos que a escola atual quando comparada às suas estruturas anteriores tem enfrentado esse dilema na procura de responder tais angústias, pois esse desejo parece não estar relacionado somente com a expectativa dos alunos e dos professores. Burgos (2009), a partir de entrevistas com familiares de alunos de escolas públicas identificou que os responsáveis percebem o espaço escolar não apenas como um lugar de escolarização no sentido estrito, mas como um lugar de educação, inclusive moral e sentimental. Chegando até mesmo a afirmarem ser importante a presença de psicólogos e assistentes sociais na escola.

Nos parece que esse assunto se configura como um grande desafio, e que ainda se encontra bem distante de soluções plausíveis, pois são muitos os fatores que atravessam essa questão. Além do que, ainda é importante pensar na descoberta de formas emergentes de lidar com o compartilhamento de diversas emoções que fundam o sentimento de vida coletiva que ocorre na escola. Essas formas ainda não estão consolidadas e talvez nunca estejam totalmente, necessitando sempre das experiências e do reconhecimento, a partir das interações estabelecidas com o outro. "[…] Acreditamos que somente uma escuta atenta em relação ao que têm a nos contar os homens e mulheres comuns do cotidiano pode contribuir para o estabelecimento de uma correlação de forças mais equânimes, mais humana" (PASSOS e RUFINO, 2014, p. 127).

É importante não esquecer que os professores, como sujeitos, que protagonizam parte dessa narrativa, ainda portam as implicações da memória de seus percursos. Essa experiência geracional comum dá origem a uma consciência que permanece presente ao longo do curso de suas vidas, influenciando a forma como eles percebem e experimentam novos acontecimentos (BORGES e MAGALHÃES, 2011). Como exemplo podemos citar as marcas de relações passadas que foram incorporadas e em muitos casos, trazem o vestígio do autoritarismo e de uma forma de educar que encontra-se fortemente arraigada à épocas anteriores, enquanto que a atualidade tem apontado novas demandas.

Finalmente, as questões trazidas nessa seção não tiveram a intenção de trazer respostas fechadas aos problemas apontados, mas por reconhecer que existe uma grande dificuldade do reconhecimento de certas ações coletivas na escola, mesmo quando essas

ações se fazem presentes é importante pensar o seu papel a partir dos múltiplos significados e novas dinâmicas desta instituição. Assim, a partir da seção seguinte vamos destacar a disciplina e a indisciplina como aspectos que apresentam sintonias e pontos de tensão, sendo necessário discuti-las associadas aos encontros e desencontros escolares.

1.3 CRISE DE AUTORIDADE E A DISCIPLINA/INDISCIPLINA: SINTONIA E DESCONEXÃO

Ao tratar a respeito da vida social existente na escola, um tema frequentemente abordado é quanto a dificuldades dos professores de controlar os alunos: os pais se queixam que os professores não conseguem ter "o domínio" dos alunos e fazer com que se interessem pelos conteúdos escolares; por outro lado, os professores reclamam da falta de educação das crianças e jovens que parecem não receber orientação em seus lares e não sabem se comportar. Portanto, existe um conflito e não há um consenso sobre de "quem é a culpa" a respeito da dificuldade de representar autoridade em relação aos mais jovens. Nesse sentido, achamos que a questão não está em achar culpados, mas em tentar compreender os meandros que se estabelecem nessas relações.

A escola, por ser um espaço plural, gera uma infinidade de formas de se relacionar. Uma instituição que vem marcando diferentes gerações pelas distintas possibilidades de formação de subjetividades, apresenta múltiplos discursos que darão vários sentidos e significados ao seu formato. Ao mesmo tempo que algumas escolas apresentam um discurso que diz oferecer um espaço de criação e respeito a singularidade, outras escolas mantêm o discurso tradicional de exigência de respostas prontas, diante de avaliações programadas e excesso de conteúdo, sem sobra de tempo para questionamentos.

Diante disso, surgem percursos diferentes dos sujeitos que as frequentam, para alguns estar em sintonia com os pressupostos e sistemas oferecidos pela escola não costuma ser um desafio imponente, enquanto para outros as adversidades representam obstáculos extremamente desiguais, principalmente, quando relacionados às suas condições de vida materiais, causando muitas desconexões e fazendo com que alguns sujeitos percebam a escola como um "não lugar" para se querer estar.

> […] Qualquer criança desde cedo percebe qual é o comportamento que a escola reconhece e premia. No entanto, só aqueles alunos que reconhecem a autoridade do sistema escolar e já incorporaram a "disposição para o conhecimento" como parte fundamental de sua autoestima podem almejar os prêmios que a instituição oferece

> àqueles que conseguem cumprir as metas que ela impõe (SOUZA et al., 2018, p. 289).

As considerações acima nos inclinam a pensar a respeito das formas e significados pelos quais a disciplina se estabelece na escola, e ao nos debruçarmos sobre o tema do poder disciplinador das instituições, em particular o que ocorre nas escolas, podemos perceber que comumente os autores, para tratar do assunto, vão se referir às obras de Foucault: Aquino (2016, 2011), Guimarães (2003, 2016), Pereira (2014), Veiga-Neto (2005). Contudo, Prata (2005) propõe pensar se ainda hoje o diagnóstico Foucaultiano compreende completamente a forma pela qual as relações de poder se estabelecem nesta instituição. Assim, a autora apresenta novas interrogações nos convidando a pensar se não valeria a pena refletirmos sobre o poder disciplinar em função da crise das instituições e das mudanças das relações de poder da atualidade, levantando as seguintes questões: como a subjetividade está sendo produzida no deslocamento da sociedade disciplinar para os dias de hoje? O panoptismo sobrevive na atualidade? (PRATA, 2005)

O conceito de subjetividade utilizado pela autora nessa linha de investigação é a partir da compreensão do que está sempre sendo produzido, ou seja, a subjetividade não está na origem, e nem é inerente à natureza humana, mas se organiza em relação ao psíquico, a partir dos modos que estão relacionados aos padrões identitários e normativos que se constituem em cada época. Posto isso, nos cabe afirmar que a partir dessa perspectiva, o exercício não é retornar à análise do poder disciplinar, a partir da crise das instituições, mas entender que a crise talvez possa deflagrar uma nova produção subjetiva e um outro modo de veiculação das relações de poder na instituição escolar. "[…] Mudam as regras, mudam as formas de sujeição, mudam as formas de transgressão, mudam os processos de subjetivação" (PRATA, 2005, p. 06).

Sendo assim, nessa seção pretendemos problematizar alguns desses aspectos, trazendo reflexões a respeito das tensões diante da metamorfose das práticas entre o velho e o novo, modo de ser e estar na escola, que como todo contingente, está submetido à mudança e transformação, dando margem para que seja possível ver de outro modo, as situações presentes nos cotidianos das escolas brasileiras. Ressaltamos que procuraremos enfatizar os pontos mais voltados e produzidos na escola pública e localizada na favela, focado pelas principais estruturas de relações sociais ali existentes.

Como ressalta Dayrell (1996), apreender a escola como construção social implica compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção,

de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. Nesse sentido, o autor destaca que a escola, como espaço sociocultural, é entendida como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão:

> […] Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (DAYRELL, 1996, p.137).

Nesse sentido, Carvalho (2009) afirma que uma escola geométrica e arquitetonicamente definida, ou seja, sua estrutura física, salas de aula, refeitório, quadras, entre outros espaços, podem ser transformados pelas ações de seus professores, alunos e por outros agentes por meio de suas práticas discursivas. Assim, os espaços exibem operações que "[…] permitem percursos, passagens, intercâmbios, trocas, compartilhamentos e não apenas a determinação da lei de um lugar próprio" (CARVALHO, 2009, p. 165). Nessa direção, é útil destacar que a infância e a juventude brasileira passam muito tempo no ambiente escolar, palco de muitas descobertas e também de convergências e embates e, como ressalta Veiga-Neto (2008, p. 47. Grifo do autor), "[…] a imensa maioria de nós aprende a ser disciplinado, graças às ações das máquinas – como o *currículo*, o *panóptico*, as *fichas simbólicas* etc. – que compõem essa grande maquinaria escolar". Dessa maneira, a disciplina continua sendo um forte elemento que ao longo do percurso dos alunos, oferece um conjunto de regras que serve para o bom andamento da aprendizagem escolar. Além disso, também está associada a forma como os relacionamentos irão se estabelecer entre professor e aluno na escola. Entretanto, muitos professores afirmam que é preocupante o quanto os educandos conversam paralelamente nos momentos em que o professor tenta ensinar, dessa maneira acabam apresentando dificuldades para copiar, para raciocinar e consequentemente, para realizar as atividades. Além disso, tem sido comum muitos alunos não demonstrarem responsabilidade com seu material ou não prestarem atenção às solicitações dos professores.

> […] De acordo com os professores, é como se os alunos de hoje não tivessem medo de nada, eles se comportam de forma debochada e desafiadora diante dos adultos, inclusive dos pais, que os professores responsabilizam pela ausência de limites dos alunos. Diante desse quadro, os professores dizem se sentir impotentes e não sabem mais quais táticas poderiam ser eficientes no trato com o alunado (PESCAROLO e MORAES, 2016, p. 150).

As normas, às vezes, costumam gerar outra coisa que não aquele comportamento esperado, pois não são recebidas somente através da obediência. Como ressalta Carvalho (2009, p. 164), "[…] os alunos as subvertem, não as rejeitando diretamente, pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podem fugir". Logo, enquanto existe uma estrutura organizada a partir de regras que pretende controlar os comportamentos, por outro lado, também estão presentes formas desviantes de lidar com a apropriação das normas e dos espaços. Essas formas muitas vezes insurgentes quebram à expectativa de controle e previsão de comportamento. Pescarolo e Moraes (2016) explicam que os professores normalmente apontam muitos aspectos como provocadores deste quadro, tais quais: a crise de valores, falta de educação e de limites, a ausência da família na escola, a desestruturação da família e o Estatuto da Criança e do Adolescente, que na opinião dos professores é condescendente com o adolescente e não ensina que ele também tem deveres além de direitos. Consequentemente, esse tema atualmente tem sido bastante discutido, pois assuntos como falta de limites, desrespeito na sala de aula e desmotivação dos alunos têm levado muitos professores a um cansaço extremo que, estressados, muitas vezes acabam adoecendo física e mentalmente. São gerados sentimento de impotência e frustração, bastante presentes na vida escolar de muitos profissionais.

Pescarolo e Moraes (2016, p. 158) apontam que o declínio da autoridade do professor em um nível mais estrutural, está, de certa forma, relacionado com a mudança dos tempos e com a própria precarização do trabalho docente. "[…] Se antes o professor ocupava um lugar de prestígio e sua profissão era instituída de poder, isso o colocava em uma posição de distinção e reconhecimento". Atualmente, para o professor ser admitido como alguém de prestígio, ficou bem mais complexo e precisa ser conquistado na relação cotidiana. Pescarolo e Moraes (2016) puderam identificar que os professores têm dificuldades em serem criticados e entendem as cobranças dos alunos como ousadia e falta de respeito. Assim, durante o seu campo de investigação, os autores reconheceram que os discursos e posturas dos professores ora eram libertários, ora reacionários. E afirmam: "[…] O problema é que ao ensinar o outro a ser questionador, parece ser necessário estar preparado para ser questionado. A questão é: ser questionado é sinal de falta de autoridade?" (PESCAROLO e MORAES, 2016, p. 156).

Assim, o cenário tem se estabelecido de forma bastante complicada, pois, no passado, nossos avós e pais foram reprimidos pelos seus pais em função de uma educação autoritária, onde com um simples olhar as crianças já sabiam o que eles queriam lhes dizer. Nos dias atuais, os pais e professores têm dificuldades em estabelecer limites e em colocar

normas aos mais novos, e quando o fazem, muitas vezes fazem isso com medo de provocarem possíveis danos por atitudes restritivas. Por conseguinte, em muitos contextos familiares ocorre uma educação sem disciplina e os caminhos de estabelecer a disciplina escolar apresentam muitas dificuldades e inquietam muitos professores. Esse fato nos convoca a seguir numa abordagem que permita ampliar a análise educacional, na medida em que busca entender os processos reais cotidianos que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar.

Este ponto nos convoca a fazer uma reflexão acerca do significado da perda de autoridade, vinculando-a aos avanços democráticos das sociedades modernas. Fundamentos que davam base a uma ordem preestabelecida, antes da modernidade parecem não produzir os mesmos efeitos. Segundo Veiga-Neto (2008), "[…] o que é preciso fazer é examinarmos as raízes da inseparabilidade entre modernidade e crise, o que poderá contribuir para que se compreenda por que parece estarmos vivendo não simplesmente uma crise, mas sim a (grande e terminal) crise do mundo moderno". Assim, a crise corresponde à distância entre aquilo que pensamos e planejamos que venha a acontecer e aquilo que efetivamente acaba acontecendo. "[…] Nossa sensação de crise é a medida da diferença entre o esperado, sonhado, desejado e o obtido, atualizado, conseguido" (VEIGA-NETO, 2008, p. 41).

Arendt (1995) ressaltou, no século XX, que a crise contemporânea da educação é o correlato de uma crise de estabilidade de todas as instituições políticas e sociais de nosso tempo. A autora sugere haver uma incapacidade da escola e da educação em desempenhar sua função mediadora entre as instituições sociais. Segundo César e Duarte (2010), o diagnóstico arendtiano insere-se no contexto teórico de sua discussão da condição humana e da crise política da modernidade. Nesse sentido, Arendt (1995) afirma que é a condição humana da natalidade que garante aos homens a possibilidade de agir no mundo, dando início a novas relações não previsíveis. A autora destaca que a natalidade é a categoria central do pensamento político porque é a raiz do estudo da ação, associada a novidade e aos processos intrínsecos ao aparecimento dos homens no mundo. Ela vai destacar que a relação humana com o mundo, mediada pela educação, nunca é uma relação dada, mas deve ser tecida novamente a cada novo nascimento em virtude das transformações do mundo.

Castro (2010) afirma que o ponto crucial no argumento de Arendt que merece maior atenção é entender como as relações baseadas na autoridade se sustentam, e por que elas entram em crise na modernidade. Ademais, Veiga-Neto (2008, p. 43) aponta que, para Arendt, as crises e os momentos críticos "[…] nos proporcionam a oportunidade de refletir, de modo a agir para tentarmos mudar o rumo dos acontecimentos; assim, a crise tem, em si

mesma, uma positividade que não devemos desperdiçar". Para Arendt, a educação cumpre um papel determinante no sentido da conservação do mundo, pois se trata de apresentar aos jovens o conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no qual eles vivem. Nesse sentido, quando forem adultos, e ocorrer de transformarem aspectos do mundo por meio da ação política, precisarão ter aprendido a conhecer a complexidade do mundo em que vivem.

Vale destacar que, para a autora, crianças e jovens ainda não estão preparados para o mundo político, pois não teriam condições de participar e tomar decisões sobre a vida pública, necessitam serem educados para tal. De certa forma, esses fundamentos apontam para a responsabilidade de quem educa, pois nessa direção há uma superioridade hierárquica pertencente aos adultos, que devem constantemente, questionar as estruturas e os valores que imprimem as direções das formas de educar. Do ponto de vista arendtiano,

> […] Especificamente falando, seriam as relações de autoridade entre adultos (pais e professores) e crianças, que necessitariam, desde o nascimento, de figuras de referência para sua boa preparação para o mundo. Neste sentido, a autoridade garantiria não apenas a convivência harmoniosa entre diferentes, mas também que aquele que é mais capaz e mais preparado tome a seu cargo a responsabilidade daqueles que ainda não têm o entendimento mais completo sobre o mundo (TORRES e CASTRO, 2009, p. 90).

Torres e Castro (2009, p. 90/91) ressaltam que os pressupostos de Arendt levam a acreditar que "[…] o que sabe menos, o mais inexperiente, deve obedecer e deixar-se conduzir pelo que tem autoridade, mas que também tem poder que dela deriva. A autoridade torna o indivíduo mais poderoso, podendo controlar a vida dos outros e designar o que devem fazer". Aqui podemos indagar se os argumentos acima são justos, pois com relação a anuência de ser autoridade, ela deve passar apenas por uma relação hierárquica, estabelecida na questão etária? A partir da ideia de que o mundo está sempre em constante mudança, como estabelecer como verdade que os mais velhos são mais experientes, se a relação com mundo pode ser estabelecida a partir de uma nova prática e de várias descobertas? Um exemplo que elucida esse ponto é a facilidade e destreza das gerações mais novas diante da tecnologia, em comparação a dificuldade dos mais velhos com esses recursos. Assim

> […] A relação entre hierarquia e autoridade tem, nos dias de hoje, se configurado como um problema, ou parece não haver mais uma ligação necessária entre ambas. Talvez o fato de o adulto estar em um nível de desenvolvimento "mais completo" do que a criança, não seja suficiente para que ele esteja investido de uma autoridade legítima (TORRES E CASTRO, 2009, p. 95).

Fato é que, apesar da crise de autoridade dos professores em relação aos alunos, a escola ainda é considerada pelos estudiosos da área como uma instituição que tem entre

suas tarefas a socialização mediante o ensinamento dos conhecimentos e valores básicos da cultura. Apesar disso, nos ambientes escolares, a forma como são abordados temas relacionados a valores, respeito, normas, ética e moral, geralmente é associada unicamente a obediência às regras. "[…] Na maioria das escolas, há muitas regras, mas não se fala em princípios" (LA TAILLE, 2010, p. 14). Aqui faz-se necessário, distinguir a diferença entre regra e princípio. Regra é uma reformulação verbal que nos diz o que devemos ou não fazer. Enquanto o princípio nos diz porque fazê-lo. Como não existem regras para tudo, existirão situações em que não teremos regras para nos guiar no sentido de sabermos a melhor maneira de agir. Dessa forma, faz-se necessário saber em nome do que agir.

A inclusão da dimensão dialógica no cotidiano escolar talvez permitisse aos alunos tomar decisões baseadas em reflexões sobre as regras, relacionando-as aos princípios que as norteiam. "[…] A ideia com isso, não é negar a existência das regras, mas permitir a criação de preceitos capazes de nortear as relações, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre os membros deste grupo" (REGO, 2016, p. 86). Contudo, o cenário da maioria das escolas públicas brasileiras, em relação a esse tema é caracterizado por muitas regras arbitrárias e que não contam com a participação dos vários integrantes da comunidade escolar no momento de sua elaboração, como demonstrou La Taille (2010, p. 14):

> [...] Observa-se que nas escolas vive-se o império da regra: costumam ser numerosas (os regimentos), mas os princípios que as inspiram ficam secretos, desconhecidos de pais, alunos e até mesmo de educadores. O problema é que o poder de convencimento da moral está nos princípios, e não nas regras. Muitas vezes, o excesso delas, ao invés de levar as pessoas à obediência, leva-as à desobediência (LA TAILLE, 2010, p. 14).

Entretanto, ressaltamos aqui que nas escolas situadas nas favelas é fundamental que para se estabelecer o controle e manter a ordem e a disciplina, outras formas de relações sejam estabelecidas. Na busca de identificar como as múltiplas dimensões do poder arbitrário exercido – tanto pelo tráfico, quanto pela milícia, ou as incursões realizadas pelo Estado, através da polícia e a militarização do espaço –, interferem na rotina escolar e na percepção que os professores constroem de seus alunos. Nesse contexto, é necessário perceber as anuências que se estabelecem, pois existem fatos concretos que devem ser considerados cotidianamente.

Assim, representar a autoridade significa conhecer melhor o jovem ou a criança realmente como eles são. A partir da lógica da percepção do aluno enquanto sujeito é que o professor poderá representar a autoridade por si. Entretanto, caso esse processo ocorra a partir de uma lógica contrária, o vínculo a partir do afeto poderá ser dificultado, uma vez que

a relação não será estabelecida entre sujeitos, mas restringida somente ao papel que ocupam, sendo assim, sem o reconhecimento da autoridade. Dessa maneira, Trevisol et al. (2011, p.111) colocam que "[…] Os professores que gritam, irritam-se, castigam, fazem isso por falta de autoridade. A autoridade reconhecida e respeitada favorece a disciplina. A autoridade imposta suscita submissão e revolta."

Quando a maneira de se relacionar pressupõe olhar os mais jovens somente a partir do lugar de aluno, parecendo que qualquer relacionamento mais próximo possa vir a se tornar uma ameaça à ordem estabelecida, como resposta poderá ocorrer a insurgência da tão indesejada indisciplina, pois, sem um laço construído na admiração e afeição, os alunos poderão assumir posturas rebeldes, podendo inclusive agir de maneira cruel com o professor. Assim, Paiva e Burgos (2009, p. 13) sugerem que "[…] um problema central para a democratização do acesso a uma escola pública de qualidade seja o da transformação das representações sociais dominantes entre os professores que lidam com alunos moradores de territórios segregados da cidade". A construção de uma forma de operar nas escolas que enfatize a contribuição dos alunos a partir de suas origens culturais, permitindo a escuta de suas ideias e concepções, através das divergências e das conciliações poderia apontar novos caminhos para uma relação de maior respeito entre os sujeitos que fazem o dia a dia escolar.

Além disso, vale lembrar que a mera repetição de práticas antigas e autoritárias que influenciam no desempenho do papel atual de alguns professores, não tem mais pertinência na escola contemporânea. Araujo e Pizzi (2016, p.162) afirmam que "[…] a subjetividade presente nas atividades docentes é um assunto que deve ser discutido com mais propriedade, pela sua complexidade e suas implicações". Consideramos esse aspecto como algo essencial de ser analisado, pois interferirá diretamente na maneira como as relações serão estabelecidas, principalmente nos ambientes mais reservados como a sala de aula, que expõem alunos e professores a um tratamento mais direto, pois "[…] podemos afirmar que pode afetar diretamente o estilo profissional, e, consequentemente, o próprio gênero da profissão, tanto de forma positiva, como de forma negativa" (ARAUJO e PIZZI, 2016, p. 162).

Destacamos aqui que essas ponderações deveriam fazer parte, de forma mais incisiva, dos cursos de formação dos professores e das supervisões pedagógicas que ocorrem nas escolas. Visto que é importante que assinalemos que a intenção não é buscar caminhos individuais. Nos parece que a conquista do lugar de autoridade deve ser construída coletivamente na escola: "[…] Não se trata, como é comum pensar, de uma condição individual, conquistada por cada professor. Enquanto todos não forem reconhecidos como

sujeitos de autoridade e autonomia, nenhum docente será verdadeiramente autônomo" (CUNHA et al., 2004, p. 82). Esse aspecto, ressalta a necessidade de romper a barreira do individualismo tradicional escolar e convoca os professores na busca de estratégias coletivas, quiçá, contando também com a escuta e participação dos mais jovens. Assim, destacamos as palavras de Paulo Freire (1979):

> […] Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE,1979, p. 39).

Dito isto, vale destacar que as relações entre a realidade além do muro da escola e a escola, mostram, de um lado, as transformações que estão acontecendo nas práticas educativas escolares e respectivas teorizações e, de outro lado, as transformações sociais e culturais que extravasam a própria escola, e que não são mecânicas, lineares, de causa-e-efeito (VEIGA-NETO, 2008).

Por outro lado, ao pensar a forma hierárquica e autoritária que percorre as relações escolares, é importante considerar que algumas vezes as regras da escola são instituídas a partir de forças externas, tais quais: diretrizes nacionais, secretarias municipais, entre outras. Dessa maneira, reduzindo o poder de discussão e aumentando o impacto da chegada de novas resoluções que devem ser somente obedecidas, pois não foram discutidas, nem mesmo pelo corpo técnico e a equipe pedagógica. Por conseguinte,

> […] Na medida em que os professores deixam de ser responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos, métodos de trabalho, transferidos para equipes técnicas, livros didáticos e outros, ocorre um estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho, com consequências evidentes para o uso por parte dos alunos (CARVALHO, 2009, p. 163).

Podemos ponderar se na medida que o professor tem o seu lugar minimizado, sendo sua atuação restringida à obediência a partir de regras externas, o seu papel continua tendo significado, ou sua atitude passa a ser cada vez mais opaca e sem sentido, fazendo com que ele se incuba da realização de um trabalho cada vez mais mecânico e distante dele mesmo. Isto traz como consequência um maior distanciamento do aluno, que por outro lado sendo cobrado apenas através de uma mensuração quantitativa de seu rendimento, tende a ficar cada vez mais indiferente ao significado que deveria ser dado ao conhecimento, e aos encontros que poderiam se estabelecer nesse espaço. Assim, muitas vezes surge a indesejada e malquista indisciplina que, mesmo sem ser convidada pelos professores, nascerá produzida na contramão da disciplinarização.

Atualmente, o tema da indisciplina escolar tem sido bastante discutido e, apesar disso, parece não haver consenso de como lidar com este fato, que suscita preocupação dos professores e demais profissionais que integram o contexto educacional. "[…] Em geral, é possível constatar que a indisciplina (como um problema teórico e prático) é tratada de maneira imediatista, sem o circunstanciamento conceitual necessário" (AQUINO, 2016, p.07). Várias áreas de conhecimento têm trazido formulações e conceitos a respeito do tema: a psicologia, a psicanálise, a sociologia, a filosofia e a pedagogia são alguns exemplos. Todas apontam enfoques distintos, a partir de referenciais contemporâneos: a moralidade em Piaget, o poder em Foucault ou a infância na psicanálise. Todavia, as contribuições produzidas parecem indicar que uma discussão mais profunda sobre o tema ainda é necessária, fazendo surgir maior equilíbrio social entre os envolvidos para uma problemática ainda bastante obscura e que impacta o cotidiano escolar. Dado que "[…] é graças a esses elementos disruptivos, representando aparentemente o lado mal da história, que os laços das forças repressivas são afrouxados, minimizando-se o efeito mortífero das autoridades totalitárias" (PEREIRA, 2009, p.1823). Dessa forma, o autor destaca que nas relações sociais que ocorrem nos espaços educacionais há duas grandes linhas de investigação que vêm se estruturando na tentativa de analisar essa temática:

> […] a que a considera como um problema grave que precisa ser prevenido ou até mesmo solucionado, quando já estiver instalado, por representar um dos maiores obstáculos da educação atual, como pode ser observado nos trabalhos de Silva (2004), Aquino (1996 e 2003), La Taille (2006) e Gotzens (2003) e; uma outra vertente que procura analisar a (in)disciplina a partir de seu aspecto positivo/salutar, avaliando-a como o movimento de resistência ao poder disciplinador totalitário, instalado nas instituições educacionais, na maioria das vezes, de forma coercitiva e arbitrária, nesta perspectiva destacam-se algumas ideias formuladas nos trabalhos de Maffesoli (1985, 1987 e 2004), Foucault (2006 e 2007), Guimarães (1996) e Guirado (1996) (PEREIRA, 2009, p.1807/1808).

Neste trabalho, ressaltamos os autores que acreditam que a indisciplina na escola pode representar uma maneira de responder a uma situação que crianças e jovens consideram injusta ou sem sentido, pois, muitas vezes, pode ser possível que os jovens inconformados, reajam indisciplinadamente, liberando uma insatisfação por meios pouco convencionais de se expressar. Assim, existe a hipótese de que essas ações possam refletir dificuldades de diálogo e de fazer colocações mais evidentes diante dos conflitos que atingem os alunos, à medida que os alunos têm sido calados ou invisibilizados a respeito do que gostariam de dizer e compartilhar ao longo do processo escolar, sobretudo, ficando cada vez mais escassas

as oportunidades de trocas entre os jovens e os adultos em relação ao poder de decisão dos aspectos que permeiam a organização escolar.

Pereira (2009) caracteriza a (in)disciplina como forma de resistência ao poder disciplinador, tentando deslocar o olhar do aspecto negativo da (in)disciplina, que procura sempre negá-la por meio da coação e de sanções punitivas, para um outro prisma entendendo-a sob um novo ângulo. Nesse sentido, o autor coloca que os comportamentos (in)disciplinares, trazem consigo a evidência dos conflitos, fruto inerente dos relacionamentos humanos e com isso, abalam o paradigma da homogeneidade exigido aos alunos. Dessa forma o autor vai destacar que "[…] os conflitos trazem consigo uma série de significações que podem indicar os caminhos e orientar as reflexões para o que não está tão evidente e, claro, o "não-dito" nas relações que se estabelecem no dia a dia" (PEREIRA, 2009, p. 1808. Grifo do autor). Com base nos estudos de Maffesoli (2004), Pereira apontará a seguinte questão:

> […] Como o conflito é da "ordem do vivido", é justamente graças a ele que a vida vai encontrando gradualmente certa acomodação e sentido para os diversos arranjos e rearranjos que precisam ser feitos na tentativa de atender as necessidades e interesses expressos individual ou coletivamente (MAFFESOLI, 2004, apud PEREIRA, 2009, p. 1808).

Dessa forma, podemos indicar que os relacionamentos cotidianos escolares, em algumas circunstâncias, gerarão tensões em virtude de forças que circulam a partir das diferentes formas de interação e assim, essas tensões precisam ser melhor compreendidas, através de um olhar mais aprofundado, pois poderão apontar rumos diferentes dos que se apresentam atualmente. Nesse sentido, Maffesoli vai destacar que existem duas formas do conflito se manifestar: uma através do silêncio e da passividade, enquanto a outra surgirá de forma direta, pelo confronto. Assim, consideramos que a indisciplina surge nos ambientes escolares nas duas formas e que todas as duas são fruto de expressões que buscam reagir frente a sobreposição de forças que ocorre em relação aos conflitos. Como exemplo, Castro et al. (2018), a partir da construção de um diálogo com as crianças e jovens a respeito de suas experiências escolares, realizaram uma pesquisa em algumas escolas públicas do Rio de Janeiro, investigando a produção de sons, afetos e as formas de ação que são criadas pelas complexas relações que se estabelecem na escola entre adultos, de um lado, e crianças e jovens, de outro. Como resultado, identificaram entre os afetos mais proeminentes nos relatos e observações das crianças e jovens: a humilhação, o medo e a raiva. Assim, "[…] o mal-estar não elaborado e as emoções a ele relacionadas vão escoando, portanto, em sons, ruídos, posturas e formas de ação pouco compreendidas pelos adultos, ou que pouco parece

interessá-los" (CASTRO, et al., 2018, p. 166). Por outro lado, a ausência da escuta das queixas estudantis, podem ocorrer por muitas razões e uma delas seja simplesmente, não saber escutar, por não estar preparado para isso. Assim, é possível que a escola na busca de respostas às angústias e queixas dos agentes educacionais, que se sentem impotentes e sem saber como lidar com os conflitos e mal-estares que surgem constantemente em seu cotidiano, "[…] pode estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo plenamente" (AQUINO, 2016, p. 45).

Burgos (2009), investigando a contribuição de agentes ligados a ONGs que participaram de trabalhos educativos na favela, obteve como um dos depoimentos de uma das psicólogas o relato de que a violência é uma prioridade a ser trabalhada no comportamento dos alunos no espaço escolar, pois estaria supostamente associado a vivências no ambiente da favela. Através de diferentes estratégias como recortes, colagens e desenhos, a psicóloga declarou perceber que as crianças e jovens sabem que não podem falar de tudo que ocorre, mas as professoras percebem que quando ocorrem conflitos entre os traficantes entre si, ou entre os traficantes e a polícia, as crianças chegam mais agitadas, nervosas e inquietas ou simplesmente faltam, interrompendo o fluxo de suas aprendizagens. Nesse ponto, vale destacar que a escola deve caminhar junto com as transformações sociais e se igualar ao ritmo das mudanças. Assim, evocar uma nova forma de olhar, não baseada apenas na vigilância, mas dando chances de ver o que pode ser importante na construção de vínculos seguros. É importante pensar que no espaço educacional deve existir uma organização que possibilite uma convivência que permita trocas onde todos sejam bem tratados, e a escola consiga levar o conhecimento aos alunos.

Dado que "[…] será necessário, portanto, atentar para a dimensão concreta dos fazeres escolares se quisermos atingir uma visão mais plástica e, quiçá, menos uniformizadora das relações em curso – sempre, a rigor, ímpares, idiossincráticas" (AQUINO, 2011, p. 08). No entanto, o autor coloca que enquanto se avolumam novas exigências, menos se alcançam resultados consistentes no plano propriamente pedagógico, "[…] restando à escola e seus agentes um misto de opulência de seus propósitos declarados e de insuficiência de seus efeitos concretos" (AQUINO, 2011, p.18). Por outro lado, o oferecimento da disciplina percorrerá muitas estratégias, variando de acordo com os ambientes. Diferentes escolas indicam como indisciplina um determinado comportamento, enquanto outras podem não indicar. Esses aspectos apontam a existência de uma complexa teia de relações que é formada na sala de aula, evidenciando a importância de perceber a

coletividade heterogênea que existe no espaço escolar. Essa perspectiva sugere uma maneira salutar de encarar os conflitos e as indisciplinas que surgem nas relações humanas, assinalando que nas instituições de modo geral, em especial na escola, deve-se considerar o modo como são partilhados os espaços, o tempo e as relações afetivas entre os alunos. Desse jeito, pode-se estar encontrando uma nova forma de construção disciplinar. Destacamos a importância de manter a disciplina na escola, a ideia não é fazê-la se dissipar, mas pensar outras formas de apresentá-la. Visto que "[…] a prática pedagógica utilizada pelo professor pode ajudar na estruturação de um espaço amistoso onde haja o respeito mútuo, a participação ativa e a valorização das potencialidades individuais dos alunos" (PEREIRA e BLUM, 2014, p. 740). Por outro lado, segundo Passos (2016), as crianças vivem num espaço de solidariedade nos seus grupos, experimentando vivências que poderão possibilitar formas de relação que ultrapassem o controle e o poder instituído. Nesse aspecto, o autor ressalta que os próprios alunos vão impondo à escola a necessidade de mudança. Por outro lado,

> […] da mesma forma, os focos de resistências em relação às normas institucionais são também manifestados pelos agentes escolares (professores, diretores, coordenadores etc.). Cada qual, a seu modo, procurando entender como são produzidos o controle, a exploração e a manutenção das estruturas sociais – o que pode gerar novas formas de respostas ou diferentes tipos de resistência nas escolas (PASSOS, 2016, p. 124).

A indisciplina também tem sido um tema pontual e importante para ser problematizado e que está presente nas práticas escolares, interferindo nos encontros e desencontros que ocorrem. Entendemos que existem várias práticas de intervenção pedagógica, relacionadas a ela, assim como diferentes maneiras pelas quais ela se apresenta, necessitando de um esforço para compreender o que ela pode significar nos espaços escolares. Nesse sentido, os momentos de sujeição e momentos de resistência e contestação precisam ser melhor compreendidos, pois é importante considerar a indisciplina no seu caráter ambíguo:

> […] a indisciplina não expressa apenas ódio, raiva, vingança, mas também uma forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola. Tanto nas brigas (envolvendo alunos, professores e diretores) como nas brincadeiras, existe uma duplicidade que, ao garantir a expressão de forças heterogêneas, assegura a coesão dos alunos, pois eles passam a partilhar de emoções que fundam o sentimento de vida coletiva (GUIMARÃES, 2016, p.79).

Rockwell (2006) destacou formas pelas quais os alunos enfrentam os professores e os limites que estes têm para trabalhar com os grupos. Sua análise mostrou que o fracasso escolar pode ser uma consequência da resistência micropolítica dos alunos a se enquadrarem

às maneiras de responder padronizadas e únicas, apesar de pressioná-los a respostas prontas, a negação deles a essas replicações não corresponde a uma falta de capacidade ou motivação por parte deles. Muitas vezes, as estruturas de participação e das regras de utilização correspondentes à interação na classe escolar são diferentes daquelas que predominam em outros espaços sociais, a assimetria de poder característica da escola traz consequências nos padrões de troca verbal durante as atividades de sala de aula[2]. Sendo assim, podemos pensar a respeito da forma como são apresentadas as normas e regras escolares, e a respeito de quais fatores que poderiam estar envolvidos no processo de disciplinarização, visto que, segundo Rockwell (2006, p.14 - tradução nossa), muitos estudos inclinam-se "[…] a atribuir resistência aos alunos à incompatibilidade entre cultura escolar e certas disposições culturais expressas, produzidas ou utilizadas pelos alunos em situações de interação com professores".

Portanto, poderíamos questionar se há uma preocupação com a forma em que é transmitida a disciplina escolar, e se ela é dependente do vínculo entre o professor e o aluno. Nesse sentido, cabe perguntar se os professores estão dispostos a estabelecer outra forma de vínculo. Torna-se importante argumentar que "[…] é fundamental considerar que, a despeito das implicações para os indivíduos, a assimetria dos lugares é um pressuposto da relação pedagógica fundada na autoridade" (MOREIRA, 2016, p. 13). Contudo, os alunos não se deixam manipular e moldar tão facilmente. Como a hierarquia estabelecida na escola pretende convocar uma relação preestabelecida na autoridade adulta, de maneira oposta, ainda que muitas vezes silenciosamente, os alunos procuram preservar sua heterogeneidade resistindo ao apelo de assujeitamento diante dos movimentos de unificação.

Rockwell, (2018, p. 239 – tradução nossa) diz que a vida cotidiana se apresenta como um: "[…] espaço com rachaduras, fissuras, juntas e até mesmo falhas profundas. É em direção a esse interstício que devemos olhar para conhecer e pesar os processos sociais que moldam a realidade social". A autora destaca a possibilidade de haver algum tipo de ordem nos comportamentos das crianças que estão na escola entre suas interações autônomas: "[…] O que está em jogo nos seus jogos? Inventado ou reinventado? Como interpretar seus atos de violência e solidariedade?" (ROCKWELL, 2018, p. 240). Nesse ponto, a autora afirma que apesar de normalmente esses momentos de conversas e trocas particulares de interação na

[2] Rockwell (2006) cita o exemplo de crianças indígenas em uma escola de língua oficial espanhola. Durante uma aula de matemática, foi observado que quando as crianças resolviam exercícios matemáticos utilizavam sua língua materna, em "privado", e depois discutiam entre eles o problema de quem iria expor, no domínio público e em espanhol, os resultados da tarefa. Nesse caso, a interação entre as crianças, embora possa ser visto como "oposição" às regras da escola que exigem o uso de espanhol, foi dada de acordo com o pesquisador, como momentos em que são gerados processos de resistência na sala de aula e difere da interpretação usual de "recusar-se a aprender".

sala de aula, serem associados a certos ruídos que não são considerados relevantes para entender a aprendizagem formal, esses aspectos, segundo ela, devem ser examinados cuidadosamente, no sentido de investigar o que acontece nesses momentos, pois é lá que pode ser encontrado, no trabalho diário das salas de aula, pormenores que são constitutivos da experiência das crianças em relação a aprender na escola.

> […] Os estudantes resistem a 'Força ativa' expressa em ações escolares. Professores agem contra a força resistente vindo da comunidade das crianças. A resistência é uma constante. É latente e manifesta-se em momentos em que se abre uma lacuna, está presente o tempo todo, embora apenas em alguns momentos nós percebemos os seus efeitos (ROCKWELL, 2018, p. 244 – Grifo da autora, tradução nossa).

Dayrell (2007, p. 1011) destaca a sociabilidade "[…] que pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais". Através da sociabilidade os jovens costumam fazer programas juntos extra escolares, construir relações de amizades com gradações diferentes que vai do mais próximo aos mais distante, criando identificações. Mesmo perante o espaço escolar, costumam eleger códigos de comunicação como gírias, danças, ou outros movimentos corporais, pelos quais criam uma identidade própria.

Cabe aqui destacar quando Maffesoli (2002, p. 32) alega que há uma boa parte da existência social que escapa à ordem da racionalidade instrumental, e que não se pode reduzi-la a lógica da dominação; assim, "[…] o querer-viver se exprime através de uma multiplicidade de rituais, de situações, de gestuais, de experiências que delimitam um espaço de liberdade". Assim, existe uma sociedade em negativo, que se fundamenta em uma série de liberdades intersticiais e relativas.

Portanto, diferentes autores sustentam uma linha de pensamento que ratifica que nos espaços escolares há a existência cotidiana de uma produção "marginal", que ocorre paralela a produção instituída e reconhecida como oficial. Nesse sentido, Veiga-Neto (2008, p.55) propõe "[…] investigar os pormenores das transformações que estão ocorrendo nas máquinas, artefatos e dispositivos que, ao mesmo tempo que transformam a si mesmos, transformam (diretamente) os sujeitos que tomam para si e (indiretamente) a sociedade". As diferentes dimensões das produções dos estudantes na escola, são influenciadas pelo espaço onde são construídas, que passa a ter sentidos próprios. Dessa maneira, a escola realizada por eles, através de suas interações passa a ter outros sentidos, transformando-se em um espaço do fluir da vida, do vivido, sendo suporte e mediação das relações sociais, investido de

sentidos próprios, construindo um alicerce tanto individual como coletivo. Assim, eles tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados (DAYRELL, 2007).

Leandro (2016) realizou uma pesquisa acompanhando o controle da equipe escolar em relação a mobilidade dos alunos, através da definição de todo um conjunto de espaços interditos e percursos obrigatórios. Desse modo, através de normas que pudessem reduzir a desordem, havia tentativas da equipe em organizar as transições dos alunos nos espaços e nos tempos criativos; porém, contrapondo essa organização, os alunos encontravam nesses momentos, formas de ação que pudessem ir contra o enquadramento de seus corpos no espaço. Assim, a autora destaca que

> […] em cada ano, múltiplas fronteiras espaciais são atualizadas em busca de um renovado equilíbrio entre abertura e fechamento, distância e proximidade, com vista à defesa e (re)construção do território dos adultos. A forma como o espaço escolar é distribuído e investido de sentido é um processo incerto e conflituoso sendo que, no contexto do funcionamento diário de uma escola, a reflexão em torno dessa dimensão territorial leva-nos a olhar para a mobilidade e ocupação espaciais como importantes recursos individuais, grupais e institucionais (LEANDRO, 2016, p. 736).

A partir de suas observações a autora percebeu que os interditos relacionados a algumas passagens dentro da escola, apesar de causarem uma certa frustração para os alunos, evidenciando seu lugar de subordinação, ao mesmo tempo representavam estímulos à recreação lúdica. Apesar de todo o investimento de controle dos percursos espaciais, era sempre possível observar alunos que tentavam contornar os limites, experimentando outros mapeamentos possíveis, esse aspecto parecia dar uma certa satisfação aos alunos que se divertiam ao perceber que isso acontecia. A partir disso, podemos inferir que o "enfrentamento da ordem estabelecida", parece dar um certo prazer aos alunos, dando-os uma sensação de poder em relação a estruturação planejada nos espaços escolares. Por consequência, a autora conclui que "[…] a regulação do espaço escolar integra, desse modo, todo um conjunto de experimentações, convergentes e divergentes, que relativizam os processos de estreitamento e fechamento, obrigando à sua permanente (re)invenção" (LEANDRO, 2016, p. 750). Seguindo esse nexo, afirma ainda que

> […] as administrações escolares e os profissionais da escola (re)inventam-se a partir do modo como definem a distribuição e apropriação dos espaços e tempos escolares, através de diferentes instrumentos de regulação e de distintas modalidades de intervenção, com vista a controlar o modo como os alunos vivem a escola. Por sua vez, os alunos criam desenhos próprios, ao mesmo tempo, inovadores e previsíveis, quando transgridem e reproduzem as normas espaciais que lhes são impostas (LEANDRO, 2016, p. 750).

Do mesmo modo, investigando a respeito dos desafios e demandas que possibilitam às crianças se mobilizarem na produção coletiva de sentidos e ações, espaços e territórios da escola, Castro (2018) identificou que o recreio, por lhes permitir a experimentação livre e estar fora do comando do adulto, instaura a mobilização coletiva como uma alternativa às rotinas e ao *status quo* da escola, reconhecendo essa alternativa como a que os sustenta e os energiza frente ao que pode ser enfadonho e não ter sentido na experiência como estudantes. Aqui, chamamos a atenção de que esse tipo de apropriação informal pode representar uma aprendizagem que se torna necessária a ser valorizada, tanto para se estar na escola, quanto fora dela, já que oferece a oportunidade da aquisição de mecanismos sociais para a vida em sociedade, uma vez que permite a construção de laços sociais que poderá vir a tecer redes de relacionamentos, cujo alcance pode ir além do ano letivo, mesmo que nem sempre garanta o sucesso escolar, pois os itinerários reais são múltiplos e diversos.

Por isso, podemos supor que muitas vezes a dimensão da aprendizagem acumulada pelas crianças e jovens no decorrer de suas vidas escolares vai mais adiante do que apenas o oferecido através das trajetórias curriculares e durante os anos letivos, indo além dos destinos previstos e preconcebidos pelo que a instituição os marca formalmente. Além disso, nos parece que a produção de conhecimento e a cultura intrageracional produzida pelas crianças e jovens no cotidiano escolar, através das variadas formas que se apresentam contra o estabelecido, poderá nos indicar possibilidades de construções sociais que não sejam caracterizadas nem pela passividade nem pela acomodação. Ao contrário, podem apresentar caminhos para uma contínua construção a partir de conflitos e negociações, nos quais suas participações sejam consideradas como essenciais. Castro et al. (2018) corroboram com a discussão ao afirmar que

> […] abordar – os afetos, os ruídos, a corporeidade – tirando-os da sombra, parece ser necessário como uma forma de incluir e analisar outras condições de auralidade nas relações escolares e como elas contribuem para a construção da escola e dos espaços comuns (CASTRO et al., 2018, p. 167).

Por outro ângulo, nos parece que o desencontro entre gerações distintas que ocorrem nesse espaço, pode estar apresentando um processo de transformação social que abarca a instituição escolar e seus agentes. Assinalamos que esses confrontos podem estar marcados por aspectos que tragam pontos tanto positivos quanto negativos. Visto que, se por um lado a escola reproduz os valores hegemônicos da sociedade, "[…] por outro, pelos impasses enfrentados em sala de aula, ela também participa das transformações desses

valores, pois é um lugar fundamental na produção de sujeitos, sejam professores ou alunos" (PRATA, 2005, p. 07). A intenção não é voltar ao passado, no sentido de restaurar uma autoridade perdida, mas é tentar buscar relações educativas que por um lado não desperdicem um legado de experiências simbólicas que outrora deram sentido ao estar no espaço escolar e por outro lado, a partir do encontro com os mais novos buscar na escola um sentido mais pertinente com o mundo atual que tem buscado a criação de novas formas de convivência entre as gerações distintas, a partir dos novos desafios que se apresentam.

1.4 CONVIVÊNCIA INTERGERACIONAL – CONFLITOS E CONVERGÊNCIAS

A partir do que foi discutido na seção anterior a respeito das tensões e desafios em construir limites para os mais novos no ambiente escolar e a ampliação do olhar no sentido de estar mais sensível as outras manifestações que ocorrem nesse espaço, esse novo trecho do trabalho tem como intenção aprofundar os aspectos que envolvem os conflitos e convergências relativos a convivência intergeracional na atualidade, pois a tradição que compõe a hierarquia e estratificação escolar sempre representou uma nítida separação entre os adultos e os mais jovens. Sendo que o jeito de ser dos primeiros era colocado como ideal a ser conquistado por esses últimos, que vistos como ainda não completos, precisavam se preparar para isso. Entretanto, já vimos aqui que a ideia tradicional de que o professor deveria ser obedecido pelos alunos por ser mais velho, sendo assim, representado pela figura do que sabe mais e do que transmite o conhecimento e prepara o aluno para um lugar na sociedade, vem caindo por terra. Nos parece que o dia a dia de muitas escolas, denuncia a ocorrência de muitos atos contrários a essa concepção. Costumam ser muito comuns atitudes como: atrapalhar as aulas com conversas paralelas, rabiscar as paredes, ou as portas dos banheiros, tentar burlar as regras apresentadas, não fazendo as tarefas ou não entrando na sala para assistir aula.

A passividade e a obediência prevista diante das relações estabelecidas a partir das hierarquias, parecem escapar e produzir formas de comportamentos que podem ser considerados como indisciplinares e não desejados, diante das incertezas que marcam a presença de muitas dúvidas a respeito da convivência intergeracional. Por outro lado, a atualidade trouxe mudanças nas formas das diferentes gerações se relacionarem. Destacamos que não há apenas obstáculos para os relacionamentos entre os mais novos e os mais velhos, pois, se anteriormente se consideravam legítimos a pancada e o grito como instrumentos de educar, hoje são atitudes mal vistas se utilizadas pelos adultos. Os diferentes pontos de vista,

nos indicam que esse tema tem sido mais discutido do que fora outrora, pois até o século XVIII, era impensável que alguém questionasse a legitimidade de determinados castigos, tais quais: escrever mil vezes “não devo conversar na sala de aula”, ou ficar em pé horas a fio na frente da classe. Tudo isso, considerando ainda os castigos corporais, os quais eram legítimos de serem utilizados no dia a dia escolar (LAJONQUIÈRE, 2016).

Há o reconhecimento da eclosão de afetos mais espontâneos, favorecendo em muitas ocasiões que o adulto assuma que também pode errar e que a construção do conhecimento também pode ser realizada através da parceria entre sujeitos de gerações diferentes. Temas antes proibidos de serem abordados pelos mais jovens, tais como: sexualidade e drogas, atualmente, podem ser questionadas com muito menos acanhamento do que já foi outrora. Esse aspecto trouxe novos aprendizados à prática pedagógica, com relação a ressignificação de linguagens (e discursos), tanto quanto o surgimento de novas metodologias, projetos pedagógicos interdisciplinares, entre outros. Quanto a isso, também devemos mencionar a importância de

> […] entender pela perspectiva interdisciplinar as tendências relacionadas às “novas subjetividades” que emergiram num mundo altamente tecnologizado e, a partir disso, pesquisar os novos desafios da educação na contemporaneidade, entendendo-os como possibilidades de construção de novos valores a partir das diferenças geracionais (BARROS, 2016, p. 574. Grifo da autora).

Barros (2016) ressalta a importância do professor estar a par das novas tecnologias, conhecendo e se apropriando desses instrumentos, tratando-os não como um entendimento meramente técnico e, portanto, “neutros”, afirma se fazer necessária a compreensão das novas subjetividades para a ressignificação das práticas pedagógicas, formação docente e instituições escolares. Assim, a nova tecnologia nos trouxe novas maneiras de interação entre as gerações que pode se apresentar na forma de uma coeducação, fazendo-se necessário que compreendamos e respeitemos as diferenças como ponto de interseção e mutação. Quanto a isso, Barros (2016, p. 576) afirma que “[…] o conflito geracional traz novos desafios à educação, mas também possibilidades de que através desse encontro entre professores e alunos haja a perspectiva da construção de novas formas de ser, sentir e pensar as práticas pedagógicas”. Vale lembrar que a modernidade colaborou para distanciar as gerações, à medida que particulariza lugares e formas para educar “os imaturos”, gerando a separação da infância do mundo dos adultos, pois, Ratto (2007, p. 503) destaca que

> […] na idade média as crianças não contavam com espaços, instituições ou saberes especificamente voltados para elas, crescendo em meio às práticas sociais dos adultos, enquanto na Idade Moderna se desenvolvem saberes e técnicas que vão

> construindo a infância a partir de características específicas necessárias, universais, naturais ou biológicas, com ênfase nos traços de dependência, imaturidade e desprestígio, na medida em que são tomados como padrão ideal os significados construídos em termos do mundo adulto (RATTO, 2007, p. 503).

Por outro lado, a modernidade, através de uma considerável ambivalência, também permitiu criar medidas de proteção, que garantiram (para determinados grupos de crianças) condições de defesa e segurança, em torno da qual se organizou a vida familiar e se sustentaram políticas públicas direcionadas para a família. Mas, ao mesmo tempo, favoreceu posições paternalistas e condições de dependência que potencializaram a assimetria de poderes nas relações intergeracionais (SARMENTO, 2005). Nos parece que a distinção entre as diferentes gerações, fundamentada nas características universais e biológicas, colaboraram com a dificuldade dos adultos de se relacionarem com os mais jovens e vice-versa. Com base em análises racionais, apoiadas em padrões convencionados, foram legitimadas decisões e ações que dificultaram e ainda dificultam relações mais próximas e vínculos mais autênticos.

Lajonquière (2016, p.32) afirma que "[…] se não se pensasse que na criança de hoje reside a chave do amanhã do adulto, não teria sentido dispor o cotidiano escolar em função de um dever-ser infantil". Dessa forma, a escola tornou-se o lugar, no qual o planejamento, está baseado no treino para essa formação, espaço em que a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena (PORTILHO & TOSATTO, 2014).

Lajonquière (2016) sugeriu que os adultos gostam das crianças na medida em que elas fazem parte de um circuito narcísico, no qual está em jogo a sustentação de um ideal de plenitude. Esse fato vai tensionar a maneira como as relações entre adultos e crianças irão se estabelecer na escola, pois, o adulto que fica a espera do encontro com "a criança ideal" pode vir a tomar determinadas atitudes de punição e castigo, quando a criança não corresponder ao modelo idealizado. Esse aspecto tem apresentado proporções significativas que fazem parte das relações entre adultos e crianças no cotidiano escolar. Todavia, podemos indagar se é justo invisibilizar de certa forma o aluno real, pelo desejo do encontro com a criança ideal. É possível que por não se encaixar naquilo que é esperado como comportamento padrão a criança reaja de forma oposta, intensificando a instalação de um desconforto. Assim, diante de situações nas quais, nem a criança e nem o adulto parecem saber como se comportar diante de um desejo simbólico focado em um sujeito irreal, ambos agem inadequadamente, pois a criança não consegue compreender o que deve ser esperado, e muitas vezes nem o adulto consegue expressar com tranquilidade o que deve ser feito. A

partir de atitudes confusas ocorre uma desarmonia, sobre a qual, nem um dos dois parece saber como agir e os laços acabam se distanciando, intensificando um mal-estar.

Sarmento (2005) problematiza o conceito de geração, evidenciando que existem fatores externos aos sujeitos e não relacionados a idade, mas ao lugar que ocupam, a partir do olhar de uma dada sociedade. Esses elementos são fundamentais para esse tipo de análise, pois, ao falar a respeito do conceito de "geração da infância", é imprescindível considerar os aspectos relacionados ao contexto social. Uma vez que o conceito de geração está "[…] num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas por efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem e das dimensões de que se compõe" (SARMENTO, 2005, p. 366). Logo, as afirmativas acima nos conduzem a pensar na análise de um modelo comum a respeito de uma "norma" da infância, é fundamental considerar a diversidade das condições de existência das crianças, seus efeitos e as consequências sociais. Pensar a partir dessa perspectiva, sugere que os adultos que fazem parte dos contextos educativos, olhem para as crianças como sujeitos singulares, com características específicas, admitindo a tensão existente nas diversas maneiras de lidar com elas na escola. Assim, apostamos no valor de problematizar o que se passa entre aquele que ocupa o lugar de ensinar e o que ocupa o lugar de aprender. Esse ponto poderá vir a indicar transformações nas formas de como os relacionamentos cotidianos entre as diferentes gerações irão se estabelecer. O contrário dessa lógica, incorpora a história de uma produção teórica que se ocupou sempre das crianças como objetos manipuláveis, vítimas passivas ou joguetes culturalmente neutros, subordinados a modos de dominação ou de controle social (SARMENTO, 2005).

No entanto, a atualidade marca mudanças inéditas decorrentes da aceleração das mudanças socioculturais, tecnológicas, econômicas, etc. Assim, essas transformações traduzem-se em novas maneiras de estabelecer relações intergeracionais. Por um lado, acentuando as distinções entre as gerações, mas por outro lado, também favorece uma certa inversão nos processos de socialização e de transmissão de saberes. Pois, muitas vezes os mais novos detêm um conhecimento em relação ao uso da tecnologia que os coloca no lugar de mais experiente. Corroborando, Birman (2009, p. 29) destaca que "[…] todas as fronteiras entre as idades da vida se esmaeceram, alterando o modelo biopolítico que fundou o paradigma encontrado desde a aurora da modernidade". As divisas geracionais sofreram transformações. Esse fato implica repensar o lugar do adulto, da juventude e da infância no contexto escolar e refletir sobre a forma de como ressignificar os relacionamentos que lá ocorrem. Assim, é importante acrescentar que esse novo olhar sobre as gerações

contemporâneas, traz elementos para também nos conhecermos, e nos permite repensar o nosso lugar de adulto na sociedade atual. Por esse prisma, vale destacar que os tempos mudaram em comparação à forma em que outrora eram consideradas as dissemelhanças entre as gerações.

Um dos aspectos que interfere diretamente no relacionamento entre as diferentes gerações é a cultura do consumo. Esta oferece formas subjetivantes que afetam o convívio entre as diferentes gerações. Hoje, crianças, jovens e adultos, todos são consumidores em potência. Em muitos contextos, cresce entre os adultos e os adolescentes um desejo de consumo semelhante, a partir de objetos e locais que os iguala pelos trajes ou lugares. "[…] Mães e pais dançam *rock*, *funk* e *reggae* como seus filhos, fazem comentários cúmplices sobre sexo e drogas, frequentemente posicionam-se do lado da transgressão nos conflitos com a escola e com as instituições" (KEHL, 2007, p. 50). Contudo, esse fato não necessariamente os aproxima verdadeiramente. Em muitos momentos parece haver uma lógica inversa, pois existe a possibilidade de identificação dos mais velhos com os mais jovens, ou seja, o lugar "idealizado" passa a ser a juventude. "[…] Isso significa que a vaga de adulto, na nossa cultura, está desocupada. Ninguém quer estar do lado de lá, o lado careta, do conflito de gerações, de modo que o tal conflito, bem ou mal, se dissipou" (KEHL, 2007, p. 50), e sob essa lógica é possível que tenha aumentado a distância geracional, em vez de reduzi-la. Pais e filhos, mesmo frequentando os mesmos lugares, ligados por uma certa cumplicidade, podem não ter vínculos afetivos profundos.

Costa (2004) aponta que em decorrência do consumo surge uma "inconsequência moral socialmente recompensada". Nesse sentido, o autor ressalta a dificuldade de se fazer autoridade, uma vez que toda autoridade é vista como autoritarismo. "[…] O desconforto da situação vem à tona na rispidez, aversão, agressividade ou desafio com que os filhos tratam os pais; os mais jovens; os alunos, os professores; os subordinados, os superiores funcionais; os menos experientes, etc." (COSTA, 2004, P. 173). Agregada as circunstâncias acima, Kehl (2007) destaca que, em contrapartida, é importante pensar a respeito do valor da experiência, como memória, constituinte de subjetividade, colaborando para o sentido da vida. Nos parece que as novas transformações sociais citadas aqui têm colaborado em colocar a experiência e a tradição, em uma posição de acessório frívolo, superficial e não importante. Entretanto,

> […] a felicidade alcançada de forma menos penosa (aparentemente) faz largar de lado o embate das diferenças – diferenças geracionais – cujos sentidos precisam ser reconstruídos a cada momento histórico. No contraste entre o que já viveu e o que

> se vive, o passado pode ser revisto a partir das aflições que o contemporâneo coloca (CASTRO, 2013, p. 63).

Dessa forma, destacamos que os laços intergeracionais carregam muitos desafios e se constituem a partir de muitas modificações relativas ao contexto contemporâneo. Por um lado, fazer da adolescência o ideal de adultos, parece ser um grande equívoco, do mesmo modo que fazer da idade adulta o ideal a ser alcançado pela criança, também é problemático. De fato, o próprio conceito de ideal a ser alcançado precisa ser questionado; dos citados aqui, nem um dos dois parece favorecer a descoberta de pistas de como resolver o mal estar diante das diferenças geracionais, pois a questão a ser tratada é da relação entre os sujeitos reais envolvidos diante do processo de educar. Dessa forma, a busca por um ideal não colabora com as trocas e construções de vínculos reais.

Assim, destacamos que é necessário um olhar para a ação prática que indique possibilidades de avanços em relação às vivências originadas da relação em que se manifesta essa prática. Barros (2016) sinaliza a importância de entender as tendências relacionadas às "novas subjetividades" que emergiram num mundo altamente tecnologizado e, a partir disso pesquisar os novos desafios da educação na contemporaneidade, entendendo-os como possibilidades de construção de novos valores a partir das diferenças geracionais.

Assim, nos parece que os temas discutidos aqui, tais quais: a crise de autoridade, a dificuldade de estabelecer hierarquia gerada a partir da diferença das gerações, o embaraço em lidar com a indisciplina, ou até mesmo com a violência, devem ser melhor investigados, pois são aspectos presentes nos encontros e desencontros escolares. Então, a partir de um olhar e uma escuta das produções que ocorrem no interstício dos distintos espaços e momentos escolares poderemos compreender melhor essas relações.

Nesse sentido, dar importância às ações e discursos que acontecem entre os grupos de crianças e jovens, pode nos ajudar a conhecer novos caminhos que refletem as contradições da cultura da/na escola, além de ter acesso a novas formas de comunicação e do relacionamento que se fazem nas relações das gerações mais novas. Logo, por meio do conhecimento de suas brincadeiras, conflitos e "zoações" seja exequível o surgimento de novas estratégias e mecanismos de lidar com as dificuldades do contexto escolar, além, do (re)conhecimento de uma nova produção de saberes.

1.5 DIANTE DA CAMARADAGEM E DOS ATRITOS ESTUDANTIS: CONFLITOS, DISPUTAS, RISOS E FESTAS

Ressaltamos que as relações entre as crianças e jovens não nascem espontaneamente na escola, assim, não podemos dissociá-las das trocas construídas nas interações e produções culturais atreladas aos adultos, pois, como destaca Corsaro (2011, p.128), são "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares". Contudo, suas produções são geradas a partir de um contexto sócio-histórico singular e inerente a sociedade. Além do que, as representações sociais da infância de forma alguma são lineares e universais. São construções sociais alicerçadas a partir de determinadas ideologias.

Assim, falando do contexto escolar especificamente, acreditamos que ocultas ou reconhecidas há produções constantes que são compartilhadas entre os estudantes, na medida em que eles participam coletivamente de experiências sociais entre si. Com tal característica, a escola passa a ser para estes grupos um lugar singular de suas interações, portanto, contexto privilegiado de estudo a respeito do convívio entre crianças e jovens, sobretudo em relação a cultura que produzem com seus pares no mundo contemporâneo.

Contudo, Corsaro (2011, p. 128) enfatiza que embora as crianças desempenhem um papel ativo na produção de rotinas culturais com adultos, "[…] elas geralmente ocupam posições subordinadas e são expostas a muito mais informações culturais do que elas podem processar e compreender". Desta forma, Sarmento (2004) ressalta que a produção das crianças exprime os modos diferenciados por meio dos quais elas interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções do mundo; interagem com outras crianças e com os adultos; e desenvolvem sua ação nos espaços coletivos público e privado.

Nos interstícios escolares, onde encontram mais liberdade, em momentos em que ficam distante do controle direto dos adultos e perto dos amigos, as crianças e os jovens costumam brincar, dialogar entre si, mostrar seus interesses e descontentamentos. Vivem conflitos, realizam desejos e trocam conhecimentos. Assim, elaboram regras, saberes, formas de lidar com o outro, de compreender o mundo, de participar da cultura e de transformá-la.

Vale destacar que, diferente de tempos anteriores, devemos pensar a infância e a juventude como "quem já é", e não como a idade de apenas preparação ou da "não-razão". Nesse sentido, as formas de racionalidades construídas pelas crianças e jovens no processo de interação entre pares revelam maneiras próprias de ressignificar o real, de atribuir afetos que são diferentes da racionalidade dos adultos, vinculados às necessidades do contexto social no qual estão inseridos.

Assim, ressaltamos a importância de um olhar investigativo que reconheça suas formas próprias de participação, pois conforme Corsaro (2011, p. 138), "[…] as crianças são

as melhores fontes para a compreensão da infância". Por conseguinte, falando dos jovens, Dayrell (2003) destaca que todo o processo pelo qual passa a juventude é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Desse modo, afirma que a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma.

Logo, por meio dos encontros e desencontros que ocorrem nos espaços escolares as crianças e jovens buscam reinventar sentidos para esse cotidiano. Castro (2012) ressalta que um dos lados da vida escolar dos estudantes está enredado de universos distintos, e frequentemente, de normas e expectativas, que os encaminha a assumir uma vocação mais plural para além do lugar do educando ou aprendiz. Assim, procuram dar a realidade um sentido próprio, na medida em que empenham-se em exorcizar seus medos, criando representações do cotidiano, como alternativas para lidar com experiências negativas.

Destacamos então a importância de estudar a produção dos alunos nos "intervalos escolares", tais como: o recreio, durante as locomoções, nos refeitórios, entradas e saídas, onde costumam ter diferentes tipos de trocas entre si. Esse ponto demanda ter em mente o papel social desses sujeitos, o que eles representam na sociedade e como atualmente são percebidos nas discussões acadêmicas, ou seja, discutir seus lugares na sociedade contemporânea requer observá-los, rompendo com ideias tradicionais de como costumavam ser vistos: olhá-los como sujeitos reais. Do mesmo modo, Castro (2010, p.173) enfatiza que "[…] crianças e jovens estão inseridos numa realidade social que vai além da casa e da escola. Por isso, não estão imunes ao que acontece na sua cidade e no seu país".

Ideias como essas destacam a importância de um olhar atento aos diferentes grupos infantis e juvenis espalhados nos variados lugares do mundo com o propósito de compreender melhor as ações das crianças e suas formas de participação social a partir das realidades específicas. Nesse sentido, Castro (2018) considera que as teorias sobre a infância recebidas implicitamente nos países do sul[3], e largamente utilizadas neste contexto, quase nunca foram elaboradas e construídas a partir das demandas e dos problemas aí encontrados e com a contribuição efetiva de seus pesquisadores. Dessa forma, apontamos a necessidade de um olhar sobre práticas culturais de formações sociais locais, existentes em lugares em que normalmente há as marcas de grupos étnicos considerados minoritários; porém, essas marcas

[3] Países do sul é a denominação dada aos países que não estão somente na região sul do globo terrestre, mas são os países que anteriormente eram chamados de terceiro mundo: os países da América latina, Ásia e África. Além disso, quase todos foram invadidos culturalmente por hábitos e valores provenientes dos países ricos, e muitas de suas tradições e referências estão ameaçadas de extinção, pelo fato de terem sido colônias dos países que os dominaram.

foram excluídas do modelo padrão de ser criança ou jovem e indicam representações que apontam maneiras diferentes do modelo hegemônico.

A partir dessa lógica, Castro (2018) afirma que preservar a dicotomia Norte-Sul se faz necessário tendo em vista que não se trata apenas de distinguir e separar regiões do globo, mas de considerar como as relações de dominação que interconectam estas regiões impactam sobre a produção e a circulação do pensamento e do diálogo científico. Dessa forma, declara haver um universalismo pela construção de uma infância global, que não contempla a diversidade e a amplitude de infâncias encontradas no Sul.

Seguindo essa acepção, achamos que estudar as crianças e jovens, a partir do seu próprio campo é, portanto, percebê-los como sujeitos, antes de serem alunos. Assim como, compreender a interação intrageracional, antes das relações normatizadas a partir da instituição escolar. Ou seja, as produções infantis e juvenis não são preexistentes aos sujeitos, são construídas processualmente nas trocas estabelecidas no cotidiano, logo, não funcionam como algo estático, mas algo dinâmico e vivo.

> […] Nesse sentido, as interações sociais são fundamentais, pois revelam que as relações e as ações não ocorrem apenas de modo sucessivo, organizado e determinado. As crianças, assim como os demais indivíduos, fazem suas escolhas a partir de uma diversidade de opções e conforme seus interesses, as regras, os demais indivíduos, o contexto e as circunstâncias sociais; portanto, essas relações permitem identidades, alteridades e pluralidades. Além disso, as relações de poder e autoridade interferem nesses processos causando conflitos, tensões, integrações e adaptações (GOMES, 2014, p. 07).

Assim, as crianças e jovens parecem compartilhar saberes entre si que são construídos a partir da renovação das modas e novidades que surgem de diferentes acessos que possuem. Esses conhecimentos podem refletir culturas relativas a música, aos movimentos corporais, uso próprio dos cabelos, adereços, roupas, entre outras coisas que refletem um saber comum que tem sido renovado por diferentes gerações constantemente. Gomes (2014, p.06) destaca que "[…] isso é assim entendido porque as interações entre crianças, jovens, adultos e velhos envolvem o aprender e o ensinar; são ações coligadas e constitutivas da relação entre as pessoas". Por conseguinte, destacamos a necessidade de observar com mais atenção as relações que se estabelecem entre os estudantes, pois talvez seja provável identificar marcas da renovação da nossa cultura a partir das novidades criadas pelas novas gerações, pois já não basta a manutenção da sociedade, é preciso também considerar as interações e o respeito entre os sujeitos das gerações. Corroborando com esse argumento, Maffesoli (2002, p. 46) ratifica o valor das potencialidades insurgentes ao comentar que

> […] a potência nunca deixa de desempenhar seu papel. Sua ação, no entanto, é ora secreta, ora discreta, ora notória. Quando não se exprimem nessas formas de efervescências que são as revoltas, as festas, os levantes e outros momentos quentes das histórias humanas, ela se hiperconcentra no segredo das seitas e das vanguardas, sejam elas quais forem, e se hipoconcentra, nas comunidades, nas redes, nas tribos, em suma, nos fatos menores da vida quotidiana, que são vividos por eles mesmos e não em função de uma finalidade qualquer.

Severo (2015) afirma que antes a tarefa da educação escolarizada foi legislar acerca do modo correto de separar verdade da inverdade das culturas, com base nas ideias que foram consideradas legítimas de raciocinar. Agora essa tarefa se desloca para a função de interpretar o modo correto de traduzir, gramáticas distintas, cada uma gerando e superando suas próprias verdades, criticáveis e passíveis de revisão. A partir dessas características, a autora afirma: "[…] Com tais propriedades, agora desreguladas e privatizadas, torna-se ainda mais difícil sustentar a tese da escola como guardiã do saber que melhor representa o mundo, ou então do local em que se busca uma cultura mais elevada" (SEVERO, 2015, p.34). Por conseguinte, é válido colocar que enquadrar os jovens e as crianças a padrões determinados e preestabelecidos impõe a espera de um certo protótipo de comportamento que dificulta o conhecimento de cada sujeito especificamente, bem como sua inserção social, pois

> […] com o passar do tempo, os jovens têm se feito ouvir ou têm chamado a atenção de várias maneiras, com atitudes e hábitos diferentes, mostrando que a sua forma de desfrutar deste momento de vida é pessoal, que difere não somente dos desfrutes, mas também por serem jovens integrados em grupos sociais que influem nos acontecimentos da vida (COSTA, 2010, p.95).

As crianças e jovens que frequentam a escola regularmente, são afetados por vários grupos sociais aos quais pertencem. Consequentemente, diferenças de gênero, classe social, religião, cultura familiar entre outros aspectos, oferecerão influências desiguais que produzirão, costumes, crenças, valores e desejos distintos. Nesse ponto, cabe indagar a respeito das possibilidades que podem surgir ao longo do processo de convivência escolar, a partir da complexidade dos encontros e desencontros que surgem nesse contexto. Gomes (2014, p. 07) destaca que "[…] a complexidade das socializações dá-se porque envolvem práticas intencionais, conscientes e sistemáticas, mas também porque agregam uma série de ações difusas, assistemáticas, não intencionais e inconscientes".

Uma criança ao chegar no espaço escolar onde existe a permissão de reconhecê-lo como seu, a partir de uma sensação de pertencimento, se sente acolhida e querida pelas pessoas que integram o espaço, quando isso ocorre dificilmente rejeita a escola como um

lugar não importante de sua vida, por mais que nem sempre concorde com as regras a que se vê exposta. Portanto, destacamos que a forma como os conflitos são percebidos e negociados passa pela maneira como são admitidos, pois são inevitáveis a partir do momento em que admitimos a pluralidade que existe na escola. A responsabilidade que envolve a maneira como serão tratados repercute no bem-estar de todos.

Mesmo quando as tensões nos relacionamentos não são apenas entre os pares, mas são entre os adultos e as crianças ou os jovens, muitas vezes a escola apresenta contradições no modo de construção da convivência escolar. Muitas vezes é falado que os alunos devem se manifestar e levar à direção ou à coordenação os problemas interpessoais que ocorrem entre os estudantes, ou entre os estudantes e um professor ou funcionário, contudo, quando isso acontece, os alunos se queixam da pouca importância dada às suas denúncias. Geralmente, as resoluções dos conflitos são pautadas por práticas que reforçam relações de poder desiguais e hierárquicas. Medeiros e Kokott (2015) apontam que essa contradição pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem, pois as relações entre professores e alunos, assim como entre pares, podem vir a se tornar tensas. Nesse sentido, surgem problemas de convivência. Posto isto, as autoras destacam que

> […] a convivência construída nas interações cotidianas no interior da escola reforça algumas segregações, como por exemplo, o critério de divisão e classificação etária de alunos no tempo e espaço escolar. A preocupação é centralizada no controle dos educandos, por isso são organizados agrupamentos homogêneos, e consequentemente, há pouco espaço para a aprendizagem de convivência na diversidade (MEDEIROS e KOKOTT, 2015, p. 02).

A maioria das escolas adota o critério etário como único fator classificatório para a separação dos alunos em séries, dificultando o encontro entre as diferentes idades que muitas vezes nem na hora do recreio possuem essa possibilidade. Além disso, a convivência coletiva das gerações mais novas encontra-se prejudicada por outros fatores, tais quais: a diminuição ou ausência de irmãos em seus contextos familiares ou a restrição de outros espaços públicos para o contato e trocas, que muitas vezes não vão além dos espaços escolares. Todos esses aspectos não podem deixar de ser considerados ao refletirmos a respeito dos encontros e desencontros escolares, inclusive a respeito de muitos comportamentos violentos que surgem nas relações entre pares na escola. Ultrapassando a lógica tradicional da modernidade, apontamos que o que está em curso é considerar outros aspectos sobre o modo de ser e estar no mundo dos jovens e crianças estudantis. Aqui, destacamos a partir das palavras de Leite (1991) que o modelo educacional oferecido pela

escola brasileira não tem absorvido as diferenças, deixando de fora quem não está de acordo com a classe dominante, pois

> […] seu currículo é organizado para atender a um contexto sociocultural indicativo da cultura branca civilizada, higienizada e disciplinada, ignorando a verdadeira identidade cultural de nosso povo e até mesmo querendo levar os "despossuídos" a perderem o fio cultural que os identifica com sua classe e consigo mesmo, além de impedir de todas as formas que tenham acesso tanto a sua história, quanto ao saber dominante (LEITE,1991, p. 104. Grifo do autor).

Esses aspectos, quando invisibilizados, podem produzir vergonha, sensação de rebaixamento, humilhação e baixa autoestima. Por exemplo, quando a forma de falar, o tipo de cabelo ou um exemplo dado por um aluno em sala é desvalorizado, ou ridicularizado, por não ser reconhecido a partir do modelo padrão, não há espaço para identificação e expressão desse sujeito. Nesses casos, resta um vazio que afasta os estudantes do processo de aprendizagem, bem como dos possíveis relacionamentos. Tudo isso, poderá levar as crianças ou os jovens a uma sensação de rebaixamento e as reações poderão ser diversas.

Entretanto, nem só de conflitos e tensões vive a escola, mesmo que muitas vezes exista uma sensação de injustiça e mal estar, nos parece que de alguma forma estão sendo construída relações amistosas, afetuosas e de parcerias. Diante das dificuldades dos alunos em serem ouvidos, não podemos ignorar que ocorre algum envolvimento estudantil com os adultos. Uma vez que, diante do cenário rigoroso, descrito a respeito das relações que ocorrem em algumas escolas brasileiras, parece que o ambiente escolar não é de todo austero e desagradável. Apesar das dificuldades, muitos alunos gostam de ir à escola. No cotidiano das escolas também podemos encontrar momentos de alegrias e festas.

Como afirma Arapiraca (2017, 49): "[…] E, se de contrastes é feita a matéria da vida, a educação não precisa ser sisuda, fechada, asséptica, imune, distanciada do grande contraste entre o que dá para chorar e o que dá para rir. Pesar e contentamento são manifestações do próprio viver". Quanto à existência das festas no ambiente escolar, Fernandes (2011, p. 36) afirma que ela é importante porque "[…] dão para os participantes e para a comunidade (seja no bairro, na cidade, na escola) oportunidade para que participem da preparação, se mobilizem e criem um interesse em demonstrar suas habilidades individuais, que podem ficar apagadas ou não receber a mesma importância no dia a dia". Dessa forma, a partir de uma pesquisa que realizou a respeito desse assunto, entrevistando professores e alunos, ela afirma que

> […] não são apenas momentos de descontração. Devem ser encaradas como oportunidades de aprendizagem sociocultural, e como um meio de produção de

> subjetividades. Durante as festas pode-se abusar das imagens que participam da formação do sujeito, pois todos são envolvidos pelo processo de ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2011, p. 66).

Além disso, a importância das festas e atividades culturais na escola vai mais além, pois ajuda a permitir aos alunos desenvolverem valores culturais e artísticos. Quando em muitas circunstâncias os estudantes, por se sentirem mais soltos, vão se expressar melhor e recuperar valores humanos relacionados ao seu cotidiano, considerando ainda a alegria que pode proporcionar para a descontração e mais harmonia do ambiente, pois muitas festas não estão relacionadas unicamente a um currículo classista e podem facilitar a expressão de outros modos de ser, tais quais: as festas juninas ou os bailinhos de carnaval.

Com relação a alegria fazer parte do cotidiano escolar, Boneti (2014, p. 52) levanta a seguinte questão: "[…] Como a alegria propriamente escolar pode se fazer presente nas práticas escolares de nossa realidade, tão marcada por inúmeras dificuldades de trabalho, com estruturas de tempo e espaços precários, além de metodologias engessadas?". Nesse sentido, o autor faz a alusão a dois aspectos: a importância da alegria no cotidiano escolar e ao mesmo tempo as inúmeras dificuldades de torná-la presente. Destacamos que apesar do caráter sóbrio da escola, a alegria deve configurar-se como um instrumento que fortaleça os vínculos e os encontros que se fazem em vários momentos. Consideramos que os momentos de festa e alegria que acontecem na escola são importantes também para aproximar as diferentes gerações e para as construções de diferentes laços entre os estudantes, pois possibilitam diversas maneiras de comunicação, muitas vezes mais corpóreas e afetivas. Segundo Pereira e Costa (2017, p. 45): "[…] é preciso confrontar-se com a oralidade, fugir das simplificações, apreender fazendo, brincando, dançando, cantando, imaginando". Assim, segundo as autoras, "[…] dessa *f(r)esta*, encruzilhamos olhares para um campo vasto: elementos estruturais – danças, sonoridades, corporeidades, rituais, o pensamento mítico (imaginação, símbolos e metáforas) articulando com a criação performática (PEREIRA e COSTA, 2017, p. 45. Grifos das autoras).

Nos parece que muitos comportamentos ainda não (re)conhecidos estão relacionados a saberes produzidos entre os alunos e que ocorrem dentro e fora do contexto escolar. Posto isso, Costa (2010, p. 99) faz o seguinte questionamento: "[…] por que, muitas vezes, ainda não somos capazes de contemplar os jovens a partir de suas necessidades, de reconhecer como conhecimentos legítimos o que nos apresentam os nossos educandos?". A partir disso, afirma: "[…] Nega-se a eles o direito de ter seus próprios saberes considerados legítimos, quando são elaborados fora dos padrões estabelecidos pela escola, ou seja,

ultrapassam os muros escolares". (COSTA, 2010, p. 100). Tais saberes poderiam ser utilizados como um canal de diálogo entre jovens e escola. Por conseguinte, Rosario et al. (2017, p.58) ressaltam ser importante considerar a escola, enquanto microssistema central na vida das pessoas, podendo ser "[…] um espaço privilegiado para o fortalecimento de relações saudáveis, cooperativas e amistosas".

No entanto, é importante levar em conta que muitas vezes, por se sentirem humilhados e desqualificados diante do padrão escolar exigido, suas reações aos rebaixamentos interferem na forma como eles se relacionam, pois, segundo os estudos de Silva (2012), apesar dos alunos gostarem de se relacionar com os colegas e de estarem no ambiente escolar, seus conflitos muitas vezes chegam a atos violentos fisicamente e a humilhações verbais, o que pode causar extrema discriminação entre eles.

O tema da violência entre pares na escola, por ser complexo e apresentar muitas dimensões, preocupa pais, professores e a sociedade como um todo. Muitas atitudes corriqueiras entre os estudantes podem ser passíveis de serem convertidas em violência, que se caracteriza pelo desejo de causar dano ao outro. Libardi e Castro (2014, p. 945) realizaram uma pesquisa a respeito das violências sutis que ocorrem entre pares com grupos de amigos da escola. O que chamaram de violência sutil é "[…] uma violência que dispensa o uso da força física para sua definição e valoriza a capacidade de alguns atos produzirem danos – não corporais, não físicos e sim de ordem moral, psicológica e simbólica." Dessa forma as autoras afirmam que

> […] expressões de violência evidenciam tensões no convívio diário entre os jovens. Elas sinalizam aspectos internos do próprio funcionamento de um grupo; ao mesmo tempo, também mostram como um grupo se diferencia de outros no tocante às suas filiações, identificações e sentimento de pertença (LIBARDI e CASTRO, 2014, p. 947).

Seus resultados nos trazem questões importantes, pois afirmam que a convivência no grupo de pares tem oportunizado aos estudantes a construção de um discurso legitimador da violência, elas não se referem apenas a força física, mas à facilidade de permear as interações, tornando-se tão comum que são tomadas como "naturais". Assim, "[…] as "pequenas leis" dos grupinhos contemplam estes episódios, seja para as relações dentro do grupo, ou deste com outros grupinhos da escola (LIBARDI e CASTRO, 2014, p. 959. Grifo das autoras).

Por sua vez, Mena e Ramirez (2003), ao abordar o problema da violência entre pares em algumas escolas chilenas, afirmam que o lugar onde o processo de aprendizagem e a formação de convivência pode se tornar um espaço de desconfiança e assustador é uma

desvantagem inquestionável. Como argumentam as autoras, a violência tanto pode ser uma reação em parte "natural", quase instintiva na frente de certas emoções (como ser violento diante da raiva de receber um empurrão doloroso e malicioso), ou pode ser "aprendida" se observada especialmente quando a reação agressiva é a única que ocorre sistematicamente e com mais frequência do que o esperado.

Além do que, existem outros elementos que devem ser considerados, como os que foram apontados por Silva et al. (2012), ao afirmarem que não se pode separar as ações de "praticar-sofrer" violência, pois elas acreditam que uma nasce e faz parte da outra de forma tão estrita que muitas vezes torna-se impossível delimitá-las. De mais a mais,

> […] a violência física é caracterizada pelo uso da força ou atos físicos praticados entre membros da escola, incluindo os alunos. A violência verbal ocorre por meio de atos agressivos expostos visivelmente nas situações de opressão, humilhação, xingamentos, palavras de baixo calão, entre membros da escola, dentro e fora das escolas. A violência simbólica refere-se a atitudes praticadas por alunos ou por membros da escola, na forma de conduta discriminatória do outro (SILVA et al., 2012, p.85).

Portanto, apesar dos estudantes gostarem de ir à escola para fazer amigos, um aspecto notável na relação entre pares, é que transparecem formas de interações violentas e rebaixamentos. As pesquisas citadas configuram haver a regra do "quem humilha melhor", como forma de sobrevivência, através de uma cultura em que a hostilidade não deixa ninguém ficar de fora e que tem, de certa forma, dificultado lidar com as diferenças interpessoais.

A partir dessa lógica parece que o estudante que demonstrar sua afetividade durante os momentos de tensões escolares estará simultaneamente demonstrando uma fraqueza. Então a regra é a resposta violenta, de acordo com a crença que esta vulnerabilidade o fará sucumbir à repressão.

Por sua vez, Moura (2016), a partir de uma pesquisa realizada em uma escola pública localizada no centro do município do Rio de janeiro, identificou, através da relação entre pares, uma busca por "se colocar" que parece evidenciar uma intensa produção de diferenças. Entre vários resultados, foi possível perceber a necessidade de "zoar" o outro para ser popular, logo, para não ser "zoado". Assim, a autora concluiu haver uma negociação constante que traz angústia e conflitos. Esse processo é o que parece ocupar a mente e coração dos alunos e das alunas na escola pesquisada, "[…] é ele que parece importar no 'aqui e agora'. Um lado aparentemente doloroso de uma convivência que parece lhes impor

enigmas, normas incompreensíveis, levando-os a uma busca sem fim por um lugar de ser*”* (MOURA, 2016, p. 76. Grifos da autora).

Pareceu haver um maior distanciamento possível daqueles que são considerados lugares negativos, os “zoados”, “rejeitados”. A autora explica que em sua pesquisa esse lugar está relacionado a ser identificado como: favelado, infantil (lugar mais genérico, marcado apenas como inadequado) ou anormal. Assim, segundo a autora, esse movimento constante, parece representar um processo de luta com as regras normativas ou regulativas com as quais se confrontam e pelas quais regulam a si mesmos.

> […] O *favelado*, por exemplo, foi a figura mais negativizada nas falas dos/das estudantes e foi caracterizado por aspectos como classe, raça, modo de vestir e se comportar. Entendemos que sua imagem representa aquilo que as crianças estão tentando o tempo todo negar, dizer que *não são* (MOURA, 2016, p.110. Grifos da autora).

Um estudo interessante sobre esse tema foi realizado por Elias e Scotson (2000) no final da década de 1950, em uma região central da Inglaterra que, em linhas gerais, teve como objetivo investigar as relações de poder entre duas diferentes zonas de comunidade. Os autores identificaram que a configuração das relações de poder apresentava laços de interdependência que unem, separam e hierarquizam indivíduos adultos de dois diferentes grupos sociais. Assim, perceberam que um grupo era mais difuso, por ser recém chegado, enquanto o outro era mais coeso por já estar estabelecido no local, e ter criado um estilo de vida em comum, o qual tinham muito orgulho. Desse modo, este grupo mais coeso, com medo da interferência dos recém chegados, levantou barreiras, excluindo e humilhando os “inimigos”. O poder do grupo estabelecido era tão grande que, com o tempo, essa imagem de inferioridade foi capaz de penetrar até mesmo na autoimagem do grupo estigmatizado. Sobre o desnível das relações de poder dos grupos, Elias e Scotson (2000) atribuem à diferença de coesão estabelecida entre os membros dos dois grupos envolvidos. Assim, não há como entender o indivíduo sem entender a relação “entre indivíduos”.

Ademais, no universo escolar “[…] essas experiências aniquiladoras ocorrem nos diversos níveis de relações, podendo ter como agente tanto alunos como professores e funcionários, em seus diversos arranjos, quer como protagonistas quer como vítimas” (MARRIEL et al. 2006, p.37). Sobre esse tema, de maneira geral a violência manifesta uma afirmação de poder sobre o outro e, muitas vezes, para conquistar esse poder são geradas diversas formas de violência que podem causar a onipotência de uns diante da submissão de outros. O que fica diante disso como questão é: por que é tão importante mostrar poder nos espaços escolares? Esses comportamentos indicam a necessidade de se colocar em uma “boa

posição" diante da hierarquia constituída como parte das relações entre pares durante o convívio escolar. Mesmo que para isso, as vezes, tenha que machucar ou prejudicar um colega.

A partir de uma pesquisa a respeito da violência escolar realizada em escolas públicas e privadas de São Gonçalo, município do Rio de Janeiro, Marriel et al. (2006) identificaram nas respostas dos alunos diferentes descrições e justificativas de trocas violentas. Entre as suas afirmativas ressaltaram a concepção do que pareceu ser uma espécie de "sobrevivência do mais forte", pois, nessa direção, os alunos alegaram que aquele que não reage, fica exposto, e pode ser visto como fraco, sem moral, podendo ser ridicularizado por sua falta de defesa. Assim, os autores destacam que: "[…] O aluno frustrado desencadeia uma série de comportamentos negativos para si. Na fala dos alunos com baixa autoestima aparecem mais frequentemente brincadeiras pejorativas e sofrimento emocional" (MARRIEL et al., 2006, p. 44).

Entretanto, a cultura da "reciprocidade violenta" não parece ser construída aleatoriamente, o sentimento de justiça parece permear os códigos estabelecidos nos atos que ocorrem, pois, segundo resultados de Rayou (2005, p. 477), as respostas dos estudantes em relação aos casos de brigas, sobre o direito de bater em alguém menor ou de se enfurecer contra aquele cuja derrota é bastante provável, "[…] testemunham claramente o fato de que as brigas, as mais violentas, são sempre mediadas por um sentimento dividido entre o justo e o injusto".

Dessa forma, diante de seus conflitos em busca da justiça, as crianças e os jovens tentam encontrar maneiras de estabelecer regras para lidar com as situações que surgem no cotidiano. Assim a autora destaca que o jeito delas se relacionarem não é idêntico ao universo dos adultos, mas nem totalmente diferente. "[…] As crianças ora são mais próximas, ora mais afastadas das normas dos adultos e, em cada um desses dois casos, a lógica que lhes é própria marca a da instituição ou se acha marcada por ela" (RAYOU, 2005, p. 478).

A partir disso, podemos indagar a respeito de quais os possíveis caminhos para que o espaço escolar permita o conflito, as diferenças, a liberação do potencial agressivo e ao mesmo tempo oferecer possibilidades para as construções de vínculos seguros e as relações de amizades. Olhando com mais atenção a conduta agressiva dos estudantes entre si, talvez seja possível enxergar lógicas diferentes das já estabelecidas a respeito desse tema, pois, mesmo pela violência, parece haver um fundamento nas relações entre eles, onde se estabelecem camaradagens, cumplicidades e laços de amizades que se consolidam

cotidianamente. Carvalho e Colambani (2015, p.11) vão destacar que "[…] a escola pode tornar-se um espaço onde as pessoas se aproximem, construindo momentos privilegiados de encontros movidos e originados por sentimentos e paixões que nos levem a dignificar as nossas existências". Nesse sentido, os autores ressaltam que

> […] a amizade, no seu sentido mais profundo e original – *philia* –, pode ser tomada como uma disposição, um sentimento, uma paixão e também uma ação mais decidida na direção de mim mesmo e do outro. E, por isso, ela tem a ver com a ética e, por consequência, com a educação e a prática pedagógica que ocorre na sala de aula (CARVALHO e COLAMBANI, 2015, p. 10).

De maneira geral, os relacionamentos são construídos a partir de inúmeras interações, essas por sua vez serão compostas por quantidade e qualidade, não necessariamente de forma correspondente, ou seja, nem sempre quantidade equivale a qualidade das interações. Entretanto, esses dois aspectos refletirão na construção do vínculo. Carvalho (2010) destacará que pensar a alteridade e a amizade como sentimentos e práticas pode revolucionar através das relações o ato educativo, pois, "[…] é na interação e no encontro com o outro que podemos superar ou no mínimo suportar a doutrinação sectária e que muitas vezes pode castrar a nossa capacidade de pensar, de agir, de ser e de começar algo novo (CARVALHO, 2010, p.11). Muitas vezes, para a construção de um vínculo seguro é necessário ter a oportunidade de comunicar-se, através de diversas trocas ora tranquilas, mas em outros momentos inquietantes.

Além do que, como destacado por Maffesoli (2002, p. 113), "[…] a comunicação, ao mesmo tempo verbal e não verbal, constitui uma vasta rede que liga os indivíduos entre si". Assim sendo, na maioria das escolas apesar de haver outras formas de comunicar. Como exemplo, Leite (1991) destaca que a linguagem corporal usada em muitas pelejas entre os estudantes, não tem a finalidade de apenas expressar disputas e aflições, ela é muito mais rica e se manifesta em diversos outros momentos de felicidade e carinho, podendo ser encontrada nas piadas, galhofas e zoações entre eles, ou simplesmente na dança que surge em certos momentos de descontração.

Voltando ao tema da festa e da alegria na escola, quando elas ocorrem, constituem-se em "[…] forma de produção de conhecimento, uma forma de apropriação diferenciada do mundo, paisagens da multidimensão, do acontecimento, da contemplação, do estado de presença, dos contágios, contatos e, certamente, de conflitos" (PEREIRA E COSTA, 2017, P. 45).

Destacamos que a lógica que está sendo apresentada aqui está relacionada a comunicação que surge das mais variadas formas, como um importante veículo para

compreensão das relações que se estabelecem no universo escolar, visto que comunicar não é apenas trocar informações, mas é agir, interferir na ação e modificar atitudes em diferentes escalas. França (2016) ressalta a necessidade de existir um espaço comum, um lugar concreto, em que possamos falar, ouvir, ver e ser vistos, produzindo conectividades que materializam as invisibilidades. Dessa forma, a partir da necessidade de compreender novas maneiras de comunicação é destacado que "[…] se perdermos o espaço público, perderemos também o contato com os outros e, consequentemente, um certo senso ético" (FRANÇA, 2016, p. 147).

É importante destacar que os estudantes quando estão juntos também costumam trocar piadas, brincadeiras e risos, inclusive participam ativamente das comemorações e dias especiais que surgem no calendário escolar. A escola, apesar das tensões, continua fazendo parte de suas vidas e costuma se constituir como um ponto de encontro entre as crianças e jovens, no qual, costumam desejar estar.

De acordo com Carvalho et al. (2003), a alegria é uma força política em seu potencial transformador e incentivador. Os autores destacam que a alegria associada à invenção, implica a expansividade de forças. Nessa lógica, ao compor com outras forças, aumenta a potência de agir. Assim, segundo os autores, essa força afetiva da invenção, parece produzir na subjetividade humana força de vida, bem como potência política, que pode ser associada a potência de vida do coletivo. Destacamos aqui ser este um dos aspectos que pretendemos investigar mais a frente.

Além do que, segundo Alberti (1999, p. 30), a partir dos estudos do riso e do risível, "[…] o lugar atribuído ao riso e o risível depende evidentemente, da forma pela qual a sociedade ou a linguagem são concebidas". Assim, a autora destaca que quando se pressupõe a ideia de uma norma ou ordem, o lugar do riso é em geral o da desordem ou da transgressão.

Vale lembrar que o caráter alegre e festivo do povo brasileiro, em determinados momentos, esteve presente durante o processo de colonização. Segundo Leite (1991, p. 51), "[…] torna-se uma das principais armas de resistência à dominação, acompanhado do lado religioso, que favorece a defesa dos valores, sentidos e significados da vida". Essa afirmativa da autora está associada ao negro escravizado, que, expropriado de sua cultura e até de seu próprio corpo, ainda na senzala, recriou meios de resistência coletiva, através de uma convivência inventiva e alegre, que sobreviveu longe do controle dos senhores. Através desses encontros os negros puderam manter a memória de seus antepassados e preservar sua

cultura, como fonte de fortalecimento de si mesmos. Segundo a autora, trata-se de uma espécie de fortaleza interior.

Contudo, é importante considerar que o contexto daquele período era marcado por uma das piores formas de opressão e subordinação produzidas pela humanidade. O que nos convida a indagar: de onde surgem as forças associadas a alegria e o riso diante de tais circunstâncias? Sobre esse aspecto, Rufino e Passos (2014) nos convidam a refletir a respeito de formas de educação que se dão nas culturas, como contribuição a um projeto que confronte a arrogância de um único saber, implica estarmos atentos aos princípios explicativos de mundo e a outras epistemologias que emergem daqueles lugares/práticas/sujeitos historicamente produzidos como subalternos, evidenciando uma outra lógica, consequentemente:

> […] Permitirmo-nos afetar pelas experiências que constituíram as redes de conhecimentos daqueles que ocuparam o subterrâneo do discurso colonial, ora navegando na contramão dos discursos dominantes, ora negociando e coexistindo em múltiplos tempos/espaços. A perspectiva de uma educação que avance nas perguntas e contemple a diversidade de formas, sentidos e saberes da vida (RUFINO E PASSOS, 2014, p. 127).

Por tudo que vimos até aqui compreendemos que o espaço escolar, pela sua diversidade de significados, se apresenta como um espaço plural coabitado pelas diferenças, a partir de encontros e desencontros. Há heterogeneidades a partir das quais surgem conflitos, amizades, comportamentos violentos e afinidades entre os estudantes, e também com os demais personagens que integram o cenário escolar. Tudo isso ocorre durante o processo formal, mas também nos intervalos e nas festas.

As pesquisas citadas ressaltaram que, mesmo diante da tensão escolar, existe a presença do riso, das festas e da alegria como dinamismos da vida fazendo parte deste cenário. Dessa maneira, abrindo caminho para as intersubjetivações que incluem a coexistência a partir da diversidade. Assim, seguindo essa lógica, no próximo capítulo pretendemos investigar melhor esses temas correlacionados ao papel da brincadeira na escola, associado à fantasia e à criatividade, bem como, à agressividade e aos jogos de humilhação.

2 A BRINCADEIRA E A FANTASIA NA ESCOLA: CRIATIVIDADE E AGRESSIVIDADE CONSTITUTIVAS DA REALIDADE

> […] Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.
> Retrato do artista quando coisa (Manuel de Barros,1998)

No capítulo anterior, ao abordarmos aspectos sobre as anuências e proibições que se dão no cotidiano escolar, a presença do riso, das festas e da alegria como dinamismos da vida, buscamos indicar preâmbulos que apontassem caminhos para investigar a presença da brincadeira neste ambiente. Como dito anteriormente, a escola, apesar das tensões existentes, costuma se constituir como um ponto de encontro entre as crianças e jovens. Dessa forma, ocorrem muitos momentos nos quais eles produzem em seus grupos formas variadas de interações lúdicas, onde se estabelecem camaradagens, cumplicidades e laços de amizades, ao mesmo tempo que também se estabelecem conflitos e atos violentos que ocorrem entre os pares.

Assim, neste capítulo pretendemos investigar melhor esses temas correlacionados ao papel da brincadeira na escola, associada à fantasia e à criatividade, bem como pensar também a associação da brincadeira à agressividade e à humilhação, este último sentido indica entender a brincadeira não distante da disputa e da autoafirmação.

A importância do brincar na constituição do psiquismo é um dos mais significativos aportes destacados por notáveis autores psicanalistas tais quais: Freud (1974) e Winnicott (1975). Segundo Freud, o brincar infantil é um processo que organiza a percepção do real por meio da realidade psíquica. Dessa forma, de acordo com Ferreira (2018), é através da compreensão da origem do psiquismo em sua relação com o brincar que a psicanálise inaugura o trabalho psicanalítico com crianças, e da mesma forma revela a importância da dimensão lúdica na clínica dos adultos. Por sua vez, Winnicott (1975) refere-se a psicoterapia como um processo que trata de duas pessoas que brincam juntas.

Nessa direção, a teoria psicanalítica aponta para o brincar como algo relativo à saúde psíquica, dessa forma relacionado ao inconsciente e com isso sendo atemporal. Para Freud, a fantasia é um fio do desejo que tece e alinhava, no dinamismo do processo da construção psíquica, o passado, o presente e o futuro, como momentos estruturantes e essenciais de nosso existir no tempo. Desse modo, a relação entre a fantasia e o tempo é

muito importante. Pode-se dizer que uma fantasia flutua, por assim dizer, entre três tempos, os três momentos temporais de nosso modo de representar.

> […] O trabalho anímico une a uma impressão atual, uma ocasião [vivida] no presente, que foi capaz de despertar um dos principais desejos do sujeito. Daí o desejo retrocede à lembrança de uma experiência anterior, ao mais das vezes, infantil, na qual aquele desejo foi realizado. Então ele cria uma situação referida ao futuro, que se apresenta como a realização daquele desejo, justamente o devaneio, ou a fantasia, que a partir da situação e da lembrança traz em si os traços de sua origem. Dessa forma, passado, presente e futuro alinhavam-se uns aos outros no colar do desejo que os percorre (FREUD, 1974, p.153).

Segundo o autor existem duas forças opostas: regressivas – que nos aprisionam no passado – e progressivas – que nos abrem para o futuro. Nesse sentido, quando uma criança brinca, através desse ato ela poderá, de forma integrada, curar o passado e construir o futuro. O destaque está na ideia que o brincar é o caminho real para o inconsciente da criança. Assim, através de movimentos em direção ao passado, as atividades lúdicas podem estimular contato com traumas, vergonhas, dores, tanto quanto ao contato com momentos alegres e de prazer. Em relação ao futuro, as atividades lúdicas possibilitam contatos com forças construtivas, já experimentadas antes e que podem ser repetidas.

À vista disso, Winnicott (1975, p.139) ressalta que a brincadeira facilita o crescimento e, portanto, conduz a saúde e se apresenta associada a criatividade. Dessa forma o autor afirma que "[…] a experiência criativa começa com o viver criativo, manifesto primeiramente na brincadeira". Winnicott (1975, p.52) acredita que "[…] o fantasiar interfere na ação e na vida, no mundo real, ou externo, mas interfere muito mais no sonho e na realidade psíquica pessoal, ou interna, o cerne vivo da realidade individual". Nesse sentido, podemos supor que quando conseguimos fantasiar a partir de situações dolorosas, esses momentos podem conseguir nos oferecer recursos de criatividade e fluidez que nos possibilitem uma forma de sentir/agir mais propícia à saúde psíquica.

Por outro lado, Ungar (2002, p. 460. Grifos da autora), relacionando o tema da fantasia aos estudos da filosofia, ressalta que "[…] a palavra *phantasia*, em grego, pode ser traduzida de diferentes maneiras, como "ação de mostrar-se", "aparição" ou "representação". Assim, a fantasia foi considerada como uma ação da mente, pela qual se produzem imagens". Dessa forma, a autora destaca que etimologicamente, imaginação provém de imagem, de apresentação, de aparição. Há um jogo com a ideia de representação no sentido de que se trataria de uma combinação de elementos preexistentes e provenientes das percepções. Desse jeito, concluí que para o campo filosófico, do ponto de vista da consciência, tanto a imaginação como a fantasia são, antes de tudo, instrumentos ocasionais

relacionados à representação. Entretanto, por outro lado, para a psicanálise, a distinção entre esses dois conceitos situa-se em uma zona de tensão. Ungar (2002) propõe que a fantasia abarca um espectro que em um ponto pode se consolidar de maneira fixa em um sintoma e, em outro extremo, pode liberar-se e evoluir para a imaginação.

> […] Nesse sentido, fantasia e imaginação podem ser tomadas como dois modos de funcionamento de uma mesma capacidade, que é a de fazer aparecer coisas. Mas, a fantasia estaria dominada por uma aspiração de saber, face à impossibilidade de tolerar o desconhecimento. A imaginação estaria mais orientada para o funcionamento estético, para a ideia de que é impossível saber, e é graças a isso, na realidade, que se pode jogar (UNGAR, 2002, p. 471/472).

A partir daí, a autora entra no jogo infantil, considerando que é um fato digno de observação, pois que, em certo momento de sua evolução, as crianças substituem o jogo repleto de fantasia e imaginação, que, segundo a autora, é característico da época prévia à latência, pelo jogo regrado. Assim, afirma: "[…] Desde a perspectiva ligada à capacidade de imaginar como a raiz da criatividade, proponho uma definição de jogo como o exercício da conjetura imaginativa por meio da ação, porque as crianças fazem coisas ao jogar" (UNGAR, 2002, p. 472). Nesse ponto, a autora relaciona que o ponto mais alto do jogo é quando a criança coloca em intensidade a ação da imaginação com o encontro do mistério do objeto, destacando o jogo e seu papel privilegiado de comunicação com a criança.

Aqui podemos fazer uma relação com as afirmativas de Ungar (2002) e a teoria de Winnicott (1975) a partir do conceito de objeto transacional. Pois esse objeto permite o prolongamento do período em que o bebê se acredita onipotente, visto que se sentindo com poderes mágicos consegue fantasiar com base em um "utensílio" o alívio diante da separação de sua mãe. Assim, sua dor é aliviada, enquanto se fortalece e substitui essa crença, com a aceitação de uma realidade sobre a qual não tem controle, nem pode modificar, apenas por meio da imaginação.

Dessa forma, com as brincadeiras e o aprendizado do mundo, a criança, o adolescente e o adulto retém o poder de criar e de se adaptar às possibilidades reais. Portanto, destacamos a fantasia como a marca do humano e o jogo podendo ser considerado como um modo de expressão privilegiado, da mesma forma que a linguagem verbal o é para os adultos.

Entretanto, apesar do destaque dado a esse tema, o brincar na escola ainda é um campo mais discutido do que compreendido e vivenciado, pois existem algumas amarras trazidas do nosso passado, especialmente da história do corpo na educação, que aos poucos vêm sendo desatadas, mas, ainda assim, deixam vestígios (PEREIRA e BONFIN, 2009).

O lugar da brincadeira na escola tem sido bastante limitado, as rotinas escolares nos permitem observar o pouco tempo e espaço no cotidiano para brincar, pois, em muitas escolas o espaço físico é inadequado para movimentos livres ou para estar entre os pares. Além do tempo restrito para o recreio, ou até mesmo a inexistência deste. Mesmo na educação infantil, onde "o brincar" aparece como Diretrizes Nacionais Curriculares, obrigatórias de serem seguidas, como afirma Kishimoto (1997, p. 27), "[…] a contraposição entre a liberdade e a orientação das brincadeiras, entre a ação lúdica concebida como fim em si mesma, ou com fins para aquisição de conteúdo específicos, mostra a divergência de significações".

Dessa maneira, o brincar não é considerado uma das formas de aproveitamento adequada do tempo disponível do aluno no espaço escolar. Em muitos contextos, só se brinca após as tarefas realizadas, ou quando houver tempo sobrando para tal. "[…] O que vitima o jogo, engendrando seu *status* rebaixado perante as demais atividades" (FORTUNA, 2004, p.19).

Na seção seguinte, pretendemos discutir a importância do brincar, da fantasia e do riso na escola como elementos estruturantes e necessários para a construção de sujeitos ativos e criativos, com capacidades de comunicação consigo mesmo, com seus pares, com os professores e com os outros personagens integrantes da escola. Ao mesmo tempo levantamos indagações a respeito da relação do brincar com a violência e a humilhação, relacionados à onipotência, autoafirmação e o rebaixamento.

2.1 O BRINCAR ASSOCIADO À PRODUÇÃO DE CRIATIVIDADE E À HUMILHAÇÃO

De onde surge a criatividade? Se ela seria um talento inato ou uma construção possível por forças ambientais que constituem a subjetividade, ou mesmo influenciada pelos dois aspectos, têm sido questões importantes pelas quais muitos autores se debruçaram. Segundo Ferreira (2018), esse tema acompanha toda a obra de Freud e de muitos autores da psicanálise, então, ele descreve o brincar como protótipo da capacidade criativa, considerando o brinquedo/jogo infantil, como algo extremamente sério e carregado de afeto.

Por conseguinte, Freud considera que se há algo que irá se opor a atividade criativa do jogo não é a seriedade, mas é a realidade efetiva. Pois, "[…] um dos pontos determinantes desta contribuição teórica consiste em Freud afirmar que, no brincar, a criança diferencia claramente a brincadeira da realidade" (FERREIRA, 2018, p. 160).

Assim, a criança quando brinca utiliza elementos/objetos do mundo real, envolvendo-os com uma carga afetiva, entretanto, separando realidade de criação. Dessa forma, mostra-se capaz de diferenciar o brincar do fantasiar. Ferreira (2018) destaca que a criança constrói seu mundo a partir da fantasia, mas sabendo diferenciá-lo de uma realidade efetiva, embora retire os conteúdos dessa mesma realidade constituída por objetos palpáveis e situações vivenciadas. Aqui cabe destacar o valor desse argumento ao longo da vida de cada sujeito, pois

> […] nessa mesma oposição entre realidade efetiva e brincar, Freud assinala os esforços que, durante o crescimento, na passagem da infância para a vida adulta, têm de ser feitos para que o sujeito encare a vida com seriedade. Contudo, a capacidade de brincar não desaparece e pode ser revivida como estratégia, pelo adulto, para suportar o peso imposto pela vida. Neste sentido, o adulto pode acessar suas lembranças e usar o humor como via de acesso ao prazer – resquício das atividades lúdicas infantis (FERREIRA, 2018, p.161).

Dessa forma, o autor destaca que a criança vai abandonando os brinquedos, mas o sujeito não para de brincar. Esse brincar na busca do prazer, assume um outro aspecto, vai sendo transformado em fantasia. "[…] Trata-se de um mecanismo presente na grande maioria das pessoas e que pode ser chamado de devaneios ou sonhos diurnos" (FERREIRA, 2018, p. 162). Assim, tanto os sonhos como os devaneios, são fantasias diurnas, que ocultadas por nós adultos, pelo sentimento de vergonha, são realizações de desejos.

Logo, o autor irá destacar o devaneio como uma reserva de esperança em busca de uma ilusão de felicidade, que o sujeito constrói para poder suportar as frustrações e as privações impostas pela realidade, criando um canal de escoamento para o sofrimento pela via da ilusão de um sonhar acordado. Portanto, "[…] os devaneios são processos da imaginação que surgem no período anterior à puberdade, para substituir com fantasias conscientes e pré-conscientes os objetos do brincar" (FERREIRA, 2018, p. 170). Seguindo este raciocínio, o autor destaca que, nos devaneios juvenis, há todo um lugar a ser descoberto e construído que, no trânsito para outras fases da vida adulta, necessita ser ressignificado, pois, assim como podem produzir material para a produção criativa em todos os sentidos, também podem se manifestar como uma produção da resistência ao princípio da realidade. Logo, a capacidade de vincular o princípio do prazer ao da realidade é que pode produzir a sua transformação em criatividade.

Na tentativa de vincularmos as contribuições de Freud à educação e fazer uma relação com o que foi dito aqui sobre o brincar e a fantasia a partir das palavras de Maciel

(2016, p. 31), podemos afirmar que "[…] as contribuições de Freud à educação, dizem respeito primeiro à possibilidade de transmissão de conhecimento, levando-se em consideração o inconsciente". Dessa maneira, Freud marca uma ferida narcísica, pela qual podemos nos reconhecer como sujeitos do desconhecimento, no qual algo sempre escapa ao controle consciente. Esse aspecto ressalta uma fragilidade nossa, diante de algo que não podemos dominar totalmente em relação a nós mesmos.

Da mesma forma, a autora irá destacar como um aspecto também importante o âmbito da política como um laço possível entre a psicanálise e a educação. A partir dos estudos de Patto (1990), a autora comenta que o fracasso acadêmico se produz no interior das relações cotidianas do espaço escolar, as quais muitas vezes negam e desqualificam a diferença social, quando há o desencontro de vivências e linguagens entre as crianças de classes sociais distintas. A escola possui uma expectativa a partir de um ideal de aluno que está mais próximo do grupo social dominante (MACIEL, 2016).

Além disso, a autora questiona a maneira como a aprendizagem se faz nesse ambiente, pois diz que se esta oferecer somente um ensino de conhecimentos prefixados pelos programas curriculares e livros didáticos, será que não estará contribuindo apenas para a produção de sujeitos apáticos? No entanto, sem negar o seu papel como transmissora do conjunto de conhecimentos acumulados, a autora ressalta a importância do conteúdo que é exposto pelo professor ter significado para o aluno. Assim, destaca que é nesse ponto que a criação se dá, quando o instituído ganha um outro sentido para o aluno, sendo recriado por este.

A partir desses aspectos, ressaltamos que Maciel (2016, p.55. Grifo da autora) propõe pensar a escola como um lugar de criação. "[…] Isso se ela não trabalhar apenas no registro da realidade (tampouco somente no registro subjetivo), mas no espaço do 'entre' (realidade interna e externa), espaço da brincadeira". Criando assim uma ponte entre o instituído e o novo, possibilitando um acesso a fantasia e ao brincar no decorrer dos encontros de aprendizagem.

Nessa direção argumentativa, podemos citar mais uma vez os estudos de Winnicott (1975), quando ao utilizar a palavra cultura a associa à tradição herdada e pertencente ao fundo comum da humanidade. Dessa forma, o autor destaca que o lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente, assim como o brincar também se localiza. Logo, a experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente pela brincadeira. Assim, afirma

Winnicott (1975, p. 147): "[…] Para mim, o brincar conduz naturalmente à experiência cultural e, na verdade, constitui seu fundamento".

O autor destaca que a integração de um eu (*self*) inteiro se dá com a existência implícita de um interior e um exterior, bem como de uma membrana limitadora. Assim, o autor situa a brincadeira como não sendo uma questão de realidade psíquica interna, nem tampouco de realidade externa. "[…] Ao observarmos o uso, pela criança, de um objeto transicional, a primeira possessão não-eu, estamos assistindo tanto ao primeiro uso de um símbolo pela criança quanto à primeira experiência de brincadeira" (WINNICOTT, 1975, p. 134).

A vista disso, o autor define a transicionalidade como uma área intermediária de experimentação onde se aprende a lidar com o interno e o externo, o que é meu e o que é do outro. A partir da invenção do objeto transacional da criança, relacionados a chupeta ou um paninho, como objetos fantasiosos que servem como apaziguadores da ausência da mãe, fica o exemplo da especificidade do brincar como possibilidade de mudar a realidade em outra coisa, algo que transforma a parte da realidade que é insuportável, quer seja interna ou externa, como algo que dá prazer ou ameniza o sofrimento. A partir disso, Winnicott associa a brincadeira/fantasia à saúde psíquica. Por conseguinte, a criatividade é, então, sinônimo de saúde psíquica.

Entretanto, Green (2013), a partir da análise da obra de Winnicott, irá problematizar alguns pontos de entendimentos dos quais fez algumas críticas à obra do autor, aqui iremos destacar uma delas em relação a associação dada por Winnicott ao brincar como próprio da saúde. Nesse ponto afirma: […] Eu acho que a atividade do brincar pode, às vezes, se tornar distorcida, corrompida e pervertida na sociedade bem como nos indivíduos" (GREEN, 2013, p. 30).

Dessa forma, critica o autor por achar que existe uma recusa de pensar o brincar também como parte da doença. Nesse sentido, Green cita que tanto a mãe quanto o analista às vezes, enganam, mentem, se comportam violentamente e em nenhum desses casos o brincar está ausente. "[…] Aqui, o brincar requer a submissão e a onipotência do parceiro baseado no jogo de conluio de narcisismos e no desejo real de fazer mal, de humilhar e destruir o outro" (GREEN, 2013, p. 31). Ele afirma que o brincar pervertido ou o jogo sujo não é baseado num intercâmbio, mas na vontade de dominar; é uma forma de impor a vontade da pessoa e a vontade de submeter o outro.

A ênfase de sua crítica a Winnicott se faz por achar que o autor não aceitava que a destrutividade pudesse ser transformada numa espécie de brincar que proporciona não

somente um tipo de satisfação, mas que também é uma forma de alimentar a onipotência da pessoa.

Procurando dar força a seus argumentos, Green (2013) cita que o próprio Freud afirmou que o brincar não é somente relacionado a saúde, mas pode se desenvolver em muitas direções: uma delas seria a escrita criativa, enquanto a outra é a neurose e, por extensão (no caso da psicose), o delírio. Assim, apesar de Green afirmar que a maioria dos significados ligados ao brincar é positiva, ele também está associado a trapaça, onde se permite ser manipulado pelo jogo do outro. Desse modo, coloca que o brincar é uma categoria que vai além do bem e do mal, por estar associado à relações amistosas e afetos positivos, mas pode também estar relacionado à maldade, e à vontade de humilhar e destruir o outro.

Esses tipos de interações que caracterizam o brincar no lugar do bem e do mal são evidenciados, por um lado, quando muitas vezes ocorrem parcerias e cumplicidades no grupo, onde uma criança ou jovem age para proteger a outra. Mas, por outro lado, há, a partir de "certas hierarquias" dos grupos infantis, um posicionamento superior e muitas vezes perverso diante do outro, evidenciando uma relação de poder constitutiva dessas relações.

Para os estudos sobre a brincadeira no espaço escolar, as considerações de Green se fazem pertinentes, pois em muitos contextos as brincadeiras e jogos entre pares, podem se tornar agressivas e humilhantes, como já foi citado no primeiro capítulo. As ameaças e disputas costumam vir associadas a muitas brincadeiras, momentos em que a violência pode tomar um espaço considerável nas relações intrageracionais.

A escola nos parece um ambiente importante para investigar a brincadeira no duplo significado colocado aqui: o "positivo" e o "negativo", pois é um espaço eminentemente plural e diversificado. Além do que, a escola brasileira na contemporaneidade tem lidado constantemente com formas inusitadas e destemidas de violência dos estudantes, a violência não é um fenômeno novo e muito menos exclusivo do nosso país, mas tem se feito presente expressando diferentes significados, entre eles está a relação de poder entre os pares, que durante muitas disputas podem espelhar uma lógica social que reflete condições de precariedade e a falta de garantias dignas de sobrevivência a partir de uma sociedade extremamente desigual.

Nesse sentido, o negativo pode estar associado a um tipo de linguagem de destrutividade verbal ou corporal, ligada a algo que poderá aparecer nas trocas relativas a disputa de poder nos relacionamentos entre os pares. Enquanto que o positivo pode estar

relacionado à cooperação e à amizade, que conduzem a fantasia, o riso e o humor relativos à criatividade.

Por outro lado, convém destacar que discutir a temática da brincadeira ou da alegria e do riso vinculados ao cotidiano escolar por uma perspectiva que indique produção criativa, pode ser considerado em si um pensamento que não caracterize fundamentalmente o dia a dia de muitas escolas, como um atributo principal. Nesse caso, vale especular os sentidos em que poderão surgir.

2.2 OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO HUMOR NA ESCOLA: RISOS E REBAIXAMENTOS

Um aspecto que deve ser mencionado a respeito do humor e do riso é que em algumas instituições, como a escola, as possibilidades de rir e se divertir, apesar de estarem presentes, costumam ser bastante controladas, por serem associadas a galhofas e bagunças. Assim, na maior parte do tempo, os adultos tentam tutelá-las. Vale destacar que muitos autores têm relacionado a questão do humor à liberdade e emancipação. Como exemplo, podemos citar Alberti (1999), que destaca a partir dos estudos de Leandro Konder que o papel do humor é de desmistificador da ideologia dominante e, por isso, emancipador, frisando seu caráter libertário e sua capacidade de trazer o novo.

Por outro lado, Lypovetsky (2005, p. 132) afirma que "[…] O humor pacifica o relacionamento entre as pessoas, anula as causas de atritos mantendo as exigências da originalidade individual". Nesse sentido, o autor destaca que é preciso concebê-lo como um instrumento de socialização paralelo aos mecanismos disciplinares. Ele ressalta que o homem moderno não pode ser identificado como um alvo cada vez mais submisso, pois, pelo humor, o indivíduo disciplinar apresenta uma liberação, uma desenvoltura pelo menos aparente, inaugurando uma emancipação da esfera subjetiva que está em ampliação.

Entretanto, nos parece que o riso pode assumir múltiplas dimensões e significados, pois conforme Souza e Fernandes (2016, p.37), "[…] O riso está presente em nosso cotidiano e desempenha diversas funções, representações e maneiras de exercer determinada influência nas relações sociais". Nessa direção, é importante ressaltar que em um mesmo contexto podem haver vários significados para o riso, por conseguinte existem diferentes áreas que abordam os estudos do riso:

> […] Há um excesso de riso na sociedade atual e diante de tal valorização, apresentam-se várias vertentes de estudo do riso. As pesquisas e os autores que se

> incumbem de explicar tal fenômeno se apoiam em teorias distintas: discursiva, linguística, histórica, social, psicológica, biológica entre outros, e objetivam a explicar o riso e sua influência no comportamento humano e sua crescente valorização (SOUZA e FERNANDES, 2016, p. 37).

Estudos importantes sobre esse tema são os de Bergson. O autor destaca que o riso se multiplica facilmente quando os sujeitos estão reunidos em grupo, ou seja, o riso é contagioso e tem conexão com o social. O ato de rir se manifesta em sua plenitude quando o ser humano está acompanhado, entendendo que um sujeito estimula o outro a rir. Dessa forma, Bergson (1980) destaca que não há comicidade fora do que é propriamente humano. Por conseguinte, o autor declarará que "[…] o riso oculta uma intenção de acordo, diria eu quase de cumplicidade, com outros galhofeiros, reais ou imaginários. Já se observou inúmeras vezes que o riso espectador, no teatro, é tanto maior quanto mais esteja cheia a sala" (BERGSON, 1980, p. 13). Talvez seja por isso que os "jogos de disputa", relacionados à zombaria de um colega, quando ocorrem no ambiente escolar, geralmente, vão existir diante de um pequeno grupo reunido, assim, o escárnio deve ser público através do riso coletivo e de cumplicidade.

À vista disso, as indagações de Larrosa (2006, p.172) a respeito da razão sobre o que acontece na pedagogia para que se ria tão pouco, fazem bastante sentido, pois imaginemos uma sala de aula repleta de alunos, em que, por um minuto, um deles começa a rir por algum motivo banal, contaminando os demais, a bagunça se instala e a aula pode ficar paralisada por alguns instantes.

Assim, o autor levanta a hipótese de que existe um discurso moralizador e sério através do discurso pedagógico. "[…] Quanto mais moral é uma aula, menos riso nela existe". Contrário a essa lógica, o autor faz uma reflexão, através da qual busca dar outro significado ao riso na escola, nesse caso, faz um elogio ao riso, fazendo uma crítica a respeito da seriedade do discurso pedagógico. Nesse sentido, o autor destaca que quando a aula é interrompida pelo professor ao afirmar que em sua aula ele está falando sério, é sinal que há uma moralidade existente. Dessa forma, ele faz uma relação à valores, normas e mecanismos de regulação de consciência. Por conseguinte, ressalta que são exatamente nesses momentos que não há como resistir a prova do riso:

> […] Porque aí o riso é transgressão, profanação, irreverência, quase uma blasfêmia. Se tabu é aquilo de que não se pode falar, poderia haver também um tabu do riso: uma série de situações nas quais não se pode rir e uma série de conteúdos dos quais alguém não pode zombar (LARROSA, 2006, p. 172).

Seguindo essa direção, podemos lembrar que em muitas situações de sala de aula é exatamente diante do "palhaço" que muitas vezes o professor não consegue lidar. Ele costuma atrapalhar a aula, ganhando destaque entre seus pares, roubando para si toda a atenção. Por outro lado, apesar de presente, o riso previsto provocado pelo professor para que a matéria seja divertida não pode ser percebido na mesma lógica da transgressão.

Dessa forma, Larrosa afirma que o discurso pedagógico pretende, com o pleno conhecimento, levar o indivíduo a autoconsciência, como sendo um atributo ou uma propriedade. O conhecimento devolverá o indivíduo para si mesmo de uma forma estável e definitiva. Assim, seu texto propõe um rompimento com essa lógica, atribuindo ao riso, uma consciência irônica que pode nos salvar de qualquer identificação firme e estável.

Contudo, como já colocamos aqui, o riso pode ter muitos significados e interpretações, inclusive, pode ser, como afirmam Souza e Fernandes (2016, p. 38), "[…] uma prática cultural, situada historicamente e, por conseguinte, valores discursivos negativos ou positivos são agregados a esse gesto". Seguindo essa acepção, segundo Carreira (2010), não há dúvida de que a cultura brasileira, associada ao período da colonização europeia, definiu o centro de nossas formas de rir. Assim, é preciso observar que não podemos pensar que rimos e fazemos rir sem repercutir as tramas das culturas africanas e indígenas. A partir disso o autor destaca a existência dessas duas matrizes culturais como estruturas fundamentais na conformação do quadro cultural do continente, sendo fontes abundantes para manifestações do riso. Assim, ele comenta que nas tribos do Alto Xingu rir é um hábito frequente. O costume é rir de tudo, de um tropeção, de alguém diferente que chega, do medo. Por outro lado, a cultura afrodescendente também é fortemente marcada pelo riso e a diversão. As gozações sempre estiveram presentes, ajudando-os a rir dos poderosos que tentaram os aprisionar cerceando suas liberdades, dessa forma, rir ajudava a aliviar as tensões vindas das diversas opressões.

Nesse sentido, chamamos atenção para a identificação com o riso fácil, vindo da origem de nossas linhagens e construída no que chamamos de cultura popular. Dessa forma, é muito fácil aprender rindo, porque o ato de rir é inicialmente fisiológico, mas o sentido do riso é dado em conformidade com cada modelo cultural. Entretanto, Oliveira (2009) destaca que os movimentos corporais trazem mensagens entrelaçadas em seu visual e nas suas significações e povoam o imaginário dessas culturas, porém, uma pessoa sorrindo sempre será uma pessoa sorrindo. "[…] Os ícones criados para uma comunicação não verbal podem chegar a ser mundialmente conhecidos, não encontrando barreiras geográficas ou culturais" (OLIVEIRA, 2009, P. 40). Por conseguinte, com um interessante argumento, Oliveira (2009,

p. 40) ressalta que "[…] ao pensar a diferença pelo sério chega-se ao ponto racional do problema, mas ao pensar a diferença pelo cômico transcende-se esse ponto, onde o riso incorpora muito mais do que age sobre". Assim, o lado cômico satisfaz, mesmo que não se queira dar sentidos lógicos ou "admissíveis socialmente" a ele, cumpre uma função e prescinde de explicação plausível.

Entretanto, segundo Alberti (1999), na primeira metade do século XX, surgiram dois conceitos diferentes a respeito do riso: o riso de acolhimento e o riso de exclusão, sintetizando dois aspectos associados à alegria e à maldade. Nesse sentido, o riso poderia ser uma manifestação de alegria pela satisfação de estar reunido, mas também expressão de maldade do grupo que ri de alguém.

Isto é, o riso pode ser provocado pelo sentimento genuíno, vindo da alegria de estar com quem se gosta, nesse sentido, estando associado a sensações leves e agregadoras. Entretanto, também pode estar associado a sentimentos também considerados genuínos, mas perversos, ligados à vontade de excluir uma pessoa, de fazer maldade, ridicularizando e prejudicando alguém. A autora pondera também uma distinção entre as formas de rir, uma delas ela associa ao padecimento, sendo, dessa forma, oposta a alegria. Assim, "[…] o objeto da alegria é "coisa séria", que traz prazer, ganho, proveito, comorbidade ou verdadeiro contentamento, enquanto a matéria da afecção que faz rir é apenas galhofeira, divertida, vã e frequentemente mentirosa, de assunto de nenhuma importância" (ALBERTI, 1999, p. 96. Grifo da autora).

Por sua vez, La Taille (2015) alega existir dois tipos de riso: o positivo e o negativo (similar a relação estabelecida por Green a respeito do brincar). O riso positivo tem uma forte relação com a alegria, como, por exemplo, rir ao conquistar uma vitória ou ao celebrar algum acontecimento com amigos. Porém, problematiza o tema ao afirmar que se classificamos o riso em "riso positivo" também podemos classificá-lo pelo seu oposto: o "riso negativo", aquele que se associa a algum sentimento ele mesmo negativo, triste. Nesse caso:

> […] O riso pode acompanhar o sentimento de vergonha, que certamente não é motivo para alegria. Tampouco a insegurança e a timidez são estados alegres, mas não raramente causam o riso em quem os experimenta. Outro exemplo de riso negativo é aquele que pode ser chamado de "histérico" por traduzir-se pela expressão exagerada e incontrolada da emotividade: a raiva e a frustração podem assim ser expressas pelo riso (LA TAILLE, 2015, p. 62).

À vista disso, o autor nos fala do "riso de exclusão", aquele que um grupo faz soar para mostrar a alguém que o acham ridículo e que não será aceito. O "riso de exclusão"

é uma das formas do “riso de humilhação”. Contribuindo com a análise desse tipo de riso, Berger (2017) vai nos trazer a ideia da sátira que segundo ele é uma utilização do cômico através de ataques, nos quais a intenção agressiva se torna o motor fundamental da expressão cômica e todos os seus elementos são fundidos na forma de uma arma. O seu tom emocional é tipicamente malicioso.

Outro aspecto destacado por Berger (2017, p. 271) sobre a sátira é que “[…] a sátira, mais do que outras expressões do cômico, é circunscrita por seu contexto social, e isso confere a ela um caráter fugidio distinto”. Desse modo, ele enfatiza que ela dependerá de um público específico, em um contexto social particular que deve compreender e ser cúmplice ao ataque do objeto atingido.

Na cultura brasileira existem inúmeros exemplos que podem ser citados de sátiras, relacionados a esse tipo de riso que aprendemos desde cedo, sem nem mesmo imaginarmos quando e de que forma fomos iniciados neste aprendizado. Situações comuns que costumamos rir desde a infância, como as piadinhas sobre: negros, “bichas”, favelados, imigrantes nordestinos, “os paraíbas”, entre tantos outros. São risos relacionados ao preconceito que fortalecem a segregação social, dividindo “os melhores” dos “piores”. Nesse sentido, rimos dos “piores” para nos sentirmos superiores e nos auto afirmarmos. De certa forma, ajuda-nos a não olhar nossas próprias falhas e fraquezas.

Esse riso, é muito comum nos ambientes escolares, influenciando nos lugares que ocupam muitos alunos diante de seu grupo. Torna-se importante ressaltar que, entre crianças e jovens que interagem quase que diariamente no mesmo ambiente, a reputação diante dos amigos tem um valor inestimável. Nesse caso, quando se sentem humilhados pelos adultos ou por seus pares e não sabem como reagir, o riso pode ser um mecanismo de fuga da vítima diante da situação. No entanto, pode ser também um ato de desforra por uma violência recebida anteriormente, quando é o outro que está no lugar do sofredor.

Aqui vale fazer uma associação aos pressupostos de Green (2013), ao criticar como reducionista o olhar de Winnicott (1975) sobre o brincar, associando-o somente ao aspecto positivo, relativo a saúde psíquica, como já mencionado aqui. Pois Green afirma que, no brincar que chamou de negativo, a dominação infiltra todo o brincar, dizendo que “[…] é difícil se libertar desses jogos sujos” (GREEN 2013, P. 33).

Por outro lado, Freud (1974, p. 190) irá destacar que pelo humor o ego se recusa a ser afligido pelas provocações da realidade e que permita cair no sofrimento. “[…] Insiste que não pode ser afetado pelos traumas do mundo externo; demonstra, na verdade, que esses traumas para ele não passam de ocasiões para obter prazer”. Assim, o autor destaca que o

tom humorístico deve ser levado como instrumento fundamental para lidarmos com nossas mazelas. Sublinha, desse modo, que o humor não é resignado, mas rebelde, pois "[…] significa não apenas o triunfo do ego, mas também o do princípio do prazer, que pode aqui afirmar-se contra a crueldade das circunstâncias reais" (FREUD, 1974, p. 191). Ele destaca que seu desvio da possibilidade de sofrimento coloca-o como método que a mente humana constrói para fugir à compulsão para sofrer.

Dessa maneira, podemos indagar a que causas estão relacionados os risos que surgem entre os estudantes no contexto escolar. Estariam relacionados à alegria ou à tristeza? Ou aos dois sentimentos? Seriam mentirosos? Apenas chacotas, zoações, gozações que eles fazem um do outro, relacionados à raiva e à frustração? Estariam relacionados à agressividade como potência à subversão? Uma defesa às limitações? Assim, no decorrer deste trabalho iremos tratar sobre estas questões buscando perceber se há sentidos ambíguos nos aspectos que são interrogados acima.

Fundamentado nessa lógica, Alberti (1999, p. 97), comenta a respeito do tratado do riso de Lourent Joubert, ressaltando que esse autor faz uma combinação dos dois contrários (tristeza e alegria) como constituintes do riso: "[…] A paixão do riso é um misto de alegria e de tristeza, e o movimento do coração afetado por essa paixão é uma alternância entre dilatação e contração". Nessa direção, Joubert afirma: "[…] o riso, portanto, pode ser dito como uma falsa alegria, ou uma falsa tristeza, como participando das duas e sem reter o próprio nem de uma e nem de outra".

Além do que, Joubert vai afirmar que o riso não obedece à vontade, há uma dificuldade de controle de sua expressão. Logo, seguindo essa acepção, isso poderia significar que o pensamento racional não consegue ter forças suficientes para frear o riso. Nesse sentido, o ato de rir está mais próximo do devaneio do que da consciência. O autor afirma que o riso, sendo um objeto da paixão, é diretamente transportado ao coração, porque o cérebro não o compreende logo como alegre e só vem a reconhecê-lo quando o coração já está comovido. Portanto, algumas vezes a razão se vê desobedecida e o impulso de rir fica desenfreado. Dessa forma, Alberti (1999, p 107) argumenta que

> […] o riso não obedece a vontade: os músculos não obedecem a faculdade da vontade, quando a razão lhes ordena que parem seu movimento. Isso poderia significar que o pensamento – o ato cognitivo que engendra o riso – põe-se em movimento contra a vontade – a ordem do cérebro que quer parar o riso (ALBERTI, 1999, p 107).

Dessa forma, o riso desenfreado fica despreocupado e pode causar polêmicas, desestabilizar, desarticular ou destronar alguém, pois, segundo Freud (1974), a produção do

prazer humorístico surge de uma economia de gasto em relação ao sentimento. Dessa forma, ele afirma que "[…] a atitude humorística não importando em que consista é possível de ser dirigida quer para o próprio eu do indivíduo quer para outras pessoas" (FREUD, 1974, p.189). Nesse sentido, podemos pensar que o riso ou o humor sejam manifestações felizes de humanidade, porém, através da cultura e das normas civilizatórias, em algumas circunstâncias somos obrigados a nos conter, colocando a racionalidade em ação, assim, segundo Kupermann (2003, p. 22. Grifos do autor), "[…] na piada, há uma 'transgressão autorizada' na qual a suspensão da repressão e do recalque permite que se obtenha uma certa cota de satisfação pulsional, ao mesmo tempo em que se reafirma o laço social".

Associado a essa lógica podemos pensar também que o sujeito que declara afirmações através de enunciados humorísticos não pode ser julgado pelo que diz, ou sua pena pode ser bem mais leve, pelo fato de sua ação estar associada ao riso. Portanto, o "palhaço" da sala de aula geralmente tem um lugar de destaque e costuma ser muito querido e em muitas ocasiões pode inclusive ser defendido pelos outros alunos. Esse ponto nos leva a interrogar se é possível que esse movimento de júbilo dos estudantes, relacionado ao afeto pelo papel do bufão, expresse uma identificação com o jeito de ser do mesmo, por anunciar uma "certa rebeldia" e possibilidade de outros modos de existência na escola.

Dessa maneira, nos parece que o riso não está nem lá, nem cá, ou seja, não representa totalmente nem tristeza, nem alegria. Preconiza um meio termo de um movimento coletivo que une os atores por um ato comum, mesmo que eles não tenham consciência, mas que pode configurar relutâncias ligadas a afetividade[4].

Arapiraca (2017) destaca que durante os encontros de uma das disciplinas que ministrou no curso de Pedagogia, realizou uma investigação a respeito da presença do riso ao longo do processo escolar de suas alunas, possíveis futuras professoras. Assim destaca que

> […] a partir de reminiscências dos participantes acerca da presença ou ausência do riso em sua experiência escolar, constatou-se a frequência da infrequência do riso nas situações formais, bem como a existência de "risos roubados" e "risos castigados", aqueles que apareciam nas frestas das lides escolares, ou quando se ria no momento em que não era para rir (ARAPIRACA, 2017, p.46).

A partir do depoimento de suas alunas, Arapiraca (2017) identificou que muitas tinham medo de rir no contexto escolar. Assim, os risos eram sorrateiros, escondidos e escassos. Se ria de um colega, de um detalhe da professora, mas predominantemente, na hora do recreio entre os amigos. Interessante é que, mesmo com a presença da experiência de

[4] Afetividade aqui está sendo usada no sentido de afetar e ser afetado pelo outro.

estar em turma com crianças, nenhuma de suas alunas havia se atentado para a importância de trazer o riso para a sala de aula. Assim, a autora indica que "[…] o riso não está presente, pelo menos quanto deveria, no cenário educacional escolar" (ARAPIRACA, 2017, p. 47). Dessa forma, podemos supor que, apesar de persistir nas escolas, o riso tem sido bastante ignorado, em relação a sua importância no campo pedagógico.

Por outro lado, não podemos subestimar o potencial da alegria e do riso relacionado a criatividade. Como destacou Maciel (2013, p. 172), a partir das obras de Winnicott: "[...] Há um vínculo entre o viver criativo e o viver propriamente dito. Segundo ele, quando não se tem oportunidade de viver criativamente, a submissão e a sensação de inutilidade advém." A partir disso, podemos levantar, enquanto uma das hipóteses (a ser investigada), se existe a possibilidade do riso dos estudantes estar associado à criatividade enquanto sinônimo de saúde psíquica. Isso sem deixar de considerar também seu potencial agressivo, relacionado à submissão ou à onipotência. Assim, o indivíduo saudável age criativamente no mundo, não se enquadrando ao que Alberti (1999) chamou de riso enquanto matéria da afecção. Todavia, também não é improvável que o riso estudantil esteja associado também à tristeza, segundo La Taille (2015), ou à perversão, conforme Green (2013).

Além disso, Alberti (1999) afirma que, ao longo da história, sempre existiu uma tensão entre a racionalidade e o riso. A análise realizada pela autora através de diferentes pontos de vista mostrou como o riso foi vinculado ao lugar da não racionalidade. "[…] O riso e o risível remetem então ao não-sentido (*nonsense*), ao inconsciente, ao não sério, que existem apesar do sentido, do consciente e do sério" (ALBERTI, 1999, P. 23). Portanto, destaca que saber rir passou a situar-se no espaço do impensado, mesmo sendo indispensável para apreender a totalidade da existência.

Assim, entre as teorias destacadas por Alberti está a de Ritter, que afirma ser o riso revelador do não-normativo, do desvio e do indizível, fazendo parte da existência. Segundo ele, o riso está diretamente ligado aos caminhos seguidos pelo homem para encontrar e explicar o mundo: "[…] O riso e o cômico tornam-se o lugar onde o filósofo pode fazer brilhar o infinito da existência, que foi banido pelo *ratio* como marginal e ridículo" (ALBERTI, 1999, p. 12).

Essa suposição pode ser reafirmada mais uma vez através das palavras de Larrosa (2006, p. 178), quando afirma que o riso polemiza, entra em contato e dialoga com o sério, com a linguagem elevada que pretende envolver o mundo e compreendê-lo e dominá-lo. Em relação à linguagem canonizada e aceita, onde não há dúvida de si mesma. "[…] O riso

desmascara essa linguagem, retira-a de seu lugar, de seus esconderijos, a expõe ao olhar como ela é, como uma casca vazia".

Logo, a escola fundada na lógica da racionalidade moderna afastou as possibilidades de diversão, do humor e do riso, com a justificativa de sua pouca importância. Nesse sentido, Maciel (2013, p. 175) nos alerta que "[…] o conhecimento não passa pela razão instrumental no qual conhecer é dominar e controlar a natureza e os seres humanos, bem como elaborar meios para obtenção dos fins". Portanto, o riso e a alegria no contexto escolar podem estar associados a múltiplos significados. Além do que,

> […] as situações sociais, atualmente, exigem o riso, mas não qualquer riso, um que seja adequado a uma dada situação, pois será anormal se alguém em uma reunião formal de negócios rir alto demais ou gargalhar, o que pode ser considerado deselegante ou inapropriado, mas também é anormal o riso contido ou a falta dele em uma apresentação humorística, porque os sujeitos nessa situação estão propensos ao riso (SOUZA e FERNANDES, 2014, p. 04).

Atualmente, o riso tem várias funções sociais, podendo estabelecer ou afastar, criar vínculos mais próximos ou deixar as pessoas mais distantes. No contexto escolar, muitas vezes pode estar associado a humilhação, mas também pode ser um movimento apaziguador. Em alguns momentos, pode incomodar a equipe pedagógica ou ao professor, por parecer quebrar a regra, mas em outras circunstâncias será a atitude que trará a conciliação.

Logo, nos parece que o lugar do riso na escola poderá assumir múltiplas dimensões durante as trocas interpessoais. Inclusive, pode se constituir em jogo, no sentido de emitir sinais com significados compartilhados, através dos quais os que os compreendem são cúmplices de uma mensagem. Mensagem essa que, ao omitir seu significado para alguém que assiste o riso "ingenuamente", e que muitas vezes pode estar sendo caçoado sem perceber tal fato, para os demais representa um sentimento de prazer compartilhado.

Dessa forma, vale mencionar que, segundo Alberti (1999), o importante não é o riso ou o risível constituírem um espaço de transgressão ou de subversão da norma, mas estabelecerem um nível de metacomunicação, no interior do qual tudo o que se passa é jogo. Nesse sentido, a autora afirma que rir pode ser considerado um jogo.

Posto isto, nos cabe perguntar: como o riso que estaria associado a um jogo, se apresenta no ambiente escolar? Qual o tipo de jogo ou brincadeira que o riso evidencia ou expressa? Quais as possibilidades de integração do tempo do brincar/jogo com o tempo escolar?

2.3 O RISO E A BRINCADEIRA COMO JOGO COLETIVO NA ESCOLA E OS IMPASSES DO USO DO TEMPO

Huizinga (2008) assegura que, apesar de o jogo provocar o riso, no sentido do divertimento, exige uma certa seriedade e cumplicidade para a sua existência. Tal assertiva merece destaque, já que os argumentos do autor demonstram que a seriedade necessária para a existência do jogo contrapõe a ideia comum da não seriedade dessa atividade, ao afirmar que todo jogo significa alguma coisa que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido próprio à ação.

> […] Ele cria ordem e é ordem. Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta "estraga o jogo", privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor (HUIZINGA, 2008, p.13. Grifo do autor).

Dessa forma, sugerimos que alguns risos podem ser considerados jogo ou brincadeira, pois, em determinadas circunstâncias, através da cumplicidade exigida pelo motivo do qual se ri, provoca uma espécie de comunicação necessária, pertencente somente aos jogadores, comunicação essa que faz sentido aos que dominam o código imposto naquele momento. Da mesma maneira, Brougère (1997, p 99) afirma que "[…] para que exista uma brincadeira, é preciso que os parceiros entrem num acordo sobre as modalidades de sua comunicação e indiquem que se trata de uma brincadeira".

Assim sendo, para que isso ocorra, é necessária uma certa cumplicidade. Portanto, a sua efetivação só será possível se os seres que a ela se dedicam forem capazes de um certo grau de metacomunicação e respeito, emitindo e decodificando os sinais que surgirem. Para que a brincadeira aconteça, é necessário dedicação e o desejo de participação de cada um, pois vale destacar que aqui a metacomunicação envolve formas de se comunicar que vão além da linguagem verbal. Vale expressões faciais, gestos, risos e muitas vezes o uso de partes do corpo. O importante é a possibilidade de um código decifrável que una os membros do grupo, no sentido da compreensão da mensagem.

A brincadeira ou o jogo associados ao riso, dessa maneira, serão pontos importantes de investigação neste trabalho, pois, como foi destacado por Huizinga (2008), entre as características fundamentais do jogo/brincadeira estão: em primeiro lugar o fato de ser livre, ou seja, participa quem quer, não pode ser associado a uma tarefa. Os jogadores participam a partir de sua vontade. Além disso, como uma segunda característica, trata-se de

uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Nesse sentido, o autor destaca que o jogo não é vida corrente, nem vida real.

Assim, nos parece que o jogo ou a brincadeira possibilitam formas de construção coletivas nos espaços escolares e que só tem sentido aos estudantes que participam do processo de sua construção. Desse modo, podem ser associados a composições construídas pelos alunos a partir de diferentes âmbitos da participação social, tornando possível compartilhar com o outro a diversidade do estar no mundo. Logo, é possível que os estudantes possuam códigos de comunicação, onde através do humor e do riso, transformados em jogo/brincadeira, apresentem formas de dar sentido ao que, naquele momento, não requer sentido, além do nexo com a situação específica que ali se apresenta.

À vista disso, caso algum estudante denuncie a razão do riso, ele quebra a regra e rompe com o jogo. Portanto, negando a construção do sentido comum, construído coletivamente pelos pares. Corroborando com essa ideia vale destacar que, segundo Huizinga (2008), no mundo do jogo, entre o "jogador trapaceiro" e o "desmancha prazeres", o não perdoado é o segundo, pois ele tenta romper com o mundo do jogo trazendo todos de volta a realidade, enquanto o trapaceiro deseja continuar jogando. O estudante que entrega e interrompe o riso é reconhecido como o desmancha prazer, aquele que acaba com a brincadeira.

Desse modo, a brincadeira, no sentido apresentado aqui, pode representar a oportunidade de organização própria dos estudantes como experiência de participação onde as regras podem ser combinadas e legitimadas pelo grupo de brincar. Segundo Belo e Scodeler (2013, p. 106), "[…] através da capacidade de brincar, o indivíduo consegue, a cada novo contato com a experiência, lançar sobre ela um novo olhar, tendo a possibilidade de encontrar saídas criativas para velhos problemas".

Dessa maneira, vale considerar se a brincadeira poderia ser um canal de possibilidades de expressão, sentimentos e cooperação que permitisse aos alunos vivenciarem juntos a experiência de externalização de seus sentimentos. Macedo (2009 p. 08) ressalta essa ideia, ao afirmar que jogos e desafios podem ser favorecedores de um encontro positivo dos estudantes ao afirmar "[…] que por meio deles podem encontrar – simbolicamente – elementos para refletirem sobre a vida e, quem sabe, realizá-la de modo mais pleno". Corroborando com essa acepção, Carvalho e Pontes (2003, p. 15) nos ajudam a pensar a esse respeito quando dizem que "[…] brincadeiras são como rituais que se transmite, repetidos ou recriados, em ambientes socioculturais distintos". Nessa direção, a transmissão se dá no próprio grupo, através da convivência diária. Dessa forma,

> […] o grupo de brinquedo é uma microsociedade em que se constituem redes de relações, em que papéis são atribuídos dinamicamente no desenrolar das interações, em que conhecimentos, regras e procedimentos são continuamente trocados, reformulados, criados, repassados (CARVALHO e PONTES, 2003, p. 17).

Entretanto, não há como negar que um dos embaraços escolares que interferem no lugar da brincadeira, do riso e humor na escola é a maneira como é estabelecido e valorizado o uso do tempo, pois esse tem sido um dos obstáculos que interfere inclusive na convivência dos integrantes da comunidade escolar. Não tem sido fácil passar do tempo institucional, onde existe uma demanda de enquadrar todos os alunos a um mesmo ritmo, para a constatação de que existe simultaneamente, um tempo que é social, contado na escola em relação ao tempo do aluno real.

Segundo Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 14), essa questão gera uma nova ordem que "[…] não é o ordenamento aprendido e apreendido pela maioria dos educadores, no entanto, há um espaço na escola para que se possa modificar hábitos arraigados, rever tempos e práticas em uma nova organização temporal". Além do que, segundo Aquino e Martins (2007, p. 481), o fator temporal passa por metamorfoses significativas "[…] iniciadas no momento em que o homem resolve medir o tempo cotidiano e quantificar o tempo social na sociedade industrial, chegando à comercialização do próprio tempo, que se torna uma mercadoria e passa a ter valor econômico".

Associado a isso, Lemos (2007, p. 85) ressalta que, com o nascimento da sociedade industrial, os adultos foram concebidos como trabalhadores, devendo produzir mercadorias, sendo, desta forma, afastados da atividade lúdica. "[…] A brincadeira tornou-se uma prática restrita às crianças. Opera-se uma separação entre a criança e o adulto, entre a família e a comunidade e entre as classes sociais". Seguindo essa direção, um aspecto importante a ser considerado sobre os possíveis obstáculos para restrição do tempo do brincar no ambiente escolar é a construção da ideia de espaços distintos e não atados entre adultos e crianças, pois "[…] a vida infantil foi se construindo em contraposição à vida do adulto. Foi um longo caminho percorrido para o reconhecimento da diferença entre a criança e o adulto" (SILVA, et al. 2005, p.79). Além disso, há uma preocupação não só de especialistas, mas também de pais e de diversas instituições com os modos de brincar e com os brinquedos das crianças. "[…] Houve uma apropriação do brincar como fonte de produção de saberes-poderes" (LEMOS, 2007, P. 84).

Fortalecendo o argumento acima, Benjamin (1984), ao realizar uma análise histórica do brinquedo, aponta para a crescente massificação própria da evolução industrial

que acaba por inscrevê-lo em uma dimensão de homogeneização. Destaca as consequências do processo de distanciamento dos adultos em relação a infância com o início da produção industrializada de brinquedos[5]. Dessa forma, a escola como instituição pertencente a engrenagem social, está comprometida com esse modelo que separa a vida adulta da infância e, consequentemente, o brincar da atividade produtiva como o trabalho:

> […] Observa-se que as escolas tendem a preparar a criança para a importância da profissão e do trabalho no futuro, isto é, preparam crianças e jovens para a vida adulta moldada pelo trabalho, porém não há orientação nesse processo para o uso adequado do tempo de ócio, um fator de vital importância para a edificação de um indivíduo equilibrado. Isso porque a escola, dentro de uma concepção moderna, está profundamente demarcada pelo paradigma da produção industrial, reiterando que atividade social dominante e determinante da configuração social é o trabalho (AQUINO e MARTINS, 2007, p. 483).

Entretanto, contrapondo a forma de uso do ciclo acadêmico, Pinho e Souza (2015) destacam alguns aspectos que emergem da relação entre o tempo escolar e o tempo que chamaram de "tempo outro". A partir de uma pesquisa realizada em duas escolas com classes multisseriadas, situadas nas comunidades de Botelho e Praia Grande, na Ilha da Maré (Bahia), os autores problematizam a noção de ritmo padrão e sua superação, dessa forma discutem a possibilidade de pensar a ideia do uso do tempo, a partir de duas maneiras que ocorrem simultaneamente, pois, apesar do planejamento do controle do tempo:

> […] o outro irrompe como o diferente e a escola oscila entre pelo menos duas reações: uma hegemônica, que tenta classificar e regular a diferença, impondo rótulos e estereótipos aos sujeitos, e a outra, que surpreendentemente se abre para um encontro com o outro, onde há possibilidades de acolhimento e interações criativas e enriquecedoras (PINHO e SOUZA, 2015, p. 670).

Assim, os autores vão afirmar que pensar o tempo escolar com simultaneidade pressupõe não a imposição, mas a coexistência de múltiplos tempos e temporalidades, sejam eles individuais, sociais ou naturais, pois a concepção de tempo enquanto ritmo padrão é problemática. Dessa forma, eles argumentam que insistir nessa ideia é impor um tempo que nega a condição de sujeito do outro, pois a centralidade do tempo contemporâneo, de acordo com Aquino e Martins (2007), dá vez a um sujeito longe de sua liberdade, criação e desejo, convocando a continuidade da atenção em um tempo a ser conquistado para a expressão das subjetividades contemporâneas diluídas em tempos de vazio.

---

[5] O apagamento da singularidade, a "plastificação" dos brinquedos, evoca a era social que Benjamin aponta como própria do capitalismo que avança revelando seus contornos inclusive no campo da infância. Neste sentido, os brinquedos evocam as formações do social, são objetos que revelam em sua configuração os traços da cultura em que se inscreve. A infância contemporânea apresenta traços que nos remetem a pensar acerca do que se encontra apagado no brincar, hoje. (MEIRE, 2003, P. 75).

Por outro lado, apesar do manejo e direcionamento do uso do tempo e do espaço escolar, todo esse planejamento e estratégias diversas, não parecem inibir novas formas de ocupações que favoreçam o agir e criar nesse espaço. Segundo pesquisa realizada por Vieira (2017) em escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro, é possível afirmar que, se o controle e a colocação de normas por parte dos adultos hoje não se faz sem tensões e questionamentos, a ação de crianças é parte fundamental desta tensão, expondo frequentemente as contradições presentes em cada contexto.

De acordo com a autora a brincadeira considerada "fora de hora" ou "imatura" forja e expõe parte da complexa trama relacional do convívio na escola; de tal modo que importa compreender que tais efeitos não podem ser controlados de antemão, mas devem ser acompanhados e elaborados coletivamente, de maneira que se inclua neste processo a escuta da criança. Assim, a "brincadeira fora de hora"

> […] nos ajuda na representação do seu lugar restritivo, pois a expressão remete a uma fala comum no ambiente escolar, que é perpassado por uma lógica da produtividade e divisão do tempo, em que a hora de brincar quase sempre se restringe ao recreio (VIEIRA, 2017, p. 10).

Aqui vale destacar que Vieira (2017) argumenta que a ação "fora de hora", que escapa às regras, normas e demandas e que incomoda, fugindo do esperado, é também ação expressiva e afirmativa. Significa um nível de liberdade e espontaneidade que não é do indivíduo em si, mas da criação, que envolve necessariamente o outro.

Por outro lado, além da desvinculação da brincadeira à atividade produtiva, a brincadeira parece ter seu tempo particular, pois, segundo Huizinga (2008), a brincadeira é uma forma de evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Portanto, pensar sobre o lugar da brincadeira na escola nos inclina a pensar em um tempo próprio, desarticulado das atividades planejadas com objetivos pré-definidos e a exigência de resultados esperados para determinados fins. Aqui cabe destacar que a brincadeira tem um fim em si mesma.

Essas reflexões não apresentam respostas definidoras que clareiem o lugar do brincar na escola, mas destaca a existência de uma tensa fronteira entre a proibição, a tolerância e a permissão, tudo isso costuma ser bastante confuso. Sobre esse aspecto, um dos obstáculos que interfere no espaço do brincar na escola é a maneira como é estabelecido e valorizado o uso do tempo, pois, enquanto o tempo institucional prescinde de uma demanda de enquadrar todos os alunos a um mesmo ritmo e as mesmas atividades, o brincar liberta e permite a expressão de formas próprias de agir.

Além disso, cabe perguntar quais seriam as possibilidades e associações de brincar, rir e fantasiar dos estudantes, se a escola estiver situada em um contexto onde os moradores estão acostumados com a invisibilidade, refletida na quase absoluta ausência dos serviços do Estado, onde a pobreza e a violência são grandes marcas sociais que caracterizam o dia a dia da maioria das crianças e jovens, através de trajetórias de vida marcadas pelo sofrimento e muitas vezes pelo fracasso escolar. Diante disso, existe a possibilidade da brincadeira/fantasia mudar o sentido dessa realidade austera e de possibilitar um espaço de imaginação de ser e estar à margem da vida cotidiana? A vista disso, na seção seguinte serão apresentadas algumas pesquisas que indicam um rico repertório infantil, a partir de diferentes formas de brincar em territórios de pobreza.

2.4 AS FORMAS DE EXPRESSÃO DA CULTURA LÚDICA EM TERRITÓRIOS DE POBREZA

O brincar tem sido considerado uma maneira de ação, interação e produção infantil, inclusive muitas escolas brasileiras se apropriaram da ideia de que a criança aprende brincando e constroem práticas educativas associadas a essa noção, mesmo que muitas delas se consolidem bem mais pela ação e comando do adulto. Contudo, não é no sentido do aprender brincando que está o nosso interesse pela brincadeira na escola. Nos aproximamos do entendimento de que é por meio da relação entre a fantasia e a realidade que a criança ou o jovem elabora sua visão de mundo e atribuem significado às coisas, sendo a fantasia do real fundamental na constituição de suas produções.

Dessa forma, a criança ao brincar experimenta pela imaginação, como atividade psíquica complexa, a possibilidade de transformar aquilo que não estava dado ou a sua disposição. Assim, ao brincar, a criança coloca novas formas e sentidos na sua relação com o mundo. Logo, a brincadeira, sob esse ângulo, pode ser considerada uma possibilidade de exploração do mundo real que a ajuda a enfrentar os desafios que lhes são apresentados no decorrer do dia a dia, onde os limites entre a realidade e os desejos são experimentados.

Dito isto, nesse trecho pretendemos citar algumas pesquisas empíricas realizadas em territórios de pobreza, nos quais as crianças, brincando livremente, apresentaram segurança em circular entre os arredores de suas residências, enfrentando e construindo com seus pares diferentes maneiras de lidar com suas sociabilidades e limites territoriais, trazendo assim um rico repertório de habilidades que normalmente não costumam ser consideradas como algo importante relacionado às crianças desses contextos sociais. A brincadeira tem

sido desvalorizada e desqualificada enquanto atividade produtiva, dentro dos rigores de produção julgados pela sociedade atual. Assim, a estrutura escolar, muitas vezes, é organizada limitando as formas de insurgências da brincadeira. Contestando a isso, as crianças e jovens quando brincam, muitas vezes a utilizam como um canal de transgressão, pois, ao brincar, sentem-se livres, pois ela faz correr, gargalhar, gritar e expressar-se de diferentes formas. Com tal característica, Fortuna (2010) afirma:

> […] A brincadeira é uma atividade paradoxal. A um só tempo conservadora e transformadora, assim como reforça relações, concepções de mundo, modos de conhecer e viver, também os cria e recria. Vem daí seu potencial revolucionário, mesmo quando se tenta confiná-la, ordená-la, dominá-la. Rebelde, ela resiste à didatização, mostrando-se tanto mais encantadora e encantada quanto mais livre e espontânea (FORTUNA, 2010, p.110).

Entretanto, é importante ressaltar que existe uma contradição referente à brincadeira, pois, ao mesmo tempo em que ela pode libertar, possibilitando ampliar as formas de perceber a realidade e construir laços de amizade através da cooperação, ela só existirá enquanto houver submissão do grupo que brinca em relação às regras por ele estabelecidas. Nesse sentido, é inegável a associação da brincadeira com o conservadorismo das relações e com a possibilidade da construção de sujeitos passivos e submissos diante das relações de dominação que possam surgir no grupo.

Faz parte de muitos grupos de brincadeira, uma certa hierarquia que dá contornos às relações de justiça ou injustiça, pois, quando uma criança “erra” ao romper com uma regra, a decisão sobre o que ocorreu muitas vezes será delegada à criança que apresenta maior poder no grupo. Geralmente é a mais habilidosa em relação à sagacidade requerida. Enquanto que aos demais resta a obediência em relação ao que ficar estabelecido, e nem sempre o veredito pode ser considerado “justo”, assim parece que nos grupos de brincar há relações de subordinação relacionadas às relações de poder.

Aqui vale destacar mais uma vez as palavras de Green (2013, p.31) quando afirma a relação do brincar com a realidade e o lado negativo e destrutivo que há nela: “[…] Um jogo assim não é baseado num intercâmbio, mas na vontade de dominar; é uma forma de impor a vontade da pessoa e a vontade de submeter o outro. É um tipo de brincar que está impregnado de destrutividade”. Aqui vale destacar que não há como não correlacionar essas relações de poder que ocorrem no brincar com as características perversas diretamente ligadas às desigualdades da sociedade brasileira e de forma mais ampla as sociedades em geral.

Assim, vale refletir sobre a relação desse potencial destrutivo e a produção de mal estar do mundo contemporâneo. Dessa forma, Green presume que, se podemos dizer que a realidade externa apresenta horrores tais como: guerra, delinquência, catástrofes naturais, epidemias, desemprego e terrorismo, fazendo parte do nosso cotidiano, "[…] como aguentaríamos todos os traumas causados pela realidade sem o brincar? E todos esses temas tornam-se temas favoritos do brincar das crianças" (GREEN, 2013, P. 34). Dessa forma, a brincadeira relacionada à destrutividade pode estar relacionada à reelaboração de aspectos e circunstâncias negativas que perpassam a todos, desde a infância e ao longo do percurso da vida.

Coelho (2007) afirma, a partir de uma pesquisa realizada com crianças da Rocinha (favela do Rio de Janeiro) a respeito de brincadeiras realizadas nesse lugar, que a relação afetiva com o espaço é gerador da apropriação do brincar da criança. A criança confronta sua identidade com a identidade do lugar, reorganizando-se em um novo estado de afetividade com o local. A partir disso, afirma:

> […] O desafio é tornar visível essa criança que habita na favela, mas que não está diretamente vinculada às organizações criminosas, ao trazer à tona os "lugares", no momento da interação, onde elas intervêm em seu próprio processo de desenvolvimento, ao adotarem os espaços livres da favela como lugares para suas brincadeiras (COELHO, 2007, p. 174. Grifos da autora).

Ao longo do estudo, Coelho (2007) vai apresentar a favela como um lugar que traz impresso em sua história o sentido de superação da própria realidade, onde a medida em que o sujeito experimenta o lugar, intimamente emerge um território de domínio que coorganiza em interações as identidades indivíduo meio. Assim, destaca que a cultura e o ambiente se entrelaçam e uma das formas encontradas pela criança para desencadear o processo de constituição de sua identidade está no brincar.

Por outro ângulo, de acordo com Luckesi (2007, p. 15), diferentes atividades podem gerar em nós um estado lúdico ou não. "[…] Ludicidade não decorre diretamente do mundo exterior a cada um de nós, mas sim do nosso mundo interior, que se relaciona com o mundo exterior". Nesse sentido, o autor afirma que determinadas atividades, denominadas de lúdicas, poderão ou não serem consideradas lúdicas, a depender dos sentimentos que se façam presentes para quem está participando. O autor destaca a importância do estado interno do sujeito que receberá a ação e da forma como dará significado a ela. Assim destaca:

> […] Biograficamente, aprendemos a recusar aquilo que foi (ou pareceu) ser negativo e a acolher o positivo. Só a retomada dessas experiências, de forma consciente, permite integrá-las ao curso da vida, dessensibilizando as dores e ameaças, assim como reconhecendo as situações positivas do passado (LUCKESI, 2018, p. 141. Grifo do autor).

De acordo com esse autor, podemos supor que a agressividade presente em algumas brincadeiras será recebida como positiva ou negativa, dependendo do estado interno de quem receberá a atitude, ou seja, está relacionada a subjetividade de cada um e a sua memória afetiva. Assim, destacamos que uma criança constrói experiências lúdicas de acordo com o contexto social ao qual pertence. Quando suas experiências ocorrem a partir do pertencimento a um grupo infantil, esse pode produzir uma criação lúdica, no qual as experiências de brincadeiras são julgadas como humilhantes e excludentes, tanto quanto amistosas e integradoras.

Souza (1999) realizou uma pesquisa em uma favela horizontal, localizada às margens do rio Guamá, na cidade de Belém do Pará, com o objetivo de descrever, a partir das brincadeiras de um grupo de crianças, as situações conflituosas, os motivos e as formas de suas resoluções. Entre os resultados encontrados, a autora constatou que poucos episódios contaram com atos considerados pelos seus membros como “agressivos extremos” como forma de resolução. Na maioria das vezes, as crianças tinham entre as próprias crianças um mediador, como uma espécie de “juiz” para analisar as situações que ocorreriam e suas soluções. Dessa maneira, o grupo garantia que as brincadeiras continuassem, mesmo diante dos conflitos. O grupo pareceu apresentar uma espécie de “legislatura”, sob a qual aparentemente parecia haver uma hierarquia pré-definida, nos momentos que exigiam tomadas de decisões para resolver os conflitos.

Entretanto, muitas situações foram consideradas pela pesquisadora como bastante violentas, pois envolveram humilhações e agressividades. Durante muitas brincadeiras, determinadas crianças, com mais frequência que outras, sofriam punições, como tapas na cabeça de alguns integrantes do grupo. Diante de tais circunstâncias, a reação era apenas de esquiva. De certo modo, esse aspecto legitimava o papel que ocupava cada criança no grupo. Aqui vale destacar mais uma vez o jogo perverso citado por Green (2013), no qual o mais forte ou mais articulado se impõe pela força humilhando o parceiro mais vulnerável.

Um outro aspecto destacado pela autora é que desde cedo estavam acostumadas a gerir momentos de seu cotidiano, inclusive achar soluções para situações inesperadas, uma vez que muitas crianças passavam a maior parte do dia sozinhas. Em muitos casos, as

maiores cuidavam dos irmãos menores, pois seus pais estavam trabalhando distante da comunidade. Esse ponto ressalta que os estudos relativos à infância e à juventude precarizada refletem as clivagens e as desigualdades que atravessam a nossa sociedade. Segundo Souza (1999), esse fato pode ter refletido nas formas de resoluções de conflitos encontradas como resultados da pesquisa, pois brincando sozinhas, as crianças tiveram que criar códigos e normas de se relacionar, mesmo que muitas vezes fossem violentos.

> […] Sabe-se que muitos fatores influenciam a forma com que os espaços urbanos são organizados socialmente, no entanto, duvidamos de que as crianças não percebam os efeitos dessa organização. Nas últimas décadas, o tempo e o espaço destinados às crianças foram essencialmente modificados em função de graves fenômenos bastante conhecidos, quais sejam: a violência, a presença de estranhos, drogas, atividades ilícitas, tráfego de veículos, entre outros fatores que parecem ser ameaças universais no mundo moderno (COTRIM e BICHARA, 2013, p. 389).

Cotrim e Bichara (2013), através de um estudo realizado em diferentes locais da cidade de Salvador, constataram que, ao andar pelas grandes cidades brasileiras, percebem-se modos distintos de ocupação do espaço urbano por crianças de distintas classes sociais, que apesar das desigualdades encontram formas de brincar: "[…] umas brincando em parquinhos, outras tantas morando e lutando pela sobrevivência muitas vezes em situação de alto risco e, mesmo assim, brincando em locais os mais diversos, tenham sido eles planejados ou não para esses usos" (COTRIM e BICHARA, 2013, p. 388). Consequentemente, as autoras destacam a importância dada ao ambiente urbano, pelo fato de ser nas cidades que a maioria da população mundial vive, e consequentemente, onde se encontra a maior parte das crianças. Assim, evidenciaram que investigar como as crianças se comportam em ambientes externos, públicos e visíveis de uma metrópole pode revelar aspectos importantes sobre a infância na contemporaneidade.

Em outro continente, Rua (2013), a partir de uma investigação etnográfica realizada em um bairro social da cidade de Porto, em Portugal, destacou que a educação de crianças em periferia urbana apresenta-se como um processo de enorme complexidade, pois interfere diretamente em várias instâncias socializadoras, entre elas, "[…] os universos dos pares, da família e da escola são os mais significativos para as crianças e portanto, aqueles que mais as marcam do ponto de vista afetivo em relação à aceitação/rejeição" (RUA, 2013, p. 239). Dessa forma, a autora enfatizou a importância das interações sociais tanto para a aceitação como a rejeição da criança, pois estavam relacionadas às configurações de seus mundos afetivos. Ela afirma que o domínio dessas capacidades tem o mérito de revelar as diversas competências pessoais, sociais, afetivas e intelectuais que as crianças possuem.

Evidenciando o distanciamento das crianças com seres frágeis, incompetentes que aceitam de forma passiva o destino que os outros traçam para elas.

Além desse aspecto, Rua (2013, p. 206) afirma que os bairros sociais mais pobres assumem, na atualidade, uma configuração territorial que os demarca de outros espaços urbanos. São espaços que se encontram frequentemente degradados, "[…] onde existe uma enorme escassez de equipamentos e de serviços sociais e culturais e onde se assiste uma vasta concentração de populações com baixos recursos econômicos e culturais". Assim, as análises das instituições formais localizadas em áreas pobres, refletirão os valores, as culturas e os contextos nos quais estão localizados. Destacando que a identidade pessoal e social é resultado de processos de interação entre pessoas, nos quais os valores, as normas, as tradições do mundo, se dão através de processos complexos, multidimensionais, onde desencadeiam dinâmicas de recriação e transformação cultural. "[…] Nesse processo, durante a infância, as interações de pares e das brincadeiras são mecanismos essenciais de sociabilidade" (RUA, 2013, p. 240).

Assim, "[…] é na articulação entre a escola e o contexto social, ou seja, o mundo do trabalho, a família, os amigos, as práticas religiosas, os espaços de lazer, dentre outros, que se compõe essa rede de múltiplos sentidos (SILVA, 2013, p. 125). À vista disso, destacamos a pertinência em realizar pesquisas que ampliem o conhecimento a respeito desses territórios, pois um processo educativo escolar, não se efetiva minimamente, sem o conhecimento dos aspectos sociais que atravessam esses contextos. Assim, ressaltamos a importância de um trabalho investigativo que considere as características marcadas por locais onde faltam condições básicas para o exercício da cidadania. Sem isso, nos parece não haver possibilidades para a escola se tornar um espaço real de transformação social, pois "[…] os sentidos atribuídos à escola não são um dado *a priori*, mas vão sendo construídos pelo estudante na relação que ele estabelece com a escola e com as desigualdades que perpassam sua história de vida" (SILVA, 2013, p. 125).

Por sua vez, Péres e Jardim (2015), buscando compreender como as crianças se apropriam da favela e agem sobre seus espaços, a partir de um estudo empírico com crianças moradoras da Babilônia, uma favela do Rio de Janeiro, investigaram suas ações, usos e brincadeiras nos lugares onde moram e frequentam, além de buscarem identificar os problemas da favela que afetam as crianças e suas opiniões sobre eles e possibilidades de participação nesse contexto. Assim, realizaram uma discussão a respeito do universo de brincadeiras infantis e da forma como as crianças se apropriam dos espaços para seus encontros lúdicos e sociais.

Entre os resultados encontrados identificaram que, para as crianças, a favela da Babilônia é um lugar seguro, em que todos são conhecidos e onde as crianças são olhadas pelos adultos, aproximando-se da experiência de uma comunidade pequena. Entretanto, existiam tensões relacionadas a disputas de território entre as crianças moradoras das favelas Chapéu Mangueira e Babilônia. Apesar de só existir uma rua que separa uma favela da outra, as crianças da Babilônia não costumavam frequentar o Chapéu Mangueira para brincar. Reafirmando, de certo modo, uma cultura já estabelecida e construída por adultos que marca a divisa desses territórios.

Dessa forma, Péres e Jardim (2015, p.499) afirmam que através das brincadeiras as crianças "[…] ressignificavam o seu entorno, estabeleciam relações, construíam suas opiniões. Em sua dimensão coletiva e relacional, a ação faz com que a própria criança se modifique, possibilitando a construção do sentimento de fazer parte daquele lugar". Aqui vale pontuar que estudos dessa natureza evidenciam a multiplicidade de sentidos que podemos encontrar em territórios de pobreza, onde o cotidiano da criança e do jovem pode apresentar dimensões variadas, as quais é necessário um olhar mais atento. Outro fato identificado na pesquisa citada que nos permite refletir a respeito das especificidades das infâncias que surgem em contextos tais como esse é que

> […] com a circulação pelas áreas comuns da favela e do bairro, as crianças ficam também expostas ao que acontece nesses espaços, potencializando o seu olhar para aquilo que é público. O fato de elas não estarem tão protegidas na esfera privada faz com que construam um conhecimento do lugar onde moram e sejam mais afetadas pelo que acontece no seu entorno. Pelas brincadeiras, as crianças se apropriam do espaço da favela e a transformam num lugar "seu", permeado de afetos e histórias. Por outro lado, elas também entram em contato com os seus diferentes problemas (PÉRES e JARDIM, 2015, p. 503. Grifo das autoras).

Os argumentos acima, apesar de retratar o espaço da rua, podem contribuir para indagarmos a respeito das formas de brincar, rir e fantasiar em uma escola localizada em uma favela, pois muitas escolas inseridas nesses locais, onde todos os estudantes são moradores da mesma comunidade, recebem influência cultural semelhante. Ao pertencerem a mesma vizinhança, em muitas ocasiões os estudantes são parentes próximos. Às vezes, na mesma escola, podem ser encontradas de duas a três gerações da mesma família. Nesse sentido, Paiva e Burgos (2009) afirmam que a escola pública na favela passa a ser um lugar estratégico na construção de conceitos cognitivos básicos, fundamentado na solidariedade social, por converter-se em um laboratório privilegiado de investigação do efeito vizinhança,

> […] não apenas por ser entendida como lugar de manifestação dos efeitos da segregação urbana – e aí se incluem os inúmeros estudos sobre a violência na

> escola –, mas também por ser encarada como uma instituição capaz de desempenhar papel importante na mitigação da própria segregação (PAIVA e BURGOS, 2009, p. 07).

Acrescentando aos aspectos acima citados, ressaltamos que a realidade externa é perpassada pelos mesmos obstáculos comuns a todos, pois são associados aos modos de vida de pobreza e exclusão social que condicionam as diferentes dimensões da vida das crianças e dos jovens do lugar. Dessa forma, o público que frequenta a escola pertence a uma espécie de identidade compartilhada que deveria ser reconhecida e valorizada, pois encontra-se nela a produção de uma cultura específica que se constitui também por aspectos lúdicos que precisam ser melhor admitidos, facilitando a inserção dos alunos no universo escolar.

Além do mais, destacamos o valor do conhecimento das produções lúdicas das crianças e jovens moradores desses locais para contrapor a hegemonia epistemológica relacionada aos estudos da infância e juventude, construída somente com base em realidades relativas aos países do norte, que dessa forma, pelo desconhecimento, negam realidades como as que foram apresentadas aqui. Esse aspecto faz-se importante, pois traz consequências concretas para a visão de infância e juventude, rompendo a ideia da existência de apenas uma única verdade.

Sob essa lógica, a convenção internacional dos direitos da criança tem sido proposta a partir de contextos restritos a um só modo de existência. Castro (2018, p.11) propõe questionar a compreensão de "infância global" com base em conceitos como: "[…] direitos, autonomia, agência, competência que moldam uma concepção universal de infância no mundo globalizado". Segundo a autora, ao longo das últimas décadas do século XX e início do século XXI, as narrativas sobre esse tema têm indicado elementos para organizar uma compreensão da infância baseada em "narrativas eurocêntricas de propósito global".

Assim, destacamos que em muitos países do sul, como o Brasil, existe uma realidade sobre a infância e a juventude que não comunga com a referente aos países do norte. Em muitas regiões crianças trabalham, se casam e produzem uma cultura lúdica específica, vivendo experiências que precisam ser reconhecidas e melhor discutidas, problematizando assim, o lugar da infância e da juventude em diferentes sociedades. Apontamos dessa forma para a importância da escuta e do olhar de populações que costumam ocupar lugares periféricos.

É possível que o jovem e a criança da periferia sejam produtores de ideias e de subjetividades que ajudem a escola a pensar possíveis transformações em suas formas de atuar. Suas construções, formas de linguagem, religião, carnavalizações, brincadeiras,

músicas e danças podem contribuir para evitar certas relações de poder excludentes que se estabelecem na escola, marcando posições sociais determinantes nas práticas escolares, que de certa forma continuam colaborando com o não reconhecimento da diversidade humana.

Na busca de elucidar a questão do brincar através de diferentes dimensões já colocadas aqui, tais quais a criatividade, a liberdade e a cooperação entre pares, talvez seja possível encontrar produções que nos auxiliem a respeitar as crianças e os jovens a partir do reconhecimento mais profundo de suas realidades, evitando assim a desqualificação de suas práticas e de seus saberes, vistos como incompatíveis com a produção de beleza e conhecimentos originários de um cotidiano coletivo que se estabelece fora da escola.

Além disso, faz-se necessário compreender o outro lado do brincar atrelado à perversidade e à maldade e investigar se essas maneiras estão arraigadas e se espelham nas formas pelas quais esses grupos periféricos costumam ser tratados pelo Estado e pela sociedade em geral, através de uma condição de invisibilidade e precarização da vida. Assim, talvez pelo lado perverso da brincadeira existam formas de (re) existência, até mesmo inconscientes, em que esteja sendo produzida uma outra forma de viver, subvertendo um projeto no nosso país que colabora com o aumento da desigualdade, e tem sido estabelecido com o apoio da instituição escolar. Nesse sentido, revelamos mais um aspecto deste estudo que será investigado: a compreensão do lado perverso do brincar (os jogos de humilhação), buscando entender as relações que possam existir entre a necessidade de fortalecer a autoestima e empoderar-se diante do outro.

Portanto, ressaltamos o valor e a urgência de pesquisar o sentido do brincar, positivo ou negativo, em escolas da favela, relacionado à influência de sua vizinhança. Essencialmente, ao relacionarmos isso ao momento político pelo qual o Brasil está passando, que anuncia e executa processos discriminatórios direcionados aos favelados. Por conseguinte, no próximo capítulo, apresentaremos o contexto social da escola e da favela onde foi realizada a pesquisa.

3 CONHECENDO O COMPLEXO DE FAVELAS DA MARÉ[6]

> […] As águas sempre fluem unindo seus cursos até chegar no mar, preenchendo os espaços vazios, e assim ensinam a flexibilidade e a força da união e da solidariedade numa sociedade. Parece que a população dali aprendeu de fato com as marés, observando seu movimento constante, sua mutação contínua, e assim os moradores da Maré conservam ainda hoje essa sabedoria do equilíbrio instável dos antigos marujos das palafitas (JACQUES, 2002, p. 20).

Conhecer o complexo de favelas da Maré é se abrir para a oportunidade de explorar diferentes morfologias urbanas que se constituem das maneiras mais inusitadas de habitar, pois retratam uma ocupação urgente e necessária que foi e ainda é reflexo da desigualdade social e da precarização da vida, acrescentada à busca pela sobrevivência e de diferentes descobertas de formas de ser feliz.

> […] A Maré é uma região localizada às margens da Baía de Guanabara e atualmente é delimitada pela RJ-071, oficialmente denominada Rodovia Expressa Presidente João Goulart e popularmente conhecida como Linha Vermelha, cortada pela Linha Amarela e o trecho da BR-101 denominado Avenida Brasil, três das principais vias de acesso à cidade, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Assim, hoje, qualquer pessoa que entra no Rio e tenha que se direcionar para a Zona Sul ou para a Zona Norte ou, ainda, chegar ao aeroporto internacional precisa passar pela Maré. Essa localização a coloca em posição privilegiada, pois qualquer acontecimento na Maré repercute na cidade[7] (NOBREGA et al., 2012, p. 81).

Segundo Jacques (2002), o surgimento de sua ocupação ocorreu no ano de 1940, período mais forte de crescimento das favelas no Rio de Janeiro, pouco antes da construção e abertura da avenida Brasil em 1946, que simbolizou a época de expansão da industrialização da cidade.

Por ser geograficamente uma região pantanosa, com mangues e brejos, as dificuldades de habitação foram intensas, pois muitas palafitas que eram construídas em cima dos mangues ficavam enlameadas ou alagadas de acordo com os movimentos da maré.

Além desse aspecto, ainda houve a repressão militar, que por um tempo tentou levar vantagens dos moradores, pois logo que se iniciou a ocupação do lugar pelos moradores, os militares, que se diziam donos da área – que na verdade era da União –, passaram a controlar o espaço, cobrando taxas que serviam como tipos de aluguel, inclusive passando

---

[6] Algumas informações sobre esse capítulo foram retiradas do livro "Cria da Favela: resistência à militarização da vida", de Renata Souza, publicado em 2018. Renata é cria da Maré, como a mesma costuma se referir aos moradores do lugar, foi eleita deputada estadual pelo PSOL nas eleições de 2018. Era chefe de gabinete da vereadora Marielle Franco, que foi assassinada em 14 de março de 2018. O livro é uma adaptação de sua tese de doutorado defendida em 2017. Renata também é a primeira mulher negra a presidir a comissão dos direitos humanos da ALERJ.

[7] Disponível em: http://redesdamare.org.br/media/livros/memoria-identidade-moradores-nova-holanda.pdf. Acesso em: 07 abr. 2019.

arame farpado nos locais. Esse fato se deu predominantemente no Morro do Timbau, que foi o primeiro a ser ocupado (JACQUES, 2002).

3.1 RELEMBRANDO O PASSADO

Ao descobrir a história dessas comunidades, marcada de instabilidades e inúmeras reconstruções, descortina-se juntamente personagens que lutaram para fazer desse espaço seu lugar de moradia. A partir do entendimento dos processos distintos da formação desta população e de sua cultura, vamos nos deparar com lutas e (re)existências que se fazem diárias e permanentes desde o princípio. É o caso da primeira moradora da Maré, que tornou-se uma figura lendária e ainda hoje tem imagens de seu rosto estampadas pelos muros de algumas ruas da comunidade – Dona Orosina –, que se encantou com o lugar e, juntamente com seu esposo, recolhendo os pedaços de madeira que a própria maré trazia, demarcou uma área no Morro do Timbau e ali construiu um pequeno barraco.

Figura 1- Imagem da D. Orosina, primeira moradora da Maré.
Registro de imagem da pesquisadora.

A ocupação da Favela da Baixa do Sapateiro (uma das comunidades onde este estudo foi realizado) "[…] teve início em 1947, a partir de um pequeno grupo de palafitas de madeira conhecido como Favelinha do Mangue de Bonsucesso[8]". No entanto, seu início foi um pouco mais complexo do que o Morro do Timbau, pois não existia chão para construir as casas e, dessa forma, foi sob as águas da Baía de Guanabara que os novos moradores construíram suas moradias.

[8] Disponível em: https://redesdamare.org.br/br/info/17/mare-que-queremos. Acesso em: 07 abr. 2019.

> [...] A instabilidade era total, pois apesar de estar livre do controle do exército a nova comunidade constantemente era vítima da brutalidade da Guarda Municipal, que fora criada exatamente para combater o crescimento das favelas na cidade e que sem nenhum respeito pelos moradores punha abaixo os barracos. Assim, os moradores da Baixa do Sapateiro criaram táticas bem interessantes para resistir às tentativas de desocupação. Uma delas era construir os barracos e as "pontes" de madeira que os ligavam sempre à noite, pois assim estariam livres dos olhos dos guardas, de suas marretas e cordas. Pela manhã os barracos eram ocupados pelas mulheres e crianças que sob hipótese alguma podiam sair do seu interior, pois assim os guardas municipais não poderiam destruir a nova moradia[9].

Assim, em linhas gerais podemos dizer que a ocupação da Maré[10] começou na década de 1940, com somente 3 comunidades: Morro do Timbau, Baixa do Sapateiro e Conjunto Marcílio Dias. Na década de 1950 surgiram Parque Rubens Vaz e Parque União, seguidas da Nova Holanda – originada do Centro de Habitação Provisório criado para abrigar temporariamente famílias removidas de outros locais.

As palafitas que serviram de morada para centenas de famílias ainda estão nas lembranças da Maré, assim como as memórias de lutas pela permanência de suas moradas diante das tentativas de remoção por parte do Estado, nos anos 1960 e 1970.

Figuras 2 e 3 - Palafitas que integravam o complexo de favelas da Maré no início de sua formação. Imagens encontradas no site: https://racismoambiental.net.br/2017/01/20/um-mergulho-na-historia-o-nascimento-e-formacao-do-complexo-da-mare/

Durante a ditadura militar e em 1979, é anunciada a construção de conjuntos habitacionais para transferir famílias que seriam removidas de favelas da cidade. É neste momento que surge a Vila do João, no âmbito do Programa Morar (Pro-Morar), para remoção de famílias residentes em palafitas.

Segundo Nobrega et al., (2012) foi no início da década de 60 que surgiu a Nova Holanda – a outra comunidade (além da Baixa do Sapateiro) onde este estudo está sendo

[9] Disponível em: https://redesdamare.org.br/br/info/17/mare-que-queremos. Acesso em: 07 abr. 2019.

[10] Disponível em: http://redesdamare.org.br/mare/. Acesso em: 07 abr. 2019.

realizado, pois a escola escolhida para a pesquisa está situada na Nova Holanda. "[…] Bem diferente das demais, ela foi construída pelo poder público como um Centro de Habitação Provisória (CHP) e, a exemplo dos Parques Proletários da década de 1940, terminou por constituir-se em mais uma favela" (NOBREGA et al., 2012, p. 83). No entanto, os Centros de Habitação Provisória não foram distribuídos para os moradores com respeito e dignidade, pois a oferta foi preconceituosa, sendo oferecida a partir de padrões elitistas que não correspondiam aos modos de vida das pessoas, que já haviam sido removidas de suas habitações anteriores, pois

> […] a ideia principal era a de que nesses CHPs os moradores aprendessem novos hábitos de higiene, novas formas de relacionamento social e convivência comunitária. Só após estar "civilizado" o suficiente para morar em casa de alvenaria ou apartamentos é que o "favelado" poderia deixá-lo. Como os parâmetros definidores desta "civilidade" era o indivíduo de classe média, a "aprendizagem" pretendida permanecia idealizada e, na prática, agregava à imagem do morador mais um estereótipo: o de "mal-educado" (NOBREGA et al., 2012, p. 83. Grifos dos autores).

Em 1990 mais dois conjuntos habitacionais são criados em áreas aterradas de manguezal, para abrigar famílias removidas de lugares classificados como "áreas de risco" (encostas de morros, margens inundáveis de rios) e moradores de rua e para famílias que ainda habitavam em palafitas na Maré. Surgem assim mais 3 comunidades. Em 2000, é construído o conjunto Salsa e Merengue. Mais uma vez, famílias de lugares distintos e distantes foram levadas para reconstituir sua vida neste complexo arquipélago de favelas.

Embora a Maré tenha sido reconhecida oficialmente como bairro da cidade em 1994, por força de lei municipal, esta nova realidade não significou mudanças profundas na vida dos moradores – seja na relação com os governos nas diferentes esferas, seja com a própria cidade. Há muito o que se investir, notadamente em educação (apenas duas escolas da Maré oferecem ensino médio, obrigando os jovens a continuar seus estudos em outros bairros da cidade).

É nesse contexto que, segundo Souza (2018), a Maré se consolida como território popular, densamente habitado por grupos sociais de baixos salários (a renda familiar não ultrapassa 2,5 salários-mínimos), que precisam inventar suas condições de existência a cada dia. Hoje são, ao todo, cerca de 40 mil domicílios distribuídos em 16 comunidades com fisionomias distintas, características próprias, diferentes contextos de ocupação e costumes e culturas diversas – realidade que contribuiu decisivamente para a diversidade e riqueza

cultural existente na Maré. Segundo Souza (2018, p. 47), o censo Maré[11](2000) registrou a presença de 132.176 residentes contra 113. 817 totalizados pelo IBGE em 2010. Divididos assim:

> […] Parque União, (17.796), Vila Pinheiros (15.485), Parque Maré (15.399), Baixa do Sapateiro (11.467), Nova Holanda (11. 295), Vila do João (10.651), Rubens Vaz (7.996), Marcílio Dias (7. 179), Timbau (6.031), Conjunto Esperança (5.728), Salsa e Merengue (5.309), Praia de Ramos (4794), Conjunto Pinheiros (4.767), Nova Maré (3.142), Roquete Pinto (2514), Bento Ribeiro Dantas (2.199) e Mandacaru (429), esta última removida recentemente.

Figura 4 - Vista aérea do Complexo de Favelas da Maré. Imagem encontrada no link: https://agenciaponto.com.br/fotografia-aerea/favela-da-mare/

Além desses dados, Souza destaca que a Maré está habitada na maioria por mulheres: são 66.976 contra 65.200 homens. Além disso, quase um terço da população é composta por crianças e pré-adolescentes. Esse aspecto mostra-se relevante, pois, no mesmo estudo, a autora afirma que no cotidiano da favela são as mulheres que assumem prioritariamente os cuidados com as crianças, muitas vezes "[…] põe suas vidas em risco sob

[11] Para o Censo do IBGE de 2010, a Maré concentra uma população de 129 mil habitantes, pois segundo Souza (2018), deixaram de contabilizar algumas favelas da região por se basearem na legislação municipal que não inclui áreas oriundas de conjuntos habitacionais, hoje favelizados, como a Vila do João. Nesse trabalho optamos por nos basear nos dados do censo Maré por acharmos mais condizentes com a realidade do lugar. […] Parque União, (17.796), Vila Pinheiros (15.485), Parque Maré (15.399), Baixa do Sapateiro (11.467), Nova Holanda (11. 295), Vila do João (10.651), Rubens Vaz (7.996), Marcílio Dias (7. 179), Timbau (6.031), Conjunto Esperança (5.728), Salsa e Merengue (5.309), Praia de Ramos (4794), Conjunto Pinheiros (4.767), Nova Maré (3.142), Roquete Pinto (2514), Bento Ribeiro Dantas (2.199) e Mandacaru (429), esta última removida recentemente.

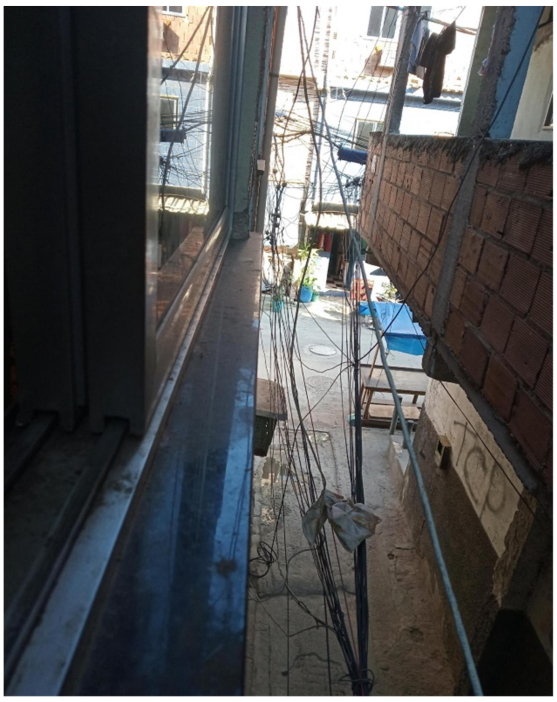
tiroteios, tanto de operações policiais como de conflitos entre varejistas de drogas, para salvar seus filhos nas ruas e nas escolas" (SOUZA, 2018, p. 161). Outro aspecto destacado pela autora é quanto à existência de um imaginário social, articulado pelos meios de comunicação tradicionais, que identifica a Maré somente como um lugar da extrema violência, da miséria e do banditismo.

3.2 CIRCUITOS NOS LABIRINTOS DA FAVELA ENTRE OS BECOS, PRAÇAS E VIELAS

Como já foi dito anteriormente, a Baixa do Sapateiro se constituiu a partir de uma área alagadiça, desse modo, "[…] as pontes de tábuas que ligavam os barracos em madeira, construídos sobre as águas, transformaram-se, no momento dos aterros, em um verdadeiro labirinto, um conjunto de becos e vielas intricado e confuso" (JACQUES, 2002, p. 31).

Dessa forma, existem muitos becos, com uma distância mínima que muitas vezes não chega a 2 metros de um lado ao outro. São labirintos que se abrem e nos levam para novos lugares, à medida que se segue a caminhar pelo lugar vão surgindo novos labirintos. Jacques (2002) destaca que

> […] a Baixa do Sapateiro junto com parte do Morro do Timbau e do Parque Maré são as áreas onde as características típicas das favelas cariocas – arquitetura fragmentária, tecido urbano labiríntico, desenvolvimento territorial orgânico – se apresentam de forma mais evidente dentro do Complexo da Maré (JACQUES, 2002, p. 32).



Figuras 5 e 6 - imagens dos becos e vielas da Baixa do Sapateiro.
Registro de imagem da pesquisadora.

A maioria das construções são verticais, com mais de 2 andares, algumas casas têm paredes azulejadas, pois segundo os moradores os azulejos protegem melhor dos buracos de bala. Sob a mesma estrutura, moram em cada residência famílias diferentes, uma espécie de pequenas quitinetes nas quais as vezes habitam 5 ou mais pessoas, inclusive muitas crianças. Também é comum a mesma estrutura residencial pertencer a uma única família, sob a qual nas diferentes quitinetes habitam pequenos núcleos pertencentes a mesma raiz familiar. Filho/a que casa e constitui um novo núcleo. Sobre esse aspecto, Silva (2012) afirma:

> […] Geralmente, os primeiros andares são construídos pelos pais (primeira geração familiar); na laje acima desse primeiro andar, os filhos constroem outra residência (segunda geração); e quando não é vendido o imóvel, o primeiro andar que inicialmente era dos pais, passa para os netos (terceira geração). Assim, nessa estratégia de sobrevivência urbana, é garantida a reprodução existencial territorial de alguns moradores da favela (SILVA, 2012, p. 35).

3.2.1 **Divisa ou Faixa de Gaza e a Praça da Paz**

Um dos lugares mais chocantes é a esquina chamada pelos moradores como "Divisa" ou "Faixa de Gaza". Chama atenção a quantidade de tiros ao redor, em todas as paredes dos domicílios próximos do local, com trechos que se transformaram em um grande rombo pela quantidade de disparos no mesmo lugar, é principalmente neste local que ocorrem os tiroteios entre as duas facções.

A área é denominada assim, pois faz fronteira entre as duas comunidades: a Baixa do Sapateiro (dominada pela facção do Terceiro Comando) e a Nova Holanda (dominada pela facção do Comando Vermelho). Também é nas proximidades desse território que habitam parte das crianças dessa pesquisa.

Dessa forma, principalmente durante as noites, a Faixa de Gaza costuma ser um palco para o protagonismo da disputa territorial entre as duas facções, aterrorizando os moradores, que na verdade já se dizem acostumados com os barulhos de tiros e muitas vezes ficam confinados em casa esperando as batalhas passarem para que consigam dar continuidade às suas vidas.

Por outro lado, enquanto essa esquina é marcada pela violência, do lado oposto dessa mesma área, existe a "Praça da Paz", criada pelas organizações locais e ajuda de alguns moradores, lá existe um parquinho com brinquedos infantis tradicionais de praças públicas,

tais como: balanços, escorrega e trepa-trepa, todos construídos com materiais reaproveitáveis e algumas plantas que servem de embelezamento do lugar.

Iniciativas como a citada acima evidenciam uma força da população mareense de amenizar a violência diária, com a presença de tiroteios constantes protagonizados pelas diferentes facções e as incursões policiais. Estas últimas, quando ocorrem, frequentemente acontecem nos dias úteis, deixando as crianças impossibilitadas de irem as aulas e os moradores que trabalham de sair de casa. Em muitas ocasiões, alguns perdem seus empregos, pois seus chefes e patrões, por desconhecerem a realidade do lugar, acabam achando que não procede as justificativas de tiroteios e julgam que os mesmos estão mentindo.

Figura 7- Divisa ou Faixa de Gaza.
Registro de imagem da pesquisadora.

Próximo a essa região também existe a Lona Cultural Herbert Vianna[12]. Em 2009, a Redes da Maré assumiu a cogestão da Lona Cultural Municipal Herbert Vianna, numa parceria com a Secretaria Municipal de Cultura, e desde então o espaço consolidou-se ainda mais como palco de referência de arte e lazer na região, enquanto foi se tornando também local de formação e aprendizagem. Entretanto, alguns jovens se sentem inibidos de frequentar tal espaço por se sentirem coagidos em virtude da disputa entre as facções. Esse fato também ocorre em relação as atividades oferecidas pela Vila Olímpica.

[12] As informações sobre a Lona Cultural Herbert Vianna foram obtidas através de conversa informal com o coordenador da lona, Carlos Henrique Marra.

Figura 8 – Parquinho da praça da paz.
Registro de imagem da pesquisadora.

Muitas vezes este local congrega ações da ONG Redes da Maré[13] e das associações locais que buscam realizar atividades que diminuam o estigma deste local e possibilite a esperança de mais sossego e paz para os moradores.

No dia 10 de julho de 2019, foi realizado um ato nesta esquina que tinha como motivo principal, segundo Eliana Silva, diretora da Redes da Maré, organizar uma ação coletiva para que os moradores se manifestassem sobre o que vivenciam quando ocorrem confrontos armados na região. A ideia foi que colocassem no papel os seus sentimentos. Essa iniciativa foi provocada principalmente para reivindicar uma liminar que garantia uma série de condições que aumentava a segurança dos moradores durante as operações policiais e que foi suspensa por ordem de uma juíza carioca. Há dois anos, a Defensoria Pública do Estado Rio de Janeiro conseguiu uma liminar, a Ação Civil Pública (ACP)[14], a partir de solicitação/parceria com a sociedade civil com o objetivo de contribuir – com a criação de protocolos[15] a serem seguidos pelos profissionais de segurança do Estado no momento das

---

[13] A Redes da Maré é uma instituição da sociedade civil que produz conhecimento, elabora projetos e ações para garantir políticas públicas efetivas que melhorem a vida dos 140 mil moradores das 16 favelas da Maré. Atua através de cinco eixos considerados estruturantes para melhoria da qualidade de vida e garantia de direitos da população da Maré: arte e cultura, desenvolvimento territorial, direito a segurança pública e acesso à justiça, educação, identidades e memória. http://www.redesdamare.org.br/ Acesso em: 07 abr. 2019.

[14] As informações desse trecho do capítulo foram retiradas do link: https://www.cartacapital.com.br/justica/seguranca-publica-direito-fundamental-ou-autorizacao-para-matar/ Acesso em: 09 jun. 2019

[15] O que se solicitava na ACP era o cumprimento da lei, como o faz a polícia em outras partes da cidade: proibição de entrar nas casas sem mandado, identificação dos agentes de segurança pública, uso de câmeras e

operações – com o foco em diminuir a letalidade decorrente de confrontos entre agentes da segurança pública e integrantes de dois grupos armados de vendas de drogas ilícitas presentes no território.

Figura 9 - Divisa ou Faixa de Gaza, após a intervenção da ONG Redes da Maré.
Registro de imagem da pesquisadora.

Em decorrência dessa ação e outras mais, a ONG conseguiu 1509 cartas que foram entregues ao presidente do Tribunal de Justiça do Estado. A intenção era que os desembargadores que iriam julgar o recurso da Defensoria Pública tivessem elementos vindos da sociedade da Maré sobre a gravidade da decisão que tinham nas mãos. Felizmente, o recurso foi aceito: a ACP da Maré voltou a ter validade e seguir o seu curso processual.

Entretanto, segundo o que as diferentes mídias de notícias publicaram na época[16], o governador do Rio de Janeiro questionou a legitimidade da manifestação, afirmando que tinha havido manipulação de integrantes de grupos armados e que ele iria desmascarar. Disse ainda que a Maré quer ser um terreno livre para a venda de drogas. Já o presidente do Tribunal de Justiça colocou em questão a veracidade das cartas: “Foi a criança que fez a carta, o desenho? Ou algum traficante ou miliciano fez com que ela fizesse isso para fazer com que a polícia parasse de agir com rigor?”.

GPS nas viaturas, realização de operações fora dos horários de entrada e saída de escolas, apoio de uma ambulância nas operações e por fim, mas não menos importante, a elaboração de um plano de redução de danos com a participação da sociedade civil e de especialistas na área da segurança pública.

[16] Disponível em https://www.cartacapital.com.br/justica/seguranca-publica-direito-fundamental-ou-autorizacao-para-matar/ Acesso em: 07 abr. 2019.

Esse fato ressalta o preconceito dos governantes e parte dos juízes do Rio de Janeiro em relação a quem vive neste território, uma percepção que traz insegurança aos moradores e as crianças que fizeram parte dessa pesquisa e que vivem nesse lugar. Este fato faz com que cotidianamente eles corram risco de vida devido aos diversos conflitos entre as facções e a política de segurança arbitrária, em que o ator principal é o governador atual que nega as singularidades que estão sendo evidenciadas neste estudo.

3.2.2 **Praça da Baixa do Sapateiro**

Na Baixa do Sapateiro existe uma praça bastante ampla, ela apresenta características bem peculiares, pois além de brinquedos de praças tradicionais para crianças e equipamentos de academia ao ar livre para idosos, instalados pela prefeitura, há diversas formas de ocupação que coexistem mutuamente. Em uma das laterais há uma quadra e um campinho para as partidas de futebol, além de uma rampa de skate. Acha-se no fundo da praça um estábulo com alguns cavalos, no ângulo oposto há um galinheiro, inclusive é comum ver as galinhas passearem livremente pela praça, além do cultivo de pequenas hortas.

Também pode ser visto um chuveiro instalado pelos próprios moradores em um espaço lajotado onde, no verão, as pessoas o utilizam para aliviar o calor. Juntamente a tudo isso, ainda há bares com pia, churrasqueira e grandes caixas de som, alguns pequenos comércios, inclusive uma barbearia. Existe também um coreto, o qual através de um acordo com representantes das igrejas evangélicas e os varejistas é de uso exclusivo das igrejas para a realização de cultos que ocorrem esporadicamente[17].

Dessa forma, todo esse espaço é utilizado pelos diferentes moradores com diversos propósitos, mas aparentemente dentro de uma certa harmonia. Assim, essa praça, além de retratar as diversas formas de vida existentes nas comunidades da Maré, evidencia a marca de uma ocupação própria, onde, por falta de planejamento e apoio do Estado, os espaços públicos apresentam uma urbanização peculiar, construída dentro de critérios específicos que atendam às necessidades dos moradores que tentam sobreviver das mais variadas formas, procurando dar conta das suas necessidades.

[17] Informação obtida através de conversa informal com o coordenador da Lona Cultural Herbert Viana.

Figuras 10 e 11 - Parquinho das crianças e chuveiro público.
Registros de imagem da pesquisadora.

Figuras 12 e 13 - Curral para colocar os cavalos e Galinheiro.
Registros de imagem da pesquisadora.

3.3 O LÚDICO E O HUMOR NA CULTURA MAREENSE COMO FORÇA DE RESISTÊNCIA

Com relação a todos os moradores da Maré, de diferentes faixas etárias, ressaltamos que vivem com muitas restrições diárias em relação aos seus deslocamentos, pois desde a infância são claramente delimitadas as áreas por onde caminhar. Nessa direção, Souza (2018) destaca que a juventude mareense cotidianamente enfrenta o cerceamento do direito de caminhar livremente entre as 16 comunidades pelos tiroteios e limitações estabelecidas pelas duas facções do varejo do tráfico de drogas ou pelas constantes incursões policiais. Dando ênfase à restrição espacial que os jovens sofrem, Souza destaca que, na época em que as forças militares chegaram na favela, uma das frases entoadas pelo alto-falante do Caveirão (carro blindado das polícias civis e militares) era “Sai da rua morador”.

Entretanto, a autora destaca que apesar da tentativa de "domesticar" a favela, coexistem várias formas de resistências pelo viés da cultura popular, pois esta se potencializa como um campo de batalha, resistindo nas ruas. Assim, argumenta que "[…] o Estado não consegue compreender que a festa nas ruas é fruto de mobilização e improviso, porque não há lugar fechado na favela que comporte a juventude favelada" (SOUZA, 2018, P. 123).

A autora cita 5 exemplos de produções culturais que envolvem os moradores da Maré: o baile do pagofunk, o bloco "Se Benze que Dá", o vídeo "Quem matou Gilberto?", o "O Sarau da Roça" e a feira de troca "Maré 0800".

A partir da militarização da Maré, com o foco principal na extinção dos bailes funks, o Estado passou a exigir que toda festa na rua, organizada pelos moradores, só acontecesse mediante autorização de um documento com o título de "Nada Opor" que deveria ser solicitado com o mínimo de 15 dias de antecedência; e a assinatura de um termo de responsabilidade, pelo qual o morador responsável deveria vigiar as músicas tocadas, evitando certos funks e garantir que não haveria hostilização às forças armadas (SOUZA, 2018).

Entretanto, apesar das exigências burocráticas relativas à organização dos bailes funks que ocorriam nas ruas da Maré, os bailes nunca pararam e continuam a existir. Há a insistência na realização espontânea dos mesmos, ainda que não havendo intercâmbio com outras favelas, pois a divulgação passou a acontecer somente de boca a boca. Além da necessidade de trocar a nomenclatura do baile para pagofunk. Contudo, os bailes prosseguem fazendo parte da cultura mareense.

Outro exemplo de resistência é o surgimento do bloco "Se Benze Que Dá", "[…] criado em 2015, por um grupo de jovens da Maré, trazendo como símbolo a folha de arruda e a frase: 'Vem pra rua morador'" (SOUZA, 2018, p.133). Dessa maneira o bloco, a partir da cultura carnavalesca, questiona sobre o direito de ir e vir pelas ruas de dentro e de fora da favela. "[…] O bloco, enquanto cultura popular, ressignifica o lugar daqueles que foram segregados à margem de uma sociedade de direitos e travam uma disputa simbólica e discursiva sobre a favela (SOUZA, 2018, p. 142).

O curta-metragem "Quem matou Gilberto[18]?" é outro exemplo de resistência citado por Souza (2018) e que deu origem ao coletivo "Na favela", que surgiu em 2014, por ocasião da invasão militar e utiliza a ocupação das ruas da Maré como instalação para a realização de um cine clube. Sem a permissão dos militares para fazer o filme, ele traz uma

[18] O curta metragem encontra-se disponível no YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=nWP9qAlASGs.

situação cotidiana da favela retratada de forma cômica. Souza explica que a produção clandestina só foi possível com a ajuda dos moradores, que inclusive participaram como atores da filmagem. Segundo Souza (2018, p. 147), o filme "[…] descortina as relações cotidianas de maneira tristemente risível. Um realismo grotesco, que articula dor e riso".

Outros dois exemplos apresentados por Souza (2018) são o "Sarau da Roça" e a feira de troca "Maré 0800". O primeiro teve como objetivo criar um ambiente comunitário que, além de vender produtos orgânicos de boa qualidade com um valor justo, pudesse oferecer cineclubes e saraus. Assim, uma vez ao mês os encontros começaram a acontecer com um microfone aberto ao público, onde haviam bandas de músicas, poesias e poemas. Tudo acontecia dessa forma, antes da chegada das forças armadas na Maré.

Atualmente, após inúmeras restrições policiais, os saraus continuam acontecendo, mas obedecendo determinados acordos para garantir sua permanência e assegurar o divertimento e a produção de cultura dos jovens e crianças do local.

No caso da feira de trocas "Maré 0800", ela é uma feira que segue princípios de solidariedade e desapego. Acontece em uma das ruas da favela e os moradores podem trocar roupas, sapatos e diversos objetos doados por moradores de outros bairros do Rio de Janeiro. Além disso, segundo Gizele Martins, uma das organizadoras da feira que tem experiência com jornalismo popular, "[…] trata-se da produção de uma comunicação comunitária oral, pois na hora da troca de objetos, batemos um papo rápido sobre política, cultura, sobre vida na favela" (SOUZA, 2018, p. 156). Vale destacar que essas duas experiências se organizam devido a acordos realizados a partir da existência comunitária das ações dos moradores da Maré.

Portanto, a partir dos dados encontrados na pesquisa realizada por Souza (2018), podemos afirmar que os jovens moradores da Maré têm buscado forças de resistência diante de uma gestão de segurança pública marcada pelo extermínio, e pelos constantes conflitos entre as facções rivais que se fazem presente no cotidiano da favela. Através da produção alternativa de várias formas de produzir cultura popular, tentam manter o domínio de seus destinos e não se subjugarem à violência. "[…] A experimentação dessa realidade tão massacrante faz com que essa juventude recorra à cultura popular para estimular reflexões sobre as desigualdades sociais de maneira lúdica, de forma lenta, mas gradual e constante" (SOUZA 2018, p. 161).

Fundamentada em sua pesquisa, Souza (2018) contraria as especulações comuns de quem não conhece o dia a dia na favela. Pois, normalmente, com base apenas em informações veiculadas pela mídia tradicional, que mostra somente uma realidade de

pobreza e violência, muitas pessoas vão construindo uma visão restrita sobre quem vive nas favelas, achando que estas estariam fadadas à depressão e destinadas à infelicidade. Assim, Souza afirma:

> […] Pelo contrário, a busca pela felicidade na própria favela é fundamentada na sobrevivência comum. Há uma crença em dias melhores, na possibilidade de mudanças real e concreta. As adversidades resultantes da negligência do Estado com a vida favelada, como evidenciamos, funcionam como combustível para a resistência local. É isso que dá sentido a essas vidas negligenciadas. Desse modo, os arranjos e acordos de sociabilidade são essenciais para o compartilhamento da vida em comum. E a alegria encontra morada nos espaços de partilha populares, como nos bailes de ontem e de hoje (SOUZA, 2018, p. 166).

A descrição de seus resultados permite notar que há luta na favela e que essa luta vem sendo construída a partir de forças comuns, que buscam através da solidariedade, da experiência comunitária, resistir cotidianamente lutando pela sobrevivência. Muitas vezes, estando juntos, através da carnavalização da realidade, da poesia e das festas. Desse modo, seus resultados nos trouxeram exemplos que revelam que através da apropriação da rua existe "[…] o compromisso de uma juventude negra e favelada com a mudança de paradigmas. Com uma revolução molecular atenta às relações sociais que subvertem os poderes estabelecidos a partir do desejo de liberdade" (SOUZA, 2018, p. 168).

Assim, consideramos que os dados apresentados por Souza (2018) descortinam uma realidade desconhecida e negada pela maioria dos habitantes da cidade do Rio de Janeiro, do Brasil e do mundo. Pois muitas pessoas continuam a associar os moradores da favela somente à pobreza e à incapacidade, despertando sentimentos de penúria, de medo ou de ódio.

Sobre a força do riso e do humor, Freud (1977) publicou uma obra sobre os chistes e a sua relação com o inconsciente, entre as afirmativas está a ideia de que o humor é uma estratégia usada pelo sujeito para driblar o superego e as repressões sociais. É possível haver na Maré uma tradição de luta e resistência fortalecida pelo humor que resulta em produções populares de artes, música e poesia, fortalecendo, de certa maneira, suas esperanças em dias melhores.

Nessa linha, Kupermann (2003) indica que, se podemos encontrar uma positividade na rebeldia própria ao humor, esta seria o fato do humor poder ser considerado uma afirmação, pelo sujeito, da sua dimensão erótica e desejante, mesmo frente às adversidades que lhe são impostas pelo destino e pelo acaso. Segundo Kupermann (2003, p. 53), "[…] nos termos estritamente econômicos herdados do livro dos chistes, a essência do humor é poupar os afetos penosos aos quais uma dada situação adversa daria origem,

afastando-os pelo dito espirituoso". Deste modo, o ego se recusa a sofrer, demonstrando que os traumas do mundo externo não passam de uma ocasião a mais de obtenção de prazer, transformando-se em mais um elemento do humor.

Com base nos estudos acima, podemos inferir que a comunidade mareense tem buscado enfrentar as adversidades através de atividades que proporcionem alegria, ludicidade e bem estar, diante das inúmeras formas de opressão que atinge os moradores do complexo dessas favelas. Com relação a esse tema, destacamos aqui ser este um dos aspectos que será analisado neste estudo.

Muitos que agora estão radicados na cidade do Rio de Janeiro fizeram parte da construção destas comunidades e enfrentaram desde o início agruras que vão desde a falta de água e luz, até as dificuldades de construir suas casas, para que não fossem derrubadas pelos governantes. Além do que, ainda hoje há as inúmeras formas de violência que se fazem presentes no cotidiano.

Assim, pensando nas informações preconcebidas que as mídias comuns costumam divulgar em relação aos moradores das favelas, "[…] é necessário resgatar esses discursos para percebê-los e desconstruí-los, de modo a olhar criticamente para essas representações e entender seus contextos sociais, econômicos e políticos" (FREITAS e GOTARDO, 2016, p. 103).

Vale destacar a importância de estabelecer uma narrativa a respeito das características da territorialidade e das produções que ocorrem na Maré, na tentativa de situar a sociedade em geral sobre a história da constituição deste local e também dos modos de subjetivação de seus moradores. Dessa forma, dando visibilidade aos aspectos pouco conhecidos deste território e fazendo oposição a um olhar restrito e de prejulgamento.

Destacamos que, com tais características, a sociedade brasileira, fundada pelo domínio da lógica europeia, costuma negar e menosprezar outros modos de existência e fortalece a discriminação e a hostilidade, compactuando com a ausência do Estado, que pouco tem oferecido para os moradores da Maré e de outras áreas semelhantes desta cidade.

3.4 A ESCOLA PARA CRIANÇAS E JOVENS DO COMPLEXO DE FAVELAS DA MARÉ E SUAS SINGULARIDADES

As duas comunidades de favelas nas quais a pesquisa foi realizada (Nova Holanda e Baixa do Sapateiro) mostram uma realidade que podemos caracterizar como um espaço marginal e periférico, de uma lógica própria desde a sua ocupação, se assemelhando em

alguns aspectos a outras periferias ou favelas, entretanto, se distanciando de outros locais da cidade do Rio de Janeiro, como os bairros da Zona Sul, Recreio, Tijuca entre outros. Ocorrem situações cotidianas na Maré, que são raras de acontecer em outras áreas da cidade, caracterizando o que chamaremos de *"urbano peculiar"*. Um cenário configurado, principalmente, pelo grande movimento nas ruas.

Ao circular por todos os espaços é possível avistar carros, muitas motos (talvez o transporte mais frequente), bicicletas, pedestres de todas as idades, animais e pessoas jogando cartas ou dominó, sentadas ou paradas em pé na frente de suas casas. Caracteriza assim, um espaço público onde os moradores ficam na maior parte do tempo fora de casa, nas ruas. Talvez pelo fato de as residências representarem lugares estreitos que limitam o estar confortavelmente. Inclusive, caso haja alguma mudança nessa configuração, tornando-se as ruas lugares com pouco movimento, é sinal de que algo não vai bem, pode estar acontecendo algum confronto ou estar próximo de acontecer.

Constantes tiroteios exigem que os moradores das favelas criem códigos que indiquem quando não é seguro sair de casa ou andar pelas ruas em determinadas circunstâncias que são sinalizadas previamente, pois pode estar prestes a acontecer algum tipo de conflito em que disparos de armas se iniciem a qualquer momento. Então, existem algumas dicas preliminares, tais quais ruas desertas ou com pouco movimento, que sugerem a possibilidade de acontecer combates a qualquer momento. Entretanto, segundo Freitas e Gotardo (2006, p. 103. Grifos dos autores): "[…] Mas "viver" o cotidiano dessas representações para compreender a dimensão do lugar, o imaginário de seus moradores sobre ele e o espaço concreto de atividades talvez não seja possível para a maior parte desses telespectadores ao redor do mundo". É necessária uma convivência ou certa circulação para decifrar os códigos do local que são construídos e fortalecidos pelos moradores ou pelos sujeitos que de alguma forma convivem nesses espaços, dando sentido aos sinais singulares destes territórios.

Como afirmam Duarte et al. (2006, p. 75. Grifos das autoras), "[…] esse 'lugar favela' se construiu ao longo de décadas com base em lógicas culturais próprias, elaboradas pelos grupamentos socioculturais que nelas habitam".

Dessa forma crianças e jovens vão-se constituindo como sujeitos a partir de algumas regras e leis que invertem a lógica da *"normalidade"* existente no resto da cidade. "[...] As atitudes de intervenções possíveis praticadas pelos moradores comuns no cotidiano são também orientadas pelas interpretações feitas desde criança, acerca das relações de poder sociais e políticas que se estabelecem na favela" (SILVA, 2012, p. 86).

As crianças e os jovens, à sua maneira, reconstroem os lugares, ocupando-os na possibilidade tanto física quanto subjetiva, através das mais variadas possibilidades imaginárias que o lugar oferece aos indivíduos. Nos locais observados onde a pesquisa foi realizada, há pouco espaço privado, mesmo considerando os espaços residenciais. Duarte et al. (2006, p. 76) reiteram essa ideia ao afirmar que "[…] a paisagem da favela se caracteriza, assim, pelo empilhamento de construções nos planos horizontal e vertical, conformando becos, escadarias e largos, e ainda onde a área construída é encimada por lajes livres que funcionam como espaços semipúblicos".

Nas favelas, essa característica do espaço é peculiar, se observarmos que a utilização de seus espaços livres por parte de alguns de seus habitantes se destina a diversos propósitos, incluindo momentos de diversão para todas as idades, com o propósito, muitas vezes, de manter um humor que suscite esperança de viver melhor. "[…] O indivíduo marginal, através da magia do seu humor, marginaliza, por sua vez, o mundo que ele observa. Agora não é mais o mundo, mas um mundo – e um mundo ridículo, aliás" (BERGER, 2017, p. 265). Dessa forma, o autor ressalta que a sociedade não é o que parece. E o mundo inteiro não é o que parece.

Portanto, a investigação do tornar-se criança e jovem nessa configuração urbana nos ajuda a questionar o modelo globalizado de ser jovem e de ser criança, uma vez que o contexto social no qual as relações são estabelecidas exigem diferentes formas de ser e agir. Assim, a investigação nesses territórios nos permite conhecer diferentes configurações, nas quais o lugar toma uma importância fundamental para contrapor valores hegemônicos, que muitas vezes acreditamos como corretos ou superiores, sem grandes questionamentos.

> [...] No mundo cotidiano, em que vivemos sem refletir, achamos que criamos nossos valores, que decidimos sobre nossas emoções e que cada pessoa é mundo separado e autônomo. Essa ilusão é "objetiva" na medida em que todas as propagandas, novelas, filmes campeões de bilheteria e livros *best-sellers* reafirmam esse tipo de ilusão narcísica e infantil todos os dias. É isso que torna "opaca" e não percebida toda a estrutura social e moral que comanda, no fundo, todas as nossas ações, emoções e sentimentos (SOUZA et al., 2018, grifo do autor, p. 430).

Assim, a busca pelo conhecimento de diferentes realidades como a que está sendo apresentada neste trabalho, ajuda-nos a não aceitar passivamente valores que nos foram repassados por mecanismos institucionalizantes desde a infância e que internalizamos como corretos pelo desconhecimento das singularidades de outros modos de ser e estar no mundo.

Segundo Castro (2019), é importante pensar na construção de estudos da criança e da juventude global que não sejam tratados de forma ingênua, ou apolítica, pois os processos de globalização são um fator chave na produção de maiores desigualdades sociais, econômicas e de injustiças, principalmente em locais mais precarizados, onde muitas vezes quando o Estado chega é trazendo ações de extermínio.

Com relação ao acesso à educação, a escola, segundo Salomone (2009), acaba funcionando como mediadora entre os símbolos e oportunidades oferecidos pela cidade formal e as vivências locais experienciadas no contexto da favela, levando em conta o processo de segregação inerente à existência deste lugar.

> […] Tendo em vista o fato de que essas instituições têm como principais objetivos a socialização e a incorporação dos indivíduos em um conjunto de normas e valores, ordenando as interações entre eles e a sociedade, posicionando-os dentro da estrutura social e conferindo-lhes diferentes tipos de capital para que possam transitar e interagir em diferentes meios (SALOMONE, 2009, p. 236).

Neste contexto, nos parece que compreender as minúcias de todos os aspectos que atravessam o significado de uma escola que recebe alunos de baixa renda moradores da favela, pressupõe a desconstrução de preconceitos e de um olhar etnocêntrico que dificultariam a percepção da realidade local. Segundo Souza (2018), dados levantados pelo "Censo Maré 2000", da qual a autora participou durante este período, das crianças entre 7 a 14 anos, 2% exerciam atividade de trabalho e 6% permaneciam fora da escola e ainda há o analfabetismo entre adultos acima de 14 anos que chegou a 7,9%.

A escola Erpídio Cabral de Souza – Índio da Maré, na qual a pesquisa foi realizada, ocupa um papel importante no cotidiano de muitas famílias, uma vez que existem alguns casos em que três gerações ao mesmo tempo frequentam a escola, pois em 2018 ela passou a oferecer, além do ensino fundamental I e II, vagas para o PEJA[19] (programa de educação de jovens e adultos), tornando-se o único PEJA – presencial diurno[20] – de todo o

[19] O PEJA foi criado em 1985, como Programa de Educação Juvenil (PEJ), uma das metas do Programa Especial de Educação (PEE) elaborado sob a coordenação de Darcy Ribeiro, educador e vice-governador no primeiro governo de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro (1982-1986). Destinava-se a atender especificamente a população de 15 a 20 anos que nunca havia passado pela escola ou a havia abandonado sem concluir o ensino primário. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2088--Int.pdf. No entanto, EJA – Educação de Jovens e Adultos – é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país, destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Portanto, neste trabalho, muitas referências bibliográficas consultadas estarão utilizando o termo EJA, tratando da mesma modalidade de ensino.

[20] Além do que está sendo citado neste estudo, existe o Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré também tem como objetivo elevar a escolaridade de adultos que interromperam os estudos no passado e desejam voltar a cursar o Ensino Fundamental. A unidade tem capacidade para atender 430 alunos em cursos semi presenciais. Disponível em: http://cejamare.blogspot.com/ Acesso em:10 de dez. 2019.

complexo de favelas da Maré. Este dado torna-se fundamental quando associamos ao fato de que os jovens são a maioria dos moradores deste lugar. De acordo com o último senso realizado pela ONG Redes da Maré em 2019:

> […] A população da Maré é majoritariamente jovem: 51,9% têm menos de 30 anos. Se observada a faixa etária de 0 a 14 anos, são 34.034 crianças ou 24,5%, isto é, um em cada quatro moradores da Maré. Mudando o intervalo etário para o de 15 a 29 anos, verificam-se 38.088 jovens ou 27,4% do total.[21]

Dessa maneira, evidenciamos a ínfima oportunidade de acesso a escolaridade aos jovens mareenses na modalidade do PEJA e a faixa etária priorizada para a oferta desta categoria de ensino. Provocando assim, o seguinte questionamento: Como só existe apenas uma escola oferecendo a modalidade 100% presencial diurna como chance aos jovens da Maré? A oferta desta escola reflete uma sincronia com uma configuração que se ajusta aos seus cotidianos, pois muitas moças são mães e aproveitam para ir à escola, enquanto seus filhos também estão nos espaços escolares. Muitos rapazes trabalham a noite ou no período da tarde, aproveitando o horário matutino para estudar. Assim, não há como uma única escola agregar a demanda da juventude mareense estudar.

Aliado a isso, uma particularidade da escola em relação à comunidade na qual está localizada é com relação à identidade. Por situar-se dentro da favela, a maioria dos alunos são moradores do local. Este aspecto contribui para que exista uma identificação compartilhada entre a maioria, inclusive muitos alunos são parentes entre si.

Entretanto, a localização da escola, além de aproximar estudantes que são vizinhos ou familiares, também apresenta algumas peculiaridades que interferem no seu funcionamento. Ela fica na divisa das duas comunidades já citadas aqui que estão ocupadas por diferentes facções do varejo do tráfico de drogas, situada próximo a um valão (escoadouro de esgoto a céu aberto) entre a comunidade Nova Holanda, que convive com a presença do Comando Vermelho e a comunidade da Baixa do Sapateiro com a presença do Terceiro Comando. Seus alunos convivem constantemente com tiroteios que decorrem da rivalidade das duas facções, segregando e controlando seus fluxos por esses locais.

> […] A escola se constrói de maneira incontornável na interação com seu meio ambiente, e, se é evidente que ela sofre, às vezes, as consequências de processos que a ultrapassam, não temos dúvidas que ela seja capaz de agir, para o melhor, por um ideal democrático que não se pode deixar de continuar a sustentar (MOIGNARD, 2014, p. 494).

---

[21] Censo Populacional da Maré/Redes da Maré. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019. Disponível em: https://redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/CensoMare_WEB_04MAI.pdf. Acesso em:10 de dez. 2019.

Esse aspecto é importante, visto que, segundo os próprios alunos e os professores, alguns rapazes e moças já foram impedidos de estudar na escola, por sofrerem ameaças de seus próprios vizinhos, ou casos em que o ponto de encontro para determinados passeios escolares tiveram que ser marcados em locais estratégicos para não impedir alguns alunos de irem, devido ao seu local de moradia.

Apesar disso, as batalhas entre as facções do tráfico de drogas raramente ocorrem no horário das atividades da escola, porém, quando acontecem, interferem diretamente no cotidiano escolar, pois muitos alunos faltam no dia seguinte, chegam extremamente agitados ou com sono de uma noite mal dormida, aspectos que fazem com que os professores alterem as atividades previstas no calendário preestabelecido.

Figura 14 - Mapa da Nova Holanda e da Baixa do Sapateiro e as duas facções do varejo de tráfico de drogas. Imagem retirada do site: https://blogs.oglobo.globo.com/na-base-dos-dados/post/violencia-o-complexo-da-mare-em-5-graficos.html

Além deste aspecto, existem as incursões policiais. Constantemente há operações armadas de combate ao crime. Vale destacar que a partir da eleição do novo governador Wilson Witzel, em 2018, as operações policiais aumentaram bastante e voltaram a ocorrer nos horários escolares.

Os moradores têm denunciado nas ruas e mídias comuns o crescimento do medo e da insegurança, pois a Ação Civil Pública, também já citada aqui e que garantia a segurança dos moradores durante as operações, limitando os horários e estabelecendo regras para o uso dos helicópteros, foi arquivada em junho de 2019. Vale destacar aqui que em

agosto, a justiça voltou a determinar medidas para evitar violações aos direitos dos moradores da Maré, no entanto, ainda ocorrem operações policiais sem o respeito a tais medidas de proteção.

Segundo um estudo realizado pela ONG Redes da Maré, nos primeiros seis meses de 2019 um total de 27 pessoas foram mortas nas comunidades, 15 delas em operações policiais. Nos doze meses do ano passado, esse número foi bem menor. Ainda segundo os moradores, a violência aumentou especialmente em ações com uso de helicópteros, afetando o funcionamento de escolas, postos de saúde e do comércio local.

> […] As instituições de ensino da Maré ficaram dez dias sem aulas no primeiro semestre de 2019, em decorrência das operações. Esse número corresponde ao total de dias sem aulas de 2018. Já os postos de saúde tiveram seu atendimento interrompido por dez dias no mesmo período. E em todo o ano de 2018, foram 11 dias sem atendimento médico (WERNECCK, 2019 https://oglobo.globo.com/rio/moradores-denunciam-aumento-da-letalidade-policial-em-operacoes-na-mare-23872595).

Werneck (2019) ainda afirma que o estudo, que é lançado anualmente, sobre esse tema, teve uma edição extra em função do acirramento da violência e de violações de direitos em operações policiais neste semestre. Os dados foram coletados entre 1 de janeiro até 30 de junho de 2019 e indicam um aumento significativo do número de mortes, e de violações de direitos. Portanto:

> […] É neste contexto que os moradores das favelas que compõem a Maré convivem rotineiramente, com as arbitrariedades de um estado militarizado e as imposições dos grupos civis armados, que disputam o território para a expansão do varejo do tráfico de drogas (SOUZA, 2018, p. 75).

Essa marca do complexo de favelas da Maré não iniciou agora, entretanto, nos últimos anos a violência tem aumentado, causando mais mal-estar aos moradores. Em março de 2014, 3 mil homens das forças militares ocuparam o complexo das favelas da Maré, "[…] uma engenhosa operação envolveu agentes do Exército, da Marinha, da Força Aérea, além das polícias Civil e Militar. O cotidiano foi tomado por militares das forças armadas" (SOUZA, 2018, p. 75).

É importante destacar que o processo de militarização das favelas que havia sido assegurado pela política pública de Segurança Estadual em nome da guerra às drogas, em 2018**,** foi reafirmado com a decisão do Governo Federal de intervir na autonomia do Estado do Rio de Janeiro. Assim, foi nomeado como interventor do Estado o general de Exército Walter Souza Braga Neto, que assumiu o comando da Polícia Militar do Rio de Janeiro, da

Polícia Civil e do Corpo de Bombeiros, além de responder diretamente ao Presidente da República.

Dessa forma, desde 2014 se instaurou um clima de medo e tensão, fortalecido com o aumento da ostentação de armas e tanques do Exército. Esse clima era visível em algumas ruas da Maré, fazendo parte do dia a dia dos moradores, sejam eles crianças, idosos, jovens, homens e mulheres. Em 2019, esse cenário voltou a se aproximar dessa configuração, pois o governador do Estado constantemente tem autorizado aos policiais atirarem de helicópteros e caveirões com a justificativa de combater o crime.

Assim, além das dificuldades de sobrevivência que são comuns nas favelas brasileiras em relação aos obstáculos de acesso ao mercado de trabalho, transporte, lazer e moradia; nas duas comunidades que foram pesquisadas (Nova Holanda e Baixa do Sapateiro), a violência policial se faz constante no cotidiano dos moradores. "[…] Diante desse contexto, o questionamento sobre o papel da escola como uma das instituições responsáveis pela integração social e mobilidade dos moradores de favelas toma um caráter imprescindível" (SALOMONE, 2009, p. 237).

Nessa direção destacamos a importante discussão sobre o papel da escola pública como promotora ou inibidora da transformação social em uma realidade histórica de desigualdade, tal qual a brasileira. Além disso, sua importância também se faz como refugo e facho de esperança aos moradores que também a utilizam como espaço de sociabilidade.

Destacamos também que, pelo fato da escola onde a pesquisa foi realizada oferecer o único PEJA 100% presencial diurno, existente nas 16 comunidades, ela favorece a reintegração de muitos jovens adultos ao universo escolar, aumentando suas expectativas e esperanças de melhoria de vida, através de uma inserção com mais qualidade no mercado de trabalho.

Meirelles e Gomez (2009) realizaram uma investigação sobre as dificuldades da saída dos jovens cariocas do tráfico de drogas e revelaram que o Rio de Janeiro lidera o ranking dos estados com maior número de homicídios na população jovem entre 15 e 24 anos de idade. Os autores afirmam que "[…] as estatísticas refletem um cenário de intensa vulnerabilidade social, principalmente para alguns jovens empobrecidos, os quais são usados na linha de frente de uma guerra entre o crime organizado e o Estado" (MEIRELLES e GOMEZ, 2009, p. 1798).

Dessa forma, o dado que trazemos nesta pesquisa, sobre a existência de apenas um PEJA 100% presencial diurno, oferecido em um local onde o mercado varejista de drogas ilícitas se constitui em uma opção acessível de remuneração, e esta oferta muitas

vezes se transforma na melhor opção para jovens que desistiram de estudar, retrata a ausência do Estado, no sentido de oferecer oportunidades dignas de sobrevivência, através da continuidade dos estudos da juventude favelada.

No entanto, não é apenas a ausência da quantidade de ofertas escolares que deve ser mencionada, pois é importante citar que a preparação profissional para trabalhar com jovens e crianças da favela também deve ser valorizada, muitas vezes existe por parte dos alunos uma baixa autoestima de morar em um local associado somente a pobreza e a violência, fazendo com que muitos não acreditem em si.

Nesse aspecto, os profissionais devem escapar de uma formação tradicional: "[…] A descentralização dos modelos idealizados é, portanto, o primeiro desafio que os professores enfrentam na prática, quando se veem obrigados a fazer uma revisão dos aspectos formais introjetados durante a formação inicial e a desmistificar a existência do aluno ideal" (SALOMONE, 2009, p. 258).

Nesse sentido, ressaltamos a importância de um diálogo estabelecido pela escola e os moradores do lugar, que reconheça e valorize suas sociabilidades, agregando-as ao universo escolar. Sendo assim, não estamos falando de qualquer projeto de escola, o que está sendo levantado é a possibilidade de uma escola que reconheça o território no qual ela está estabelecida, compreendendo sua importância enquanto instituição que agrega diferentes desejos e esperanças em dias melhores.

4 OBJETIVOS, MÉTODO E QUESTÕES INVESTIGADAS

4.1 OBJETIVO GERAL

A escola em que o estudo foi realizado apresenta um cenário bastante contraditório. Exibe boas condições estruturais, excelente espaço físico e bons equipamentos, além de uma equipe comprometida com o ensino. Ao mesmo tempo está localizada em um contexto repleto de tensões, pois situa-se em um território de grande escassez econômica, com frequentes conflitos devido à disputa territorial entre as organizações criminosas do comércio de varejo de drogas e as intervenções policiais. Isto faz com que muitos jovens e crianças, estudantes regularmente matriculados no local onde a pesquisa foi realizada, constantemente se vejam coibidos de ir e vir no trajeto de suas residências para a escola. Além do que, em muitas circunstâncias, qualquer deslocamento se faz perigoso.

Deste modo, a partir da caracterização geral narrada acima, a pesquisa teve como foco investigar as formas e o sentido das brincadeiras de crianças e jovens de uma escola da favela da Maré, considerando que as expressões lúdicas parecem estar implicadas nas relações de poder que se estabelecem neste território, relacionada às disputas, aos jogos de humilhação, a auto afirmação, as diferenças intergeracionais e as desigualdades entre gêneros.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender como a brincadeira e o jogo se inserem dentro de um território conflagrado, buscando as relações entre a cultura e os modos de vida da população;

- Examinar o sentido do jogo perverso e das relações de poder que se estabelecem pelo brincar, através dos jogos e brincadeiras de humilhação, zoação e auto afirmação dos jovens e crianças da Maré;

- Interpretar as formas e os elementos que vão aparecer na cultura lúdica influenciando nos laços sociais, provocando o prazer e a ilusão, mas também disputa e agressividade;

- Analisar a forma e a interferência das atitudes dos professores nas expressões lúdicas de estudantes que retornam à escola após um período de ausência;

- Averiguar que tipos de diversões e jogos fazem parte da cultura mareense e como apresentam relações com as maneiras de luta e resistência de seus moradores, diante da violência; e

- Compreender o papel da escola como espaço de socialização e constituição dos laços de amizades das crianças e jovens da favela.

4.3 MÉTODO

A investigação foi realizada com crianças de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental e com jovens e adultos de várias turmas do PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos). A escolha das turmas ocorreu aleatoriamente. Além disso, a pesquisa se estendeu aos familiares de algumas crianças, professores, equipes técnica e administrativa da escola.

Realizamos um estudo qualitativo. Segundo Jardim (2003, p.56), esse método vai ao encontro dos estudos do brincar como campo de subjetividade, pois "[...] não é contabilizado, nem pedagogizado e foge do caráter de capitalização". A autora, a partir de estudos empíricos sobre o brincar como um campo de subjetivação da infância, aponta que elementos da realidade externa possibilitam uma experiência criativa, pela qual é possível compreender aspectos da constituição infantil.

Assim, utilizamos como instrumentos: observação participante, entrevistas semiestruturadas, grupos de discussão, registros fotográficos e gravações de áudio e vídeo. Além da organização de uma batalha de rima, produção de desenhos e atividades fora da escola. Estas atividades foram realizadas somente com o grupo de crianças. Tudo foi combinado previamente com os sujeitos e contou com seus assentimentos e de seus responsáveis. Cabe ainda destacar o uso do WhatsApp[22] como forma de estabelecer contato entre a pesquisadora e vários personagens que fizeram parte desse estudo de forma direta ou indireta.

Dessa forma, o método foi se construindo gradativamente. As observações participantes foram realizadas em contato direto, frequente e prolongado com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo a própria investigadora um instrumento de pesquisa, pois ao longo do estudo houve muitas circunstâncias que suscitaram diversas emoções que serão comentadas ao longo do trabalho, evidenciando a aproximação emocional da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa. Dessa maneira, os focos de observação foram constantemente revistos, os fundamentos teóricos repensados, visando sempre a descoberta de

[22] É um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp

novos conceitos, novas relações e novas formas de entendimento da realidade pesquisada (JARDIM, 2003).

O estudo ocorreu durante dez meses, com um intervalo de um mês de férias escolares. As observações aconteceram nos vários locais da escola, inclusive na Vila Olímpica que oferecia aulas de natação para as crianças do ensino fundamental. Nestes espaços foi utilizado constantemente um caderno de campo onde eram feitas as anotações das observações e de algumas conversas realizadas com os sujeitos da pesquisa durante diferentes momentos cotidianos.

Além dos espaços escolares, foram realizadas algumas atividades, principalmente na Baixa do Sapateiro, em suas ruas, becos e praças, tais como assar uma pizza na praça pública. Também foram feitos passeios com as mães e principalmente com as crianças, além de algumas visitas às residências. Assim, as observações participativas nos permitiram descobrir novas formas de desvelar as múltiplas dimensões da realidade cotidiana dos sujeitos pesquisados. A respeito da pesquisa intervenção, Castro e Besset (2008) afirmam:

> [...] Os estudos de pesquisa intervenção têm crescido no campo da infância e da juventude. Isso é revelador na medida em que partem exatamente da pesquisa com grupos politicamente minoritários os desafios de se repensar os modelos canônicos de pesquisa baseados em uma distância entre pesquisador e pesquisado e em um controle do processo de pesquisa a partir da centralidade dada à posição do pesquisador (CASTRO e BESSET, 2008, p. 11).

As entrevistas semiestruturadas foram com questões abertas, aspecto que permitiu o acesso aos dados básicos para a compreensão detalhada das crenças, significações, atitudes, valores e comportamentos dos sujeitos no que se refere ao assunto proposto. Na entrevista, a visão do entrevistado foi explorada de forma detalhada, sendo possível uma compreensão em profundidade do fenômeno pesquisado. Com os grupos de jovens, as discussões foram motivadas a partir de situações-problemas apresentadas pela pesquisadora. As entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise das informações. Alguns momentos com as crianças foram fotografados e filmados pelas próprias crianças, principalmente durante as situações fora da escola, pois havia riscos para a pesquisadora em registrar cenas da comunidade. Além disso, houve entrevistas com os responsáveis pelas crianças e com alguns funcionários da escola de diferentes setores, como: diretora, professoras, inspetora, coordenadora pedagógica, equipe da cozinha, entre outras. Sempre com o foco em questões que se relacionavam direta ou indiretamente ao tema investigado.

Por último, vale destacar que o estudo contou com a aprovação do comitê de ética da UFRJ e da Secretaria Municipal de Educação, após avaliação da documentação requerida.

Depois dessa etapa, ainda passou pela aprovação da quarta CRE[23] – ligada à Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro onde a escola é cadastrada.

[23] Coordenadoria Regional de Educação.

5 CARACTERIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA[24]

5.1 A ESCOLA[25] – PRIMEIROS CONTATOS

Desde a primeira visita, fui muito bem recebida. O primeiro momento foi a apresentação da escola, um local reconhecidamente dotado de uma excelente estrutura em comparação com a maioria das escolas públicas. Localizada na Rua Evanildo Alves s/n, Bonsucesso, ela foi inaugurada na gestão do prefeito Eduardo Paes, em 2016. Portanto, com apenas três anos foi recém-fundada, apresentando boas condições, entretanto toda construída em Drywall[26], o que deixa o alicerce pouco resistente. É composta de quadra de esportes coberta, biblioteca, sala de leitura, sala multiuso, refeitório, auditório e jardim externo. Possui importantes equipamentos, tais como: projetor multimídia (data show), utilizado pelos professores em algumas aulas, computadores, DVD, copiadora e impressora multifuncional, além das instalações comuns encontradas nas escolas do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que as salas de aula possuem aparelhos de ar condicionado e os móveis estão em bom estado de uso.

Atualmente, além da verba municipal para a manutenção do prédio, secretaria e cozinha, a escola recebe verba do governo federal relativa ao PDDE[27] – Programa de Dinheiro Direto na Escola, com o objetivo de dar subsídios à manutenção da escola e compra de material escolar do aluno. A administração da verba acontece através de um orçamento participativo composto por um Conselho Escola Comunidade (CEC), que inclui a diretora da escola, alguns servidores municipais eleitos, alguns alunos e pais de alunos, que decidem, de forma coletiva, as prioridades dos gastos.

A escola oferece educação integral no horário de 8 horas até às 15 horas para o ensino fundamental I (quinto ano, antiga quarta série), com 234 alunos. Entretanto, além

---

[24] Este capítulo foi escrito na primeira pessoa, pois a imersão no campo foi realizada apenas por uma das pesquisadoras.

[25] As informações sobre a escola foram fornecidas pela diretora.

[26] Painel constituído por sulfato de cálcio hidratado, com ou sem aditivos, e geralmente pressionado contra um revestimento de cartão. É amplamente usado na construção civil em paredes e tetos interiores, mas, com pouca resistência ao tempo, é um material com pouca durabilidade. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Placa_de_gesso. Acesso em:10 de set. 2018.

[27]- Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar, a fim de contribuir para manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, com consequente elevação do desempenho escolar. Também visa fortalecer a participação social e a autogestão escolar. https://www.fnde.gov.br/programas/pdde. Acesso em:10 de set. 2018.

disso, em 2018, pela primeira vez, abriu matrículas para o PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) no período diurno, de 8 até 11h40 min. O PEJA é dividido em Ensino Fundamental I e II e as classes de alfabetização. Atualmente, tem 122 alunos, no total. Com isso, a escola, durante o segundo semestre de 2019, apresentou um número em torno de 356 alunos.

Conta com um diversificado quadro de funcionários, entre eles a equipe administrativa, que é composta de uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. A equipe pedagógica tem 21 professores (um deles é morador da Maré), divididos entre professores do ensino fundamental e do PEJA, além dos professores das aulas extras, que oferecem as disciplinas: artes, música, inglês, educação física e sala de leitura, e mais as equipes da cozinha, de limpeza e duas inspetoras que monitoram a entrada e saída dos estudantes (uma delas é moradora da Maré).O prédio escolar está localizado em uma área chamada oficialmente de "Campus da Maré[28]", já que se compõe por algumas escolas localizadas na mesma região e que foram inauguradas no mesmo período e onde também existe a Vila Olímpica[29], que fica na frente da escola, com piscinas e quadra de esportes. As atividades da Vila Olímpica complementam o horário escolar dos alunos matriculados em horário integral e, em 2019, passou a oferecer atividades esportivas também para alguns alunos do PEJA. Ressalto que tudo foi construído no período entre a Copa do Mundo e os Jogos Olímpicos, eventos ocorridos na cidade do Rio de Janeiro, que geraram verbas para a construção desse complexo.

[28] Com 40 mil metros quadrados de terreno, o centro abriga cinco unidades de Primário Carioca (1º ao 6º ano), dois Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) e um Ginásio Olimpíadas Rio 2016 (7º, 8º e 9º anos) para aula em tempo integral (sete horas). http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/8810-primeiras-escolas-do-campus-da-maré. Acesso em:10 de dez. 2018.

[29] Unidade inicialmente idealizada pela Prefeitura do Rio de Janeiro para dotar a região de uma área de 100.000 m2 para práticas esportivas. A Vila Olímpica nascera de um forte movimento da União das Associações de Moradores da Maré – UNIMAR, formada pelas 16 comunidades do Bairro Maré. Em 2000, a UEVOM conquistou a apoio da Petrobras, que tornou-se um pilar da operação do empreendimento. Dessa forma, até o momento, Prefeitura e Petrobras dividem os custos da operação da Vila Olímpica da Maré, sendo assim seus parceiros estratégicos. E a COPPE /UFRJ tem sido parceira para a sua parte conceitual. Entre o ano de 2000 e 2008, a Vila Olímpica da Maré se exercitou na busca de novos apoios e, principalmente no aprendizado da complexa tarefa de transformar um equipamento previsto para ser esportivo em um projeto também educacional, cultural, de saúde, de lazer e de empreendedorismo, o que não era a norma na cidade. A única experiência assemelhada e de sucesso era a da Vila Olímpica de Mangueira, que servira de balizamento inicial para a formulação do projeto da Maré. No final de 2012, a UEVOM renovou seu contrato com a Petrobras, dessa vez inserida no Programa Petrobras Esporte e Cidadania. http://vilaolimpicadamare.org.br/portal/institucional/a-uevom/ Acesso em:10 de dez. 2018.

Figura 15 - Visão externa da frente da escola

Figura 16 - Visão externa lateral da escola

Registro de imagens da pesquisadora.

Figuras 17 e 18 – aula de natação na Vila Olímpica

Registro de imagens da pesquisadora.

5.2 CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I - A ESCOLHA DA TURMA

Como disse anteriormente, desde as minhas primeiras idas à escola sempre fui muito bem recebida. O espaço escolar sempre esteve disponível. No início, durante alguns dias nas turmas, pude acompanhar as diversas atividades: natação na vila olímpica, educação física na quadra, sala de leitura e sala de aula. E em um desses momentos, conheci a professora Bia[30] e logo observei sua paciência e afeto com as crianças. Então decidi segui-la durante a sua rotina escolar. Ela em nenhum momento se opôs, sendo sempre receptiva à

[30] O nome dos adultos do campo da pesquisa que surgirem no decorrer do texto são fictícios, preservando a identidade dos mesmos.

minha presença, acompanhando o seu trabalho. Foi assim que conheci as crianças que passei a acompanhar, convivendo no ano seguinte.

Era uma turma com 25 crianças. Quando as conheci elas tinham 7 anos de idade e estavam em processo de alfabetização, sendo que muitas já sabiam ler. Após a permissão da professora, apresentei-me à turma, informando que estudava crianças e suas brincadeiras. E perguntei se podia ficar na sala com elas e acompanhá-las no seu dia a dia. Elas pareceram curiosas e interessadas e foram receptivas à minha presença. Assim, passei a acompanhar essa turma uma ou duas vezes na semana, até o final do primeiro ano do estudo.

No ano seguinte, acompanhei apenas uma parte do mesmo grupo de crianças, pois cheguei à escola no segundo semestre de 2018 e, após as férias, retornei no primeiro semestre do ano seguinte. Assim, com a passagem delas do segundo ano para o terceiro ano do ensino fundamental, ao organizar as novas turmas, a equipe escolar dividiu a turma do ano anterior em dois grupos e nenhum deles continuou com a mesma professora. A partir disso, escolhi seguir com o grupo de crianças com o qual eu sentia maior afinidade.

Figura 19- Turma no primeiro ano da pesquisa.

Figura 20- A turma com o papai Noel na festa de natal

Registro de imagens da pesquisadora.

Acompanhar as crianças sob a atenção e os cuidados de duas professoras diferentes trouxe aspectos singulares em relação à forma das crianças se comportarem em sala, desde a organização do espaço físico até a maneira como a turma era conduzida. As duas professoras apresentaram pontos bastante distintos. Durante o período em que as crianças estavam no segundo ano do ensino fundamental, a sala apresentava uma organização das carteiras semicircular e os lugares eram definidos pela professora. Enquanto que no terceiro ano encontrei a tradicional arrumação de uma carteira atrás da outra.

Além disso, a primeira professora era mais flexível com relação ao barulho, ao movimento e circulação das crianças em sala. Ademais, usava diversos recursos ao longo de suas aulas, tais como: filmes, produção de material reciclável, entre outros. A segunda professora utilizava métodos mais reguladores para controlar o comportamento das crianças, além de apresentar carimbos de satisfação ou desgosto, que eram marcados nos cadernos para quem fizesse ou não os deveres.

5.2.1 **Perfil do Grupo Infantil**

A turma era predominantemente composta por meninos. Bem agitados, constantemente se empurravam, se batiam, se ameaçavam, se xingavam, fazendo com que a professora tivesse quase sempre que intervir em suas brincadeiras. Brincadeiras essas que eram, na maioria das vezes, de disputas, fazendo com que com muita frequência terminassem em conflitos, ameaças, xingamentos e, algumas vezes, chegassem às agressões físicas.

Figura 21 - Turma do terceiro ano na sala de aula

Figura 22 - piquenique realizado no auditório[31]

Registro de imagens da pesquisadora.

As meninas eram mais tranquilas e pareciam mais obedientes em sala de aula e durante os deslocamentos. Elas procuravam sempre sentar próximas umas das outras. Havia uma única menina que jogava futebol com os meninos e interagia mais com eles do que com as meninas, ela tinha um primo na mesma sala que protegia constantemente, nos casos em que houvesse alguma ameaça vinda de outros meninos em relação a ele. Era respeitada por todos da turma, apresentando certa liderança entre as crianças. Constantemente, resolvia conflitos que pudessem surgir durante as brincadeiras. As crianças respeitavam suas decisões. Ela

[31] O piquenique seria feito na parte externa da escola, porém havia uma barricada dos varejistas do tráfico perto da escola nesse dia, por segurança decidimos realizá-lo no auditório.

também era um dos destaques durante as aulas e, muitas vezes, a professora recorria a ela para ajudar quando precisava buscar algo na secretaria.

No decorrer do tempo, fui percebendo a existência de uma cumplicidade muito grande entre as crianças. Elas tinham uma enorme integração. Esse aspecto era notório, principalmente, entre as que moravam mais próximas ou que tinham os mesmos interesses. Portanto, os laços, não se estabeleciam apenas nos espaços escolares, mas em decorrência de uma convivência que se estabelecia fora da escola.

Encontravam-se constantemente nos espaços públicos da comunidade e algumas frequentavam as casas umas das outras. Era comum se verem nas praças, nas igrejas, nas ruas, na feira e nos vários locais da favela, muitas vezes acompanhadas de seus responsáveis, que também costumavam se conhecer. Mesmo dividida em duas comunidades, de certa forma, "rivais", os locais de moradia eram muito próximos e a distância entre as casas muito pequena. Entretanto, isto não era algo estendido a todas as crianças já que para algumas crianças brincar na rua não era permitido, o que lhes restava brincar dentro de casa, no celular e isoladamente, entre as poucas opções. Esse aspecto interfere de alguma forma no lugar que elas ocupavam no grupo, nos momentos de participações, escolha dos times e decisões de conflito, tópico que será abordado mais adiante.

5.2.2 **A incursão na rotina escolar e a presença na sala de aula**

As crianças do ensino fundamental chegavam diariamente às 8 horas da manhã e saiam às 15 horas da tarde, já que estudavam em tempo integral 7 horas por dia, com atividades em sala de aula, na maior parte do tempo. Entretanto, também vão às aulas de natação na Vila Olímpica, sala de leitura, educação física, artes e inglês. Durante esse tempo fazem três refeições diárias.

A rotina inicia com a formação de filas organizadas por turmas, onde meninos e meninas ficam separados neste momento e sempre que há um deslocamento de um lugar para o outro. Entretanto, cabe ressaltar que a condução das filas e o formato costuma ser bastante versátil e flexível.

A maioria das crianças chega à escola acompanhada de seus responsáveis, que, muitas vezes, aproveitam o momento para conversar com a professora ou a diretora, que estão aguardando a chegada delas, no pátio de entrada. Geralmente, é assunto relativo a alguma mudança nos horários de saída e entrada ou algo relacionado ao comportamento das crianças.

No entanto, outras crianças vão e voltam sozinhas ou com algum parente próximo, como uma irmã ou irmão mais velho.

Após a entrada, elas são conduzidas para o refeitório para tomar o café da manhã e, em seguida, partem para a sala de aula, subindo uma rampa extensa e larga. Fazem o percurso conversando alegremente, trocando ideias e brincando. Algumas, muitas vezes, comentam sobre encontros e brincadeiras que fizeram no horário extra escolar, já que, pelo fato de morarem próximas, têm a oportunidade de interagir fora da escola, brincando na casa uma da outra ou nas praças e ruas próximas de suas residências.

Com relação às observações dessa turma em comparação ao que foi observado no ano anterior, as crianças já não circulavam com tanta frequência livremente pela sala, ficavam a maior parte do tempo concentradas, fazendo o dever, com pouca conversa paralela. Entretanto, um aspecto comum aos dois diferentes anos é que sempre foram observadas diversas formas de brincar na sala de aula, mesmo nos momentos mais controlados pela professora. Sob uma estrutura mais rígida em comparação à primeira, as crianças resistiam, conversando baixinho, revirando as páginas do caderno, mexendo em alguma figurinha que levavam, brincando com as mãos, fazendo planejamentos dos jogos de futebol, colocando o nome e a posição de cada um em um desenho do jogo. Elas conversavam sobre os jogos eletrônicos que conheciam, brincavam de jogo de forca[32], jogo de bafo, entre muitos outros. Ou seja, a brincadeira sempre esteve presente, mesmo que, em alguns momentos, estivesse de certa forma invisibilizada ou "controlada" pelos adultos.

5.3 O PEJA DIURNO – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No mesmo período em que acompanhei a turma das crianças, também segui junto com os jovens do PEJA (programa de educação de jovens e adultos). São turmas que vão desde a alfabetização até o final do fundamental II. A matrícula é feita a qualquer momento do ano desde que haja vaga, mas a progressão é trimestral e as turmas são estruturadas através da avaliação denominada UP (Unidade de Progresso). Após a avaliação do aluno, durante o período de três meses de estudo, se o resultado for positivo ele é promovido para uma outra turma, ou pode permanecer mais três meses na mesma. Ao terminar o fundamental I e II,

[32] Jogo em que o jogador tem que acertar qual é a palavra proposta, tendo como dica o número de letras e o tema ligado à palavra. A cada letra errada, é desenhada uma parte do corpo do enforcado. O jogo termina ou com o acerto da palavra ou com o término do preenchimento das partes corpóreas do enforcado. https://pt.wikipedia.org/wiki/Jogo_da_forca. Acesso em:10 de dez. 2018.

estará se formando. Nestas ocasiões, a escola promove uma pequena formatura para a entrega dos certificados.

O tempo diário deles na escola é mais curto em relação ao tempo diário das crianças. Seu horário de entrada era o mesmo: chegavam às 8h; mas seu horário de saída era 11h40min. Portanto, eles tinham apenas uma aula por dia e cada dia era de uma área de estudo diferente. Tinham direito a apenas uma refeição (almoço), contudo a diretora da escola ampliou a possibilidade de refeições, oferecendo também o lanche da manhã.

Por ser recente na escola e na comunidade como único PEJA presencial diurno do Complexo de Favelas da Maré, ainda necessitava de divulgação, apesar de existir uma certa procura dos pais das crianças do ensino fundamental I e de órgãos como o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), que encaminhava alguns alunos. No entanto, são os ex-alunos do PEJA os maiores divulgadores do projeto.

5.3.1 **O perfil das turmas do grupo de jovens**

Os alunos matriculados no PEJA apresentam uma faixa etária bastante variada, que vai desde os 17 até os 60 anos de idade, sendo em sua maioria jovem, já que o curso é diurno, com o objetivo de buscar alunos que podem frequentar a escola durante a manhã. Entre eles, muitos haviam desistido de estudar em função da distância da escola anterior ou por outros problemas, tais como: gravidez precoce, fracasso escolar, necessidade de trabalhar e outros. Acompanhei três turmas do PEJA no tempo em que estive na escola e fiz pequenas incursões em algumas turmas de alfabetização, que, inclusive, tinham pessoas mais velhas, com idade acima de 30 anos, diferentemente das turmas que acompanhei mais de perto, que eram constituídas somente de alunos mais jovens.

Distintivamente ao grupo de crianças, as turmas do PEJA são frequentadas em sua maioria por mulheres. Como foi dito anteriormente, muitas meninas tinham se afastado da escola por terem se tornado mães. Segundo conversas informais, foi possível descobrir que a maioria engravidou em idade variada de 14 a 16 anos. Isto, inclusive, motivou a inauguração de várias creches e EDIs – Espaços de Desenvolvimento Integral –, na Maré, o que possibilitou o retorno de muitas delas à escola. Razão essa que se soma aos vários insucessos ocorridos durante o percurso escolar e, na retomada dos estudos, pode-se perceber que essas meninas voltaram com mais concentração e responsabilidade.

Devido à localização da escola (na Nova Holanda), a maioria alunos do PEJA são moradores desta comunidade, um número bem menor é residente das outras favelas da Maré.

Essa configuração se deve à influência da disputa territorial do lugar relacionada a guerra entre as diferentes facções.

As aulas desses grupos costumam ocorrer em clima tranquilo, entretanto, muitos comportamentos se assemelham a algumas atitudes do grupo de crianças, só que com mais pujança em sua forma de expressão. Dessa maneira, à primeira vista, parece ser um grande desafio ser professor desses jovens. Entretanto, com o passar do tempo, fica claro que, apesar das atitudes provocativas dos alunos, há uma ordem estabelecida e critérios que eles devem seguir. Assim, parece haver um pacto pelo qual é permitido manifestações espontâneas dos alunos, como gritos e altas gargalhadas, mas sem extrapolar as fronteiras ajustadas na convivência entre aluno e professor. Na maior parte do tempo tudo ocorre com bom humor e afeto.

Trata-se de jovens entre os 17 e 24 anos, e alguns com pouco mais, que voltaram para a escola e estão terminando o ensino fundamental, o que evidencia uma enorme vontade de resgatar o "tempo perdido". Entretanto, quando se encontram reunidos em uma mesma turma, novamente apresentam atitudes bastante desafiadoras para os professores, a tal tradicional "bagunça estudantil". Os comportamentos mais comuns eram o uso do celular, com fone no ouvido, para ouvir música em alto volume (foi possível ouvir funk e músicas religiosas), conversas paralelas, concomitantemente, e o uso de palavrão em um tom exagerado, além de piadas, altas gargalhadas e até mesmo gritos. Dessa forma, em linhas gerais é possível dizer que durante a aula costumavam falar sem parar e em um tom de voz que todos ouviam, inclusive o professor.

Temas como: drogas, religião, maternidade, trabalho, entre outros surgiram frequentemente. Eles também saíam constantemente da carteira para pegar borracha, caneta ou outro material emprestado com o colega. Havia ainda, muitos alunos que dormiam na carteira no decorrer da aula, mesmo diante dos barulhos intensos que ocorriam de vez em quando. Ao perguntar a respeito, eles disseram que ficam até tarde da noite, nas redes sociais. Suas expressões sonolentas confirmavam essa afirmativa, pois pareciam em parte com um mal-estar em consequência de horas prolongadas sem dormir.

Durante a aula, muitas vezes, a "zoação" parecia ser o motivo principal que mantinha os alunos em sala, copiando os conteúdos, pois quase o tempo inteiro, os alunos se xingavam ou xingavam alguém da comunidade que talvez pudesse ser um amigo ou amiga comum a todos. Contavam histórias cotidianas da vida de outras pessoas sempre no sentido de "zoar", desmerecer o outro. Esse tipo de atitude não tinha diferenciação de gênero, tanto fazia se eram rapazes ou moças, o comportamento era o mesmo. Inclusive, esses momentos

pareciam dar maior animação às aulas. Além disso, ocorriam frequentes saídas da sala de aula para irem ao banheiro ou por algum outro motivo. Alguns comunicavam ao professor, enquanto outros apenas se levantavam e saíam. Tudo isso acontecia enquanto copiavam os conteúdos escolares do quadro.

Em algumas aulas observadas das disciplinas de matemática, inglês, história e ciências, foi possível perceber que os professores assumiam atitudes diferentes em relação a alguns comportamentos. Mas, de uma forma geral, é concebível afirmar que todos eram complacentes com as atitudes dos mesmos. Os limites eram estabelecidos em comum acordo com os alunos, sobretudo, quando estes pareciam cansados de copiar ou de ouvir as explicações, mostrando-se mais impacientes e rebeldes. Nestas horas, geralmente nos minutos finais, os alunos pareciam mais agressivos, costumavam zoar mais uns com os outros. As reclamações tornavam-se mais altas em relação a terem copiado muito ou o professor ter falado demais, pareciam ansiosos para o término da aula. No entanto, após o término, muitos permaneciam pela escola brincando com os professores.

Chegou a existir circunstâncias em que as reclamações chegavam a ter um tom ameaçador, como por exemplo quando os professores comunicavam algo sobre a formatura ou o final do semestre. Nestes momentos, geralmente, os alunos reclamavam que não iriam deixar ninguém os reprovar uma vez que estavam frequentando as aulas. Parecia ter um clima de ansiedade que misturava medo e uma certa agressividade, em relação ao resultado final. Neste ponto, é importante destacar que todos têm uma história de reprovação e fracasso escolar, ficar reprovado está associado a uma série de lembranças desagradáveis que evitam entrar em contato.

Entretanto, os professores aparentavam saber conduzir as turmas, mesmo os alunos mais hostis em relação a seguir as ordens, com maiores dificuldades diante do "enquadramento escolar" acabavam seguindo as regras estabelecidas em meio aos muitos diálogos que aconteciam permanentemente durante as aulas observadas. Inclusive, em diversos momentos alguns professores entravam na brincadeira de "zoar" os alunos, mesmo quando de certa forma também estavam sendo zoados. Vale destacar que muitas vezes os palavrões, xingamentos e ataques ao outro não pareciam ofender ninguém, pareciam representar uma forma de "se colocar" diante das outras pessoas, usando um vocabulário comum no seu dia a dia, uma espécie de dialeto do lugar que, ao ser dito, rapidamente era lido pelos outros que riam, zoavam, desfrutando dos momentos de troca.

Outro aspecto importante é que as mulheres dominavam a sala de aula, no sentido de falarem alto e quase o tempo inteiro, por serem a maioria e talvez por abordarem

abertamente temas de seus interesses, que compartilhavam, muitas vezes, envolvendo o professor. Durante estes momentos, vários assuntos eram trazidos e muitos questionamentos surgiam, a respeito de: Deus, orgasmo, filhos, menstruação, drogas entre outros. Em uma das ocasiões em que estava em sala pude ouvir duas alunas conversando em alto tom que gostariam de tirar o útero para não ter mais filho e uma delas perguntou ao professor se não iria mais "gozar" sem o útero. Um dos rapazes nessa hora falou: "que nojo, parem de falar!", parecendo estar incomodado com o tema do diálogo das moças. Esse episódio demarca o desembaraço das alunas de falarem de conteúdos relevantes para elas, mas que de certa forma constrangeu o rapaz, que não sabia ou não tinha interesse pelo assunto.

Desta maneira, estava claro que havia uma conexão entre professores e alunos, fazendo com que os primeiros mantivessem um vínculo de autoridade baseado na confiança. Uma relação construída, principalmente, na reciprocidade e na descontração.

5.3.2 **A tensão de pesquisar e ser pesquisado**

Na primeira vez em que entrei em uma das turmas do PEJA, me apresentei dizendo que eu era psicóloga e pesquisadora da juventude e infância, que estava ali interessada em saber sobre suas brincadeiras, fantasias, humor e formas de divertimentos. Perguntei se podia acompanhar as aulas e se, eventualmente, eles poderiam me responder algumas perguntas relativas ao tema de minha investigação. Como ninguém se opôs, passei a frequentar as aulas com um pequeno caderno, no qual fazia algumas anotações nos intervalos ou durante as conversas paralelas que ocorriam com frequência.

No decorrer das aulas fui sabendo um pouco de suas histórias de vida e da forma como se divertiam. Entretanto, parecia haver um clima de desconfiança dos alunos em relação à minha presença em sala de aula, alguns desses estudantes achavam que eu era da CRE. Este fato colaborou para que permitissem que eu ouvisse suas conversas ou que eles contassem a respeito de suas vidas, até certo ponto. Não havia a construção de uma relação de confiança pré estabelecida. Faltavam-me momentos de interações sociais compartilhadas, aspecto que fui conquistando com o passar do tempo, através de algumas experiências divididas com eles.

Em um dos dias em que estava em sala de aula, fazendo perguntas a duas moças que estavam na frente copiando a matéria do quadro e que ao mesmo tempo conversavam, um rapaz, que estava sentado na parte de trás da sala, deu um grito bem alto na direção em que eu estava, dizendo: "Filha da puta! Qual foi?". Nesse momento, fiquei muito apreensiva, pois achei que ele estivesse falando comigo. Mas na verdade, se dirigia a uma moça que, segundo

ele, era casada e estava olhando muito para ele. O rapaz ameaçou aos gritos que “quebrava a cara dela”. Neste momento, ele parecia estar com muita raiva e apresentou certo descontrole ao gritar.

Nesta ocasião, a sensação de medo foi muito forte. Senti que estava invadindo um espaço e que a minha presença não era benquista ali. Mesmo me apresentando como pesquisadora e interessada em conhecer mais sobre a realidade deles, não fazia parte daquela turma e daquele lugar. Eram necessárias maiores interações sociais e momentos de significações e de compartilhamentos, que me permitissem possibilidades de criar um vínculo maior. E também de saber interpretar os códigos e sinais daquele grupo, e de conhecer melhor a cultura que se apresentava na minha frente.

Associado a esse fato, soube depois pelo professor da turma que este mesmo aluno ficou perguntando às duas meninas que conversavam comigo durante a aula o que eu copiava no meu caderno, enquanto elas falavam comigo. Ao que as meninas responderam que não era sobre ele, era sobre a minha pesquisa, para ele ficar tranquilo. Assim, de certa forma, as meninas saíram em minha defesa, fortalecendo a continuação da minha presença em sala.

Após este episódio, no dia seguinte, em conversa com a diretora sobre o fato, resolvi voltar à turma e me apresentar novamente, explicando com detalhes a minha pesquisa. Disse que a maioria das pessoas tinham uma visão preconceituosa a respeito dos moradores da favela e que eu gostaria de escrever a respeito de alguns aspectos reais que dizem respeito a quem eles realmente são. Ao dizer isso, fui interpelada por um dos jovens que me questionou se isso era importante para eles. Pergunta que me deixou sem jeito e sem resposta. Mesmo assim, segui falando e também disse que se estivesse incomodando alguém eu sairia da sala, bastava que qualquer um dissesse que queria a minha saída. Falei também que a escola era deles e que eu não queria atrapalhar. O mesmo rapaz que falou agressivamente e questionou sobre o que eu fazia estava na sala e me ouviu atentamente, ficou calado e parecia estar satisfeito com o que ouvia.

Após a minha fala, aguardei um pouco, como ninguém me disse para sair, eu fui sentar em uma das carteiras como de costume. A partir desse momento, os alunos tornaram-se mais receptivos e colaboradores do meu estudo, inclusive este rapaz, que mesmo sempre sendo arredio, parecia mais à vontade com a minha presença. No entanto, durante todo o período em que estive com as diferentes turmas dessa modalidade de ensino, tive que, de vez em quando, me apresentar, pois no decorrer dos dias entraram alunos novos, que ficavam curiosos em saber o que eu estava fazendo ali.

Ao longo do campo de pesquisa sempre havia um olhar desconfiado, sem entender ao certo qual era a minha função. Acredito que, em um primeiro momento, fui estudada por eles para que pudessem permitir se eu poderia pesquisar algo que tivesse alguma relação com suas vidas. Afinal, durante os diálogos, escutei relatos sobre agressões violentas entre outros temas. E que, de certa forma, são tensos e profundos, difíceis de serem compartilhados com uma pesquisadora, que representava uma figura distante, que chegou de repente em um ambiente que, para eles, era muito mais familiar.

O vínculo do grupo reunia saberes e práticas que permitiam e estimulavam relações que se estabeleciam dentro e fora da escola. Era uma dimensão constitutiva de inúmeras familiaridades com outros personagens da favela, que faziam parte de suas histórias de vida, representando trocas recíprocas, sustentadas por uma convivência longa que marcava suas vidas. Sobre esse aspecto, a novata, recém-chegada, era eu. E também era quem deveria respeitar e tentar se integrar a uma intimidade preliminar, estabelecida ao longo de muitos anos.

Além de todos os esclarecimentos que fiz, muitas vezes, a respeito do meu interesse de pesquisa, outro aspecto que nos aproximou foi quando passei a participar dos cafés da manhã que eles organizavam, com frequência, na escola. Eram momentos de comer juntos, que marcavam uma oportunidade de sociabilidade. Situações que sempre contavam com a presença e participação dos professores, ao longo de todo o processo. Tudo era combinado antes para organizarem quem ia trazer que tipo de alimento e bebida. As alunas, principalmente as mais velhas, caprichavam no cardápio e pareciam ficar muito satisfeitas de poder ter esse momento na escola. Durante os eventos, fotos eram tiradas para registro e depois compartilhadas no grupo de WhatsApp da turma. Assim, eu aproveitei essas ocasiões para fazer o registro fotográfico e depois enviá-lo ao grupo de WhatsApp dos alunos do PEJA, no qual passei a fazer parte, aumentando dessa forma, a possibilidade de vínculo.

Figura 23 – Parte de uma das turmas do PEJA junto com professores e equipes de direção e coordenação. Registro de imagens da pesquisadora.

5.4 PLANO GERAL DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nos capítulos seguintes são narrados os resultados e análises que surgiram no decorrer do processo de investigação. O estudo, inicialmente, estava planejado para acontecer somente nos limites territoriais da escola, no entanto, transcorreu para além desse espaço e se expandiu para as ruas das duas comunidades próximas. A partir disso, pareceu importante observar outros aspectos relacionados ao que ocorria nas ruas da Maré para aprofundar a investigação sobre o sentido das brincadeiras.

Organizamos a análise dos resultados em três configurações distintas de brincar, mas que mostram uma integração através das expressões da cultura lúdica, são elas: a produção do campo lúdico das crianças, as formas de jogos e diversões dos jovens do PEJA e as maneiras com que os adultos brincam tradicionalmente nas ruas da Maré. Assim, esses modos de brincar, apesar de distintos, são ao mesmo tempo crivados por emoções, gestos, movimentos, ações, humor e expressões que se repetem nas três configurações vindas da cultura do território.

Em relação a produção do campo lúdico das crianças esta configuração analítica abrange as observações que ocorreram na escola e nas ruas da Maré. Dessa maneira, foi

possível identificar o surgimento de três forças que interferiram na criação e formas das brincadeiras e jogos: a territorialidade, a estrutura familiar e o gênero. Possibilitando diferentes elementos que foram constitutivos da cultura lúdica do grupo e apareceram no decorrer da pesquisa, são eles: a fantasia, a disputa, o prazer, a autoafirmação, a agressividade, o medo e os laços sociais. Esses elementos influenciaram nos modos, ritmos e derivações dos jogos e brincadeiras.

Além disso, também são descritas e analisadas as interações lúdicas que ocorreram entre as crianças e a pesquisadora a partir de um significativo laço de amizade que foi construído pela trocas e atuação que surgiram através do brincar. Encerrando esse capítulo é narrada a brincadeira de *batalha de rimas* que contou com a participação e envolvimento da pesquisadora, intensificando os laços de amizade com as crianças.

No caso dos alunos do PEJA, surgiram formas pouco convencionais de serem denominadas como jogos que ocorrem na escola, no entanto, através do depoimento dos alunos e dos professores, foi possível identificá-las como maneiras de jogar e se divertir: comer, zoar e conversar. Sobre a expressão lúdica desse grupo, vale considerar que a cumplicidade dos professores foi essencial para a sua ocorrência. Além disso, as observações do brincar dos alunos do PEJA se restringiram apenas ao espaço escolar ou, quando ocorreram fora da escola, contavam com a presença dos professores. Desse modo, foi considerado como brincar/diversão: cafés da manhã, festas escolares, formaturas e passeios, que serão descritos e analisados no capítulo relacionado ao brincar desse grupo estudantil.

A análise do brincar das crianças e dos jovens está enredada na cultura e no território que lhes são determinantes. Assim, examinando a cultura lúdica mais ampla da favela da Maré, o estudo revelou formas e matrizes de brincadeiras, diversões e jogos que fazem parte do patrimônio cultural mareense e que constitui as marcas de subjetivação de seus moradores, apresentando relações com maneiras de luta e (re)existência diante das agruras e violências. São elas: o culto e o baile funk, os jogos de azar e de tabuleiros, e os jogos de "zoar".

6 O GRUPO INFANTIL E A PRODUÇÃO DA CULTURA LÚDICA

Nessa seção são analisadas as brincadeiras e produções das crianças, na escola e em alguns locais da comunidade da Maré. Essas produções configuraram um campo lúdico ligado às relações sociais infantis. O eixo principal desta parte do estudo está centrado nas formas com as quais três diferentes forças interferiram na criação produzida pelas crianças: a estrutura familiar, a territorialidade e o gênero. Essas forças revelaram a expressividade das crianças a partir de alguns elementos constitutivos das brincadeiras e jogos; são eles: a fantasia, a disputa, o prazer, o medo, a autoafirmação, a agressividade e os laços sociais. Por sua vez, esses elementos influenciaram nos modos, ritmos, intensidades e derivações das interações lúdicas que surgiram. Através de exemplos citados no decorrer da narrativa eles serão identificados. Achamos que o sentido de suas produções apresentou um fluxo que se compõe em conjunto, não sendo possível analisá-los de maneira isolada e ordenada em sequência. Entendemos que a estrutura da brincadeira e seus elementos gerais estão integrados entre si representando a fluência dos laços sociais infantis.

Em seguida, são relatadas algumas situações lúdicas que propiciaram o processo da pesquisa e permitiram uma maior aproximação da pesquisadora com o grupo de crianças, possibilitando que a mesma participasse e se envolvesse nas brincadeiras. Neste trecho aparecem as dificuldades e as confluências dos laços de amizade que ocorreram entre a pesquisadora e as crianças, através do brincar. Finalmente, é descrita e analisada a brincadeira de *batalha de rimas,* que teve a participação da pesquisadora em todos os momentos, desafiando-a, a partir do lugar de mediar, observar e brincar simultaneamente.

6.1 FORÇAS QUE ATUAM NO CAMPO LÚDICO E SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

Diversas formas de brincar estiveram presentes nos tempos e espaços escolares. Mesmo diante das situações mais controladas, as crianças gradativamente buscavam formas lúdicas de interagir entre si – fosse nos interstícios espaciais ou em espaços mais amplos – nas filas durante os deslocamentos, de cabeça baixa na carteira, etc. Sempre algum movimento lúdico podia ser registrado. Olhos sorrateiros de cumplicidade surgiam entre elas, parecendo um convite para buscar alívio às tensões que marcavam os momentos mais duros. Além disso, alguns lugares facilitavam o surgimento das brincadeiras; as crianças se apropriavam deles para brincar, de uma maneira singular e não esperada pelos adultos. Bichara et al. (2011) ressaltam que as formas de brincar dependem em grande parte, da qualidade dos espaços

destinados, tanto em termos das características físicas quanto dos traços sociais; entretanto, as pesquisas concentram-se na investigação dos arranjos que pais e professores podem realizar para potencializar ou restringir as brincadeiras, assim, as autoras ressaltam que "[…] investigações que tratem das escolhas, apropriações e arranjos que as crianças realizam ainda são raros e insuficientes" (BICHARA et al., 2011, p. 167).

Vale ressaltar que a escola não oferecia recreio simultâneo para todas as turmas, e nem todo dia tinha tempo de recreação. Em alguns dias, algumas crianças ficavam proibidas de participar desse momento, de acordo com seus comportamentos e os critérios estabelecidos pela professora. Assim, o tempo mais longo para brincar, geralmente ocorria durante as aulas de educação física, quando as crianças eram acompanhadas pelo professor na quadra esportiva da escola, ou quando a professora descia até o pátio de entrada para uns 10 ou 15 minutos de recreação da turma. Fato que, como já foi dito anteriormente, não ocorria todos os dias. Dessa maneira,

> […] de acordo com a Matriz Curricular – versão de 14 de janeiro de 2019, o intervalo para o recreio no turno único: das 8h às 15h, sendo 7 (sete) horas de trabalho escolar, terá 70 (setenta) minutos destinados a recreio e refeições definido pelo educador da turma, uma vez que ele é considerado o encarregado de planejar a rotina das crianças[33].

Aqui vale detalhar que 70 minutos diários para recreio e refeições eram divididos entre dois lanches e almoço, o que sobrava deste tempo é o que restava para a recreação. O clima escolar tornava-se lúdico e afável, pois as equipes pedagógica, administrativa e técnica têm uma relação bastante afetuosa com os alunos. A estrutura escolar, entretanto, não disponibilizava tempo e espaço exclusivo para o recreio coletivo e a expressão livre das brincadeiras dos estudantes. De acordo com Rossetti-Ferreira (2003), a ordenação tradicional das escolas costuma se apropriar do lúdico estruturando-o, regrando-o, delimitando seus espaços e horários. Segundo a autora, a essência do brincar que é a espontaneidade, o não ter hora marcada nem programada ou material preestabelecido, por não ocorrer em muitos contextos escolares, as expressões lúdicas, acabam prejudicadas. Aqui destacamos que é realmente complexo harmonizar a lógica do brincar espontâneo com a lógica tradicional escolar.

Ao longo do estudo, foi possível perceber que os jogos e brincadeiras encontradas pareciam se apresentar com o que chamamos de campo lúdico, onde agiram reflexivamente

[33]Disponível em: https://docplayer.com.br/122687389-Protocolo-data-17-01-2019-titulo-res-sme-matriz-curricular-2019_versao-de-14-de-janeiro-de-2019-1-pagina-s-17-a-20.html. Acesso em:10 de dez. 2019.

diversas forças. O arranjo entre essas influências, essas forças, atuou de diferentes maneiras nos resultados encontrados, desenhando a forma como os jogos e as brincadeiras se configuraram. Destacam-se entre essas forças: a estrutura familiar, a territorialidade e o gênero. Como dito anteriormente, em decorrência desses aspectos, as brincadeiras apresentaram alguns elementos constitutivos da cultura lúdica das crianças que, por sua vez, trouxeram consequências aos jogos e brincadeiras do grupo infantil, se caracterizando como um universo próprio e ao mesmo tempo integrado à cultura da comunidade da Maré. Assim, pelo fato dos elementos e modos constitutivos da brincadeira não terem aparecido de forma estática e isolada, estando integrados nas percepções e ações das crianças e para melhor compreensão, são expostos a partir das três diferentes forças que influenciaram o campo lúdico e seus reconhecimentos que são mostrados através de exemplos das diversas situações.

6.1.1 **Estrutura Familiar**

Uma força que atua no campo lúdico é a configuração da estrutura familiar, pois as crianças que contavam com maior contribuição de seus familiares para brincar entre pares pareciam ter maior destaque e desenvoltura. Suas ideias eram mais aceitas durante as produções lúdicas, parecendo que ter o consentimento e apoio dos responsáveis deixava as crianças mais confiantes e ágeis. Apesar de não ter sido observado em nenhum momento algum familiar das crianças brincando junto, eles tinham conhecimentos do repertório lúdico delas e as incentivavam a brincar, pois durante os depoimentos foi possível perceber que algumas brincadeiras que os responsáveis brincaram são as mesmas que seus filhos brincam atualmente, parecendo que a familiaridade existente entre o brincar dos filhos e pais contribuía com a aprovação e apoio dos adultos. Como podemos identificar no depoimento de uma das mães entrevistadas:

> Pesquisadora – Você brincava na rua?
> Mãe – brincava de elástico, pega-pega, se escondia pelos becos, brincava de queimada, aqui mesmo na porta, às vezes ia pra praça brincar um pouquinho depois voltava.
> Pesquisadora – E eles?
> Mãe – Eles brincam aqui também, brincam de futebol que a Ni joga muito, jogam aqui ou então vão pro campo, aí andam de bicicleta, quando andam, porque não é todo dia que eu desço de bicicleta, só final de semana. Eles brincam aqui. O Lu agora vive na televisão, porque eu comprei uma televisão nova que tem YouTube, aí o Lu não sai do quarto, só quer ficar vendo o jogo dele, ouvir as músicas que ele gosta, que ele gosta de ouvir pagode, música acústica. Mas, eles ficam aqui mesmo brincando, que a gente senta aqui, eles ficam aqui, aí vão pra praça, aí em volta, sempre todo mundo bem perto (Trecho de uma entrevista realizada com uma mãe de um dos meninos do grupo).

Neste aspecto, as infâncias vão sendo tecidas e "[…] quase sempre se constroem a partir das lembranças dos adultos, e, dependendo da ligação que o indivíduo estabelecer com seu grupo familiar, as lembranças da infância se renovam e se completam com maior facilidade" (SILVA, et al., 2005, p. 81). Dessa forma, podemos inferir que através da memória construída no grupo familiar as lembranças da infância com relação ao brincar se renovam e se agregam com desembaraço. Vale destacar que segundo a mãe acima, sua moradia está localizada em um local tranquilo, ela mora na mesma residência desde que nasceu, e seu filho continua aproveitando o mesmo espaço para se divertir, muito semelhante ao que foi sua infância. Neste caso, diferente de muitas crianças moradoras de outros lugares do mundo, algumas crianças da Maré possuem a liberdade de brincar de forma semelhante aos seus responsáveis adultos, pois segundo Bichara et al. (2011), fundamentada em uma visão de criança como ser frágil e passível, a percepção das ruas e os espaços públicos como ambientes impróprios para crianças costuma restringir o brincar de algumas infâncias. No entanto, "[…] essas restrições não são vistas com tanta frequência quando se observam crianças moradoras de periferia ou favelas" (BICHARA, et al., 2011, p. 168).

Outro exemplo da influência familiar foi durante as batalhas de rima (que veremos com maiores detalhes à frente), um dos meninos que treinava em casa com o pai foi um dos melhores destaques nesta brincadeira. Seu desempenho e organização (ele tinha um caderno onde registrava suas ideias e construía suas rimas), ganharam potência a partir da parceria com o pai que levou a sério sua brincadeira. Com relação ao apoio e parceria, outro caso que pode ser citado é o da única menina que jogava futebol com os meninos (aspecto que também será aprofundado mais à frente). Ela tinha o suporte de sua mãe que a matriculou na escolinha de futebol da Vila Olímpica e que durante entrevista, afirmou oferecer total concordância em relação à participação de sua filha nessa brincadeira. Nesse sentido, Kobayashi et al. (2015) fortalecem a ideia de que seja importante que os adultos, sejam eles familiares ou professores, conheçam a criança e suas necessidades para compreender a função dos brinquedos para as experiências lúdicas e suas adequações.

Aqui ressaltamos um importante aspecto das relações familiares das crianças deste local, pois Segundo Ferreira (2006, p. 32), "[…] a crescente incapacidade das famílias em conciliarem as funções da vida profissional dos pais, em particular as das mães empregadas, com as da guarda e educação das crianças em tempo integral, tem-nas obrigado a deixá-las aos cuidados de outrem". Na Maré, muitas crianças passam bastante tempo em instituições escolares, ou seus cuidados são terceirizados por vizinhos ou parentes que, às vezes, recebem pequenas remunerações por isto.

Segundo depoimentos, algumas famílias já estão na Maré desde o início da sua composição, caracterizando-se como a terceira ou quarta geração. Muitas famílias foram removidas de locais mais próximos do centro da cidade, entretanto, outras vieram de diferentes cidades do Brasil, principalmente de cidades pequenas do Nordeste, pois seus lugares de origem ofereciam poucas oportunidades de sobrevivência, já que os recursos eram escassos.

No entanto, apesar das crianças passarem bastante tempo na escola durante a semana, e ao terminar o horário escolar, seus cuidados ficarem divididos entre avós, tias e vizinhos, ou, até mesmo, uma criança mais velha cuidar da mais nova, durante os finais de semana, alguns pais costumam conduzir as crianças para experimentarem momentos de ludicidade em locais mais distantes de suas moradias, pois muitas vezes o local onde fica sua residência pode apresentar algum tipo de risco, inclusive no deslocamento. Assim, a Vila Olímpica, que apresenta uma área externa mais ampla em relação às ruas comuns e fica distante das facções do varejo do tráfico, representa uma possibilidade de lazer muito frequentado, apesar de não ser permitido o uso da piscina nestes momentos.

Nos finais de semana, para irem brincar em alguns lugares da comunidade, as crianças contavam com o apoio dos pais, que, nestas ocasiões, também levavam os amigos de seus filhos, oportunizando a construção de uma maior afinidade entre os pares infantis, pois fortalecia o compartilhamento de experiências revigorando os laços de amizade. "[…] O brincar perto da casa pode ser entendido então como fruto de uma negociação entre crianças e adultos para a ocupação de locais abertos" (BICHARA, et al., 2011, p. 172). Dessa maneira, as crianças que tinham a oportunidade de estar mais tempo juntas por intermédio de seus familiares asseguravam habilidades nos jogos e brincadeiras que poderiam ser utilizadas nos momentos lúdicos da escola e da rua. Entretanto, nem todas as crianças tinham a oportunidade e apoio dos pais de brincarem na rua, quando não estavam na escola. Como, por exemplo, a menina M que durante as observações interagia muito pouco com os colegas da turma:

> Pesquisadora – Como você brinca quando não está na escola?
> M - Quando eu não estou na escola, eu só fico o dia inteiro no celular, a única coisa, porque eu não brinco perto de casa, eu não vou na casa de outra criança porque minha vó não deixa.
> Pesquisadora- E aqui na escola, com quem você gosta de brincar?
> M - Aqui na escola eu gosto mais de brincar de pula corda, mas a minha melhor amiga agora é da outra turma, ela estudava comigo ano passado (Trecho de uma entrevista realizada com uma das meninas do grupo infantil).

M é uma criança quieta e calada e mesmo com as outras meninas tem pouca interação. Vale ressaltar que ela não conta com a presença constante de seu pai ou de sua mãe

no seu cotidiano, como pode ser observado no diálogo acima, é sua avó quem cuida dela e não costuma acompanhá-la para brincar na rua ou dar-lhe liberdade para brincar com outras crianças. Segundo Merch (2002, p. 169), "[…] os complexos familiares são o ambiente familiar, tecido através das palavras, imagens e símbolos que acompanham a criança em todos os lugares. Isto quer dizer que, quando a criança age, ela não o faz ao acaso, mas apresenta as formas de gozar que aprendeu em sua família".

A configuração familiar de M pode ser um dos fatores que influencia na convivência que ela tem na escola e fora dela com as outras crianças, pois, normalmente, ela não participa dos inúmeros momentos em que as mesmas conversam sobre brincadeiras ou situações que compartilham nos ambientes das ruas da favela. As restrições impostas pela vó, talvez por receios relacionados ao contexto deste território, de certa forma, reduzem as possibilidades de participação desta criança no campo lúdico. Assim, é possível que as crianças que ficam impedidas de brincar na rua tenham mais dificuldades de participar das brincadeiras na escola e consequentemente de estreitar os laços de amizades. A maneira como os complexos familiares formam as imagens da criança nos diversos lugares, iniciam o seu processo de constituição de sujeito. Dessa forma, não são as características de desenvolvimento biológicos que irão determinar estes aspectos, tal como costumava-se acreditar (MERCH, 2002). Podemos inferir que algumas oportunidades produzidas pelas experiências lúdicas das crianças podem estar vinculadas às suas estruturas familiares e ao lugar que elas ocupam neste universo. No entanto, costumam ser tensas as escolhas das atitudes dos responsáveis, quando consideramos as características do lugar, percebemos que elas vão refletir nas maneiras diferentes de atuação dos familiares. Este aspecto se manifesta ao longo do depoimento abaixo:

> […] Não vamos criar nossos filhos como prisioneiros, temos que dar liberdade de poder interagir com as outras crianças, mas dentro do limite, né? E com relação às outras crianças, às vezes a gente para, tenta dar uma ideia, se você hoje for parar pra conversar com algumas crianças, o que ele vai abrir a boca pra falar com você é coisa assustadora, um palavreado daquele, uma gíria que a gente não sabe donde tá vindo. É assim, acho que nossos filhos tem que ter um pouquinho de referência dentro de casa, aí eu digo sempre pro G, eu dentro de casa não falo gíria, você tem que ver nas coisas boas, porque o mundo e a rua só vai te oferecer as coisa que você vai ver no dia a dia e você é criança, então você escuta o que teu pai e a tua mãe fala que isso sirva de referência pra tua vida, seja uma lição (Trecho de uma entrevista realizada com um pai de uma das crianças).

Esta entrevista revela os impasses cotidianos de um pai que demonstra dar importância para a brincadeira de seu filho e para as suas trocas que ele tem com outras crianças, entretanto, precisa ponderar suas decisões, ao cogitar o universo que representa a

diversidade cultural das outras famílias da Maré. Neste sentido, tenta ressaltar para o filho a importância para a criança da referência do que fala seu pai e sua mãe. Mas, mesmo considerando os obstáculos relacionados ao local onde mora, procura oferecer oportunidades para seu filho brincar na rua, parecendo compreender o mérito da criança interagir com as outras, sobretudo, quando afirma que os filhos não devem ser criados como prisioneiros. Neste ponto, destacamos que "[…] a sensação de pertencer realmente a um grupo gera um grande e insubstituível bem-estar. Essa sensação aumenta consideravelmente a autoconfiança da criança, assim como sua confiança nos outros" (FORTUNA, 2010, p. 40).

6.1.2 **Territorialidade**

A territorialidade foi outro elemento que também interferiu no campo lúdico, sobre este aspecto, assim como Coelho et al. (2006), percebemos que as crianças da favela estabelecem com o lugar relações afetivas, que consolidam suas identidades em constantes interações com o meio. "[…] As interações da infância nesses ambientes co-constroem com a cultura o espaço vivido da criança, onde, à medida que ela avança com suas experiências afetivas sobre o espaço, agrupa valores que reorganizam o seu estar no mundo" (COELHO, et al., 2006, p. 77).

Caminhando pelos becos, foi possível notar a complexidade das ruelas, pois, quanto mais se caminha pelas duas comunidades estudadas, mais surgem novos becos, fazendo ligações com diferentes áreas e novos formatos de moradias aparecem. Apesar da configuração espacial da comunidade da Nova Holanda se apresentar distinta da configuração da Baixa do Sapateiro, nas duas existem poucas ruas largas e praças com possibilidades para brincar. Assim, nos dois territórios as estruturas espaciais não possuem um planejamento para essa função.

Entretanto, nos vários lugares estreitos e as vezes escuros, é possível ver diversas crianças pulando corda, brincando de pique, andando de bicicleta, empinando pipa, jogando futebol, bafo, dominó ou simplesmente paradas conversando. Dado que evidencia que a ausência de espaços amplos não são empecilhos para que o brincar aconteça. Coelho et al. (2006, p. 76) apontam que em favelas "[…] essa característica do espaço é peculiar, se observarmos que a utilização de seus espaços livres por parte dos seus habitantes mirins se destina a diversos propósitos no instante da brincadeira, convertendo-os em lugares sempre propícios ao brincar no imaginário infantil".

Figura 24- Jogo de bingo no beco.

Figura 25- Jogo de bafo no beco.

Registro de imagens da pesquisadora.

Figura 26- Jogo de bola no beco.

Figura 27 - Jogo de bafo na praça.

Registro de imagens da pesquisadora.

Destacamos que na escola também encontramos modos de brincar intersticiais que ocorreram nos pequenos intervalos após a realização das tarefas, ou sempre que havia uma brecha possível, apresentando de certa forma uma semelhança com os modos de brincar das ruas. Mesmo com espaços apertados, os dois ambientes eram aproveitados pelas crianças no seu brincar. Na sala de aula, por exemplo, apesar de constantemente a professora encher o quadro de conteúdo para ser copiado foi o espaço no qual mais aconteceram diversidades de brincadeiras (talvez pelo fato de ser o lugar no qual as crianças ficavam por mais tempo). Fortuna (2000) destaca o caráter paradoxal da brincadeira, evidenciando seu potencial revolucionário, pois quanto mais se tenta confiná-la e dominá-la, mas ela se mostra livre e espontânea. Muitas vezes, as brincadeiras em sala ocorriam alheias aos olhares adultos, parecendo dar um outro sentido *"ao estar na escola"*, fortalecendo a vontade de estarem naquele lugar.

Na maioria das vezes, eram brincadeiras momentâneas, no entanto, se envolvessem disputas, mesmo que breves, eram intensas e com ritmos agitados. Nesse

sentido, as crianças se apropriavam dos lugares das formas mais inusitadas possíveis para brincar, como pode ser visto nas imagens abaixo, onde as meninas utilizaram mesas e bancos de cimento, construídos no espaço lateral externo para brincar de pique, e os meninos realizaram uma partida de bafo nas cadeiras do auditório da escola.

Figura 28- Brincadeira de pique sobre os bancos e mesas externas
Registro de imagem da pesquisadora.

Figura 29- Jogo de bafo no auditório da escola.
Registro de imagem da pesquisadora.

Esse aspecto ressalta dois pontos importantes: a brincadeira não precisava ser autorizada para acontecer, ela existia através do conluio infantil, evidenciando os firmes laços sociais das crianças como um dos elementos que surgem pelo brincar. O segundo ponto relacionado a este, é sobre a aparente necessidade de brincar, aliviando a tensão diante da obrigação de realizar as tarefas escolares, pois as brincadeiras ofereciam alegria e prazer. Assim, as próprias crianças buscavam estratégias de escapar da rigidez e estresses que permeavam o cotidiano, amenizando a ansiedade de ficar durante sete horas por dia no espaço escolar. Como afirma Jardim (2003):

> […] Há lugar para o brincar, há brechas em conteúdo e forma que as crianças captam ou as inventam se necessário. Pudemos olhar para o brincar como um campo propício e possível de elaboração do mal-estar infantil, mal-estar este que nós adultos, na nossa cultura ajudamos a produzir (JARDIM, 2003, p. 88).

Em relação aos ajustes necessários para aproveitar as características dos espaços disponíveis, tanto nas ruas das duas comunidades, como nos lugares da escola, as crianças apresentaram repertórios lúdicos semelhantes, decorrentes de seus saberes a partir das oportunidades oferecidas em relação aos ambientes que frequentam. Perez e Jardim (2015, p. 495) afirmam que "[…] a subjetividade da criança vai sendo construída a partir de suas ações, que reelaboram e recriam o que está ao seu redor". Neste ponto, percebemos que as crianças, para brincar, foram capazes de se adequar nos espaços oferecidos, expressando uma habilidade de achar soluções para a falta de lugar que poderia atrapalhar as brincadeiras. Parece que, por morarem em locais apertados com pouco espaço para o brincar, existia uma sagacidade em gerar oportunidades lúdicas a partir do território habitado.

De maneira geral, as brincadeiras variavam desde as tradicionais que podem ser encontradas em diferentes gerações, tais quais: queda de braço, brincadeira de pique, corda, entre outras, até as que apresentaram adaptações relacionadas ao momento atual, muitas vezes influenciadas pela internet ou pela televisão. Como foi o caso do "*pikachu*"[34] (uma brincadeira com as mãos que também envolveu disputa), derivada da antiga brincadeira conhecida como "pedra, papel e tesoura". Uma derivação que podemos citar dessa brincadeira é que os resultados poderiam causar agressões físicas, caso o perdedor quisesse revidar os tapas que recebia do vencedor, após o término de uma partida. Dessa forma, como a prenda exigia o consentimento para apanhar do adversário, provocando raiva ou vergonha da perda do jogo, algumas crianças não aceitavam tão fácil serem submetidas a esse papel em público, pois as disputas aconteciam ao redor de uma pequena rodinha que apreciava o jogo esperando a vez, essas situações de disputa esquentavam o ritmo das brincadeiras, intensificando a agressividade, pois exigiam autoafirmação perante os componentes que estavam acompanhando.

Existiram também jogos de disputa com menor intensidade, tais como: forca, jogo da velha ou os jogos industrializados (que havia na sala de aula, mas que não eram muito

[34] Música: "Pikachu! Pica em cima, pica em baixo, pica em baixo, pica em cima!", após esse momento em que os jogadores fizeram movimentos específicos com as mãos, depois de falarem ao mesmo tempo "Pikachu!", os jogadores devem mostrar os dedos da mão, exibindo qual símbolo cada um formou. Os símbolos são: A mão fechada significa Pedra; A mão aberta significa Papel. Assim, como a tesoura corta o papel, então o jogador que for a tesoura pegará na bochecha do outro jogador, e o jogo continua, se o jogador que havia pegado na bochecha do outro, conseguir fazer o símbolo da tesoura e pegar na outra bochecha, então ele venceu e tem o direito de dar um tapa na testa do adversário. Essa brincadeira é uma derivação da brincadeira conhecida como: pedra, papel e tesoura.

usados). Geralmente, esses jogos ocorriam quando o estar em sala de aula impunha um ritmo menos acelerado, solicitando que as crianças ficassem mais calmas.

Figura 30- Jogo industrializado

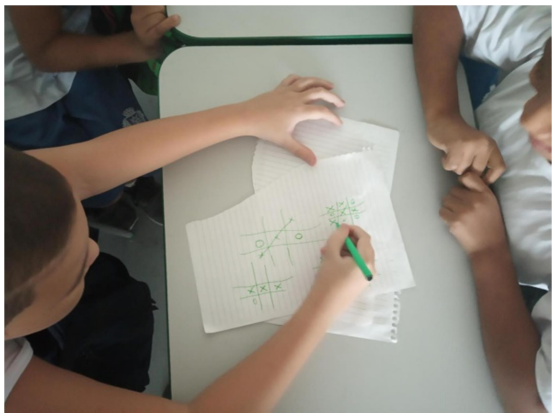


Figura 31- Jogo da velha

Registro de imagens da pesquisadora.

No entanto, os jogos mais frequentes eram os jogos de disputa, tais como: bafo, rimas, futebol e queda de braço, sobretudo entre os meninos, que, durante essas brincadeiras, constantemente se engasgavam, empurravam, davam tapas, provocando-se, porém, parecendo atentos para não romper o limiar da ludicidade, pois quando foram observados momentos de agressões mais sérias, não duraram muito tempo, e muitas vezes, foram resolvidos entre as próprias crianças. Como afirma Pontes et al. (2008, 181): "[…] As regras do jogo têm por fim regular os comportamentos dos brincantes limitando suas possibilidades de ação e/ou determinando estratégias possíveis de desenvolvimento e do desenrolar da brincadeira". Aqui vale destacar que durante as caminhadas pelas ruas da favela também foram observadas em muitas circunstâncias comportamentos adultos semelhantes aos infantis: de provocação e intimidação, com o intuito de chamar a atenção para a alegria de maneira bem humorada. Parecendo ser uma marca da identidade do território mareense.

Assim, podemos supor que movimentos mais brutos, quando os ritmos ficavam mais intensos, faziam parte do roteiro de brincar. Pedroza (2005, p. 66) discute que "[…] o jogo emerge como uma contradição no desenvolvimento da criança: por um lado favorece a libertação das ações habituais do sujeito, mas necessita para sua própria manutenção da imposição de regras fixas". As crianças pareciam ter consciência que, ao machucar o outro com um movimento mais violento, romperiam os limites estabelecido pelo *"contrato oculto"*, mas preestabelecido, de como agir nos momentos de brincar, ou seja, pareciam saber que essa era a garantia do jogo continuar, mesmo que algumas vezes rompessem essa barreira. A respeito deste tema:

> […] Brincadeiras são rituais que se transmite repetidos ou recriados, em ambientes socioculturais distintos. Via de regra, essa transmissão se dá no próprio grupo de brinquedo, sem interferência adulta, das crianças mais velhas para as menores (que nas brincadeiras mais perigosas ou difíceis, são "café com leite", "anjinho", "do bem", "neném", submetidas a regras mais flexíveis) ou entre pares de idade (CARVALHO e PONTES, 2003, p. 16. Grifos dos autores).

Ressaltamos aqui que as regras foram geradas na convivência das crianças nos ambientes que frequentam e influenciadas por uma espécie de legislação que juntas conceberam a partir das estruturas tradicionais das brincadeiras de seu território que são repassadas de uma geração para a outra.

Figuras 32 e 33- Quebra de braço entre meninas e entre meninos.
Registro de imagens da pesquisadora.

Durante os finais de semana, ao circular pelos espaços públicos da favela, sente-se uma disputa espacial que se conflagra de muitas formas: pelos vários tipos de sons em alto volume que disputam entre si, ou as diversas motos e automóveis que circulam pelos locais concorrendo com o ir e vir dos transeuntes. Configurando uma variedade de ocupação que se observa nas praças, becos e ruas. É dessa forma que, para algumas crianças, a casa, a rua e a escola, se apresentam como espaços contínuos que influenciam mutuamente o campo lúdico, com seus usos e significados que se alternam no decorrer dos dias. A título de exemplo há o uso da internet, que é utilizada em casa nos jogos eletrônicos, mas seus resultados se estendem para os diálogos que ocorrem na escola e na rua. Um dos desdobramentos das disputas que ocorriam a partir deles fica destacado no relato abaixo:

> Ju – […] aí tu vai, tá lá jogando, o jogo também é bom pra zoar teu amigo, mas é pra zoar de brincadeira, na patente que ele tá. São várias patentes, bronze, prata, ouro, platina, diamante, mestre e desafiante, mas não é de um e um não, que tu completou a barrinha de prata não. Não é assim, não! Primeiro vai vir lá: bronze um, bronze, dois, bronze três, bronze quatro, aí vai de todos que vêm. Mas, sabe o que é but?
> Pesquisadora – Não!

> Ju – But é quando a pessoa quer zoar pra gastar mermo, porque o cara é bronze, platina, a gente diz platinaaaaa! (mudando o tom da voz) de zoar. Mas, agora quem é dima aí, o cara não zoa não! É que eles falam que as pessoas tão na patente ruim que é a primeira patente, que é a patente de bronze, entendeu? E quem criou esse jogo foi a garena e vários jogos. Todos nós jogamos, o VT, tá falando que vai parar, chega na hora, pergunta o meu login, tem como jogar on line.
> Pesquisadora – Quando vocês jogam on line vocês ficam se comunicando?
> Ju – É, pelo microfone (trecho de um áudio de uma entrevista realizada com um dos meninos do grupo infantil).

O relato acima, demonstra que há a continuidade dos resultados dos jogos da internet, quando ocorrem os encontros das crianças nas ruas de seu território, compartilhando os efeitos das jogadas, zoando os amigos que vão mal no jogo. Neste sentido, as zoações costumavam interferir no lugar de cada criança no grupo, em alguns momentos ficava clara uma hierarquia constituída a partir das desenvolturas durante as várias brincadeiras. Os laços sociais se formavam nas distintas vivências lúdicas do grupo infantil.

Outro elemento constitutivo das brincadeiras é a fantasia, que, em algumas delas, sofreu influências das redes sociais; no entanto, sua força maior se concebe na territorialidade. Um dia, ao sentir a falta de um dos meninos que não estava vindo para a aula e perguntar para a professora se havia acontecido algo, as crianças que ouviram a conversa, vieram dizer que foi a "Momo[35]" que o fez cortar o dedo. Assim, caminhando em fila, durante o percurso da subida do refeitório para a sala de aula, um dos meninos conta a sua versão sobre o que aconteceu com a criança que estava ausente e faz um alerta:

> […] Primeiro tem que ver o vídeo dela às 3h da manhã, que é a hora do demo. Você faz o desejo dela que é para se cortar, mas não é verdadeiro, aí depois tem que fazer o nome 3 vezes, aí você pode ligar para ela para qualquer número e ela vai saber de sua vida (Registro do caderno de campo – fala de um dos meninos do grupo estudado).

Depois que houve o esclarecimento sobre quem era a Momo, também houve o alerta para não fazer o ritual, pois ela estava invadindo todos os desenhos infantis e a mente das pessoas[36]. Sobre a influência da internet no imaginário das crianças da Maré, foi possível perceber que esse tipo de conteúdo também faz parte do mundo fictício das crianças e se mistura com suas fantasias, interferindo em suas criações. Essa personagem "Momo" passou a ser conhecida pelas crianças através da internet. Nesse sentido, os estudos de Barbosa e

[35] O "Desafio da Momo" ou "Desafio Momo" é um boato, ou uma lenda urbana, sobre um desafio espalhado nas redes sociais e mensagens instantâneas, sobre o aparecimento de uma boneca durante vídeos infantis e, também sobre um usuário chamado "Momo" (inspirado na escultura Mãe Pássaro) que incentivaria crianças e adolescentes a realizar tarefas perigosas, que incluíam ataques violentos e suicídio. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Desafio_da_Momo

[36] Destaco aqui, que em um outro dia, esse mesmo menino, parecendo preocupado, chegou a me perguntar se eu havia procurado a Momo e se havia feito o ritual.

Gomes (2010) destacam que a criança se relaciona com a mídia de uma forma bastante intensa e com laços muito próximos, a ponto de alterar a sua cultura, pois tem acesso muito fácil a conteúdos e imagens que são expostos quase o tempo todo pela mídia. Identificamos essa influência, pois constantemente falavam sobre os jogos virtuais que praticam em casa. No entanto, a influência da internet não é fator determinante aqui, o que nos interessa neste estudo é o que as crianças criam a partir deste elemento. Mesmo nas brincadeiras de fantasia, que em um primeiro momento não provocam o embate, como no caso da boneca *"Momo",* para a criança que fala com propriedade da boneca assustadora que *"Momo"* representa, ao exibir familiaridade com o monstro, demonstra coragem, aumentando seu prestígio em relação aos demais colegas. Como é o caso da menina abaixo:

> […] Minha série que eu gosto é de tiro, terror, Anabelle 2, filme de sangue e da Momo também, mas, essa boneca não existe, eles inventaram pra assustar a gente, ela é da China ainda, ela é metade galinha e olho e boca de monstro, ela não morre, você bota a faca nela e ela não morre (trecho de uma entrevista realizada com uma das meninas do grupo infantil).

Obviamente que ela se assusta com tudo que citou acima, mas ao mesmo tempo, tem o conhecimento que a boneca Momo foi inventada para assustar as crianças, descreve-a em detalhes, compartilhando o horror da imagem que representa a boneca. Os elementos citados por ela, de certa forma, alimentam seu imaginário, no sentido de ajudá-la a criar novos jogos de monstros, que podem dar sustos em outras crianças, fazendo com que se sinta corajosa ao falar desses elementos com familiaridade. Dessa maneira, talvez esse aspecto aumentasse seu prestígio em relação aos demais, por parecer que ela domina algo que os outros não conseguem dominar. Assim, o medo era vencido pelo prazer de auto afirmar-se diante dos colegas e ser reconhecida como alguém destemida, aumentando seu status diante do grupo.

Sobre este aspecto, Linn (2010) afirma que uma maneira da criança aprender a lidar com o medo é através da construção de mundos de fantasia nos quais pode superar todo tipo de adversidade. "[…] Ser capaz de sobreviver a ataques imaginários de monstros gigantes ou ladrões criados por elas mesmas dá às crianças a possibilidade de se sentirem competentes, e assim elas aprendem a lidar com o medo em doses administráveis" (LINN, 2010, p. 199).

Por outro lado, em nenhum momento foram observadas, durante o estudo, as tradicionais brincadeiras de faz de conta, tais como: casinha, super-herói, bonecas, carrinhos ou outros exemplos comuns. O repertório da produção de suas fantasias pareceu ser baseado em alguns elementos trazidos pela internet, mas, fundamentalmente, nas vivências relacionadas à cultura local e as características territoriais. Para explicitar a marca da

territorialidade na fantasia, podemos citar o relato de uma criança que fez questão de contar o que seu grupo tinha feito durante uma brincadeira que chamou de *"brincadeira de guerrinha – polícia contra bandido"*:

> Ju – Nós tava brincando lá que nós era rico, mas quando a tia saiu, nós começamos a tacar peça pro alto, pecinha de dominó. Aí todo mundo caindo no chão. Começamos a falar "caveirão tá subindo o morro, tá subindo o morro! (fazendo barulho de tiro). Nós dava só tecão, era cada barulhão, aí foi até bala perdida... o dominó saiu da sala, não sei se pegou em alguém, só sei que o negócio desceu com tudo. Aí nós falava olha o caveirão e aí dava um estalo.
> Pesquisadora – O que era o caveirão?
> Ju – O caveirão era a tia, quando a tia saía, ela tava na porta, nós começava a tacar, tacava na porta para ela não entrar mais. Todo mundo lá, abaixado, gritando... Também eu acertei a cara do Y sem querer... e o C tomou uma bem no queixo, só não sei quem foi, de dominó, raspando. Ni e Cla morreram, elas estavam na casinha.
> Pesquisadora – Que casinha é essa?
> Ju – As cadeiras, elas tavam na frente, só pegava na cabeça delas. Também foi nas costas do Mat, pam, pam, pam! Teve uma hora que eu taquei, a peça fez um desvio e pegou no cabelo dela. Quando eu fiz isso, alguém tacou lá na caneca da tia, aí derrubou. Os de traz era os bandidos e os da frente era os polícia. O VT era polícia, passou bem no meu ladinho, aí não me viu. Oh caveirão aí mano, Cla... bota, bota (trecho do áudio de uma entrevista realizada com um dos meninos do grupo infantil).

Durante esta brincadeira, as crianças trouxeram um conteúdo particular baseado nas vivências que ocorrem nas ruas de seu território e no ambiente escolar. Entretanto, misturando personagens cotidianos com representações do dia a dia, a temática principal sobre a qual expressaram suas fantasias foi sobre os diferentes tipos de pressões que se fazem presentes em suas vidas. Primeiro ao associarem à professora a imagem do "Caveirão" (nome popular do carro blindado usado pelo batalhão de operações policiais e que faz incursões nas favelas). A professora é a figura de autoridade diária, que ensina as leis e cobra sujeição a elas. Nesse sentido, em muitos momentos, ela causa angústia e aflição, já que em diversas ocasiões a vontade das crianças diverge das normas exigidas. Principalmente, quando se trata do desejo de brincar, mas ter que estudar, já que estudar, por vezes, significa o controle corporal, aquietar-se na cadeira, deixar de falar com o outro para prestar atenção a aspectos que vão na direção contrária de seus movimentos.

Por outro lado, o "Caveirão", sempre que chega, anuncia situações de medo, que provocam sensações semelhantes e, até mesmo, sentimentos mais aflitivos que interferem diretamente na vida das crianças. Dessa forma, a analogia feita pelas crianças em relação à professora e o "Caveirão" deu a oportunidade de fantasiar a respeito desses fatos, fortalecendo, assim, o equilíbrio emocional delas, pois fez com que conseguissem lidar com suas rotinas dentro e fora da escola, com mais alegria e ânimo, trazendo enfrentamento e superação. Rocha (2012), a partir dos estudos de Freud, defende o poder criativo da ilusão,

tanto no plano individual, quanto no plano cultural; assim, o autor vai argumentar que "[…] enquanto brinca, a criança cria um mundo que lhe é próprio e povoa-o com as invenções de sua imaginação, que outra coisa não são senão realizações de seu desejo narcísico, o qual se acredita onipotente, porquanto, ainda não confrontado às desilusões da realidade" (ROCHA, 2012, p. 263).

Outra ligação interessante é quando elas falam da pedra de dominó que saiu da sala e caiu no andar de baixo da escola, associando-a com a ideia de "bala perdida", termo muito utilizado quando uma bala da polícia atinge alguém inocente. A pedra de dominó, ao sair da sala, ficou sem controle, caindo em qualquer direção, semelhante à bala chamada de perdida. Afinal, *"balas perdidas"* são disparadas com frequência para justificar mortes de pessoas próximas, moradoras de seus territórios, ou de territórios com características semelhantes, justificando, assim, que não houve a intenção de matar. Nesse sentido, Isaacs et al. (1969) propiciam um entendimento dessa relação feita pelas crianças quando afirmam que, além da fantasia ser utilizada como um meio de defesa contra as ansiedades e controle dos impulsos instintivos, também serve como expressão de desejos reparadores. Assim, ao fazer uma associação através da brincadeira, as crianças restauram o significado simbólico de "*bala perdida"*, algo tão cruel e constante em seus cotidianos. Dessa maneira, as crianças podem sublimar momentos de angústia, pelo viés do brincar, articulando, de acordo com o olhar da psicanálise, diferentes pulsões, abrindo distintos caminhos individuais.

O processo desse tipo de brincadeira pode dar às crianças a liberdade de expressar sentimentos e explorar suas experiências relacionadas às situações em que vivem na escola e nas ruas da favela, fortalecendo uma espécie de sensação de domínio diante da impotência e opressão. Linn (2010) destaca que a fantasia pode ser valiosa se podermos utilizá-la para confrontar o medo, lidar com a raiva ou para lidar com questões devastadoras que confundem as crianças.

Além disso, Kobayashi et al. (2015, p. 152) afirmam que "[...] os brinquedos e jogos simbólicos são aqueles que criam a partir dos brinquedos uma situação imaginária, na qual os objetos servem como suporte para o faz-de-conta". Na situação citada acima, podemos considerar brinquedos as cadeiras da sala de aula que foram invertidas, se transformando em casinha e as peças de dominó que foram transformadas em balas de revólver.

Por outro lado, esta brincadeira também está marcada pela disputa, representada pelo jogar as peças de dominó como balas para atingir o rival no jogo. Assim, ela representa simbolicamente a realidade territorial, como também reflete alegria e bom humor encontrados nas ruas deste lugar. Como vimos no cotidiano da Maré a rivalidade territorial parece ser uma

constante na vida dos moradores, pois muitas residências só são ocupadas pelas crianças e por alguns adultos, essencialmente à noite, na hora de dormir. As casas costumam ser pequenas e quentes; ficar na rua, às vezes é mais confortável, mesmo quando representa "disputar o espaço", pois disputar o espaço também significa encontros animados, cheios de bom humor e diversidades de brincadeiras com seus pares. Locais de periferia que apresentam a característica de serem bairros ou ruas, onde as casas são usadas, principalmente, como dormitórios, tendem a representar uma estreita cultura da brincadeira (PONTES et al., 2008).

> […] A experiência da brincadeira guarda, assim, um sentido de domínio do espaço, fazendo que a criança conheça melhor a si mesma, o que lhe possibilita desenvolver sua autoestima e estabilidade emocional. O espaço, como um dos agentes construtores, contribui nesse processo com as diversas possibilidades de apropriação vividas em brincadeiras, e que são despertadas no imaginário infantil (COELHO et al., 2006, p. 77).

Um outro exemplo de como a territorialidade cruza o espaço de como se brinca nas ruas da Maré e é readaptado para a escola, ocorreu durante um dos almoços realizados no refeitório, quando um grupo de meninas criou uma pequena adaptação de um funk:

> […] Pode chegar, pode chegar
> Que a **aula** vai começar
> Sabe aonde você 'tá?
> Naquele lugar que tu ouviu falar
> Aonde tu senta, aonde tu sobe
> Aonde tu desce, aonde que tu rebola
> Sabe aonde você 'tá?
> **Aqui dentro da escola**
> Ai, me solta, porra! (adaptação da música - Me Solta - Nego do Borel)

O trecho do funk apresentou, duas pequenas adaptações que estão em negrito, são palavras que as crianças trouxeram para a música, modificando o sentido original. Primeiramente, na segunda linha quando aparece a frase "Que a aula vai começar". Na música original, no lugar da palavra "aula", aparece a palavra "festa". A outra adaptação é a inserção da frase: "Aqui dentro da escola", que na música original é: "É no Baile da Gaiola". Dessa forma, as meninas trouxeram um aspecto da cultura local: "o funk", que é o estilo de música mais ouvido na comunidade. Durante a cantoria, todas as meninas cantavam juntas esse trecho da música, enquanto eram servidas da comida disponibilizada para almoçar. A linguagem do funk está presente no dia a dia de todos os moradores e também no cotidiano das crianças da favela, dando sentido à cultura local e oferecendo subsídios ao imaginário infantil. Maia e Lattanzi (2007, p. 77) dizem que "[…] é por intermédio das formas simbólicas que o lugar é capaz de expressar-se, de promover a resistência que é necessária para a garantia das formas de existir". A partir dos autores é possível assumir que no lugar existe um agir simbólico que

não é regulado racionalmente, mas através de formas afetivas que são constantemente determinadas pela territorialidade.

Outra referência territorial que interferiu nas brincadeiras foi a influência do poder paralelo, que em outros locais é normalmente identificado como uma transgressão da ordem comum, mas, neste território, se incorpora como uma lei do lugar e também interfere no campo lúdico. Nos becos, nas esquinas e ruas é frequente encontrar homens fortemente armados. Nesses momentos, fica clara a violência simbólica exposta no cotidiano, pois, apesar das armas não estarem apontadas para ninguém e nem haver habitualmente expressões de raiva de quem as carrega penduradas no corpo, armas representam ameaças à vida, relações de poder e iminência de morte. Além do que, existe a disputa territorial consagrada entre as duas facções rivais do varejo do tráfico de drogas, interferindo diretamente no direito de ir e vir dos moradores, inclusive das crianças. Quando não há uma ação concreta dos próprios varejistas, podemos perceber que já se instalou uma lei que influencia no imaginário coletivo, podendo inibir suas possibilidades de transitar com tranquilidade pela comunidade. É como se todos pertencessem a um dos lados do conflito. Dessa forma, parece que toda a comunidade é "*envolvida*[37]*"* nas regras ditadas pela guerra das facções.

Durante algumas entrevistas com as mães e relatos de algumas crianças, foi possível perceber que já aconteceram situações de constrangimento e violência relacionados às marcas da rivalidade das facções, tais como: brincadeira de guerrinha com pedras, paus e socos de meninos que moram nas duas comunidades diferentes; restrições a gestos que não podem ser feitos pelos adultos ou pelas crianças, pois estão associados às diferentes organizações criminosas, tornando-se verdadeiros tabus que são incorporados pelos moradores.

Neste sentido, a característica da territorialidade remete à ideia de força que contribui na construção de alicerces que influenciam nas relações infantis e na produção do campo lúdico, dessa forma, "[…] sons, aromas, paisagens íntimas, momentos de comunhão são evocados e criam a atmosfera que aflora o sentimento de pertença: são o centro de apoio, de referências sociais e culturais, de ação" (MAIA e LATTANZI, 2007, p. 77). As crianças da Maré não costumam sair das comunidades do complexo, pois muitas têm a totalidade de suas famílias espalhadas entre as várias povoações do local, assim, "[…] A partir das experiências cotidianas compartilhadas no espaço, os indivíduos criam símbolos e significados que

[37] O termo "envolvida/o" merece destaque, pois na Maré é um termo pejorativo muito utilizado para identificar quem já faz parte do varejo do tráfico de drogas.

contribuem para forjar o próprio sentido de lugar" (MAIA e LATTANZI, 2007, p. 77). Um bom exemplo sobre este ponto é a capacidade das crianças de se camuflarem durante as brincadeiras de pique esconde, aquelas que conhecem bem os detalhes do espaço público, ao irem brincar escolhem para vestir roupas que facilitam sua camuflagem, dificultando a tarefa da criança que tem que achá-la em seu esconderijo para vencer a brincadeira, demonstrando que conhecem bem a área em que costumam brincar, planejando inclusive suas vestimentas para se saírem melhor em determinadas brincadeiras.

Um espaço singular, característico dos territórios de favela e utilizado para brincar pelas crianças da Maré foi a laje. Apesar de não termos acompanhado nenhum episódio lúdico nesse lugar, através dos desenhos e relatos das crianças, brincadeiras como pipa ou carteado foram identificadas.

Figuras 38- Produção e desenho coletivo das crianças sobre o espaço onde acontecem brincadeiras
Registro de imagem da pesquisadora.

Além de revelar a laje como mais uma opção espacial para brincar, ao trazer a brincadeira de pipa, o desenho possibilitou conhecer uma situação em que aflorou a cumplicidade entre as crianças, como um aspecto que fortalece seus laços de amizade quando estão brincando fora da escola. Durante um diálogo estabelecido entre Ni e Vi, enquanto desenhavam, Vi descreveu um incidente que ocorreu entre elas e Ju, que não estava presente em sala de aula naquele dia:

> […] Ju tem medo que todo mundo corte ele (risos). Ele chora quando cortam a pipa dele. Quando cortaram a pipa dele, ele chorou muito, nós fomos pra cima do garoto, eu aparei a pipa dele e cortamos a do cara (Trecho de um áudio de uma conversa com duas crianças do grupo).

Esse relato, que foi confirmado por Ni, mostra que quando ocorrem episódios de brincadeiras que envolvem disputa com outras crianças de fora do grupo as crianças tendem a se proteger. Apesar das crianças frequentemente disputarem entre si, neste episódio, se uniram

para defender o amigo, diante da concorrência com a criança que não fazia parte do grupo. Revelando que os laços sociais estabelecidos no território dão continuidade às relações sociais indispensáveis ao funcionamento de mecanismos e regras do grupo, que convertem as crianças em membros regulares e integrados no seu convívio cotidiano (FERNANDES,1961).

A título de exemplo: o grupo que jogava futebol com frequência, na escola e na rua, vivia intensas situações de disputa e apresentava uma organização e preparação que contava com vários momentos anteriores ao jogo em si. Foi possível identificar que havia um planejamento prévio durante os intervalos das tarefas escolares para a disputa lúdica. Alguns meninos em sala de aula, iam à carteira de um colega comentar e fazer o desenho das estratégias que seriam seguidas na próxima partida. Além disso, nos diversos intervalos, falavam, muitas vezes entre si, sobre várias etapas do que tinha ocorrido no jogo anterior ou debochando de alguém que não conseguiu jogar direito.

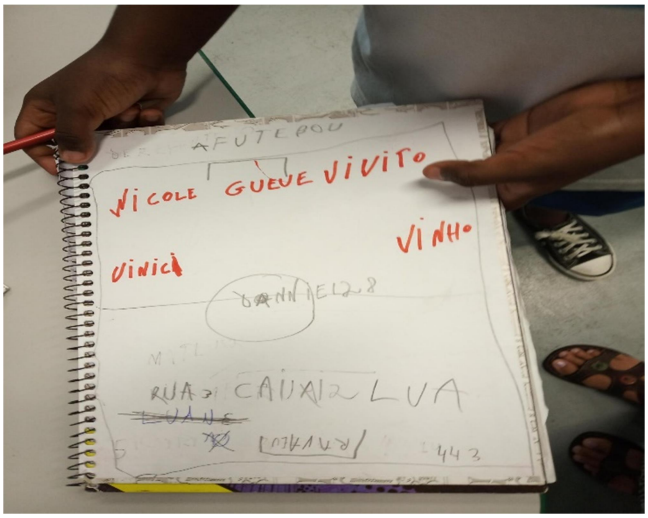


Figura 39 - Planejamento do jogo no caderno.
Registro de imagem da pesquisadora.

Os meninos da Maré assistiam com muita frequência às partidas de futebol na TV, mas eram bastante influenciados pelos pequenos campeonatos que ocorrem nos locais públicos da comunidade, assim, sofriam influência dessas duas fontes na configuração das partidas. Vale ressaltar que "[…] convenções sociais, preconceitos e formas de socialização acompanham as brincadeiras de todos os tempos" (KISHIMOTO, 2002, p. 147). Em uma ocasião, as crianças usaram o celular da pesquisadora para que um deles fosse o árbitro de vídeo[38], técnica relativamente nova, nos jogos de futebol, para julgar com mais propriedade as

[38] O árbitro assistente de vídeo ou Árbitro de Vídeo é um árbitro assistente de futebol, que analisa as decisões tomadas pelo árbitro principal com a utilização de imagens de vídeo e de uns auscultadores para

faltas e infrações cometidas pelos jogadores. Nos jogos que ocorreram na escola, havia um juiz (normalmente o professor de educação física ou uma criança) que soprando um apito interferia, caso houvesse algum impasse. A respeito disso, Kishimoto (2002, p. 146) afirma "[…] ser importante a imitação de esquemas adultos, mas não por intervenção direta; a influência indireta permite a observação, identificação e ação intencional da criança no sentido de repetir, de recriar, contribuindo para o seu desenvolvimento".

Dessa forma, a parte do grupo de crianças que frequentava constantemente as ruas da favela para brincar, utilizava a casa, a rua e a escola de forma contínua, tornando o território e esses diferentes espaços uma das forças que configuraram as limitações e potencialidades de suas brincadeiras. Mesmo sendo espaços diferentes – a casa, a rua e a escola –, possibilitaram uma interconexão com as produções lúdicas infantis que ocorreram com uma parte do grupo estudado. Os exemplos apresentados nos permitem notar que as crianças trazem aspectos de suas brincadeiras de rua para a escola e vice-versa.

Assim, essas diferentes espacialidades apresentaram uma plasticidade que configuraram a produção lúdica deste grupo infantil. Como afirma Kobayashi et al. (2015):

> [...] O brincar, em suas diferentes formas de expressão, é produção da cultura, ou seja, representa símbolos, signos, valores, hábitos e costumes, comportamentos e objetos produzidos pela sociedade, pela coletividade, antecedendo e transcendendo os indivíduos que dela fazem parte. Traz consigo elementos de identidade pessoal e coletiva (KOBAYASHI et al., 2015, p. 148).

6.1.3 **Gênero**

Um outro aspecto que influenciou na brincadeira infantil foi o gênero. Aqui vale destacar que será usado o conceito de Azevedo (2016, p. 174. Grifo da autora), que afirma considerar gênero "[…] um conjunto de concepções e normas prescritivas sobre o que é identificado masculino ou feminino em um determinado contexto cultural e em determinado tempo, que estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social". Indica que essas concepções implicam em relações de poder que se inscrevem nos corpos e nas identidades.

Neste estudo, os meninos eram maioria na turma observada, ocupando um espaço mais extenso para brincar e fazendo mais barulho e agitação, sendo, dessa forma, mais notados. As meninas, sempre estavam juntas e nas periferias dos espaços disponíveis para

---

comunicação. https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81rbitro_assistente_de_v%C3%ADdeo. Acesso em:10 de set. 2019.

brincar. O espaço central era ocupado, quase sempre, pelos meninos que eram em maior número, mais barulhentos e agitados, e, com isso chamavam mais atenção. Ao longo do período escolar, ouviam-se bem menos as vozes das meninas e raramente alguma delas tomava bronca por fazer bagunça ou desobediência, fosse durante os deslocamentos ou mesmo em sala de aula.

Por outro lado, quando as meninas conversavam entre elas, por mais que os meninos quisessem ouvir, raramente elas compartilhavam seus diálogos com eles. Este aspecto fazia com que eles constantemente ficassem provocando as meninas que muitas vezes, entre risos, resistiam às invasões dos meninos; esses momentos também pareciam ser de ludicidade. A proximidade que escolhiam para sentar próximos em sala de aula também refletia a diferença entre gênero, geralmente, era menino com menino e menina com menina.

Figuras 40 e 41 - Menina pulando amarelinha de tecido ao lado da quadra da escola e meninas brincando em sala de aula de jogo de montar.
Registro de imagens da pesquisadora.

De acordo com Ribeiro (2006, p.159), as crianças "[…] compreendem que têm papéis sociais e de gênero distintos, sobretudo durante as brincadeiras em grupo, quando deixam aflorar as representações dos componentes sígnicos que expressam masculinidades e feminilidades". Segundo a autora, há um idioma de gênero organizando as relações sociais, estruturando as diferenças que qualificam os comportamentos pertinentes aos grupos de meninos e aos grupos de meninas.

> […] Os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções. As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências (FINCO, 2010, p. 123).

Além disso, os meninos eram mais vistos brincando nas ruas da favela, em comparação às meninas, aspecto que foi confirmado no depoimento de muitas meninas que disseram não poder brincar na rua. Rabinovich (2003), pesquisando brincadeiras em um quilombo do Estado de São Paulo, encontrou em seus registros resultado semelhante, pois basicamente quem brincava nos espaços abertos eram os meninos, enquanto que as meninas eram vistas na rua, apenas indo comprar algo, retornando do mercado, ou voltando em grupo da escola para suas casas. Também encontrou, a partir dos depoimentos das avós, a afirmativa de que aos meninos era permitida a rua, e que a mesma era interditada para as meninas. Desse modo, Magalhães et al. (2003, p. 63) afirmam que "[…] são muitos os estudos que demonstram que as escolhas realizadas por meninos e meninas sobre brinquedos estariam relacionadas com a tipificação feita por cada sociedade para os gêneros". Espera-se em muitos contextos que meninas prefiram bonecas e utensílios de cozinha, enquanto meninos escolham bolas e instrumentos ligados ao esporte.

Na vida adulta a diferença entre homens e mulheres também parece influir na configuração que se estabelece entre os gêneros. Muitas crianças da Maré são criadas apenas por mulheres: tias, mães, avós. Os pais ou não estão presentes, ou foram assassinados pela polícia ou pelos varejistas do tráfico de droga, além de mortos por outros motivos, como brigas em bares. Muitas mães trabalham fora como diaristas, faxineiras de hotel, cabeleireiras, cozinheiras, entre outras profissões. Trabalhando o dia inteiro, inclusive nos finais de semana, às vezes são obrigadas a pagar a uma vizinha para cozinhar e dar as refeições aos seus filhos, mesmo quando têm marido. Deste jeito, uma grande parte das famílias das crianças que foram estudadas são mantidas pelas mulheres que assumem e organizam a maior parte do funcionamento da casa. Muitos homens têm serviços temporários, como assistente de pedreiro em obras de construção civil, podendo ficar sem trabalho quando não há oportunidade de serem chamados para os eventuais serviços. No entanto, apesar das mulheres em sua maioria proverem suas famílias, quem tem mais liberdade de expressão e são mais vistos na rua são os homens. Além disso, segundo o último censo da Redes da Maré[39], 51% dos moradores das 16 comunidades são mulheres.

Caminhando pelas ruas da favela, é possível identificar um número bem maior de homens, conversando, parados ou jogando, em comparação às mulheres. Uma brincadeira muito comum que foi observada, exclusiva dos homens, foi a pipa. Sobre esta brincadeira, realizando uma pesquisa sobre sua tradição, na cidade de Belém, Pontes et al. (2003) afirmam

[39] Jornal Maré de Notícias, ANO IX, outubro de 2019.

que, embora seja possível encontrar meninas empinando pipa, estas são em número significativamente menor. Nos dados que coletaram, 97% dos episódios encontrados foram masculinos contra apenas 3% que eram femininos. Estes dados se assemelham ao que foi identificado na Maré, pois em nenhum momento foram vistas meninas empinando pipa em qualquer lugar onde foram realizadas as observações, no entanto, homens adultos de várias idades se misturavam aos meninos menores, nesta brincadeira. A brincadeira de empinar pipa, que exige espaço amplo, área aberta e locais mais visíveis é predominantemente masculina na favela da Maré.

Como vimos anteriormente, a responsabilidade com a casa e os cuidados com os filhos, por mais que sejam divididos com os maridos quando estão presentes, são predomínio feminino. Vale destacar que, na Maré, muitas moças engravidam logo no início da vida sexualmente adulta, tornando-se mães muito novas (falaremos sobre este dado em outro capítulo). Esse aspecto restringe a liberdade das mães jovens de estarem na rua.

Outro fato relacionado à questão de gênero é que a escola distribuía as crianças em filas, durante os deslocamentos, a partir da diferença de gênero. Ao longo do estudo, foram observadas, durante as filas, as meninas brincando de jogos de mão, cantando músicas e parlendas, bem como caminhando abraçadas, pegando nos cabelos das amigas, admirando pulseiras, ou adereços, umas das outras. Ao mesmo tempo que foram registrados, nos mesmos momentos, as corridas dos meninos, disputas, conflitos e a dispersão de algumas crianças, além de muitas brincadeiras e bate papos animados sobre jogo de futebol ou jogo eletrônico, alguns zoando aquele que não ia tão bem no jogo. Assim, "[…] homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia a dia". (FINCO, 2010, p. 122). Aqui, fica evidente a maior intensidade de forças e agressões nos jogos e interações dos meninos em comparação às meninas.

Sobre a brincadeira de futebol, que era a única com lugar e tempo garantidos na organização do planejamento escolar, acontecia duas vezes por semana, durante as aulas de educação física e na quadra que ficava no espaço externo, no entorno da escola, protegido por grades[40]. Além de outras partidas que surgiam espontaneamente, com curta duração, quando havia oportunidade.

[40] Durante os finais de semana a comunidade tinha acesso à quadra, pois os varejistas do tráfico cerraram os cadeados que fechavam os portões deste espaço.

Como procedimento usual, logo após a chamada, o professor[41] liberava o grupo para brincar à vontade, depois de um breve aquecimento e alguns exercícios físicos. No entanto, nestes momentos era óbvia a diferença entre os gêneros: os meninos no futebol dominavam a quadra, enquanto as meninas ficavam nas cercanias pulando corda ou elástico, brincando de pique ou de amarelinha. Dessa forma, os meninos ocupavam o maior espaço e tinham mais autonomia para gerir sua própria brincadeira. Esse momento parecia instituído como próprio para eles, que já compreendiam como garantido, a partir da anuência do professor. Por outro lado, as meninas pareciam dependentes do material que o professor trazia e de sua participação para que as brincadeiras acontecessem. O professor, muitas vezes, ajudava as meninas, rodando uma das pontas da corda para que elas pudessem pular ou cantando junto com elas as parlendas tradicionais associadas a essa brincadeira. No entanto, algumas meninas começavam a brincar e logo sentavam nos bancos para observar as partidas de futebol. A partir dessa configuração:

> […] Torna-se, assim, indispensável pensar sobre práticas, habilidades e configurações corporais infantis e também sobre os modelos cognitivos nelas referenciados, como relações sociais de gênero, processadas, reconhecidas e valorizadas na e pela cultura na qual se inserem. É importante perguntar como esses mecanismos se fazem presentes na educação de meninas e meninos; de que maneiras são inscritos em seus corpos, como normatizam, disciplinam, regulam e controlam seus comportamentos, posturas, verdades e saberes (FINCO, 2010, p. 122).

Apesar do futebol ser uma brincadeira quase exclusivamente dos meninos, pois muitas meninas disseram que os meninos machucavam muito quem fosse jogar com eles, houve a exceção de uma única menina que jogava com os meninos, tendo inclusive o papel de liderança no grupo: constantemente, era quem decidia os impasses. Sobre este aspecto, diz Ribeiro (2006, p. 168): "[…] As meninas, nos espaços da brincadeira, da escola, das coisas consideradas sérias ou corretas, podem liderar e assumir as disputas com os meninos. Isso vai depender também do ponto de vista de meninos e meninas sobre a legitimidade de sua conduta". Mas, nos parece que, quando envolve "bagunça ou transgressão", a liderança dos meninos, na maior parte das vezes, é um aspecto dado diante do coletivo. No caso de Ni (a menina que jogava futebol com os meninos), ela era consultada com muita frequência, para decidir quem tinha razão, nos momentos de conflitos, após o par ou ímpar, e geralmente era a primeira a começar a escolher seus parceiros: todos queriam jogar no time dela, pois sabiam que, na grande maioria das vezes, isso representaria a vitória.

ra sub

Figuras 42 e 43 - jogo de futebol dos meninos na quadra e meninas pulando corda com a ajuda do professor. Registro de imagens da pesquisadora.

Seu exemplo rompe com uma tradicional expectativa social imposta desde a mais tenra idade, pois "[…] meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade (FINCO, 2010, p.122).

Apesar de haver uma separação dos meninos e das meninas, em alguns momentos, no espaço escolar, esse aspecto não foi suficiente para inibir ou mudar o lugar dessa menina no grupo, pois não houve nenhuma interferência de adulto nesse sentido, pelo contrário, mesmo quando as atividades esportivas eram exclusivas para os meninos, era permitido a Ni participar ativamente.

Assim, ao conhecer de perto as experiências socializadoras das crianças e observar suas ações frente a esses momentos, foi possível identificar formas de adaptação diante da normalização e controle das expressões corporais de meninas e meninos. Ficou evidente a separação de gênero durante muitas brincadeiras. Esses momentos, além de frequentes, pareciam exercer certa influência no papel de cada um na hierarquia do grupo. No entanto, registramos uma exceção.

Outro destaque do futebol é que esse jogo apresentou muitos desdobramentos, pois a desenvoltura dos jogadores durante as partidas repercutia na escolha dos parceiros do time. Uma boa desenvoltura permitia que a criança participasse interferindo com suas ideias, colaborando com o planejamento da disputa e fazendo com que a criança ganhasse destaque perante o grupo. Essa brincadeira costumava interferir no papel hierárquico de cada criança, pois seus ritmos exigiam esforços demasiados, durante as partidas, que eram intensas. Para driblar um adversário e fazer um gol, essa atividade demandava vigor, planejamento e agilidade. Ser hábil com tanta presteza durante essa brincadeira não era característica de todas as crianças, aspecto que aumentava a admiração do grupo, em relação às que conseguiam.

Muitos detalhes das partidas de futebol eram inspirados nos jogos que as crianças assistiam, com frequência, na televisão. Um aspecto que confirma essa influência é a dinâmica frequente dos momentos anteriores das partidas. Após terem escolhido os integrantes de cada time, se agrupavam, cochichando algo e todos ao mesmo tempo faziam um grito de guerra. Em seguida, se separavam, parecendo prontos para jogar depois desse ritual. Assim, era visível a forma alegre ligada ao prazer de compartilhar laços afetivos, por fazer parte do grupo que era considerado competente nesse jogo.

No entanto, os desafios eram tremendos, exigindo grande empenho e dedicação. Os momentos iniciais das partidas representavam ritmos mais tranquilos e uma intensidade ainda branda, preparatória para o que iria ocorrer durante o jogo, pois à medida que a partida começava, os ânimos se acirravam e, apesar de ser a brincadeira que mais durava, nunca ocorria com tranquilidade: constantemente as partidas eram interrompidas, por queixas de falta, xingamentos ou discordâncias, fazendo com que, a todo instante, algum impasse tivesse que ser resolvido para dar seguimento ao jogo. O grau de tensão da disputa da brincadeira refletia o enfrentamento constante, quando as crianças tentavam se autoafirmar e se impor mostrando-se melhor que a outra. Esses momentos incluíam confrontos, físicos ou verbais, em grupo ou individuais, em que cada lado defendia, com argumentos ou agressões, diferentes pontos de vista.

Dessa maneira, pensar o jogo de futebol, a partir dos ritmos impetuosos das crianças ao longo do envolvimento das disputas, possibilitou acompanhar as ações e respostas que se repetiam no decorrer das partidas, delineando um movimento e a pulsação das mesmas. À medida que o ritmo aumentava, a intensidade ficava mais forte, expressada pela dedicação e agressividade que crescia entre os parceiros. Esse jogo acontecia com muito fervor; era comum que o conflito que ocorria durante uma partida se desdobrasse após seu término, impedindo dois amigos de interagir, de “cara amarrada”, e saindo aborrecidos e brigados. É possível que o embate tivesse ocorrido devido a tentativa de um se impor ao outro, humilhando-o através do resultado da partida ou devido a uma agressão física direta que tivesse ocorrido, mesmo sem querer. Importante dizer que os conflitos não tinham grande duração, logo as pazes eram realizadas. Ao oferecer oportunidades de viverem sentimentos diversos, tais quais: inveja, rivalidade, ciúme e raiva, em relação aos companheiros, a brincadeira enseja a oportunidade de aprender a regulá-los, enfrentando a frustração (FORTUNA, 2010). Dessa forma:

> […] O brincar sempre envolve risco, o risco da perda, o risco da chacota, o risco das sanções. São exatamente estes riscos que parecem dar a tensão necessária de uma

> competição. Para se evitar o risco deve-se desenvolver habilidades necessárias para ser um bom competidor, no entanto, a oportunidade para desenvolver essas habilidades geralmente se dá dentro da brincadeira, ou seja, dentro da situação que envolve risco (PONTES et al., 2008, p. 180).

De modo geral, a impressão era que todas as brincadeiras eram frenéticas, com pouco tempo de duração, entretanto, eram bastante tangíveis, exigindo uma entrega por parte das crianças. Parecia inevitável a capacidade de lidar com diferentes ritmos e a necessidade de troca com o outro, mesmo que este outro estivesse próximo ou mais distante. Com relação a isso, havia os tratos, espécie de combinados que as crianças tinham e que surgiam no meio das brincadeiras, exigindo atenção do jogador para não cair na armadilha das regras e ter que pagar prendas.

Souza (1999), estudando brincadeiras de rua com um grupo de crianças moradoras da periferia da cidade de Belém do Pará, encontrou alguns tipos de "tratos", denominados como acordos, feitos entre crianças, que podem ser cobrados no meio da disputa de uma brincadeira. No território da Maré, as crianças tinham dois tratos mais comuns: "é da joaninha" e "pause".

Com relação ao primeiro, a criança podia estar brincando de pique e uma outra perguntar "de quem é esta blusa?", apontando para a blusa da criança próxima, se ela tem o trato "é da joaninha", toda pergunta feita sobre seus objetos teria que responder: "é da joaninha". Se respondesse que é dela, então ela errava e deveria pagar uma prenda, dando o objeto próprio, ou um outro para a outra criança. Nem sempre isso acontecia e uma prenda, como imitar um animal, era exigida como punição. Destacamos aqui que mesmo durante uma brincadeira agitada, para a criança conseguir corresponder de forma correta ao trato, era requerido uma diminuição no ritmo de sua atuação, sobretudo porque precisava pensar e associar a pergunta que estava sendo feita para responder corretamente. Sobre o segundo trato, o "pause", ele acontecia muitas vezes durante uma atividade na escola, por exemplo, a criança estava comendo e a outra dizia: pause! Então a criança teria que ficar imóvel, até a outra criança dizer "despause!", enquanto isso, a criança que mandou a outra "pausar", podia mexer no corpo dela, deixando-a em posições engraçadas para ser zoada. Neste ponto, a brincadeira tinha seu ritmo alterado, pois havia a exigência de amenizar o padrão de brincar, requerendo da criança um controle corporal como forma de participação. Assim, os tratos evidenciaram que o campo lúdico se compunha da premissa da alteração de ritmos, demandando das crianças controles físicos e psíquicos para lidar com as mudanças exigidas. Os tratos mudavam o movimento e a pulsação das brincadeiras, pois muitas vezes uma mesma brincadeira podia esquentar e esfriar, fazendo com que o ritmo se modificasse, evidenciando o

maior ou menor grau de envolvimento; eles exigiam uma concentração paralela, suas regras eram extras em relação à brincadeira principal que estava acontecendo naquele momento.

Portanto, a partir dos dados e análises expostos até aqui, podemos afirmar que três forças atuaram reflexivamente compondo o campo lúdico das crianças estudadas: a estrutura familiar, a territorialidade e o gênero. Todas influenciaram no conjunto de elementos que surgiram alterando os ritmos, as intensidades e as derivações que compuseram a produção da cultura lúdica das crianças mareenses.

6.2 CUMPLICIDADES, ENVOLVIMENTOS E AFETOS QUE SURGEM DO BRINCAR[42]

Esta seção está focalizada em descrever alguns momentos, nos quais eu participei junto das crianças de algumas brincadeiras, vivenciando com elas experiências de seu cotidiano. Observar as crianças brincando cotidianamente me transportou para "um mundo ilusório", como disse Huizinga (2008), que representava uma coisa diferente ou distante da realidade, parecendo muito mais prazerosa e alegre. Assim, sentindo-se envolvida pelos desafios e ações produzidas pelo grupo infantil me senti atraída a propor e participar da cultura lúdica do grupo. De acordo com Fortuna (2010, p. 116), a brincadeira "[…] baseia-se em uma comunicação entre pessoas, grupos e culturas que podem se influenciar mutuamente, rompendo o paroquialismo e garantindo a polivalência cultural, cognitiva e comportamental".

No entanto, nem sempre deu certo, pois minhas propostas iniciais não correspondiam a um conhecimento necessário que eu deveria ter do grupo para sugerir algo diferente, então, em algumas situações, as crianças discordaram de minhas ideias e não quiseram participar, suas reações de bagunça e movimentação, impossibilitaram a realização da brincadeira da forma como eu propus. Em outros momentos, elas participaram, mas, oferecendo procedimentos e ações, modificando a estrutura inicial da atividade lúdica. Houve também as brincadeiras que eu aprendi com elas e que me esforcei para fazer "direito" e não romper com as regras e nem sofrer punições. Assim, o brincar evidenciou a necessidade de criar laços, ao mesmo tempo que pressupôs a existência deles.

Esses momentos estreitaram nossos vínculos fazendo com que nossa amizade se fortalecesse. À medida em que eu me envolvia com suas brincadeiras, as crianças gradativamente iam confiando em mim a ponto de compartilhar seus sentimentos "amorosos",

[42] Este trecho será escrito novamente na primeira pessoa, pois descreve situações/emoções de imersão no campo com a presença de apenas uma das pesquisadoras.

vindo me contar em segredo com quem gostariam de namorar, ou contavam com quem tinham brigado recentemente, se queixando de alguém que naquele momento denominavam como "chato". Dessa maneira, assim como apontaram Castro e Besset (2008), o entrelaçamento entre o que estava sendo investigado e o modo de investigar se colocaram como aspecto marcante, sinalizando momentos analiticamente distintos, porém inseparáveis, do ato da pesquisa.

Acredito que esses aspectos tenham se estabelecido dessa forma essencialmente pelo viés do brincar e por passar à acompanhá-las nos espaços da escola e das ruas da favela – em momentos de autonomia, de escolha e interação entre pares –, sempre mostrando um grande interesse por suas brincadeiras e por todas as suas produções. Além do fato de eu não ser professora delas, ou seja, não me cabia dar ordens e oferecer conteúdo didáticos ou deveres escolares. Com o passar do tempo, pediam para me dar entrevistas e para eu mostrar a elas o que eu tinha escrito no caderno de campo, pareciam se sentir valorizadas pelo meu interesse e mais seguras em relação aos seus desejos e para contarem os seus segredos. Portanto, neste trecho estão descritas as brincadeiras em que participei e alguns momentos que estivemos juntas, tanto na escola, quanto na rua. Assim, investigar sobre infância:

> […] Significa, outrossim, que na pesquisa com crianças e jovens os 'desvios' provocados pelas emoções, sentimentos e afetos de ambas as partes, muitas vezes dispersando as intenções retilíneas do pesquisador, convocam pesquisadores e pesquisados a refletir sobre os acontecimentos deslanchados pela própria pesquisa, avaliando-a e redirecionando-a (CASTRO e BESSET, 2008, p. 12).

No final do capítulo, será apresentada a brincadeira de *batalha de rima*, esta brincadeira expressou um lado cruel em relação ao brincar, pois, durante as inúmeras disputas, a competência imposta exigia da criança suportar humilhações, através das rimas cantadas pelo adversário publicamente, deferindo xingamentos; isto fazia com que a disputa intensificasse o ritmo de raciocínio requerido na elaboração de uma resposta à altura. O vencedor deveria se sobrepor ao outro para se autoafirmar. Além disso, essa brincadeira fortaleceu a minha relação com as crianças, e nossa amizade cresceu, pois, além de propor à escola um momento exclusivo para que as batalhas acontecessem, tirando-as dos intervalos, possibilitava um tempo específico para que ocorressem. Nossa cumplicidade cresceu; eu também tive que aprender a achar soluções imediatas para compor as rimas iniciais da batalha, também torci e julguei a respeito da desenvoltura dos adversários, participando assim, ativamente de todo o processo de sua realização.

6.2.1 **Escravos de Jó ou roubou pão na casa do João**

A primeira vez que brinquei com as crianças foi ainda com a primeira configuração do grupo, quando estavam no segundo ano do fundamental. Era o dia do encerramento do semestre, cheguei e as crianças já estavam em sala, brincando, correndo, jogando bola no corredor. Propus, para um pequeno grupo, brincarmos de escravos de Jó, da forma tradicional, com a parlenda costumeira[43]. Contudo, fizemos duas rodadas da brincadeira do jeito que eu ensinei e logo uma das crianças sugeriu uma parlenda conhecida por elas[44], propondo, assim, modificá-la. Bondioli (2017, p. 60) afirma que "[…] o adulto que interage com as crianças para melhorar seu jogo deve, portanto, ser brincalhão, saber brincar. O adulto deve reconhecer que o jogo é um empreendimento divergente e não convergente, e, portanto, deve agir em conformidade".

Dessa forma, para saber brincar é necessário estar aberto para conhecer melhor o grupo que brinca, perceber seus códigos e costumes para que possa propor ou participar das atividades lúdicas. A convivência compartilhada que atravessava os muros da escola, como no caso do grupo estudado, permitia às crianças apresentar um ritmo e intensidades próprias no seu brincar, criando assim uma cumplicidade que as deixavam seguras para "topar" ou mudar as brincadeiras que alguém de fora trouxesse, mesmo um adulto que, tradicionalmente, deveria ser obedecido.

Ao modificarem a brincadeira, as crianças fizeram com que ela fosse melhor sucedida, pois, todos sabiam a rima, que era mais curta, simplificando o repasse dos objetos de uma criança para outra. Assim, a parlenda foi repetida inúmeras vezes e o momento, diferentemente do que eu havia planejado, foi dirigido pelas próprias crianças, pois "[…] no brincar, os meios são mais importantes que os objetivos, o processo é mais importante do que o produto, o jogo é uma atividade aberta (BONDIOLI, 2017, p. 60).

Naquele momento, foi possível perceber a autonomia das crianças ao brincar. Reinventando o jogo e invertendo o meu papel, que era de alguém que traria uma nova proposta e que passou a ser de aprendiz, conhecendo uma nova maneira de brincar a referida brincadeira. Além disso, elas conseguiram solucionar o impasse que havia inicialmente, pois a música "Escravos de Jó" era mais longa e exigia algumas ações específicas. A saída que elas

---

[43] Escravos de Jó, Jogavam Caxangá. Tira, põe. Deixa ficar. Guerreiros com guerreiros fazem zigue-zigue zá. Guerreiros com guerreiros fazem zigue-zigue zá.

[44] Parlenda: *"(nome de alguém) roubou pão na casa do João, assaltou a geladeira e levou tudo na mão, Quem eu? Tu sim! Eu não! Então quem foi?"* e assim consecutivamente.

propuseram a tornou mais simples e divertida. Aqui é importante ressaltar que as formas de intervenção devem ser centradas na criança e não serem intrusivas (BONDIOLI, 2017).

6.2.2 **O menino guia: “fica calma tia, você está comigo!”**

Houve certa tensão e surpresa entre alguns profissionais da escola quando eu disse que passaria a caminhar pelas ruas da favela. Existia uma preocupação com o meu bem-estar. No entanto, durante alguns dias, depois de acompanhar a rotina escolar das crianças, eu saía acompanhada de uma das mães que ia buscar seu filho; seguíamos conversando e andando juntas. Vale ressaltar que, nas ocasiões iniciais, eu ficava bastante tensa. Percebia que quanto mais eu adentrava na favela, mais eu avistava homens armados, com fuzis modernos, próximo às bancas de vendas de drogas que ficavam dispostas publicamente em algumas esquinas.

Entretanto, eles pareciam alheios à minha presença e as mães com as quais eu caminhei sempre se mostraram tranquilas, enquanto as crianças corriam pelas ruas alegremente. Às vezes, a meninada se afastava e passava antes ou depois da gente por esses homens, em distâncias muito pequenas. Nesse meio tempo, aos poucos, fui me sentindo mais segura de andar pela favela e de me arriscar a conhecer melhor o local. Então, durante alguns sábados, visitei as crianças e fizemos incursões pelo lugar, principalmente, na região da Baixa do Sapateiro.

Foi assim que, na companhia de Ju e seu amigo, fiz meu primeiro passeio, sem estar acompanhada de nenhum outro adulto, pelos espaços públicos da Maré. À medida que começamos nossa excursão, pedi ao Ju que registrasse com meu celular as imagens que tivesse vontade de registrar, me contando de certa forma como era a sua infância, por onde brincava e onde costumava circular. Dessa forma, semelhante a Fernandes (2019, p. 53), o objetivo é que a criança atue “[…] usando todos os meios disponíveis e acessíveis para elas”, sendo possível perceber criações e apropriações que as crianças fazem do lugar em que vivem.

Uma das primeiras imagens feitas por ele foi um buraco em um dos becos que passamos. Ficava em uma parede, que permitia ver de uma comunidade para a outra. Segundo ele, os varejistas do tráfico, muitas vezes, durante as disputas, usavam aquele local para colocar as armas e atirar, mesmo sem ter visibilidade (como pode ser visto na imagem a seguir).

Figura 44 – abertura na parede entre as duas comunidades.
Registro de imagem da pesquisadora.

Caminhando pelos becos eu ia me surpreendendo com a profundeza e complexidade das ruelas, quanto mais caminhávamos, novos becos surgiam fazendo ligações com diferentes áreas e novas casas apareciam. Em algumas curvas fechadas encontrávamos homens armados, geralmente homens bem jovens. Então eu falei que gostaria de voltar e que caminhássemos por outros lugares, Ju quando me ouviu dizer isto, com um sorriso nos lábios, respondeu: “Fica calma tia, você está comigo!”. Ao falar, parecia bastante seguro do que estava fazendo.

Neste momento, o que estava em jogo era uma relação de confiança que estava sendo construída de forma invertida, subvertendo a lógica comum, pois um adulto diante de uma situação de insegurança precisava aprender a confiar em uma criança. Segundo Fernandes (2019, p. 53), “[…] nessa organização de saberes e redes de intercâmbio, entra o modo como as crianças contam as suas histórias”. Ou seja, ao convidar “o menino guia” a contar sua história, possibilitei com que ele através de passos seguros de quem conhece bem o lugar onde mora me indicasse como funcionava os códigos e hábitos da sua comunidade, mesmo sendo criança. Ele sabia que para mim havia um receio de caminhar por determinados lugares, mas quis me contar sua história evidenciando o domínio que possui de seu território.

Ao mesmo tempo, confesso que sozinha eu não estaria ali e sua oferta me colocava em contato com o conhecimento de sua experiência e a possibilidade de ter acesso a espaços sobre determinados ângulos, que, por ser criança, só ele poderia me apresentar. Além de viver uma experiência de me deixar ser guiada pelo olhar de uma criança. Aqui vale

destacar que "[…] pesquisar crianças e jovens, ou com crianças e jovens, implica diretamente uma reflexão sobre a posição do investigador, sua relação assimétrica – em todos os sentidos – em relação aos pesquisados, e sobre os efeitos de tal assimetria no fazer da pesquisa" (CASTRO e BESSET, 2008, p. 11). Ao me deixar levar pelo "menino guia" a alteridade preexistente e comum nos relacionamentos entre adultos e crianças, ocultou-se temporariamente, pois pelo fato da situação envolver perigos eminentes, embarcamos na mesma aventura ao caminharmos juntos pelas ruas e becos.

Entretanto, quando continuamos o passeio e fomos em direção à feira, que acontece aos sábados, na rua Teixeira Ribeiro, na Nova Holanda, ele fez questão de pegar na minha mão e disse que estava com medo de caminhar por ali. Quando questionei o porquê, disse que já havia apanhado de outros meninos, um pouco maiores, que moravam na Nova Holanda e disseram que ele estava proibido de andar naquele local. Como dito anteriormente, em algumas circunstâncias a disputa territorial envolve os moradores e inclusive as crianças. Esse menino já havia participado das "guerrinhas" protagonizadas por algumas crianças das duas comunidades. Vale lembrar que, segundo Carvalho e Pontes (2003, p. 29), a brincadeira revela "[…] o domínio da criança sobre técnicas, conhecimentos e normas culturalmente enraizadas e seu papel na transmissão e transformação desses fatos culturais".

6.2.3 **Em busca dos companheiros**

Meu relacionamento com as crianças crescia cada vez mais, então resolvi propor uma brincadeira. Em um primeiro momento consultei a professora da turma, que me disse que eu poderia realizá-la durante uma das aulas de educação física. Assim, fui até o professor de educação física, que me disse que eu poderia usar um tempo da sua aula para a atividade. A brincadeira se chamava "em busca dos companheiros[45]".

Na quadra esportiva, em um primeiro momento com as crianças, eu disse que faria uma brincadeira com eles. Imediatamente, alguns me perguntaram se não iria haver futebol, eu respondi que se desse tempo eles ainda poderiam jogar futebol. Alguns fizeram cara de descontentamento, mas eu não dei muita atenção. Tinha a certeza de que eles iriam

[45] Organiza-se um círculo com as crianças e há a indicação de um número para cada participante da roda na ordem crescente até o número 4. Cada número é batizado por um animal (exemplo: número 1 cachorro, número 2 gato, número 3 pato e número 4 vaca). Em seguida todos serão vendados e separados pelo espaço e os brincantes vão caminhar tentando encontrar seus companheiros, a partir do som que representa o animal. Dessa forma, as crianças achariam seus grupos através da busca pelo som do animal e ao encontrar seus pares ficariam de mãos dadas com eles, passando à buscar os outros. A brincadeira termina quando todos encontram seus respectivos grupos.

gostar da minha proposta. Contudo, vale ressaltar que a maior parte do tempo das aulas de educação física (como já mencionado aqui) era destinada ao futebol.

Ao iniciar os procedimentos, as crianças não ficavam quietas e me deram pouca atenção. Em um determinado momento, o professor tentou me ajudar, mas foi em vão. Fizeram muita bagunça e ficou impossível realizar a atividade. Fiquei decepcionada e decidi ir embora naquele momento, disse que estava muito triste e que voltava na semana seguinte, pois era uma sexta-feira.

Na segunda-feira, durante a aula do professor de inglês, eu pedi para conversar com as crianças. Então, fui até a frente e escrevi no quadro branco, três palavras da seguinte forma: "RESPEITO, VERGONHA, DESCULPA". Em seguida, perguntei se eles sabiam o que estava escrito. Alguns que sabiam ler, leram em voz alta, então eu perguntei se sabiam o que significava a palavra respeito. Ni, a menina que jogava futebol, disse que era "não xingar". Então, completei dizendo que além de não xingar, também significava escutar para poder considerar a vontade do outro e não passar por cima do que a pessoa poderia querer.

Dessa forma, disse às crianças que estava envergonhada e que pedia desculpas para elas por não ter respeitado o tempo delas de jogar futebol e de não ter consultado a vontade delas. Achei que a minha vontade era mais importante. Elas escutaram atentamente com poucas interrupções, quando terminei, um dos meninos, o Dan., disse: "a gente desculpa, mas não fica mais triste, tia!".

Esse episódio me trouxe várias reflexões. Mais uma vez, eu me vi em um lugar em que as crianças tinham muito a me ensinar, aliás, em vários momentos da pesquisa de campo aprendi com elas. O momento descrito acima me mostrou como é fácil ser capturada pela lógica de uma sociedade adultocêntrica.

> […] Na pesquisa com crianças e jovens os 'desvios' provocados pelas emoções, sentimentos e afetos de ambas as partes, muitas vezes dispersando as intenções retilíneas do pesquisador, convocam pesquisadores e pesquisados a refletir sobre os acontecimentos deslanchados pela própria pesquisa, avaliando-a e redirecionando-a (CASTRO e BESSET, 2008, p. 12).

Mesmo para quem está imerso em estudos e debates sobre o tema, muitas vezes é difícil não ser dominado por ideias e certezas que colocam a criança no lugar de subalternidade. Esta referência nos foi ensinada e internalizada a vida inteira. Apesar do interesse e de uma trajetória de estudo dedicada ao tema, eu me vi tomada pelo enfoque mais comum oferecido em nossa sociedade, o qual coloca a criança como *"o infante",* aquele que não fala e, por conseguinte, não decide e nem escolhe o que quer fazer. Sobretudo, quando se está no ambiente escolar, onde na maioria das vezes tudo já está previamente planejado para

ser oferecido para elas, pois a escola vive a constante tensão de cumprir as tarefas exigidas no tempo planejado.

Campos-Ramos e Barbato (2014), ao considerar a importância da qualidade das interações verbais dos adultos com as crianças, afirmam que "[…] destaca-se, ainda, o fato de que aceitar a criança como protagonista da pesquisa não deve conduzir o adulto pesquisador(a) ao ofuscamento do próprio conhecimento" (CAMPOS-RAMOS e BARBATO, 2014, p. 195). Assim, foi possível após o episódio refletir e voltar atrás, me justificando e desculpando com o grupo infantil, e, ao pedir desculpas para as crianças, nosso vínculo que já se mostrava positivo, aumentou ainda mais.

Nesse período do estudo eu também havia feito tratos com as crianças, meu trato com elas era o "é da joaninha" (já citado aqui). Então, quando estava saindo da sala, após a nossa conversa, uma das meninas chegou próximo para me abraçar e aproveitou para perguntar de quem era o brinco que eu estava usando. Como minha emoção ainda estava voltada para o que tinha acabado de acontecer, fui pega de surpresa e respondi que o brinco era meu, assim, posteriormente, tive que comprar um brinco para aquela criança para pagar a prenda.

Um aspecto que aprendi com o "trato" imitando as estratégias usadas por alguns membros do grupo, é que as crianças mais experientes nessa brincadeira não faziam perguntas em situações às quais as respostas poderiam ser óbvias como "é da joaninha": elas observavam com atenção o momento em que eu estava distraída ou ocupada com alguma atividade para me fazer a pergunta, dessa forma, no início, eu caía facilmente na isca delas, depois fui me aperfeiçoando e revidando, usando a mesma estratégia. Como afirma Huizinga (2008, p.04. Grifo do autor): "[…] No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação". Algumas vezes em que eu estava fora do foco de brincar, fazendo com que meu ritmo fosse outro, as crianças me convocavam a voltar, usando a tática "é da joaninha". Dessa maneira, nosso laço se estreitava, essas experiências e o conhecimento maior do grupo infantil, deram-me segurança para propor a realização da brincadeira de *batalhas de rima*, pois já sabia que esta era uma das prediletas de um grupo de crianças da turma.

6.3 AS *BATALHAS DE RIMA*: IMPROVISOS, DUELOS E RESISTÊNCIA

Para comentar sobre essa brincadeira, é necessário, antes de mais nada, contextualizar o significado das *batalhas de rima* que tradicionalmente fazem parte do

movimento Hip-Hop, uma produção histórica da cultura negra. Como destacam Cazé e Oliveira (2008, p. 01): […] O Hip Hop é uma estratégia de sobrevivência da cultura popular, é uma forma de visibilidade de grupos de excluídos". Segundo os autores este movimento, é uma expressão das pessoas marginalizadas que fazem política através da arte, de seus corpos que dançam, desenham, pensam, falam, refletem sobre os problemas que reverberam as estruturas sociais em que coabitam. Portanto, "[…] a mestiçagem no Movimento Hip Hop (ou Cultura Hip Hop) é uma lógica organizativa de partida que se dá a partir do encontro do Rap, do Break e do Graffiti (CAZÉ e OLIVEIRA, 2008, p. 05).

Corroborando com as afirmativas acima, Souza (2011) comenta sobre a inserção do Hip Hop na cultura paulistana, que "[…] coloca-se em um lugar de memória que remete às formas de estabelecer laços provisórios de solidariedade que, sustentados coletivamente, foram fundamentais para garantir a sobrevivência de negros cativos ou libertos ainda na época do Brasil colônia" (SOUZA, 2011, p. 68). Assim, a autora destaca que o movimento do Hip-Hop fez parte do processo de ocupação da cidade, fortalecendo os espaços de resistência que se constituíram vindo dos povos mais pobres e marginalizados.

Por sua vez, Souza e Bernardes (2017) realizaram um estudo sobre as batalhas de MCs no contexto do movimento Hip-Hop em duas cidades da Região Norte Fluminense: Macaé e Campos dos Goytacazes, revelando que, mesmo o Hip-Hop tendo passado por certa massificação nos últimos anos, "[…] ainda se caracteriza como um movimento cultural urbano juvenil que possui, como uma de suas principais características, a luta pelos direitos sociais de jovens das periferias das cidades" (SOUZA e BERNARDES, 2017, p. 154).

Neste estudo, destacamos que as *batalhas de rima* das crianças, aprendidas no contexto das ruas da Maré, se deram pelo uso da linguagem verbal e dos movimentos dos corpos, assinalando momentos de desafios, nos quais o objetivo maior era superar o outro, através de sua humilhação, externando um lado cruel em relação ao brincar, pois, durante as inúmeras disputas, a competência imposta exigia da criança suportar os fortes vexames que surgiam das rimas cantadas publicamente pelo adversário, o que, deferindo xingamentos, fazia com que a peleja aumentasse de intensidade, acelerando o ritmo de raciocínio requerido na elaboração de uma resposta à altura.

6.3.1 **Primeiros contatos com a brincadeira de rima**

Conheci a brincadeira de *batalha de rima* assim que cheguei à escola e observei uma turma. Dois meninos vieram ao meu encontro e um deles perguntou se eu sabia rimar, eu

disse que não. Então ele disse que era campeão de rima e me convidou para participar de uma batalha. Daí ele começou: "– Vou mandar um papo reto, sem neurose, sem gracinha, a tia é minha vovozinha!". Na ocasião, a aula seguiu normalmente com a professora confeccionando um relógio de papelão para ensinar horas para as crianças. Entretanto, havia um pequeno grupo que estava envolvido nas *batalhas de rima*.

> Vt: – Vou mandar um papo reto, sem demora e sem a tia, ele tá gravando nós na rima. E eu vou mandar, eu vou mandar sem neurose, sem caô, a tua mãe fica fritando na cozinha, ela não vai na casa da vizinha!
> Ju: – Vou te mandar um papo reto pra você prestar atenção, tu é um Vt parece um viadão!
> Vt: – Vou te mandar um papo reto pra você prestar atenção, tu é um Ju que parece um viadão!
> Ju: – Vt é melhor tu aprender, porque eu fui na tua casa nem tua mãe sabia ler! (Trecho de um episódio gravado no meu celular).

O desafio transcrito acima permite identificar que durante as *batalhas de rima* havia uma troca de palavras pela qual as duas crianças oponentes se digladiavam entre si, procurando se afirmar perante a outra. Essa brincadeira exibia um combate onde o objetivo maior era saber quem *"zoa"* melhor com o outro através da rima. Havia a vontade de provocar, de deixar o amigo sem graça e humilhado diante do grupo. Por sua vez, o grupo se manifestava torcendo para assistir à próxima rima, querendo ouvir uma provocação mais afrontosa, pois, as crianças que rimavam e mais umas três que as acompanhavam vibrando, vaiando e torcendo, resolveram fazer uma enquete de quem tinha vencido a batalha. Saíram perguntando sobre quem tinha ganhado o duelo.

Green (2013) destaca que nem sempre as brincadeiras estão relacionadas a habilidades sociais harmônicas. No contexto das *batalhas de rima*, "[…] brincar requer a submissão e a onipotência do parceiro baseado no jogo de conluio de narcisismos e no desejo real de fazer mal, de humilhar e destruir o outro" (GREEN, 2013, P. 31). Os estudos deste autor sobre o jogo perverso trazem a ideia de que não há um intercâmbio, mas a vontade de dominar; é uma forma de impor a própria vontade e submeter o outro. Entretanto, as *batalhas de rima* identificadas neste estudo, não parecem se encaixar com o jogo perverso de Green, pois, mesmo diante desse arranjo de ofensas, não parecia haver abalos nos vínculos de amizade entre as crianças, tudo se resumia aparentemente a simples *"zoações",* onde a afronta estava relacionada muito mais à autoafirmação. Seus laços de amizade passavam por um campo lúdico bem mais abrangente e complexo, como pode ser visto através da narrativa que está sendo exibida aqui.

Conforme os estudos de Oliveira (2007), havia um intercâmbio nesse tipo de jogo, pois "[…] trata-se de uma troca que aparece estruturada em torno de um conflito ou, ainda, trata-se de um conflito que tem na troca seu eixo central" (OLIVEIRA, p. 329, 2007). Corroborando com essa análise, após as pequenas batalhas, os resultados não ficavam imunes, pois interferiam na hierarquia do grupo. O lugar da criança era influenciado por sua melhor ou pior habilidade de responder a rima de acordo com o ritmo do adversário. Assim, o melhor rimador, geralmente, era mais estimado pelo grupo. Fato é que as rimas continuavam a ocorrer. Em um dos momentos de recreação surgiu a seguinte situação: enquanto um grupo jogava bola, outro grupo só de meninas brincava de pique, um pequeno grupo com dois meninos e uma menina começou a rimar bem próximo de mim. Um dos meninos falou as regras: "cada um escolhe três palavras para rimar e não pode haver xingamento". Então começou:

> Y- Inicia: Agora eu mando papo se liga na tua responsa, eu já te falei cala boca e se onça, agora eu vou mandar cala boca e se liga, a tua cara parece lombriga!
> Iza – Responde: quem fala é Iza, minha rima não para isso aqui é sempre a marra de bola na sua cara, a rima que faço são todas com raciocínio, não vai ser soco normal, vai ser soco de alumínio!
> Y – Responde: Agora eu mando um papo, se liga, agora eu falo: tua cara parece pano de prato.
> Iza – Responde: Você é pequeno e sem movimento, não ganharia de mim, nem rezando para Alá.

A construção inicial da regra estabelecida por uma das crianças, antes do início da batalha, ressalta um aspecto visível: a preocupação de "não xingar o outro". Entretanto, a forma como brincam de rimar está centrada em xingamentos mútuos, onde há uma disputa de quem xinga melhor, com versos maiores que ridicularizam o adversário. Mas, parece que as crianças não conseguiam distingui-los.

Assim, marcadas pelo desafio de trocas agonísticas, em que uma criança procurava se impor à outra, tentando anular sua possibilidade de resposta, aconteciam as *batalhas de rima.* Momentos em que "[…] o ataque não visa encerrar o embate, mas provocar a resposta" (OLIVEIRA, p. 331, 2007). Essas ocasiões representavam situações de competição em que, de forma indireta, conflitos eram vivenciados, nos quais a intenção não era eliminar o adversário, apesar das ofensas, que deveriam ser levadas na esportiva. Além disso, as batalhas indicavam uma interessante experiência de criação, pois além da capacidade da criança de lidar com o improviso, ressalta no desafio de conseguir expressar suas ideias, encadeando o ritmo obrigatório desses jogos. Segundo Teperman (2013), cada verso corresponde a um compasso, geralmente, de quatro tempos, onde a rima cai no último tempo

do compasso. Nesse sentido o autor destaca que "[…] esse jeito de organizar as rimas lembra um formato muito recorrente em várias partes do mundo e que no Brasil é conhecido vulgarmente como 'quadrinha'" (TEPERMAN, 2013, p. 131).

Interessada em compreender melhor essa brincadeira que, além de corriqueira no interstício escolar, parecia deflagrar aspectos relacionados à cultura mareense, pois *"zoar"* foi um comportamento citado e observado em outras brincadeiras. Foi possível fazer com que a brincadeira saísse dos hiatos escolares e ganhasse a possibilidade de subir ao palco do auditório da escola, ganhando força e visibilidade. Entreguei uma proposta à escola[46], que tinha como meta proporcionar *batalhas de rima,* a partir da organização e criação das crianças. Os adultos teriam o papel somente de auxiliar, mas respeitando e procurando agregar as ideias das crianças.

Durante o primeiro encontro, foram utilizados dois espaços diferentes da escola: a sala de leitura e o auditório. Em um primeiro momento apresentei para as crianças os dois tipos de *batalha de rimas*: a de sangue e a de conhecimento[47], para as crianças escolherem com qual delas iriam rimar. A partir daí, seguiríamos com os procedimentos de acordo com o direcionamento que surgisse. Foram cinco encontros de *batalhas de rima*, que aconteceram às quintas-feiras, dias das duas aulas extras e em algumas quartas-feiras, conforme o planejamento escolar[48].

A professora da sala de leitura e eu começamos explicando para as crianças que seria um projeto construído com a participação delas, todos tinham direito de dar ideias, mas para isso teríamos que construir regras. O diálogo inicial foi registrado passo a passo em um quadro branco, à medida que as crianças falavam, eu anotava o que surgia. Inicialmente, algumas crianças disseram que não queriam participar, pois não sabiam rimar. Contudo, disse que os que não sabiam ou não queriam rimar podiam dar ideias para quem fosse no palco e também poderiam ser júri e avaliar as rimas que surgissem, porém quem não quisesse

---

[46] A proposta foi entregue à direção da escola, após conversa informal com a coordenadora pedagógica a respeito da possibilidade de sua execução. Expliquei que meu objetivo era aprofundar a investigação a respeito dessa brincadeira, pois minhas observações iniciais haviam detectado o interesse e habilidade das crianças na realização das rimas, durante as batalhas.

[47] As duas modalidades mais conhecidas na cena do rap são chamadas de *batalha do conhecimento* e *batalha de sangue*. A batalha do conhecimento tem como principal objetivo desenvolver rimas sobre temas preestabelecidos pela organização ou pela plateia durante o evento. A batalha de Sangue não existe tema, o conteúdo é livre e tem como foco atacar (verbalmente) e responder o ataque do adversário através do *freestyle (estilo livre).* Disponível em: https://berap.com.br/blog/tudo-sobre-batalha-de-mcs. Acesso em:10 de dez. 2018.

[48] Todas as batalhas foram filmadas pelas próprias crianças com o meu celular.

participar não seria obrigado, todos estavam apenas convidados. Entretanto, para os que iriam participar precisaríamos combinar algumas regras para que a batalha funcionasse, então perguntei: “quais seriam as regras?”.

6.3.2 **Organização das regras**

As regras foram elementos centrais nesta brincadeira, pois delinearam em muitas circunstâncias o limite da agressividade das crianças em relação a até onde iria a fronteira de zoar e humilhar o outro, moderando o modo e intensidade de como jogar. Assim, a maioria das regras foi combinada em dois encontros e algumas ainda foram sendo modificadas à medida em que as batalhas ocorriam e as crianças sentiam a necessidade de novos ajustes.

A título de exemplo, a ausência do Ju, que não estava no primeiro encontro, mas que, no segundo estava presente, foi essencial para as mudanças que ocorreram no segundo dia. Quando fomos reler as regras combinadas e registradas em uma cartolina, ao chegar à regra de que não podia *“zoar”,* ele discordou veemente, afirmando que a batalha de rima é *“zoar o outro”*. Júl[49], que havia dito essa regra, defendeu sua ideia: “eu disse isso porque não pode fazer o amigo ficar triste e chorar, não pode magoar”. Mas, ao mesmo tempo disse: “zoar pode, não tem rima sem zoar!”. Então, depois de algumas ponderações, em que muitas crianças falavam ao mesmo tempo, decidimos que essa regra de *“não zoar*” deveria sair, pois a brincadeira era de *“zoação”*. Abaixo estão as regras iniciais, algumas foram modificadas no decorrer das batalhas:

> 1) Quem não quiser participar vai falar que não quer e não será obrigado;
> 2) Tem muitas formas de participar: rimando, dando ideia e julgando;
> 3) Não pode magoar o amigo;
> 4) Antes de chegar na sala de leitura geral vai ao banheiro para não atrapalhar as batalhas;
> 5) Não xingar a mãe dos outros;
> 6) Respeitar quando perder;
> 7) Não falar junto com o colega;
> 8) Levantar a mão pedindo para falar; e
> 9) Não pode falar que o colega “mija” e “caga” na cama.

As duas primeiras regras foram incentivadas por mim dando início à construção delas. Nesse momento, começaram a participar mais ativamente, a partir dos vários significados que diziam. Terminando esse instante, fomos ao auditório para fazer a primeira

[49] Destacamos que essa era uma das crianças que tinha a proibição de brincar na rua.

batalha no palco da escola. Chegando lá, agora na companhia do professor da sala de artes e não mais da professora da sala de leitura, falei sobre os tipos de batalha de rima que existiam.

As batalhas de sangue (batalhas de xingamento) que, segundo Albuquerque (2013, p. 381. Grifo do autor), são: "[...] os chamados 'duelos tradicionais'; seguem uma estrutura simples: uma lógica de ataque e resposta cujo objetivo é vencer o oponente". Os MCs, no caso, duas crianças, trocariam provocações, semelhante às formas que eu havia encontrado anteriormente nos interstícios escolares. Ou seja, trocariam rimas de provocação, desafiando um ao outro.

No Duelo de MCs, os chamados "duelos do conhecimento", surgem com inspiração nas "[…] 'batalhas do conhecimento', que acontecem no Rio de Janeiro: um tema é proposto no momento mesmo das batalhas, seguido de palavras de referência" (ALBUQUERQUE, 2013, p. 383. Grifo do autor). Na batalha de conhecimento, o duelo com as crianças ocorreria a partir de um tema a ser escolhido por elas e os adversários deveriam rimar sobre ele alternadamente.

Após a breve apresentação dos dois tipos de batalha, houve uma eleição de qual seria o tipo de batalha que iríamos seguir. Foi sugerido que as crianças levantassem as mãos para escolher suas preferências. Para minha surpresa foi eleita a batalha de conhecimento, pois, como havia observado antes, seus duelos costumavam ser de xingamentos, então eu imaginava que escolheriam *"batalha de sangue"*. Uma vez que escolheram *"batalha de conhecimento",* o próximo passo era um tema. Os que surgiram foram: futebol, videogame e animais. Mais uma surpresa, pois escolheram "animais" e achei que escolheriam futebol, pois, principalmente os meninos e a Ni, estavam sempre jogando ou falando na escola sobre isto. Entretanto, o tema escolhido foi "animal". Então, após os acertos dos procedimentos iniciais, rapidamente dois grupos se organizaram e subiram para a lateral do palco. É importante considerar que a escolha dos grupos rivais refletiu nas relações mais próximas, onde parecia haver mais cumplicidade entre as crianças.

6.3.3 **As batalhas no palco – cumplicidade e duelo**

Como eu havia pesquisado a respeito das batalhas de rima, sabia que nas batalhas tradicionais havia o *"mestre de abertura da cerimônia"*, então, me propus a fazer a abertura das batalhas, também rimando. Foi assim que me vi brincando junto com as crianças, vivendo a tensão de conseguir rimar, usando palavras que fizessem sentido e dessem o ponta pé inicial na brincadeira. O brincar é um elo que desempenha a ponte entre o pesquisador e o

pesquisado (JARDIM, 2003). Assim, ressalto que pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com outra pessoa do seu ambiente é muito importante, pois permite pensar a criança a partir de si mesma. Então comecei:

> "[…] Vieram de muitos lugares, até de Japeri! Agora vamos chamar esses dois grupos pra fazer as suas rimas. São crianças inteligentes que sabem o que vão combinar e agora a disputa vai começar".

Nesse momento, as crianças estavam muito entusiasmadas, batendo palmas, fazendo diversos barulhos com o corpo. Seus movimentos eram frenéticos e ao término da minha apresentação fizeram um som como: êêêêêêêêêê. Esse instante me despertou uma sensação muito especial de estar envolvida na mesma situação das crianças e observar nelas um enorme entusiasmo em relação à minha participação e cumplicidade na brincadeira delas, pois, Jardim (2003, p. 35) afirma que "[…] a imprevisibilidade constitui uma das mais marcantes características do brincar e está associada ao engajamento passional que o mesmo provoca".

Figura 45 – crianças rimando em uma das batalhas.
Registro de imagem da pesquisadora.

Imediatamente, Dan já começou a falar uma rima, mas eu o interrompi apresentando os MCs[50] que iriam rimar: "e agora a gente vai chamar desse lado o 'Lu' e do outro lado o 'Dan' como primeiros!" (muitas crianças estavam no palco, ao redor, bem próximas dos rimadores, a expectativa parecia grande). Nesse momento, tentando dar uma

[50] MCs: os jogadores que rimam.

ordem para as apresentações, acabei atrapalhando o Dan, que havia rimado bem melhor antes de eu interrompê-lo. Apesar disso, tudo começou:

> Lu: – "Oh Dan deixa eu te levar um papo, cala a sua boca, seu cara de carrapato, a minha condição é maior do que a sua, eu quero que você vá tomar uma injeção da chikungunya!" (enquanto Lu rimava, Dan ajoelhou na sua frente para ouvir a rima). Em seguida levantou e disse: Dan: – "Oh Lu, tô te mandando um papo reto sem neurose e sem caô, a tua boca fede a cocô, depois cocô!".

Quando ele terminou, o grupo de crianças do seu grupo gritava: uôôôôôôôôô! Uma das crianças do grupo de Lu disse: "Não tem jeito, já venceu!" Dan gesticulando com as mãos na direção do opositor, discordava. No entanto, ao término da sua rima, eu questionei que ele não tinha falado de nenhum animal como havíamos combinado antes. Enquanto ele questionava o fato de ser com animal, Lu mandou outra rima:

> Lu: – "Oh Dan eu fui na tua casa e fede a cocô e fede a rato!" (Falou essa rima com a mão na boca, fazendo um gesto como se estivesse direcionando a voz apenas para o adversário, gesto comum, usado pelos MCs durante as batalhas).

Seu grupo, após sua rima, repetiu o mesmo som: uôôôôôôôôô! Mas, Dan não se intimidou e gesticulando com a mão na direção de Lu, logo em seguida recomeçou falando outra rima. Mas, o grupo adversário começou a vaiar e Dan se afastou do centro do palco, com expressão de contentamento. Abrindo espaço para uma nova dupla de adversários. Vi, do mesmo grupo de Dan, iniciou a batalha contra Gui:

> Vi: – "Oh Gui eu fui lá na tua casa e tu tava com o cachorro brincando, aí eu olhei pro teu cachorro e estava cheio de carrapato, então…" (sempre gesticulando com a mão na direção do adversário e botando a mão próximo da boca).
> Gui: – "Aí irmão, o papo é sem neurose, tua boca está cheia de carrapato e verminose! Aqui o papo é sério, o papo é na moral, você tem que comer carrapato com bacalhau!" (disse a rima o tempo inteiro movimentando o corpo e fazendo gestos com a mão em direção ao adversário).

Ao terminar, os colegas de grupo começaram a gritar seu nome, animadamente, correndo para abraçá-lo. Após esse momento, começou uma pequena confusão. Várias crianças corriam para o centro do palco para rimar, todas falando ao mesmo tempo. Até que as crianças mesmo se organizaram e decidiram que quem rimaria seria o Y e o Lu.

> Y: – "agora eu mando papo na moral, eu fui na tua casa e nem tinha Nescau!" (ele foi interrompido pelo professor e uma menina, dizendo para ele falar mais alto, fazendo com que recomeçasse).
> Y: – "Agora eu mando um papo, se liga na tua responsa, a tua cara parece de onça!" (Todos começam a rir e Lu segue).
> Lu: – "O Y deixa eu te mandar um papo, cabeça de martelo e um monte de tijolado!".

Após essa rima, eu falei que não tinha bicho, então Ni puxou o Lu e falou algo no seu ouvido para a próxima rima. Os grupos se afastaram para os cantos opostos do palco, combinando suas futuras rimas. Após alguns segundos, Lu volta pulando de alegria e a pedido das crianças, ficou combinado que os dois iriam repetir. Y começa a rimar, mas fala tão baixo que só quem escutou foram as cinco crianças que estavam mais próximas que não se opuseram à rima dele. Então Lu com a mão cobrindo parte da boca rebateu:

> Lu: – "O Y deixa eu te mandar um papo, cabeça de tijolo e um monte de carrapato!".

Terminou de falar se afastando de costas e sendo ovacionado pelo seu grupo que gritava: já ganhou, pulando de alegria. Em seguida, entrou uma nova dupla: Gui e Ia. Gui inicia, gesticulando a mão dando passos para frente em direção ao Ia.

> Gui: – "Oh Ia vou te mandar um papo, você está fedendo até de carrapato, cala boca você diz bicho no concreto, cala boca e escuta!"

Ele encerrou, recebendo uma pequena vaia do próprio grupo e várias crianças subiram no palco ao mesmo tempo querendo rimar. Neste momento, o professor avisa que está na hora do almoço e os organiza em filas para irem para o refeitório. Assim, terminou o primeiro dia da batalha. Saí com uma sensação de que algo tinha dado errado, para mim tudo parecia meio bagunçado, mas quando fui encontrar as crianças no refeitório e perguntei o que elas acharam, todos disseram que gostaram muito e foi muito legal.

No segundo dia, iniciei mostrando para as crianças o vídeo da batalha anterior para que pudessem se ver e pensar em como poderíamos aprimorar a batalha[51]. Ao assistirem às imagens, as crianças pareciam se divertir muito: ficaram comentando a forma como as crianças que tinham rimado falavam e dizendo quem elas achavam que tinha rimado melhor. Mesmo não tendo sido esse o meu objetivo, foi interessante perceber como estavam atentas às batalhas em si. Em seguida, perguntei se estava faltando mais alguma regra para as batalhas. Foi quando Vt disse que "não pode dizer que mija ou caga na cama", justificando que "aqui ninguém dorme com o outro para poder dizer isso!". Escrevi mais essa regra na cartolina e a partir daí começamos outra batalha na própria sala, por que não teria aula de artes naquele dia. O tempo foi bem curto para a batalha, nem tínhamos começado e a professora já tinha dito que já estava quase na hora das crianças irem para o almoço. Rapidamente, nos apressamos para começar:

---

[51] A escola disponibilizou data show, lap top e caixa de som como recursos para que eu pudesse realizar o encontro. Também recebi ajuda da coordenadora para instalar os equipamentos.

> Eu: – vamos começar mais uma batalha de rima nesta escola, desta vez é ligeirinho; não pode ter demora. Ainda bem que as crianças são inteligentes e elas são boas de rima e boas de disputa e agora a luta continua!
> Ju: – "eu vou ganhar de geral, cala sua boca seu cara de bacalhau!" (houve uma pequena vaia).
> Y: – "au, au, au, seu cara de pica pau!"
> Ju: – "agora eu vou falar, o Y tua rima é um lixão, agora eu vou falar Y então se liga tu tava correndo em Pedotiba, agora eu vou falar sem problema tua cara é de urubu!" (houve uma grande manifestação da plateia em apoio a Ju).

Figura 46- Ju e Y duelando – registro de imagem da pesquisadora.

Em seguida, começa uma enorme confusão, todas pedindo a vez para rimar, então concordamos que seria o Lu e o Mat e teríamos que encerrar, pois a professora já estava na porta da sala, esperando para levá-las para almoçar, no entanto, apenas Mat rimou e encerrei a batalha, mesmo com a insistência das crianças para continuar, pois a professora já me olhava meio aflita. Esse momento foi bem confuso, todos falavam ao mesmo tempo, estavam bem agitados, era visível a alegria das crianças e suas animações durante as batalhas, mas a bagunça aumentava à medida que todas ficavam envolvidas. Dessa vez, a minha sensação de que algo não tinha saído como eu havia planejado aumentou, mas quando novamente perguntei para as crianças o que elas tinham achado, elas continuaram dizendo que tinha sido muito legal. Outros estudos também evidenciaram que a "aparente bagunça infantil" guarda uma organização própria do grupo das crianças, a tipo de exemplo, Jardim (2003, p. 84) disse: […] Por meio da brincadeira, as crianças nos mostraram que da desordem inicial, do conflito, surgia uma ordem necessária para a situação que viviam. Brincando manifestavam suas regras e a possibilidade de se ordenarem". Mesmo assim, achei que o tempo para rimar tinha sido curto, por isso foi um pouco mais confuso que o normal. Nesse dia, distribui para as crianças pequenos pedaços de papéis para que escrevessem suas rimas para a batalha antecipadamente, achando que com isso as batalhas seguiriam mais organizadas. Sugestão que não teve aderência junto ao grupo, pois as crianças nunca chegaram a usar os papéis.

Fui totalmente ignorada, pois aqui a essência é o improviso, pois a brincadeira e o jogo podem ser colocados "[…] como um espaço potencialmente transcendente, um espaço de criação e de inovação. Neste sentido, a brincadeira surge de forma original, onde as crianças experimentam formas de ações no mundo que sob pressão do adulto não seriam possíveis" (JARDIM, 2003, p 77).

A terceira batalha aconteceu apenas no auditório. Iniciei propondo a participação de duas meninas fazendo a abertura da batalha, criando movimentos corporais, pois eu já as tinha visto executar alguns movimentos. Então, compartilhei a ideia com o grupo e tanto elas quanto o grupo aceitaram a proposta. Nesse dia, enquanto eu tentava organizar o início da batalha, as crianças estavam bastante agitadas. Várias crianças iam para a frente do celular fazer careta, enquanto eu organizava a abertura com as duas meninas. Alguns meninos subiam no palco e começavam a fazer o mesmo movimento das meninas, tentando mostrar que também sabiam fazer. Então, depois de alguns instantes recomeçamos:

> Eu: – Agora estamos aqui reunidos nesta escola para fazer mais uma batalha de rima entre as crianças que sabem rimar, elas são alegres e gostam de brincar, do lado esquerdo tem um grupo, do lado direito tem outro grupo (ao falar o nome dos dois grupos as crianças se agitavam quando eu me remetia a cada grupo).
> Eu: – E agora elas vão começar a disputar, aqui pode zoar, mas não pode magoar e as meninas vão se apresentar (as meninas fizeram seu movimento, eu saí do palco para a batalha começar).

Nesse dia, as crianças gritavam e demoraram a decidir quem de cada grupo ia começar. Após decidirem, também houve demora para escolher qual seria o primeiro time. Então Ni disse para decidirem no par ou ímpar, ela levantou e mediou a escolha e saiu dizendo "comecem!". Eu falei: "lembrem que é de animais!". Em seguida começou:

> Vt: – "O Lu deixa eu te mandar um papo, tu é pequeninho e eu não quero te esculachar... (Ele continuou, mas não deu para escutar o que ele disse e o grupo vaiou. Em seguida Lu revidou.
> Lu: – "O Vt deixa eu te mandar um papo, cabeça de veado e um monte de carrapato, a minha condição é melhor do que a sua, quero que você vá direto pra chikungunya!"

O grupo gritou um êêêêêê, vibrando. Depois dessa pequena batalha, as crianças ficaram decidindo quem iria rimar e ficaram combinando em grupos separados o que seria dito. Essa preparação durou alguns minutos. Eles tiraram par ou ímpar e o Fe começou. A batalha foi entre Ra e Ni (a primeira vez que uma das meninas ia rimar).

> Ra: – "Vou te mandar um papo, sem neurose e sem caô, cala a sua boca está fedendo a cocô! (Houve uma reclamação, que tem que ser de animal, mas a batalha seguiu).

> Ni: – "O Ra deixa eu te mandar um papo, eu falo pra você tu tá fedendo a carrapato, eu fui lá na tua casa tu tava fazendo cocô, eu falo pra você…" (Não conseguiu continuar e foi vaiada).

Iniciou uma enorme gritaria, as crianças continuavam agitadas, decidiram que Ju e Y iriam para a batalha, eles tiraram par ou ímpar e começaram:

> Y: – "O Ju vou levar um papo na moral pra tu, tu tem a maior cara de tatu!"
> Ju: – "Vou mandar um papo pra tu, tu tem cara de Almeida e ainda fede a urubu!"
> Y: – "agora mando um papo se liga na sua responsa, tua cara parece de onça!" (todos reclamaram que o barulho era grande e não deu para ouvir, então ele recomeçou).
> Y: – "Agora vamos acabar com essa neurose, olhei pra tua cara e era de noze, olha a tua cara e se liga no que eu falo, olhei a tua cara e teu dente é de cavalo!".
> Ju: – "Eu vou falar pra tu, se liga na moral, meu dente não é de cavalo, mas o teu é de Cabral. Agora eu vou falar, então Y pra tu, eu escovo o meu dente melhor que tu!"

Ju foi super aplaudido e carregado pelo seu grupo após essa rima. Dan grita apontando o dedo para Y e gritando que ele é muito fraco. E a batalha continuou com os mesmos meninos. Ni que era do grupo de Ju disse: "agora tu esculachou!". Então, eu disse "não teve animal, Y ganhou!" Houve uma gritaria, um grupo comemorava, gritando o nome do Y, carregando-o no colo. Enquanto o outro grupo reclamava e não se conformava. Logo iniciou uma gritaria do outro grupo, dizendo que tinham ganhado. Depois desse momento, houve várias tentativas de reiniciar a rima, mas a confusão estava grande, as crianças gritavam e não estavam conseguindo colocar nome de animais na rima. Então Ju e Vt disseram que não precisava mais rimar com nome de animais, podia ser de qualquer jeito, mas tinha que rimar.

Nesse momento, o professor chama para o almoço, o grupo se organiza para sair da sala. Fui encontrá-lo no refeitório e perguntei mais uma vez a respeito de colocar nome de animais na rima, aproveitando que todos estavam juntos na mesa e todos confirmaram que não seria mais obrigatório ter que rimar com nome de animais. Assim, mudamos as regras para a próxima batalha.

Na semana seguinte, iniciamos o quarto encontro das *batalhas de rima*, direto no auditório e, como novidade, as batalhas não precisavam mais ter nome de animais. A cada batalha, as crianças já chegavam bastante frenéticas, especialmente nesta, pois na noite anterior falaram que houve muito tiroteio entre as duas facções do varejo de tráfico de drogas. As crianças corriam pelo palco de um lado para o outro, enquanto o professor de artes tentava colocar alguma ordem e eu conversava com um dos meninos que ia filmar. Depois de alguns minutos, os rimadores rivais começaram. Ficou combinado que seriam Mat e Gui. Dessa vez,

nem consegui fazer a abertura e Mat tentou começar, mas falou tão baixo e o barulho era tanto que só Gui ouviu. Em seguida Gui revidou:

> Gui: – "Oh Mat deixa eu te mandar um papo você cheira a carrapato, o bagulho é na moral, bagulho é sem gracinha, você fede mesmo é a bacalhau!"

Foi imediatamente ovacionado pelo grupo. Houve um alvoroço enorme que durou alguns minutos enquanto os grupos decidiam quem seriam os próximos e algumas crianças davam ideias para quem ia rimar, falando em seus ouvidos. Ficou decidido então que seriam o Vt e o Y. Depois da decisão Y desafia o rival dizendo: "seu babaca, seu miserável!", em seguida, Vt responde dizendo: "vem, vem, vem..." gesticulando com a mão. E a batalha começou:

> Vt: – "O Y deixa eu te mandar um papo, cabeça de gavião, olho de carrapato, a minha condição é melhor do que a sua, eu quero que você...".

A última palavra ele falou mais baixo, não deu para ouvir. Terminou e empurrou o Y jogando-o para trás. O grupo do Vt gritava "eh, eh, eh já ganhou!" Y estava com uma cara de espanto, pois ainda não tinha tido a chance de rimar. Estava tudo confuso e as crianças estavam se provocando e agredindo corporalmente. O professor estabeleceu um limite territorial onde cada rimador deveria ficar e disse para Vt repetir a rima:

> Vt: – "O Y deixa eu te mandar um papo, tua cabeça é de carrapato, a minha condição é melhor do que a tua, eu quero que tu vai tomar injeção da chikungunya!"

O grupo gritava animado "ô! ô! ô! ô...". Vt chamava Y "vem, vem..." fazendo movimento com a mão. Os garotos ao redor ficavam em torno dos dois rimadores com postura de enfrentamento. Mat vai em direção a Vt e Ju se coloca na frente dos dois, impedindo o confronto e Gui puxa o Vt para trás. Depois de uns segundos Y, finalmente rimou:

> Y: – "Oh Vt agora eu falo cabeça de martelo e cara de carrapato!"

Houve uma gritaria e a batalha foi considerada empatada. Depois de alguns minutos de reclamação do grupo do Vt, que não concordou com o empate, outra dupla foi escolhida para rimar: Dan e o Ra:

> Dan: – "O Ra deixa eu te mandar um papo, tua cabeça é de veado e tu tá fedendo a carrapato!" (os grupos gritavam)
> Ra: – "O Dan deixa eu te mandar um papo tua cabeça é de limão e um monte de carrapato!"

Os grupos gritavam, havia muita agitação enquanto as crianças tentavam dar ideias para os rimadores da vez falando em seus ouvidos. Houve uma gritaria e não deu para escutar a rima de Y Depois de uns minutos de gritaria surge uma nova dupla, Ra e Ju:

> Ju: – "O Ra deixa eu te dizer você parece com uma baleia assassina e tu também fede e fica até baba!" (fala com a mão na boca e expressão de provocação).
> Ra: – "O Ju deixa eu te mandar um papo, tua cabeça fede a carrapato, só que eu vou mandar posso ser baleia assassina, mas você é uma laranja parecendo um laranjinha!"

Nesse momento, os grupos não estavam mais tão delimitados. Não se sabia mais quem era quem nos times, parecia que o mais importante era duelar, seja com quem fosse. Então Gui e Ju, que eram do mesmo grupo nas batalhas anteriores, foram rimar:

> Gui: – "A minha condição é melhor do que a sua, eu quero que você vá tomar injeção da chikungunya!".

Ju disse que ele havia copiado do rimador anterior e que não valeu. Houve certo tumulto e duas meninas resolveram rimar, Ni e Iza então começam uma batalha, pela primeira vez, entre meninas:

> Iza: – "O Ni deixa eu te mandar um papo: tua cabeça parece de carrapato, ninguém é melhor que mim, agora você vai se dar, chorar, ficar assim...."

Os meninos ficaram ao redor torcendo, após a rima de Iza, houve uma pequena vaia do grupo de meninos e a batalha segue:

> Ni: – "O Iza deixa eu te mandar um papo, eu falo pra você tu tem cara de carrapato.... Esqueci! Calma, calma, calma... (Tenta novamente e diz que esqueceu toda hora…) e então recomeça: – "Oh Iza deixa eu te mandar um papo, tu tem cara de carrapato: se liga nesta rima e escuta o que eu vou dizer, cala a sua boca tu fede a cc.!"

Figura 47- Duelo entre duas meninas da turma.
Registro de imagem da pesquisadora.

Em seguida, houve muitos aplausos dos meninos e depois da batalha das meninas, teve uma longa interrupção. As crianças corriam de um lado ao outro na sala, estavam bem agitadas. Gui resolveu fazer uma pequena abertura para reiniciar as batalhas e anunciou:

> Gui: – "Desse lado tem Lu, desse outro tem Ju, e agora vamos rimar, tá na hora de se enfrentar". (Após esse instante, Ju, retomou).
> Ju: – "eu vou te mandar um papo, sem neurose e sem caô, vai lavar teus dentes tá fedendo a cocô!"
> Lu: – "deixa eu te mandar um papo, cala a sua boca, bunda de girafa e cara rachada!"
> Ju: – "eu vou falar pra tu, sem neurose nem caô, tu não sabe nem rimar, tua rima fede a cocô, eu vou falar pra tu, essa daqui é na moral, eu vou fazer contigo o que eu fiz com mano Brown! Eu vou falar pra tu, sem neurose e sem caô, tu quer falar de mim, mas tu ainda é um cocô!"
> Lu: – "eu vou te mandar esse papo Ju, você presta atenção Ju, você tem bafo de camaleão!" (a torcida do Lu começa a gritar e a pressionar o Ju).
> Ju: – "O Lu deixa eu te mandar um papo, cara de martelo e um monte de carrapato!"

Depois dessa sequência, Lu rima, mas repete exatamente o que Ju tinha acabado de falar e ninguém questionou, ficaram dizendo que estava 4 a 2 para o Lu, perguntando se eu concordava com esse resultado. Eu respondi que estava 3 a 2. Aqui, cabe colocar que o Lu era primo de Ni (menina líder do futebol), portanto, a proximidade (laço parental) de Lu e Ni, garantiram de certa maneira a vitória de Lu entre as crianças. Não houve um reconhecimento da qualidade das rimas do Ju que foram maiores e mais articuladas.

Outro aspecto é que do lugar de adulto que brinca, não há como ser imparcial, conhecendo as crianças e brincando junto com elas. Vibrei (de forma secreta) quando um dos meninos que tinha muita dificuldade na sala de aula, brilhou inúmeras vezes no palco, competindo em pé de igualdade com as outras crianças que iam muito bem diante das tarefas escolares. O menino a que me refiro, durante as batalhas, conseguia rimar prolongadamente, sendo ovacionado pelos amigos do mesmo grupo e admirado diante de seus adversários. Nestas circunstâncias, não houve rivalidade suficiente para afetar a admiração dos colegas. Antes da batalha, ele não ocupava um lugar de destaque no grupo, houve uma certa surpresa por parte das outras crianças em relação a sua desenvoltura.

Nova dupla foi organizada, Y e Gui iriam rimar. Estava tudo bem tumultuado, muitas crianças subiam no palco, ao redor dos rimadores. Tiraram par ou ímpar e Y recomeçou:

> Y: – "agora eu mando um papo: se liga, eu estou no ar, cabeça de martelo e pé de carrapato!"

> Gui: – “eu vou mandar um papo, o meu é sem gracinha: cara a sua boca, a sua cara é de calcinha; a minha condição é melhor do que a sua, eu quero que você vá tomar injeção na chikungunya!”
> Y: – “agora fica ligado, porque eu fui na tua casa e tinha um cavalo!”.
> Gui: – “eu vou mandar um papo, o papo no sapatinho, cala a tua boca seu manguinho, bagulho é na moral, bagulho é sem gracinha, cala boca seu cara de carapinho!”
> Y: – “agora, bora pro pau, cala tua boca e agora eu já mandei, te liga na tua responsa, olha o teu bafo é de onça!”
> Gui: – “eu vou mandar um papo, o papo é sem gracinha, cala sua boca sua cara de calcinha, o bagulho é na moral, bagulho é sem neurose, cala a sua boca você tem verminose!” (Gui falou muito aceleradamente sem errar!).

Aconteceu um grande tumulto uma gritaria e Lu coloca uma touquinha e pede para entrar na batalha, e mesmo sem rival, Lu diz: “eu sou um prisioneiro, deixa eu te mandar um papo: cala a sua boca que eu vou te dar um caldo!” Em seguida o Y volta para o palco e Gui reinicia:

> Gui: – “eu vou mandar um papo: o Y é sem gracinha, aqui o papo é reto, aqui é na moral, cala sua boca, seu cara de bacalhau! O papo agora acabou e já perdeu, cala a sua boca, que só tem você e eu!
> Y: – “agora eu mando um papo, se liga agora eu falo: tu é um monte de carrapato, se liga agora eu falo tua cara é de cavalo!”
> Gui: – “olha pro bagulho, o negócio é eu e tu, cala sua boca seu cara de urubu, o bagulho é na moral, o bagulho é sem gracinha, eu sou faixa preta e tu é faixa calcinha, bagulho é sem neurose, bagulho é na moral, cala sua boca, seu cara de bacalhau!”.

Houve uma enorme animação e as crianças do grupo do Gui começaram a gritar “Gui! Gui! Gui!” e gritavam êêêêêêê! Por outro lado, a torcida do Y vaiava bem alto. Eu disse “não vale, ele nem rimou ainda!”. Finalizamos, já estava na hora das crianças irem para o refeitório almoçar e Ju pediu para fechar a batalha e disse: “galera, muito obrigado por vocês assistirem esse vídeo até aqui, um beijo, valeu e tchauuuuuuu!”, fazendo um movimento com o braço. Em seguida, fomos para o refeitório. A euforia era tão grande que não foi possível organizá-los em fila como de costume e seguiram correndo, pulando, animadamente.

Na semana seguinte, mesmo sem saber, chegamos à quinta e última batalha (Havia outro encontro planejado, que não ocorreu devido a uma operação policial). Na última batalha, refizemos algumas regras, em função do tumulto que tinha ocorrido na batalha anterior, pois ela tinha sido muito agitada. Gui disse que tinha algumas ideias para diminuir a bagunça que havia ocorrido no último encontro. Disse-me que deveriam subir no palco apenas duplas, e não um grupo inteiro, como estava acontecendo. Perguntei ao grupo se concordava e o grupo confirmou, balançando positivamente a cabeça. Passamos então a organizar as duplas, colocando o nome dos parceiros do mesmo grupo que poderiam subir no palco, um rimaria e o outro apenas o orientaria. Enquanto isso acontecia, houve um movimento de algumas

crianças, que haviam acabado de descobrir uma caixa de fantasias e adereços na sala e as experimentavam ativamente. Ao vê-las fantasiadas, perguntei se gostariam de realizar as batalhas vestidas daquela maneira, com as fantasias e adereços. Imediatamente concordaram, e seguimos então para o auditório, a fim de rimar.

Figura 48 – crianças fantasiadas na última "batalha de rimas".
Registro de imagem da pesquisadora.

Dessa vez, Ju pediu para fazer a apresentação e, então, começamos:

> Ju: – "A hora da tia apresentar, tá na hora de geral escutar"
> Eu: – "e agora a gente vai começar outra batalha, as crianças já estão organizadas. Tem o júri impecável, tem os estudantes que são insaciáveis, e a gente fica tentando rimar, para a violência driblar, e a vida poder alegrar!

Ao término da minha fala, Jen entrou fazendo um movimento corporal e em seguida, entraram os MCs. Ainda em meio a certa bagunça, as crianças tentavam se organizar e, dessa vez, deram nome para as duplas. A dupla do Y foi batizada pelo próprio de "coelhinho da páscoa" (ele estava com um arco de coelho) e a dupla do Gui disse se chamar de "Pirata!".

Nesse momento, houve mais confusão, já que o júri, que também estava fantasiado, tentava se organizar nas cadeiras da frente, colocando-as mais perto do palco. Demorou um tempo para todos se organizarem, os jurados, as equipes. Estavam todos com fantasias ou adereços, inclusive eu. Finalmente, Y começa:

> Y: – "Oh Gui se liga no meu papo, olha eu te falo, cara de carrapato, agora eu já mandei pra tu, olha aqui a minha neurose, olha a tua cara, cara de serelose!!". (O grupo aplaude e Gui se afasta e pega uma cartola, põe na cabeça e vai em direção de Y que está de joelhos).

> Gui: – “Oh Y você pode vir com a cara assim, a minha responsa, vou te mandar um papo sério, o bagulho é na moral, você não vai mandar na minha diversão, cala tua boca, seu cara de peidão, bagulho é na moral, bagulho é sem gracinha, cala a tua boca, seu cara de calcinha!

Figura 49 - Júri das batalhas com as crianças fantasiadas.
Registro de imagem da pesquisadora.

Após esta rima, ele foi bastante aplaudido, chegando a baixar a cabeça para receber o aplauso, tirou a cartola e fez um movimento de agradecimento. Esta última foi uma das mais curtas batalhas, pois como tínhamos passado muito tempo na sala de leitura, colocando fantasias e reconstruindo algumas regras, além do tempo longo de dispersão das crianças no auditório, o período de duração da última batalha ficou muito reduzido.

6.3.4 **Regras, zoações e laços de amizade: o que isso tem a ver?**

Foi visível o envolvimento e a alegria das crianças no decorrer das *“batalhas de rima”*, pois os detalhes foram construídos, inteiramente com a participação delas, aproveitando seus interesses, ideias e criações, tais como: vestirem fantasias para rimar, deixar de ser obrigatório rimar usando o nome de animais, subir ao palco apenas a dupla que apoiaria os rimadores no lugar do grupo todo. Além das regras estruturais das batalhas que inicialmente, foram decididas por elas.

Entretanto, foi difícil compreender que, entre “a bagunça” e a “confusão” feitas pelas crianças durante as “*batalhas de rima*”, havia uma ordem e um empenho na realização da proposta. Enquanto para mim, parecia uma “perda de controle”, para as crianças, tudo acontecia dentro de certo equilíbrio e regularidade, pois os empurrões, o corre-corre e o barulho tremendo quando todas as crianças falavam ao mesmo tempo, para mim, parecia uma derrota da brincadeira, e, para as crianças, era a batalha esquentando.

No decorrer da organização o formato foi totalmente fora do padrão das atividades escolares tradicionais, então eu achava que a proposta não estava dando certo. No entanto, quando elas começavam os duelos de rima, suas desenvolturas tanto físicas como rítmicas me davam uma sensação de realização e encantamento com a capacidade de suas produções. Acompanhar o processo era difícil, mas ao mesmo tempo bastante prazeroso.

Outro ponto é a respeito da rivalidade, que parecia mais importante do que as próprias rimas. Houve algumas circunstâncias em que as próprias crianças tiveram que apartar pequenos conflitos, que poderiam ultrapassar o limite do xingamento da brincadeira para agressões físicas, fazendo com que o professor de artes delimitasse um limite territorial para a não ultrapassagem corporal.

Dessa forma, à medida que os encontros iam acontecendo, a disputa ia se intensificando e o ritmo e duração das rimas ia aumentando, exigindo dos jogadores suportar as humilhações e xingamentos. Faziam isso através das posturas corporais e a articulação de suas rimas. Consequentemente, tudo isso ia as deixando acesas e mais agressivas. Ao tentar se auto afirmar, após ser atacada por um xingamento rimado, é possível que em alguns momentos uma criança tenha tido vontade de chorar, porém sabia que isso poderia fazer com que se sentisse mais humilhada. Assim, buscava forças em si mesma para continuar se enfrentando, dessa maneira, os limites não eram ultrapassados, pois romper as barreiras poderia significar "uma guerra" com agressões físicas que atingissem o laço de amizade. Vale frisar que as crianças eram parceiras em vários momentos; na escola, por exemplo, faziam muitas coisas juntas, como: comer, assistir a diferentes aulas e nadar. Portanto, a convivência se compunha de um rico repertório de interações que não se restringia às *batalhas de rima,* garantindo a "obediência às regras" dessa e de outras brincadeiras, mantendo, assim, os laços de amizade; embora o foco seja o duelo verbal entre os MCs, parece que prevaleceu um suporte emocional que constitui o grupo, reflexo de seus laços de amizade.

Outro aspecto foi a oportunidade criada por elas de vestirem as fantasias e criarem personagens. Mesmo entre as crianças que não duelavam, os jurados mudaram o jeito de falar, modificando o timbre da voz e se movimentavam, mexendo alguns adereços como máscaras e chapéus que passaram a usar. Assim, expressaram um jeito de ser um pouco diferente do habitual. É importante lembrar que "[...] o brincar se expressa pela representação em atos simbólicos em lugar de representação de imagens" (SANTA ROZA, 1993, p. 78). É como se naquele instante não fossem alunos, mas tornavam-se os personagens que escolheram ser.

Somado a isso, foi interessante perceber que, ao escolherem entre os dois tipos de batalhas, escolheram a do conhecimento, será que essa escolha foi influenciada por estarem

no espaço escolar? A questão é que, na prática, continuaram brincando da forma como sabiam brincar, desafiando o outro através do xingamento. Assim, mesmo que, de certa forma, capturadas pela estrutura do espaço escolar, que dita regras de como se comportar, construíram e reconstruíram as regras de como a atividade poderia acontecer, conseguiram romper com o enclausuramento tradicional das escolas e vivenciar sua própria cultura, trouxeram uma habilidade para dentro da escola que aprenderam na rua, não só as batalhas, mas, também, a forma como elas foram construindo os duelos. Houve mais espaço para se comportarem da forma semelhante ao que fazem quando estão na rua e distante dos olhares dos adultos.

Outro aspecto é que, através de competências diferentes, naquele jogo, elas podiam competir igualmente, refletindo muitas vezes o convívio com o irmão ou um primo mais velho. Nessa direção, Huizinga (2008) descreveu diferentes formas de *"jogos de honra",* presentes em diferentes reinados na história dos povos de vários lugares. Segundo o autor, nestes jogos, ganhar significa manifestar sua superioridade. Assim, desde épocas passadas o jogador "[...] ganha estima, conquista honrarias e estas honrarias e estima, imediatamente, concorrem para o benefício do grupo ao qual o vencedor pertence" (HUIZINGA, 2008, p. 58). Após algumas batalhas, foi possível perceber o aumento do carinho e o prestígio pelas crianças que se saíram melhor no jogo.

Por outro lado, foi difícil ser cúmplice das batalhas. Quando os ânimos se acirraram, eu tive medo de perder o controle e que um conflito mais intenso, com agressões mais sérias, pudesse acontecer. Experimentei, assim, a dificuldade que representa tentar trazer o sentido da ludicidade que ocorre fora da escola para a estrutura consolidada com outro formato, tal qual o espaço escolar. Havia uma tensão em manter uma atmosfera entre a liberdade e a ordenação.

Por último, devo dizer que a brincadeira de *batalhas de rima* e todas as brincadeiras e momentos que vivi com as crianças me proporcionaram emoções variadas, entre elas posso citar: medo, encantamento, alegria, tristeza, raiva, prazer, incerteza, entre outras sensações. Dessa forma, meu grande desafio na descrição desse trabalho é trazer para o texto narrativo a riqueza de todas as situações que vivenciamos juntas.

Aqui vale um destaque para o uso do WhatsApp, pois, por meio dele, houve a possibilidade de estender minhas interações com as crianças, mesmo à distância; pelo uso desta tecnologia continuamos a nos relacionar. Ressalto, dessa forma, que de ambos os lados havia uma dificuldade de nos separarmos. Participar ativamente das brincadeiras representou "[…] um mergulho no repensar a criança e seu brincar. Um percurso que não foi finalizado,

portanto, não significa que tudo está dito" (JARDIM, 2003, p. 87). Um aspecto fundamental que deve ser ressaltado é que

> […] observo, interpreto, escrevo, sinto, fotografo, filmo ou falo sobre o outro a partir de um determinado lugar em que, como pesquisadora, posso ver e ouvir. O lugar de onde falo, de onde vejo ou escuto determina aquilo que apreendo e compreendo do outro (KRAMER, 2008, p.173).

Assim, além do meu lugar de adulta pesquisadora, existem outros entrelaçamentos que influenciam na forma como cheguei à escola e abordei a direção e as professoras. Como ressalta Kramer (2008), existem as marcas subjetivas de minha etnia e das condições sociais que refletem o meu olhar a respeito do fenômeno estudado. Além disso, há, principalmente, a dimensão que se configurou a partir do meu encontro com as crianças pelo brincar. Conhecendo suas famílias, caminhando pelas ruas da favela – que em si é um universo intenso e complexo –, segui brincando e rindo de muitas situações inusitadas ao longo do período do estudo, assim como sofri ao estar distante e saber que ocorriam operações policiais que poderiam deixá-las sem aulas e em situação de risco.

7 BRINCADEIRAS DOS JOVENS NA ESCOLA - COMER, ZOAR, CONVERSAR

Neste capítulo, inicialmente, serão apresentados alguns procedimentos usados para investigar entre os jovens qual o sentido de estar na escola. Esse aspecto está relacionado de forma indireta à questão do brincar que está sendo investigada, já que, ao longo dos diferentes lugares e momentos dos alunos com os professores, houveram constantes manifestações que podemos chamar de brincadeiras e formas de divertimentos, apesar de aparentemente, em um primeiro momento, não parecerem estar associadas à brincadeira.

Para os jovens do PEJA existiu um campo de forças diferente do infantil que se configurou pela influência da cultura existente na favela da Maré e a participação e significado que os professores deram a ela. Desse modo, os professores desta escola tiveram uma significativa importância na maneira como o brincar e a diversão de seus alunos aconteceram no espaço escolar.

Ressaltamos assim que, neste trabalho, não há uma preocupação em definir separadamente termos como diversão, jogo, brincadeira, ludicidade, entre outras expressões; como alguns autores já tentaram identificar de forma separada em outros trabalhos da área: Kishimoto (2002,2003); Fortuna (2014); Luckesi (2018), etc. Dessa forma, tentaremos caracterizar o que vamos chamar de campo lúdico escolar que pode estar relacionado a todos esses termos acima, no entanto, também podem ser associados a outros comportamentos, descrevendo uma maneira de professores e alunos se relacionarem no espaço escolar.

> [...] Seja como for, o jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas. Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento (BROUGÈRE, 2002, p.21).

Como exemplo da diversidade de possibilidades de associação aos termos citados, ao buscar a origem etimológica da palavra divertir vamos encontrar significados associados a "virar em diferentes direções", pois "[...] *divertere*, de *dis*, significam: 'para o lado', 'se virar', relacionado à ideia de 'voltar-se para um lado diferente das preocupações[52]'". É possível que muitas manifestações que estamos associando ao brincar, fossem estratégias de divertimento dos alunos para aliviar a tensão de enfrentar a dificuldade e o esforço de aprender os conteúdos escolares, desse modo, virando-se para um lado mais leve.

[52] Disponível em: https://origemdapalvra.com.br/ Acesso em:15 de set. 2019.

Entretanto, nos ambientes escolares é comum associar brincadeira e diversão às tradicionais formas estabelecidas de brincar, tais como: jogos de tabuleiro, brincadeiras corpóreas ou a utilização de brinquedos, entre outras maneiras de se divertir. Porém, aqui o que se está denominando de brincar, não está normalmente associado a estas atividades. Por isto, a primeira vista, é difícil fazer uma associação direta com alguns comportamentos que serão comentados e as formas de brincar.

Kishimoto (2003) aponta que em diferentes culturas uma mesma conduta pode não parecer ser um jogo, isso vai depender do significado que se atribui a ela. Assim, "[...] fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam'' (KISHIMOTO, 2003, p. 15). Além disso, vale destacar a escassez de pesquisas relacionadas ao brincar na escola em relação a grupos de jovens do PEJA, rapazes, moças e adultos que cedo largaram a escola e resolveram voltar e enfrentar as dificuldades que estão associados a esse desafio. Como afirma Rosa (2016):

> [...] Dentre as questões a serem consideradas neste público temos: vulnerabilidade social, ausência total ou parcial de trabalho e gravidez precoce, índices importantes a serem estudados, os quais são problemas sociais que propiciam todos os anos a muitos alunos desistirem de estudar, deixarem a sala de aula temporariamente ou mesmo definitivamente (ROSA, 2016, p. 34).

Vale mencionar que "[...] o que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação ao considerar uma atividade como lúdica" (BROUGÈRE, 2002, p.21). Esse aspecto, torna-se bastante relevante neste estudo, pois, em alguns momentos, algumas interações lúdicas tornavam-se aparentemente ofensivas, entretanto, eram tratadas com bom humor pelos professores.

Portanto, em um primeiro momento, foi organizada uma roda de bate papo com sete alunos, que concordaram em participar de uma discussão, realizada coletivamente. Em um segundo momento, houveram entrevistas individuais com dez alunos e alguns professores a respeito de temas que tinham relação com o sentido de estar na escola e as formas de diversão dos alunos neste local.

Dando seguimento ao capítulo, são descritas nesta parte do estudo três diferentes situações de comemoração e lazer, com a participação da pesquisadora, e que envolveram os alunos e os professores: os cafés da manhã, a formatura trimestral e um passeio fora da escola.

Estas situações, de certa maneira, fortalecem a hipótese de que a escola, para os alunos do PEJA, pode representar um espaço que está para além da formação normativa. Sendo possível que, para alguns, o seu significado mais forte seja o bem-estar, através de uma convivência "brincante", que se dá em um lugar de sociabilidade e identidade coletiva.

Neste sentido, identificamos conversar, zoar e comer como formas lúdicas estabelecidas pelos jovens do PEJA nesta escola, pois várias características de seu território e suas trajetórias escolares se compuseram formando maneiras de diversão e brincadeira que foram se estabelecendo nas trocas diárias entre eles e deles com seus professores no espaço escolar.

7.1 O SENTIDO DE ESTAR NA ESCOLA: "POR QUE TODO MUNDO PRECISA ESTUDAR? A GENTE NASCE PRA ISSO, INFELIZMENTE[53]!"

Nos vários momentos em que estive com os jovens em sala de aula, na maioria das vezes, percebi que eles demonstraram um grande prazer de estar juntos, conversando, zoando, contando piadas entre si, ao mesmo tempo que pareciam se esforçar para acompanhar e realizar os exercícios. Havia uma certa inquietação em estar ali, aspecto que colaborava para que "brincassem" o tempo inteiro, uns com os outros. Nesse sentido, "[...] defender o brincar na escola, por outro lado, não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento" (FORTUNA, 2014, p.20).

As "zoações", os xingamentos e depreciações que faziam entre si, provocavam constantes gargalhadas que quebravam momentos de silêncio, deixando as aulas mais animadas. Fortuna (2014, p.21) esclarece que "[...] quando sentimentos agressivos são expressos por meio de brincadeira, de forma aceitável, não só o processo civilizatório está em curso, com a sujeição do indivíduo a regras socialmente construídas, como a capacidade de representação é ampliada".

A relação com os professores também era atravessada por esse clima, pois as "zoações" os incluíam em muitas circunstâncias, tanto os alunos como os professores costumavam brincar dessa forma. Após um determinado momento das aulas, em que ficavam copiando os conteúdos, começavam a reclamar chamando o professor de chato, várias vezes com muito deboche, manifestando explicitamente um enorme incômodo em estar copiando. Entretanto, o humor nestes momentos se fazia presente.

[53] Mais uma vez a narrativa volta a ser descrita na primeira pessoa do singular.

Sobre este tema é possível afirmar que "[...] nas relações do sujeito com a realidade, há a possibilidade de se pensar em uma rebeldia criativa como a que é ilustrada pelo humor" (KUPERMANN, 2003, p. 60). Dessa maneira, Kupermann (2003) destaca que o sujeito que esteja sob pressão pode se refugiar nas várias formas possíveis de idealização confortadora pela sublimação, através da busca de uma satisfação pulsional, na qual alguns indivíduos poderiam dispor quando submetidos ao princípio da realidade e suas exigências, em prol do trabalho comum.

A frase, que apresenta o título deste item, foi dita por uma das alunas ao longo de uma entrevista individual e expressou, com clareza, no decorrer das aulas os momentos de maiores incômodos dos alunos. Quando disse: "Por que todo mundo precisa estudar? A gente nasce pra isso, infelizmente!", ela parece associar o desconforto apenas ao ato de estudar, pois foi possível vê-la sorrindo em muitos momentos acompanhando o clima de "zoação" que acontecia frequentemente. Além disso, em muitos instantes, era comum ver os alunos "zoando" os professores, depois de dispensados das aulas, ou continuarem pela escola batendo papo e contando piadas junto dos mesmos, nos corredores ou até mesmo em sala de aula, em um clima alegre e de cumplicidade, que indicava haver outro sentido a escola, além da busca de melhoria de vida pela certificação.

Sobre este assunto, Kishimoto (2003) ressalta a dificuldade existente em definir se há ludicidade quando se percebe que um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não-jogo. Ao mesmo tempo que as "zoações" expressam xingamentos, desmerecimento do outro e uma certa agressividade, parecem indicar um sentido de jogo que está associado a linguagem do contexto social onde esta pesquisa foi realizada.

Nesta direção, Freitas (2000) afirma que a palavra é reveladora, a partir da ideia de um lugar, onde se confrontam valores sociais contraditórios, e os conflitos da língua refletem as diferenças de classe no próprio interior do sistema social. Nesse sentido, destacamos que o comportamento de zoar e xingar é muito comum nas ruas da Maré e marcam alguns aspectos das relações de vizinhança, parece que no jogo de "zoação" há uma interação específica na forma da linguagem que transborda os muros da escola, encontrando sua origem no território mareense. Aqui, vale destacar que compreender as particularidades do que ocorre nas ruas da Maré ajuda a entender determinados nuances do jogo de zoar dos jovens. Assim, "[...] as línguas funcionam como fontes disponíveis de expressão. Elas exigem o respeito a certas regras de construção que nada têm a ver com a ordem do mundo (KISHIMOTO, 2003, p. 16). Dito isto, a autora destaca que a noção de jogo não nos remete a língua particular de uma ciência, mas a um uso cotidiano.

Ao tentar investigar qual o sentido de estarem na escola, pois mesmo que alguns alunos dissessem claramente que o sentido é uma busca de ter um futuro melhor, pelos momentos já apresentados até aqui, e tantos outros que serão relatados, parecia haver algo a mais presente e que dava um certo prazer e alegria. Talvez, em uma conversa em grupo, e não mais individualmente, como eu costumava fazer, as respostas de uns ajudassem na resposta dos outros e um sentido mais coletivo surgisse, uma vez que, no convívio cotidiano, ficava claro que a escola, entre outras coisas, possibilitava uma identidade comum.

Sobretudo, considerando o fato de que era possível uma convivência entre jovens com vidas e hábitos distintos, em uma mesma turma. Apesar da maioria se conhecer desde que nasceu, às vezes morando na mesma rua ou tendo estudado na mesma escola, suas vidas foram tomando rumos diferentes: alguns eram trabalhadores de comércio regular, as meninas tornaram-se mães e algumas donas de casa, manicures, ou trabalhavam em algum comércio da família; inclusive, talvez houvesse algum varejista do comércio do tráfico de drogas. Seus hábitos também diferiam, enquanto alguns se tornaram evangélicos e se divertiam participando dos cultos, outros fumavam maconha e frequentavam bailes funk.

Sendo assim, quando estavam na escola, as diferenças se eliminavam e todos se comportavam como alunos, as distinções marcadas por seus hábitos e atributos, inclusive os associados as transgressões sociais eram transformados em uma identidade comum: a de ser aluno. Além disso, apesar da escola estar dentro da favela, ela de certa forma representava um estar fora dela, pois seu regimento exigia comportamentos e atitudes que muitas vezes diferiam do que os alunos faziam na comunidade, além da exigência do uso de vestimentas e calçados específicos. Tudo isso colaborava para que os alunos muitas vezes se sentissem fora da comunidade e pertencentes a uma instituição que, após um tempo sem estudar, fazia deles membros de um lugar que outros jovens que estão fora da escola não poderiam se identificar.

Deste modo, eles passavam a ter a oportunidade de se relacionar de forma mais próxima pelo viés escolar. E, a partir daí, talvez a escola fosse um dos poucos, ou talvez o único espaço de sociabilidade que permitisse essa aproximação, criando entre eles uma identificação comum, além de morarem na favela. Ao fazerem parte do PEJA, criavam grupos de WhatsApp, o que permitia um maior compartilhamento de informações de interesse comum relacionado à escola, dando maior afinidade aos seus relacionamentos.

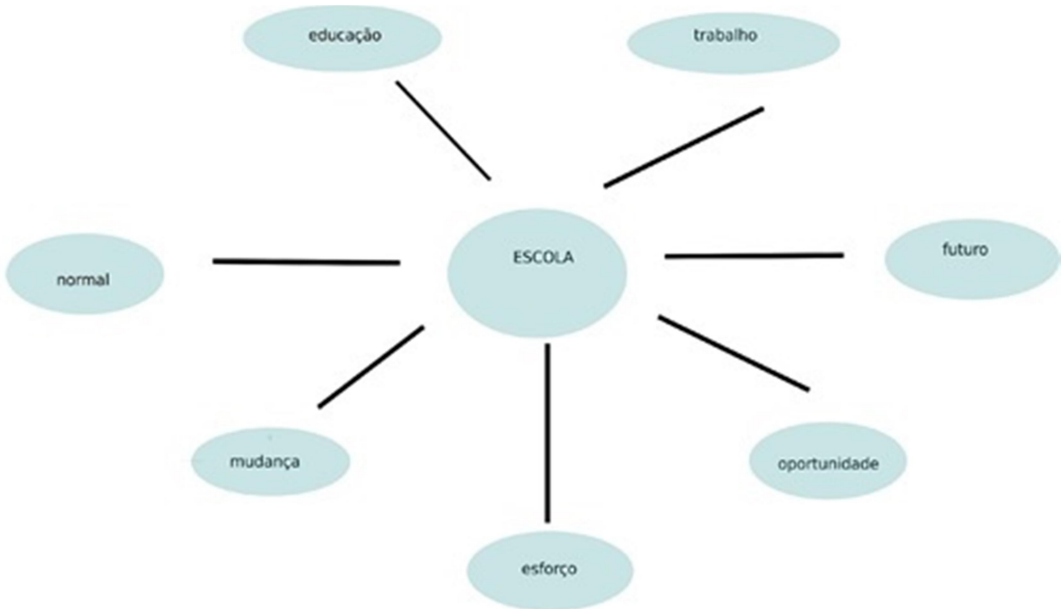
A primeira oportunidade de buscar compreender melhor esse aspecto aconteceu durante a última aula do meu primeiro ano de pesquisa na escola. Neste dia, estava marcada uma pequena comemoração após a entrega dos resultados escolares e, nessa forma, perguntei ao professor se eu podia conversar um pouco com eles antes. E, sem nenhum problema por

parte do professor, e apenas alguma resistência por parte de alguns alunos foi feita uma pequena roda em frente a uma lousa escolar, onde escrevi a palavra “ESCOLA”. Em seguida, pedi para que me dessem a primeira ideia, que surgisse na cabeça, associada a esta palavra. A intenção foi identificar a possibilidade de haver outros sentidos para a escola, além da tradicional resposta de “ter um futuro melhor” – frase de costume, dita pela maioria quando questionados em relação ao tema.

Assim, foram citadas palavras que cada um pensou associadas à escola e a importância de estarem nela, naquele momento. “[...] Para compreender os jovens é preciso levar em conta a dimensão da ‘experiência vivida’, que permite aprender a história como fruto da ação dos sujeitos” (SOUZA, et al., 2015, p. 06. Grifo dos autores). De modo geral, os alunos expressaram o desejo de melhorar de vida através dos estudos. Mas, também apresentaram um entendimento de sua realidade, pois já cumprem papéis sociais, tais quais: maternidade e trabalho, que trazem a eles a oportunidade de compreensão do mundo que não é oferecida apenas na escola. De certa forma, entendem que existem vários obstáculos para a realização de seus projetos de vida. A este respeito:

> [...] Essa Leitura de mundo que o aluno faz diz respeito ao seu entendimento social, cultural, político, de sociedade, de como ele se vê nesse mundo, isso é, um saber letrado. A leitura de mundo vem antes da leitura da palavra, porque é nas experiências do dia a dia que essas leituras de mundo são vividas, são constituídas. A leitura de mundo é fundamental para o processo de aprendizagem de jovens e adultos, é a partir dela que o educador construirá sua prática educativa (ALVES e BACKES, 2016, p. 104).

Desse modo, fui anotando as palavras que iam sendo ditas ao redor da palavra escola, construindo assim, a imagem abaixo:



A estudante que citou a palavra “oportunidade” afirmou que voltou a estudar pela filha e que aprendeu muito depois de ser mãe. E que estuda para dar oportunidade para a filha ter uma vida melhor. O rapaz que escolheu a palavra “esforço” disse que para ele é difícil ler os textos e trabalhar de dia, entregando remédios para uma farmácia, mas sabe que, hoje em dia, tem que ter pelo menos segundo grau. A aluna que disse a palavra “mudança” é MC[54] e afirmou que quer sair da favela, mudar de vida e dar outra oportunidade para sua filha, longe do tiroteio. Ela também mencionou que seu irmão foi assassinado por traficantes. O rapaz que falou a palavra “normal” não quis explicar, estava com um fone de ouvido e assim ficou. Passei para outros e depois no final tentei novamente, mas ele continuou resistente a comentar a palavra que havia escolhido. A moça que escolheu a palavra “educação” comentou que nessa escola sentiu que teve melhor educação, pois foi mais bem tratada em relação à escola anterior. Enquanto que a estudante que disse a palavra “trabalho” contou que é manicure, mas que estuda porque quer um trabalho melhor. Chegou a citar em ser professora ou enfermeira. Por último, o rapaz que falou a palavra “futuro” disse que quer continuar estudando e, no futuro, entrar na universidade e sair da favela.

A partir de suas respostas, podemos apontar como um aspecto interessante a associação da escola à melhoria de vida, à continuação dos estudos ou a melhores empregos, no entanto, até aquela data, nenhum deles havia se matriculado em outra escola e o período de matrícula tinha encerrado. A coordenadora pedagógica estava tentando conseguir vaga para eles através de alguns contatos. Esse fato, de certa forma, aponta uma distância entre os discursos e as suas ações. Talvez, por não conseguirem se articular sozinhos na busca de outra escola, ou por não acreditarem de fato que seriam capazes de dar continuidade aos seus sonhos.

Além do que poderia haver certa resistência em sair desta escola, pois um diferencial apontado nas conversas informais é o sentimento de acolhida e bem estar que todos os alunos sentiam ao estarem ali. “[...] O acesso à educação é para poucos, e os poucos que podem frequentar a escola são submetidos a uma prática docente dissociada do seu contexto, além de seletiva, resultando no abandono e/ou na reprovação desses indivíduos (ALVES e BACKES, 2016, p. 108)”. Com relação a esta escola, parece que este aspecto difere das histórias de escolaridade da maioria, visto que muitos estão associados ao fracasso

[54] Um MC pode fazer a composição de seu próprio material, comunicando-o ao público em forma de rap (se este for o gênero escolhido pelo cantor), bem como fazer improvisos, ou seja, inventar letras no momento presente. https://www.significadosbr.com.br/mc. Acesso em:03 de abr. 2019.

e aos estigmas agregados, mas, neste ambiente escolar, eles dizem se sentir bem e valorizados.

No entanto, as respostas apresentadas por este grupo de alunos do PEJA não demonstraram de forma direta uma relação com a questão que eu tentava investigar, pois não houve nenhuma associação explícita a escola como espaço de lazer e diversão. Apesar que, durante essa dinâmica, suas interações estiveram entremeadas de "zoações" e gaiatices. A cada resposta dada por um aluno, um outro fazia chacota da palavra dita, insinuando que era mentira ou era um absurdo, sem sentido algum. Fazendo com que os demais entrassem na mesma "onda", igualmente como costumavam fazer durante as aulas regulares. Assim, nosso bate papo ocorreu entremeado de risos e gozações a todo momento.

7.2 COMO OS ALUNOS SE DIVERTEM NA ESCOLA?

Após a primeira forma de investigação, citada acima, que não apresentou nas respostas uma relação direta com a brincadeira e a diversão, apesar dos comportamentos dos alunos continuarem repetindo o mesmo padrão lúdico, segui com perguntas mais diretas, uma vez que por associações livres não houve nenhuma associação com a questão do brincar.

Então, no decorrer da pesquisa, tentando associar as "zoações", as brincadeiras e chacotas como jogos que trouxessem significado ao estar na escola, realizei algumas entrevistas individuais na busca de entender este aspecto. Selecionei aleatoriamente dez alunos, entre rapazes e moças, em idades variadas, para ver se haveria em suas respostas alguma relação do brincar e o sentido de estar na escola; a pergunta efetuada foi: "Como você se diverte na escola?". As respostas estão agrupadas e separadas por gênero e idade na tabela abaixo:

Tabela 1 – Como você se diverte na escola?

	Gênero	Idade	Resposta
Como você se diverte na	Masculino	18 anos	Zoando também, com K, o V.
	Feminino	18 anos	Com os amigos que eu tenho aqui, entre aspas né? Querendo ou não a gente não fala que é amigo, mas eu considero como um amigo, porque os outros consideram como colega, não como amigo, eu considero como amigo entendeu? A gente tá sempre junto, pô, todo dia, sempre levando desaforo um do outro, ouvindo a história do outro, então é amigo pra mim.
	Feminino	23 anos	Acho que com o diálogo, atividades dinâmicas, não só matéria nua e crua.
	Feminino	35 anos	Ih aqui o professor tá falando e eu digo professor

escola?			eu quero falar, eu falo toda hora, é bom que a gente fala né? Porque aí põe pra fora, não fica com aquelas coisas assim, eu tenho a minha opinião porque que eu não falo? Eu gosto de falar, eu acho que eu vou se dá bem, eu vou me formar professora, então eu vou ter que falar muito né?
	Masculino	18 anos	Também, no diálogo, no diálogo, as vezes, tipo assim, quando nós terminamo o devê, nós para pra conversar, começa todo mundo zoar, brincar com o outro, mas tudo na base da amizade.
	Feminino	31 anos	Rindo, brincando com os professores, eles fazem a gente rir e como eu falei, umas coisas que eles conversa com a gente que é pra gente refletir na vida. (risos) Ah com o professor R, além dele dar aula, ele conversa com a gente, ele dá aquela distração pra gente não ficar só naquele foco da aula, ele vem com umas histórias boas pra gente refletir na nossa vida e o professor K, a professora Jussara foi um professora ótima pra mim, a professora A também.
	Masculino	18 anos	Com os amigos e todos os professores, eu gosto de todos, é brincadeira com todos os professores.
	Feminino	26 anos	Às vezes, eu tenho alguns problema em casa que a gente não pode trazer pra escola e as vezes eu me desverto muito assim, esqueço as coisa de dentro de casa, e aqui eu sou outra pessoa, completamente diferente da rua, eu demostro outra pessoa e na rua eu sou outra pessoa.
	Masculino	17 anos	Fazendo o jardim com os professores.
	Feminino	21 anos	Conversando, brincando.

Ao serem entrevistados, oito alunos/as apontaram que se divertem com os professores, apenas duas estudantes não mencionaram os professores quando pensaram em formas de se divertir na escola. Esse fato destaca como a relação com os professores é importante para os alunos. Os professores estão fortemente associados à maneiras de diversão e brincadeira, foram mais citados que os próprios colegas que estão constantemente trocando piadas, chacotas e zoações. "[...] A formação de professor capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas e pela observação do brincar" (FORTUNA, 2014, p. 28). Dessa forma, a autora afirma que sem isso, o professor não entende o significado do brincar e não sabe como conviver com ele em seu trabalho pedagógico.

Com relação às exceções sobre associar os professores à diversão, apenas uma aluna falou em se divertir com os amigos, destacando frases que remetem à ideia de identidade de grupo, como: "[…] A gente tá sempre junto, pô, todo dia, sempre levando desaforo um do outro, ouvindo a história do outro, então é amigo pra mim". Neste sentido, demonstra que há a construção de um coletivo que os aproxima por compartilharem

momentos relacionados ao estar na escola, criando ou fortalecendo os vínculos de amizade. Aqui vale destacar que "[...] o universo lúdico pode ensejar um estreitamento de solidariedade, camaradagem, participação na vida do outro e responsabilidade social pelo projeto coletivo de suas/nossas vidas, podendo concorrer para o estabelecimento de uma cultura solidária" (FORTUNA, 20110, p. 119).

Enquanto que outra aluna falou mais de si mesma, ao dizer que quando vai à escola esquece os problemas de sua casa, vira outra pessoa, "[…] esqueço as coisa de dentro de casa, e aqui eu sou outra pessoa, completamente diferente da rua, eu demostro outra pessoa e na rua eu sou outra pessoa". Então, ao expressar suas ideias a respeito da diversão, ela destaca a escola como um lugar especial quando afirma que se modifica e deixa os problemas do lado de fora ao chegar ali. Nesse sentido, Huizinga (2008) afirma que o jogo não é vida corrente, nem vida real, ele oferece, temporariamente, a oportunidade de fuga da seriedade e tensão da vida real. Assim, talvez seja possível que ir à escola para essa aluna seja uma forma de divertimento, no sentido de ficar distante dos problemas de seu cotidiano.

No entanto, os demais mencionaram os professores quando pensaram nas formas de diversão dentro da escola, dando ênfase principalmente ao diálogo, as conversas como formas agradáveis de divertimento. Este ponto ganha destaque quando se junta à ideia de que a maioria falou, através de conversas informais, que acha que a escola não precisa de recreio, afirmam estarem satisfeitos do jeito que a escola está, enfatizam os passeios e as conversas como formas de diversão. Dessa maneira, "[...] uma escola lúdica é uma escola que assume o brincar: atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade (FORTUNA, 2014, p. 29). Esse aspecto torna-se fundamental para esses jovens que apresentam uma história de fracasso e desistência escolar, pois por diversos motivos não se adequaram aos padrões acadêmicos exigidos. Assim, brincar com eles fortalece sua permanência neste lugar.

Participando dos jogos de "zoar", das piadas e se relacionando com os jovens, através do bom humor, os professores exercem um papel primordial na persistência dos alunos em estudar, pois "[...] o humor não nega a realidade, ele cria outra, a partir da primeira, como se fosse uma ficção, e assim facilita a vida diante da realidade" (SLAVUTZKY, 2014, p.82). Sobre este tema, Berger (2017) ressalta que o humor em sua forma mais simples pode ajudar a percebermos que as coisas não são como parecem, podem ser diferentes do que pensamos e das legitimações oficiais. Assim, o autor afirma que "[...] o cômico evoca um mundo no qual as limitações da condição humana são milagrosamente superadas" (BERGER, 2017, p.11).

Tentando compreender se a opinião dos alunos a respeito da diversão teria alguma relação com a opinião dos professores, também fiz entrevistas com nove professores do PEJA, sendo que alguns professores dão aulas tanto para as crianças quanto para os jovens. O objetivo foi investigar se os professores conheciam as formas com que seus alunos se divertiam dentro da escola e se alguns deles iriam associar a diversão às convivências. A tabela abaixo contém as respostas dos professores e está classificada por gênero e disciplina ministrada.

Tabela 2 – Opinião dos professores – Como os alunos se divertem dentro da escola?

	Gênero	Disciplina	Resposta
Como os alunos se divertem dentro da escola?	Masculino	Música	Eu acho que a gente perdeu na Maré muito espaço público, e o espaço público é um lugar muito pras crianças se divertirem, rua, quadras, praça. Então a gente vai perdendo esses espaços por ocupação de moradia, entendeu? Então a escola virou um ponto de encontro entre os jovens e um espaço também de diversão, de socialização. Então por isso que às vezes em alguma aula, por exemplo, aula de música, às vezes eles brincam mais, se divertem mais, porque é mais lúdico, não necessariamente precisa ficar copiando e aí eles aproveitam isso, pra extravasar, brincar, rir, tá junto, que nem as aulas de educação física, é um momento deles soltar o corpo e ficar à vontade. Por isso, a escola em algumas disciplinas eles gostam mais do que outras né? Ter esse espaço aqui para eles fazerem isso, ter essa diversão é excelente, por isso que é importante fazer sempre eventos festivos aqui, festejar festa julina, páscoa, natal, é sempre interessante porque isso faz parte da metodologia também né? Por exemplo, julho era o encerramento do semestre e a escola estava toda voltada para essa festa julina, então a gente teve que…, ia ter colaboração da comunidade escolar e ia ter colaboração da comunidade também, ela ia participar, só que na data prevista que ia acontecer a festa julina, não aconteceu porque teve operação policial. Mas, a gente tem que comemorar sim, não foi à toa que comemoraram em agosto, agostina.
	Masculino	Artes	Acho que a escola nesse contexto aqui da Maré, como em qualquer comunidade, a escola é como se fosse uma ilha. Onde eles fazem... onde eles fortalecem as amizades, encontram os amigos de outros lugares, onde eles não teriam acesso indo da sua rua pra outra rua do colega. Aqui é um encontro, é um oásis. Aqui é também um grande parque de diversões pra eles. Por isso que quando eles fazem bagunça aqui, essa bagunça tem que ser um pouco admitida, até porque aqui é um local seguro pra eles brincarem, de fazer a bagunça deles. Então é como se fosse um lugar

			onde eles se sentem seguros. É como se fosse um oásis isso aqui.
	Feminino	Educação Física	Os jovens… são muito fechados. Se eu deixar livre: trava. Não sabe o que fazer, não sabe o que brincar, não sabe o que – interrompe – até porque os jovens são jovens assim: 30 anos e que já são avós. Então, são travadas. Você propõe atividade, faz, se diverte, vira criança. Mas, "ó, podem brincar – interrompe – Eu ponho jogos, jogo assim: com regra, damas, dominó, vão jogar, tranquilo. Mas, eles vir a brincar, inventar uma brincadeira não. A única coisa que eles gostam é a corda. A corda foi a única que até os grandes, no momento que eu deixei, que eu levei pra quadra e deixei livre, eles – interrompe – eles brincaram. Até os grandes brincaram. É a atividade unânime. Que eles todos se acham na corda.
	Masculino	L. Portuguesa	Então a gente está aqui pra ensinar, beleza! A relevância da escola é essa. Mas, eu acho que quase todos eles têm a escola, um lugar seguro, um lugar onde eles podem ser ouvidos, um lugar onde eles vão ser respeitados. Eu percebo que a escola pra eles tem um status muito positivo, muito presente e que é uma instituição de muita confiança. Então quando eles vão procurar alguma coisa o que fazer fora dessa questão escolar, que aqui a gente até oferece algumas atividades né? A gente taí perto de uma festa junina, e tudo e aqui é uma escola né? Em que os professores têm uma perspectiva progressista interessante, não têm aquela coisa assim, não tem aquela coisa punitiva, a gente tem os paradigmas, apesar de certa forma discreta, eles, alguma coisa a gente tem mudado na educação como um todo.
	Masculino	Inglês	Eles se divertem de várias formas até na hora de ir embora, hora do almoço ou no lanche, que eu vejo que se divertem mais, que são momentos que eles ficam mais livres. Tem também a hora das aulas que são feitas fora de sala, ou as aulas normais, mas que os alunos conseguem ser mais dinâmicos, trabalhar com o corpo, ele anda, ele corre. Então eu lembro que é até uma questão boa de lembrar que quando eu trabalhei muito com os alunos, eu tive que trabalhar um pouco com a questão do comportamento que era trabalhar com os alunos, com jogos né? Meninas contra meninos ou grupos né? E também dinâmico, misturados. E isso é também bom, porque isso ajuda muito até na questão cognitiva e social também.
	Masculino	Ciências	A gente tenta levar eles primeiro pra conhecer outros locais por mais simples que seja, mostrar que o acesso é possível e que aquilo ali é pra eles, tudo que existe é pra eles, principalmente se for um local público. Agora volto a te falar eles têm que saber como se comportar, como entrar, como

			sair, tudo isso! Então essa é uma forma de diversão pra eles, outra coisa, no dia a dia, tem que ter uma diversão pra eles é…, eles gostam muito de falar, de conversar, contar suas histórias, então tem um momento, eu acho que isso é importante, deles contarem a vivência deles, até pra mim é muito legal, porque são coisa que eu nunca imaginei que dentro do Rio de Janeiro a poucos quilômetros do centro da capital, daqui do Rio, existissem algumas coisa que eu nunca imaginaria. Hoje o nosso PEJA cresceu muito, eu acho que mais por isso, o prazer que eles têm de ir pra escola, sabe? Do acolhimento, do tratamento que se tem com eles, eles também percebem isso e começam também a modificar. Então tudo isso vai alinhavando e vai tornando uma escola mais feliz, que eu acho que a escola tem que ser alegre, tem que ser feliz e local de conhecimento, de buscar conhecimento o mais diversificado possível.
	Feminino	Alfabetização	No dia a dia mesmo, né? É aquela coisa de um ajudando o outro, um passando na casa do outro pra chamar, pra vir pra escola. Fazendo os trabalhos em sala, em grupo. Né, tem aí essa socialização, essa parte é mais fácil, né? Café da manhã, toda hora querem fazer café da manhã. Né? Pra estar interagindo, pra estar conversando, né? Então também funciona muito.
	Feminino	Professora de disciplinas gerais	Eu tenho alunos idosos né? Que a diversão deles agora é em casa, televisão, é família. Eu tenho essa parte dos jovens que frequentam os bailes aqui dentro que ficam na rua até tarde. Eu acho que a maior diversão deles aqui é o convívio entre eles é o que eles… porque aqui tem muito pouca coisa e os alunos daqui não saem da comunidade. Eu uma vez levei uma turma que eu tive pro planetário, enquanto nós esperávamos o horário pra entrar, nós ficamos sentados e tinham uns prédios, eles nunca tinham vistos aqueles prédios tão altos ali da Gávea, e eu lembro que apareceu uma senhora loira lá no oitavo, nono andar e eles achavam que era uma artista, porque "É a Xuxa!", porque eles achavam que estavam em outro mundo né? Então a experiência deles é só aqui dentro, não vejo eles conhecerem nada quase lá fora, conhecem no máximo vão até Bonsucesso, quando eu falo aqui pra eles que eu moro perto do shopping Nova América, eles nunca ouviram falar, o Nova América é quatro ou cinco quilômetros daqui né? Eles só ouviram falar, eles não sabem, eles não foram. Nós do PEJA fomos com eles ao Aquário, foi um passeio assim, revitalizante pra todos nós, eu já tinha ido com meus filhos e não foi tão bom quanto nesse dia que nós fomos com eles, eles ficaram encantados, eles curtiram tudo, eles adoraram tudo, eles

			levaram lanche. Ali do lado de fora do Aquário, tem uma bancada de madeira e eles encheram aquela bancada de lanche de ponta a ponta, tudo organizado por eles, sabe? E eles estavam fascinados com aquilo, foi um dia agradabilíssimo deles comentarem aquilo, por volta de um mês ainda eles ficaram felizes com aquele passeio do Aquário, só que a gente tem poucas oportunidades de tirá-los daqui por falta de condução, falta de transporte que a gente não consegue o transporte e quando a última vez que nós fomos a Fiocruz eu, V, K, levamos os alunos na Fiocruz que é aqui perto, nós fomos até a Brasil pegamos um ônibus, fomos a Fiocruz junto com eles, pegamos um ônibus comum, o motorista deixou e voltamos, quando a gente entrou na comunidade por azar, o helicóptero estava entrando também junto com a polícia e nós entramos juntos, foi um momento assim de muita tensão, pergunta pro V. Difícil eu chorar de medo assim, eu vim chorando lá da Brasil até aqui, trazendo, puxando meus alunos e o helicóptero sobrevoando e a polícia atirando, então realmente, eu fiquei com medo nesse dia, e agora dia 25 nós vamos fazer um outro passeio assim, pegando um ônibus na Brasil e vamos com eles ao Museu de Belas Artes, aí eu já falei né possível que seja tanta falta de sorte que de novo a gente vai chegar na hora de uma incursão da polícia né? Mas a gente vai tentar de novo ir com eles num ônibus comum, nós vamos convidar todos os alunos do PEJA, mas só podem ir 40 pessoas, entendeu? Porque nós conseguimos visita guiada, então só entra 40 pessoas, então vão alguns alunos meus, outros ali, outros de lá. Estamos pensando em levá-los ali no passeio público pra lanchar, porque ali eles vão abrir o farnel que eles sempre fazem e aí a gente volta.
	Masculino	História	Não sei se posso chamar de diversão, mas o que eu vejo muito eles se divertem muito brincando uns com os outros, naquela coisa que convencionou-se chamar de zoação, ficam sacaneando uns aos outros, então não vejo muita diversão e eles gostam da aula de música né, e alguns gostam também da aula de teatro, não sei se poderia chamar a aula de música e de teatro de diversão, não sei se os professores gostariam de ouvir isso de mim, dizer que os alunos se divertem e curtem isso como uma diversão, mas o que eu vejo dentro da escola é isso, muita zoação entre eles e a aula de música e de teatro que eles levam como uma diversão.

Dos nove professores entrevistados, quatro professores apontaram que o divertimento dos alunos tem relação direta com suas companhias. Desta forma, estes

professores espelharam as respostas dos alunos, pois a maioria dos estudantes disse que se diverte na escola com os professores, através de: diálogos, passeios e durante os cafés da manhã, momentos que contam sempre com os professores. Portanto, esse aspecto apresentou concordância com ambos os grupos. [...] Nesse espaço compartilhado de confiança, o professor é autorizado pelo aluno a saber algo a seu respeito, pois quem joga, joga para alguém. O brincar permite o desenvolvimento das significações da aprendizagem e, quando o professor o instrumentaliza, intervém no aprender (FORTUNA, 2014, p. 30). No entanto, a autora prossegue esclarecendo que a intervenção pelo jogo é uma intervenção aberta, desafiadora e baseada na provocação. Dessa forma, vale destacar que nesta escola, havia uma flexibilidade dos professores do PEJA, ao aceitarem o convite de se divertirem juntos com os alunos, a partir das propostas que os mesmos ofereciam.

Além disso, parece que o prazer que ocorria nestes momentos é mútuo, pois os professores também evidenciam que são instantes de contentamento para eles. Esse aspecto fica visível na resposta de uma das professoras ao comentar sobre um dos passeios realizados: "[…] Nós do PEJA fomos com eles ao Aquário, foi um passeio assim, revitalizante a todos nós, eu já tinha ido com meus filhos e não foi tão bom quanto nesse dia que nós fomos com eles. Eles ficaram encantados, curtiram tudo, adoraram tudo, eles levaram lanche".

Ao dizer isto, a professora mencionou que já tinha feito o passeio antes, mas que foi muito melhor ter ido com os alunos, ou seja, existe uma relação de reciprocidade quando alunos e professores estão juntos, ambos fazem bem uns aos outros. A professora ainda destacou o fato dos alunos terem levado os lanches: "[…] Ali do lado de fora do Aquário, tem uma bancada de madeira e eles encheram aquela bancada de lanche de ponta a ponta, tudo organizado por eles, sabe?". Neste sentido, ela deixa incontestável o prazer que envolveu a mobilização dos alunos ao providenciarem o lanche do passeio. Ide (2003) comenta que normalmente o professor costuma ser aquele que se dedica quase sempre a preparar seus alunos para satisfazer os comportamentos sociais e acadêmicos socialmente desejáveis. Os professores do PEJA parecem ir além disso, pois suas atitudes não refletem transmitir apenas um saber pronto. Quando vivem experiências fora do padrão escolar tradicional, estão envolvidos com aspectos afetivos que permitem aumentar o vínculo de confiança por parte dos alunos. Sobretudo, quando consideramos que "[...] seu modo de ser lúdico resulta de uma condensação de experiências que ultrapassam a formação universitária, embora a abranjam também (FORTUNA, 2014, p. 21).

Mesmo aqueles professores que não fizeram associação direta consigo mesmo e a forma de diversão dos alunos conseguem ver a escola como um espaço seguro e confortável para os alunos, um espaço onde eles se sentem bem.

Neste sentido, a escola é destacada como um espaço importante de sociabilidade dos alunos da Maré, que, de certa forma, com o passar do tempo, foram perdendo espaços públicos que existiam antes nas ruas da favela. Até mesmo porque a densidade demográfica aumentou bastante nos últimos anos e cresceu de forma irregular em muitas comunidades da Maré, sem a presença do Estado e sem a ordenação necessária. Então, de acordo com as palavras de um dos professores, a escola é "[…] onde eles fazem... onde eles fortalecem as amizades, encontram os amigos de outros lugares, onde eles não teriam acesso indo da sua rua pra outra rua do colega. Aqui é um encontro, é um oásis".

Ide (2003, p. 95) destaca que "[...] um clima socioafetivo tranquilo e encorajador, livre de tensões e imposições, é fundamental para que este aluno possa interagir de forma confiante com o meio, saciando sua curiosidade, descobrindo, inventando e construindo, enfim, seu conhecimento". A relação dos alunos do PEJA com seus professores ressaltou em vários momentos um campo lúdico escolar que trazia para os jovens novos arranjos e um desejo maior em estarem na escola, pois suas aulas

> [...] tampouco são notoriamente lúdicas apenas porque possuem uma atmosfera lúdica, ou ainda, porque esses educadores têm uma atitude lúdica (humor, positividade, alegria, atração pelo desafio, inquietação etc.), mas, sobretudo, porque esses educadores brincam: o próprio dar aula é "como se fosse" uma brincadeira, pois apresenta características típicas da situação lúdica (FORTUNA, 2014, p. 21. Grifos da autora).

Apenas uma professora afirmou que "[…] os jovens… são muito fechados. Se eu deixar livre: trava. Não sabe o que fazer, não sabe o que brincar, não sabe o que...". Vale destacar que essa professora, apesar de ser de educação física, ou seja, sua aula é sobre atividade corporal e os moradores da favela costumam ser bastante corpóreos, ela não dava aulas para os jovens, dava aula apenas para os alunos com mais idades do PEJA, e que há algum tempo estavam sem o hábito de praticar atividades físicas, além disso, esse grupo específico era composto predominantemente por mulheres, que na Maré, como já foi dito, muitas ao se tornarem mães ficam distantes das atividades corporais relacionadas a jogos ou brincadeiras de rua.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que ela afirma que eles não sabem como fazer quando existe a oportunidade de ficar livres, sem direcionamento, ela também diz que, quando se soltam, brincam igual às crianças. Esta afirmativa também foi encontrada durante a

entrevista da coordenadora pedagógica, quando perguntei qual seria o significado da escola para eles, ela respondeu:

> […] O PEJA consegue ser criança, porque você percebe que as vezes umas senhorinhas, porque engravidaram muito novas e não tiveram tempo de ser criança, elas brigando as vezes, por coisas que seriam de criança, é interessante! – "pegou meu lápis" – ou então, às vezes brincando de roda, coisas que eles não conseguiram porque tiveram que ser duro o tempo todo. É o momento em que eles conseguem, não é a persona mãe, é a persona, aquela pessoa que ela não consegue ser em lugar nenhum (trecho da entrevista concedida pela coordenadora pedagógica).

Sobre esse aspecto, vale destacar que muitos alunos tiveram que entrar na "adultez", entendendo aqui esse conceito no sentido de assumir responsabilidades ditas adultas, tais como a maternagem ou um trabalho remunerado, sendo assim, muitas formas de brincar foram interrompidas precocemente. Sobre este assunto, Aquino e Martins (2007) ressaltam que a escola moderna, sob a influência da revolução industrial, costuma sonegar o direito ao tempo livre e ao lazer, reiterando que a atividade social dominante e determinante da configuração social é o trabalho. Portanto, "[...] o aspecto educativo também se volta para a qualificação do trabalhador, mais dirigido para a questão de execução de tarefas, limitando seu potencial criativo, submetendo-o ao limite de suas habilidades, àquela ou a esta função" (AQUINO e MARTINS, 2007, p. 483).

Alguns alunos do PEJA tiveram que assumir compromissos em idade que, normalmente, os jovens só têm como atividade os estudos. Neste sentido, alguns aspectos de suas vidas foram interrompidos e a escola proporciona a oportunidade de resgatar alguns momentos que foram suspensos no passado. Entretanto, vale destacar que, como a brincadeira tradicionalmente tem sido desvalorizada no ambiente escolar, ela é associada a algo sem sentido que tende a atrapalhar as aulas formais, sendo proibida. No entanto, Fortuna (2014, p. 21) afirma que "[...] diferentes narrativas de muitos educadores sobre a própria formação lúdica revelaram a importância de situações de formação caracterizadas pela integração dos diferentes saberes construídos pela vida afora, dando valor também para esse tipo de conhecimento". Talvez a inserção desses saberes pudesse trazer para a escola maior permeabilidade em relação a integração da ludicidade.

Um aspecto interessante relacionado a este ponto foi que mesmo um professor citado pelos alunos como possível parceiro de diversão não reconheceu como diversão as formas de "zoar" e se divertir que ele permite aos alunos durante a sua aula. Fortuna (2014, p. 22) também encontrou em seus dados, a partir das respostas dos educadores que brincam, narrativas semelhantes às que foram identificadas aqui, como é possível perceber em seu

relato: “[...] Entretanto, quando interrogados sobre o que sabiam sobre o brincar, esses educadores tiveram dificuldade para enumerar conteúdos aprendidos sobre ludicidade que estariam na base de sua atuação docente lúdica”. Nesse sentido, a autora argumenta que “[...] os educadores que brincam assim o fazem porque, eles mesmos, antes de tudo, continuam a aprender brincando e são pessoas que brincam” (FORTUNA, 2014, p. 22).

Dessa maneira, esse aspecto ressalta que o saber lúdico também se constitui de saberes pessoais, provenientes de experiências subjetivas dos professores, que, ao agirem “espontaneamente”, têm dificuldades de reconhecer suas atitudes como um comportamento lúdico associado à sua atenção em sala de aula. O depoimento a seguir evidencia a dificuldade de fazer essa conexão:

> […] Não sei se posso chamar de diversão, mas o que eu vejo muito é eles se divertirem muito brincando uns com os outros, naquela coisa que convencionou-se chamar de zoação, ficam sacaneando uns aos outros, então não vejo muita diversão e eles gostam da aula de música né, e alguns gostam também da aula de teatro, não sei se poderia chamar a aula de música e de teatro de diversão, não sei se os professores gostariam de ouvir isso de mim, dizer que os alunos se divertem e curtem isso como uma diversão, mas o que eu vejo dentro da escola é isso, muita zoação entre eles e a aula de música e de teatro que eles levam como diversão (Trecho da entrevista do professor de história).

O interessante no depoimento acima é que esse professor era considerado pelos alunos um “parceiro brincante”, pois costumava ser complacente com muitas brincadeiras de zoação e as altas gargalhadas que corriam na sua aula. Inclusive, em alguns momentos, participando dessas situações. No entanto, parece não considerar essas atitudes como diversão. Além disso, seu depoimento deflagra um certo constrangimento quando afirmou que a aula de um colega pudesse ser considerada como divertida por parte dos alunos, segundo ele talvez o seu colega não encarasse sua opinião como positiva. Esse pressuposto ressalta que, mesmo professores com atitudes lúdicas sentem-se desconfortáveis ao associar o brincar com suas maneiras de dar aula, talvez isso se deva ao fato de tradicionalmente existir uma desvalorização do jogo/brincar, pois não é considerado uma atividade produtiva e de valor escolar. Ao especular que a aula de música pode ser uma diversão, é como se estivesse relacionando-a à uma atividade “não séria”, e que talvez por isso estivesse desvalorizando a aula do colega professor ao fazer essa relação.

Dessa maneira, talvez seja possível que alguns dos professores e a própria equipe escolar não reconheça a dimensão importante que há em seus consentimentos, ao permitirem, ao longo das aulas, que os momentos transcorram entre gargalhadas, zoações e “sacanagens”, fortalecendo a permanência dos jovens na escola. No entanto, Fortuna (2014, p. 25. Grifos da

autora) destaca que “[...] a brincadeira do educador com seu aluno baseia-se em brincar de brincar, o que denomino “brincadeira de segunda potência”; é uma forma de brincar, porque se funda no “como se”. Esse aspecto torna-se relevante, sobretudo, quando talvez seja a garantia da existência desses instantes, um dos fatores que possibilita a persistência e o esforço dos alunos em vencer os obstáculos que estão associados em tentar terminar o ensino fundamental após os 17 anos de idade e uma história de fracasso escolar.

Os professores deste estudo renunciam a uma certa “onipotência” em sala de aula, descentralizando os processos educativos do qual fazem parte, é como se soubessem que “[...] há uma nova geração, diferente do estudante considerado ideal. Um adolescente cujas condições objetivas de vida precisam ser consideradas no modo como se articula e interfere na escola” (LEITE, et al., 2016, p. 346).

Finalmente, podemos dizer que uma parte dos professores consideram que os alunos se divertem com eles e também acham divertidos os momentos com os alunos, demonstrando que há um prazer mútuo em várias circunstâncias em que estão juntos. No entanto, mesmo com esse sentimento, parece ser difícil assumir o fazer de uma aula uma maneira de brincar/diversão, pelo fato de poder ser considerada como “não séria” e dessa forma improdutiva.

7.3 A COMIDA E AS FESTAS – “DO IMPROVISO AO CURRICULAR”

Outros destaques para a compreensão do estar na escola e vivenciar um ambiente de ludicidade e afeto são os eventos escolares. Normalmente, são repletos de muita comida, sendo boa parte delas providenciadas com a participação dos alunos, que preparam tudo em suas casas: bolos, cachorros-quentes, salgadinhos, entre outros petiscos. Os cafés da manhã eram um desses importantes eventos, combinado previamente em sala ou através do uso do WhatsApp.

Nestes momentos, havia uma importância em divulgar quem preparou o alimento e no compartilhamento de algumas receitas. Logo, o elogio e a apreciação do petisco configuravam certo prestígio junto aos demais. Inclusive, um dos professores também costumava produzir bolos para estes eventos, enquanto os demais professores, muitas vezes, se limitavam a fazer encomendas a produtores da própria comunidade.

Aqui vale destacar que o campo lúdico escolar que está sendo descrito aqui, também contou com as forças da cultura popular trazida de conhecimentos tradicionais característicos dos familiares de muitos alunos. Muitos deles vêm de famílias imigrantes do Nordeste com forte influência da cultura de seus ancestrais, sempre associada a diversos tipos

de comida. Assim, esses eventos escolares possibilitaram, através das festas e cafés, o surgimento de saberes peculiares que atravessaram a existência das comunidades mareenses pelas suas práticas, simbolizadas nas comidas e nas celebrações e demais manifestações intergeracionais.

> [...] Ao abordar as culturas populares representadas nas festas, crenças, hábitos e tradições, nos saberes do patrimônio cultural brasileiro, revelados na gastronomia, nas danças folclóricas, nos ritos e celebrações, buscamos enfatizar que todo espaço ou lugar possui uma significação de existência que o torna singular, definidor de uma identidade que vem constituir pertencimento, e por que não dizer identidades, uma vez que expressões culturais diversas convivem em um mesmo espaço e dialogam entre si (CRUZ et al., 2008, p.01).

Dessa maneira, talvez seja possível que os professores, ao concordarem em participar, a partir do convite de seus alunos dos cafés da manhã, que se realizavam na escola durante o horário escolar, oferecessem mais um elemento que colaborava com o sentido de estarem ali, pois, ao acolher e compartilhar desses momentos e de suas produções culinárias, os laços afetivos pareciam se fortalecer, fazendo com que a confiança e admiração pelos seus professores aumentassem. Dessa forma, os professores valorizavam suas raízes e aumentavam a autoestima deles, fazendo com que acreditassem em suas capacidades, dessa maneira: "[...] A memória se faz importante por sua capacidade de agir sobre o presente, contribuindo para a afirmação da identidade" (CRUZ, et al., 2008, p. 12).

Foram exatamente em situações como essa que consegui me aproximar mais das turmas. Enquanto comíamos e bebíamos, descontraidamente, era possível conversar e saber um pouco mais a respeito de suas vidas. Muitas vezes, nessas ocasiões havia a oportunidade de encontrar até mesmo três gerações diferentes, convivendo na mesma escola: avó, mãe e filha. Foi em um desses dias que, ao entrar na escola, me deparei com uma avó que veio justificar ao professor que não ia ficar na aula, pois iria cuidar da neta, uma vez que a filha havia chegado alcoolizada de manhã, em casa, e não tinha condições de cuidar da criança. Ao justificar, foi entrando com o carrinho de bebê para participar do café da manhã, combinado no dia anterior com a turma e alguns professores. Ou seja, ela não iria ficar para a aula, mas veio compartilhar o momento do desjejum.

Figura 51- Turma do PEJA e equipes de direção e professores, durante um café da manhã.
Registro de imagem da pesquisadora.

Esses momentos eram bastante caracterizados pelo bom humor, tanto os professores quanto os alunos pareciam esboçar uma alegria em compartilhar estes instantes, que configuraram um brilho especial ao início das manhãs que seriam seguidas pelas aulas comuns. Assim, é importante destacar que "[...] o humor – isto é, a capacidade de perceber algo como sendo engraçado – é universal; não existe cultura humana sem ele. Ele pode seguramente ser visto como um elemento imprescindível da humanidade" (BERGER, 2017, p. 11).

No entanto, o sentido do humor aqui está relacionado à capacidade de brincar de "zoar" dos professores. As trocas de piadas, nestas ocasiões tinham como cerne "a zoação", dessa maneira, parecia que alunos e professores, ao brincarem juntos de zombar um do outro, podiam perdoar seus fracassos e suas falhas, aceitando que todo ser humano não é perfeito e pode nem sempre estar certo. Nesse sentido, "[...] uma das mais importantes funções sociais do humor parece sempre ter sido afrontar os sentimentos morais convencionais" (BERGER, 2017, p.18).

Dessa maneira, os professores ao se permitirem ser alvo de piadas dos alunos e ter com eles a mesma atitude, traziam o cômico que convencionalmente é banido do espaço escolar, abrindo um espaço no tempo da "produtividade pedagógica", para confraternizar com seus alunos e permitir com que mostrassem seus saberes e modos de se ser habituais e criando uma certa intimidade necessária para que ocorra a aprendizagem.

As festas e a formatura trimestral também serviram como oportunidade para se consolidar a união dos alunos e o fortalecimento da consonância com a equipe escolar, já que a produção alimentícia contava com a afetuosa participação da comunidade estudantil, que parecia se orgulhar em participar. Segundo Huizinga (2008, p. 25), "[...] existem entre a festa e o jogo, naturalmente, as mais estreitas relações. Ambos implicam uma eliminação da vida quotidiana". O autor defende ainda que existem outras similaridades, entre os dois, tais quais: o predomínio da alegria, são limitados no tempo e no espaço e há a possibilidade de uma certa liberdade, presente em ambos. Esses aspectos puderam ser identificados durante esses encontros lúdicos que aconteceram ao longo do estudo. Momentos em que equipe escolar e alunos se mostravam felizes e satisfeitos de estarem juntos naqueles instantes.

Figura 52- Festa julina dos alunos do PEJA.
Registro de imagem da pesquisadora.

A formatura era um desses momentos, representava o ápice de realização dos alunos que haviam fechado um ciclo de suas vidas; e para os professores, também representava um momento de orgulho por ter participado do processo de consolidação dessa experiência. Todos pareciam vitoriosos naquele momento, apesar de saberem que muitas etapas ainda teriam que ser vencidas.

No instante das formaturas, os alunos haviam encerrado uma etapa educacional, a qual demoraram alguns anos para completar, era um triunfo para eles e este ritual parecia fundamental. A formatura poderia então representar uma interrupção da vida cotidiana, onde o sonho, a esperança de um futuro melhor pudesse acontecer. Nesse sentido, ela pode ser associada ao jogo, de acordo com o conceito utilizado por Huizinga (2008) de evasão do mundo real. Além disso, o autor destaca sobre o jogo, que "[...] o ambiente em que ele se

desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância" (HUIZINGA, 2008, p. 147).

Figuras 53 e 54 - Formatura de uma das turmas trimestrais do PEJA
Registro de imagem da pesquisadora.

De fato todos os aspectos trazidos até aqui instigam uma discussão mais profunda a respeito das maneiras alternativas e pouco investigadas associadas ao brincar na escola, pois, normalmente, a problematização do assunto neste contexto se concentra ao brincar infantil, ou em segmentos do ensino que represente o ser criança, como se o jovem não tivesse interesse e nem achasse necessário brincar. Neste sentido, Cordazzo et al. (2007), ao fazer um levantamento bibliográfico para identificar as perspectivas de estudos do brincar apontaram para a necessidade de considerar outras faixas etárias sobre o tema, verificando uma necessidade de mais estudos sobre o assunto, relacionados à idades maiores que a do pré-escolar. Portanto, nesta pesquisa, vale destacar que

> [...] considerar as identidades juvenis, reconhecer seus modos de expressão, valorizar suas referências culturais, debater sobre os preconceitos construídos historicamente em relação a sua história – uma vez que esta retrata a experiência de vida de cada um dos jovens estudantes – é algo que enriquece o trabalho pedagógico, e fortalece a autoestima de jovens alunos e alunas (SOUZA, et al., 2015, p.16).

Assim, é importante ressaltar que o brincar é um comportamento que atravessa as diferentes faixas etárias e se faz importante para todas. Desse modo as pesquisas sobre este tema, precisam olhar com mais atenção para este aspecto, pois como está sendo destacado aqui, surgem formas originais de jogo, perante as quais é possível perceber novas maneiras

desse comportamento ocorrer no espaço escolar, ampliando assim a conceituação de ludicidade.

Nesse sentido, podemos indagar se o momento da alimentação coletiva poderia significar um ritual lúdico que agregasse diferentes pessoas num mesmo grupo? Cabe perguntar também se poderia existir alguma relação entre o hábito de organizar os cafés da manhã e a cultura da favela? Assim, respondendo esses questionamentos, destacamos que os momentos de alimentação, fora fazer parte dos rituais mareenses, se apresentaram neste estudo como um jogo, pela possibilidade de evasão da realidade e permitir momentos de descontração. Sobre este ponto é importante frisar que os rituais sempre estiveram associados aos jogos desde a antiguidade. Além disso,

> [...] as práticas de natureza rituais ou simbólicas, através da repetição, inculcam certos valores e normas e dão continuidade em relação ao passado. Desse modo, o espaço festivo reproduz os rituais das gerações passadas, reforça as tradições, repete códigos comportamentais e também cria novos códigos (CRUZ, et al., 2008, p. 28).

A este respeito, Varella (2002) associa o costume de que quando há à organização de uma ação coletiva na favela, na construção de um cômodo de uma casa ou algo parecido, o dono da casa que foi beneficiado costuma fazer um churrasco em agradecimento aos que o ajudaram. Portanto, é possível que um dos motivos para que os alunos organizassem os cafés da manhã fosse uma espécie de agradecimento aos professores que os escutam, os valorizam, os ensinam e os incentivam a continuar estudando.

Além dos cafés da manhã e das formaturas, todas as festas comemorativas do calendário escolar eram bem preparadas e intensamente comemoradas, de acordo com o depoimento de um dos professores da escola a ocorrência dessas situações é fundamental:

> […] Por exemplo, julho era o encerramento do semestre e a escola estava toda voltada para essa festa julina, então a gente teve que…, ia ter colaboração da comunidade escolar e ia ter colaboração da comunidade também, ela ia participar, só que na data prevista que ia acontecer a festa julina, não aconteceu porque teve operação policial. Mas, a gente tem que comemorar sim, não foi à toa que comemoraram em agosto, agostina (Trecho da entrevista do professor de música).

Apesar das dificuldades que a escola enfrenta, muitas vezes em decorrência das operações policiais, existe a garantia que as festas ocorram, mesmo que fora de época. É o que evidencia o depoimento acima, pois para grande parte da equipe pedagógica, "[…] tudo isso vai alinhavando e vai tornando uma escola mais feliz, que eu acho que a escola tem que ser alegre, tem que ser feliz e local de conhecimento, de buscar conhecimento o mais diversificado possível" (Trecho da entrevista do professor de ciências). Assim, muitos encontros, que podem ter iniciado de forma improvisada, em um bate papo dos alunos com os

professores, seguido de uma organização pelo WhatsApp, tornaram-se uma espécie de "currículo oculto", que fortaleceu a presença dos alunos na escola. Leite et al. (2015, p. 345) realizaram uma pesquisa com jovens de escolas públicas e identificaram que "[...] as falas dos estudantes indicam que, para eles, o bom relacionamento estabelecidos com os outros, as amizades, os momentos de descontração e diversão e os espaços da escola que propiciam essas situações são aspectos marcantes e de maior importância".

7.4 O PASSEIO

Os passeios foram momentos muito especiais, sobretudo, por três motivos: abrangência espacial, a coexistência arrojada e a coletivização da produção alimentícia. Assim, como denominou Maffesoli (1984, p. 146): "[...] O que chamamos de vida cotidiana é constituída de micro atitudes, de criações minúsculas, de situações pontuais e totalmente efêmeras". A partir dessas ideias, é importante destacar que os passeios foram momentos repletos de pequenos detalhes do campo lúdico escolar que são aprofundados aqui, fortalecendo a ideia de que neste estudo estiveram presentes diversas formas de manifestações lúdicas, durante a convivência entre os professores e os alunos do PEJA. No entanto, estas manifestações são pouco representadas em pesquisas da área do brincar.

7.4.1 **Abrangência Espacial**

Falando da "abrangência espacial", os passeios frequentemente faziam com que pela primeira vez alguns alunos tivessem a oportunidade de conhecer lugares interessantes da cidade do Rio de Janeiro, uma vez que a maioria passa a maior parte do tempo na própria favela. Existem vários motivos para esse fato ocorrer, que vão desde a falta de dinheiro para o deslocamento até o medo da polícia, e do preconceito da sociedade em geral com os favelados. Dessa forma, residem em um ambiente que por vezes se revela um território confinado, onde não desfrutam da oportunidade de explorar outros pontos da cidade. Como pode ser evidenciado na resposta de um dos alunos, ao ser questionado se já havia experimentado ir em algumas praias do Rio de Janeiro, tipo Copacabana, Leblon, Ipanema… Ele respondeu:

> […] Já, já fui muito! Mas, é como eu falo pra senhora, não adianta, eu sou morador de comunidade, eu vou chegar à pista, o policial vai olhar pra minha cara, mermo eu tando com documento, tudo certinho, ele vai me esculachar, querendo ou não. Então eu prefiro ficar aqui dentro da comunidade, sair pra outra comunidade, curtir

> sabendo que eu não vou ter um esculacho na rua, esculacho com um policial (Trecho de uma entrevista com um aluno de 18 anos do PEJA).

Através da narrativa acima, o jovem entrevistado fala do preconceito e a violência que estão associados a segregação dos jovens da favela que, na maioria das vezes, preferem não sair da sua comunidade para não sofrer humilhações. Dessa forma, os passeios organizados pelos professores do PEJA permitem com que os alunos conheçam outros espaços da cidade que normalmente eles não iriam. Ampliam assim a oportunidade de circulação, e, como resultado, aumentam suas experiências nos diferentes espaços urbanos. Como retratou o jovem acima, muitos moradores evitam sair da favela e acabam não conhecendo outros espaços do Rio de Janeiro. Além de evitarem a opressão policial e o preconceito, uma outra causa é a ausência de meios financeiros. Desse modo, quando existe a oportunidade de passeios externos, este fato vira uma grande diversão. Assim, mais uma vez, Maffesoli (1984, p. 146), fazendo uma reflexão sobre o ritual da vida social afirma que é impossível não culminar em jogo: "[...] Toda a facticidade da existência mostra que esta é apenas uma aparência". O autor considera que nada escapa ao domínio do jogo. "[...] No jogo ordenado de uma rua urbana, vemo-nos confrontados com intenções, mas com gestos, com ritos maciços e bastante concretos" (MAFFESOLI, 1984, p. 150).

A segregação territorial estabelecida em cidades como a do Rio de Janeiro, por um determinado ângulo, pode ser considerada como um jogo perverso de segregação racial, que decide os que podem circular por determinadas áreas e as que resta para os outros que sobram. Por outro lado, os professores, por conhecerem a realidade do local e o cotidiano de seus alunos, colocam os passeios como eixos importantes de seus planejamentos. Tópico essencial, pois só podem fazê-lo coletivamente, pois os recursos são escassos.

> [...] Eu acho fundamental, essa coisa de tirá-los daqui da comunidade, que muitos deles não saem da comunidade para absolutamente nada, vivem aqui, se divertem aqui, fazem suas compras, muitos até trabalham aqui dentro da comunidade. Eu acho que nós temos que mostrar que tem um mundo além da favela (Trecho da entrevista concedida pelo professor de história).

7.4.2 **A Coexistência Arrojada**

A dificuldade citada acima, leva esta narrativa para o segundo motivo relacionado a importância dos passeios organizados pelos professores: "a coexistência arrojada. Este título, não foi dado aleatoriamente, pois representa circunstâncias em que os professores e

alunos ficam em posições iguais, no sentido de irem juntos para a Avenida Brasil, em uma empreitada relativa à aventura de conseguir transporte que possa levá-los aos locais planejados, pois os passeios nem sempre contam com os ônibus oferecidos pela prefeitura para a condução dos alunos, como retrata o professor de história evidenciando as dificuldades de levar os alunos para lugares diferentes fora da favela:

> […] geralmente quando fazemos passeio, nós os levamos em ônibus comum, então nos encontramos aqui na escola, vamos até um ponto de ônibus, paramos um ônibus urbano comum, entramos no ônibus, geralmente pegamos uma autorização com a diretora para que eles não paguem passagem, contamos com a colaboração geralmente do motorista de ônibus, que têm muitos motoristas de ônibus que quando veem trinta, vinte alunos, ou mais as vezes, não querem deixar que todos entrem ao mesmo tempo no ônibus, muitos não param para deixar a gente entrar (Trecho da entrevista concedida pelo professor de história).

Assim, quando os professores saem com os alunos da favela, fazem isso em grupo para facilitar a possibilidade de conseguir um motorista de ônibus, que concorde em levar vários alunos no veículo. Nestes momentos eles estão uniformizados, entretanto, muitos alunos são mais velhos, aspecto que talvez gere preconceitos em alguns motoristas e os passageiros. "[...] o rito é uma negociação com o perigoso problema da alteridade. Ao se ritualizar, toda violência que estrutura o social se canaliza" (MAFFESOLI, 1984, p. 150) Dessa maneira – juntos e uniformizados –, os moradores da favela embarcam no ritual escolar que os caracterizam como membros de uma instituição, criando uma identidade coletiva que diminui os obstáculos que enfrentam normalmente ao se distanciarem da Maré.

Aqui é importante destacar que, além de enfrentar o preconceito em relação a ser favelado, o aluno do PEJA, muitas vezes, por ser adulto, sofre discriminação baseada na crença de que a escola básica não deve ser para jovens ou adultos. Dessa maneira, os professores, ao se aventurarem juntamente com mais de 20 ou 30 alunos de uma vez saindo da escola para a Avenida Brasil (via importante de intensa circulação de automóveis e pedestres), vivem momentos tensos e de exclusão que são compartilhados sincronicamente com os alunos.

Mais uma vez, utilizando os pressupostos de Huizinga (2208), podemos associar esta situação a jogo, fazendo uma analogia a aventura dos professores de ir em busca de um transporte em uma via urbana arriscada junto com seu grupo de alunos, pois "[...] a ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e distensão" (HUIZINGA, 2008, p. 147). Em um primeiro momento, há a incerteza e uma certa preocupação de colocar todos em segurança até chegar ao local, no entanto, quando isso ocorre, existe uma euforia compartilhada igualmente por todos os envolvidos.

Ao longo do estudo, tive a oportunidade de acompanhar um desses passeios, foi a ida ao Museu Nacional de Belas Artes, localizado no centro do Rio de Janeiro. Desta forma, compreendi um pouco a respeito dos vários percalços que acontecem nestes momentos, que vão desde atravessar uma das passarelas de ferro da Avenida Brasil para tentar conseguir carona em um ônibus de linha regular, até caminhar pelas ruas do centro da cidade com um grupo de pessoas que em sua maioria caminhavam pela primeira vez por estes lugares. Assim,

> [...] ao lado da riqueza do gesto e de seu falso brilho, é preciso também ver como o jogo se exprime nos casos particulares e minúsculos da vida diária, pois ali como já dissemos, várias vezes, todas as situações são fortemente ritualizadas, constituindo o verdadeiro cenário da vida social (MAFFESOLI, 1984, p. 152).

Dessa maneira, na companhia dos alunos e dos professores que, em algumas esquinas, comentavam a respeito da história da cidade até chegarmos ao Museu, os alunos estavam o tempo inteiro atentos às orientações da guia do Museu. Mostravam-se curiosos e participativos, não observei nenhuma "zoação" entre eles durante estes momentos. Pareciam muito mais calmos e concentrados do que costumavam ficar durante as aulas. Procuravam ficar juntos a maior parte do tempo e atentos a orientação dos professores.

Sobre este ponto, Maffesoli (1984, p. 136) afirma que "[...] a sociedade enquanto interação de elementos heterogêneos que negociam sua presença mútua nada mais é do que uma vasta e complexa 'representação', onde os papéis se trocam, se sucedem, se opõem, se eliminam etc.". É possível que o fato de estarem fora da favela exigisse outros comportamentos, diferentes dos que costumavam estabelecer entre si, tais quais: as "zoações" e chacotas que trocavam mutuamente. Assim, talvez quisessem evitar associações com atitudes comumente relacionadas a certas maneiras de se comportar, preservando-se de sofrer discriminações.

Figuras 55 e 56 – uma das esquinas do centro da cidade e a visita ao Museu Nacional de Belas Artes.

Registro de imagens da pesquisadora.

7.4.3 **A coletivização da produção alimentícia**

Após a visita guiada ao Museu, o passeio seguiu com um tradicional piquenique, que aconteceu no Parque do Passeio Público. Fomos caminhando até lá, sempre em grupo, entretanto, ao chegarmos ao parque, havia uma espécie de culto evangélico acontecendo ao ar livre e algumas alunas ficaram um pouco por lá. Outros alunos mais jovens também sumiram por alguns instantes e depois reapareceram para o momento do compartilhamento dos alimentos. Como de costume, foi montada rapidamente pelas alunas mais velhas uma mesa improvisada com uma toalha estendida no chão para o compartilhamento dos alimentos, em grande parte trazido por elas. Sobre o tema da alimentação, Ferreira e Magalhães (2011) realizaram um estudo que

> [...] apoia-se no entendimento de que a alimentação como uma prática imprescindível à sobrevivência humana, não se desvincula da totalidade da vida cotidiana dos indivíduos, mas é integrante das suas condições de vida. Dessa forma, para a sua apreensão torna-se necessário compreender o conjunto de circunstâncias de vida que envolvem o trabalho, os rendimentos, a família, a saúde, o lazer, entre outras situações cotidianas (FERREIRA e MAGALHÃES, 2011, p. 2984).

Figuras 57 e 58 – piquenique no Passeio Público no centro da cidade.
Registro de imagens da pesquisadora.

Assim, as autoras declaram que a análise da questão alimentar envolve uma abordagem multidimensional através da articulação das dimensões biológicas, socioeconômicas e culturais vivenciadas pelos indivíduos em seu cotidiano. Neste trabalho, o enfoque principal é na cultura, pois a investigação se faz a partir do interesse na relação entre o ato de comer e se divertir. Na busca de compreender porque, em muitas ocasiões, quando os alunos e professores se divertiam juntos, havia alimentos envolvidos.

No piquenique, por exemplo, o que mais chamou a atenção foram os momentos de sociabilidade no comer junto, nas trocas apareciam individualidades como gostos, sabores e opiniões, sempre acompanhados de “zoações”, a respeito de pequenos detalhes dos percursos trilhados em conjunto. Aspectos engraçados ou mais desafiadores que todos tinham vivido de certa maneira coletivamente até chegarem ali. Tudo isso unia o prazer de comer, a produção dos alimentos e a escolha de um lugar agradável para comer sem pressa e com prazer, prestando atenção nos alimentos que estavam sendo consumidos e aproveitando o momento para conversas prazerosas e informais.

Além disso, um ponto que já havia sido identificado nas brincadeiras do grupo infantil como uma influência para o campo lúdico, surgiu novamente aqui, pois é importante ressaltar que o tema da alimentação também pareceu ser marcado pelas diferenças de gênero. A maioria dos alimentos foi oferecida a partir da produção das alunas, não sendo observado alimentos vindos dos rapazes. Nesse sentido, este dado colabora com um aspecto que já foi mencionado em relação a atuação e representação de papéis dos diferentes gêneros, pois expressa que, na Maré, o mundo doméstico está designado para as mulheres, enquanto que os homens atuam no mundo público. Quando os rapazes trazem alimentos, estes são produzidos por suas mães ou tias.

Assim como afirmam Ferreira e Magalhães (2011, p. 2985): “[...] Dessa forma, o universo da casa e os cuidados com os filhos são papéis da mãe e da dona de casa, ou seja, tarefas predominantemente femininas”. Esta ideia da diferença de gênero ressalta que foi possível identificar que os hábitos e costumes mareenses estavam presentes no campo lúdico escolar vivenciado entre os alunos e os professores por intermédio da produção dos alimentos.

Finalmente, é possível ver que os alunos do PEJA, em vários momentos escolares, brincam e se divertem entre si, mas sobretudo na companhia de seus professores. Estes não costumam, ao longo de seus trabalhos, impor a eles um comportamento padrão, dizendo o que é bom ou não é bom. Acima de tudo, os professores costumam oferecer uma escuta aberta, muitas vezes sendo condescendente com as “zoações” e possibilitando encaminhamentos que permitem reflexões aos jovens a respeito de suas vidas. Leite et al. (2016) afirmam que o sentido da escola para os estudantes adolescentes é ser ela o lugar do encontro, da formação de vínculos, de cultivo dos laços afetivos, do lazer. Neste estudo, os alunos confirmaram a importância desses aspectos, a partir de suas atitudes e depoimentos.

Dessa forma, os resultados aqui encontrados a respeito do brincar – no único PEJA presencial diurno do Complexo de Favelas da Maré –, trazem dois pontos importantes que se interligam: a necessidade de mais pesquisas sobre o brincar, focadas em jovens que

voltam a estudar após inúmeras dificuldades, pois este aspecto pode ampliar as definições e categorizações do brincar na escola, além de colaborar com o sucesso deste retorno estudantil. Outro ponto é sobre a importância da prática dos professores como “profissionais brincantes”, que permitem aos estudantes inserirem seus modos de ser e a integração de sua cultura no ambiente escolar.

É válido mencionar que, diferente do que ocorreu com o grupo infantil, não houve a oportunidade de ver os jovens brincando nas ruas da Maré, portanto, as análises ocorreram a partir de seus depoimentos, das observações realizadas no contexto educacional e nos momentos que a equipe escolar esteve presente.

8 TODO MUNDO BRINCA NA FAVELA: DO TERRITÓRIO CONFLAGRADO À ALEGRIA DE ESTAR VIVO

O título deste capítulo “Todo mundo brinca na favela: do território conflagrado à alegria de estar vivo”, anuncia uma narração que apresenta um vasto universo lúdico existente nas ruas e becos das comunidades mareenses, exibindo uma produção cultural marcada por diferentes gerações e habitantes vindos de lugares distintos, mas que trouxeram a marca de suas ancestralidades, compondo a expressão das atividades lúdicas identificadas neste território.

Dando força a estes dados, Huizinga (2008), em seu livro *Homo Ludens,* inicia sua argumentação afirmando que, com o passar do tempo, fomos percebendo que não somos tão racionais como foi cultuado no século XVIII, associando-nos a *Homo Faber*, que de acordo com o seu entendimento é tão inadequada quanto *Homo Sapiens*. Assim, o autor dá destaque a uma terceira nomenclatura chamada de *Homo Ludens*, informando que o jogo faz parte das inúmeras atividades humanas e evidenciando a presença de um caráter lúdico em toda cultura.

O que vamos frisar neste capítulo é o hábito mareense que configura o campo lúdico mais amplo. O brincar, por ser um traço da cultura humana, está presente em todas as gerações e é transmitido intergeracionalmente, influenciando nos modos de ser e estar dos moradores da Maré. Mesmo em um território onde a guerra pode a qualquer momento ser deflagrada, o prazer, o relaxamento e a alegria surgem como força pungente, afastando o medo associado ao perigo eminente da morte.

Desta forma, pelo fato do território onde foi realizado o estudo representar um espaço com “leis e estruturas” próprias – no sentido de divergir de outros arranjos urbanos dos bairros das grandes metrópoles –, é importante considerar que a realidade de diversão/ludicidade ultrapassa perspectivas racionais mais comuns, pois em muitas ocasiões se distanciam de um certo grau determinado de civilização, típico da modernidade. Elias (2011, p. 207) afirma que “[...] é possível elaborar teorias sobre estruturas emocionais do homem em geral, com base no estudo de pessoas em uma sociedade específica que pode ser observada aqui e agora – a nossa”. Neste sentido, o autor a partir de um estudo profundo sobre o processo civilizatório ocidental, irá destacar como o padrão europeu de comportamento foi sendo assumido como modelo ideal. Aqui destacamos que a grande questão relacionada a esta atribuição é usar a particularização europeia como referência aplicável a todas as populações. Indicamos que este parâmetro não corresponde a muitas atitudes encontradas na Maré.

Desse modo, este capítulo apresenta, em um primeiro momento, as narrativas das crianças a respeito de suas brincadeiras e as interações fora da escola, seja nas praças, nos becos ou até mesmo sozinhas, dentro de suas casas. Através de algumas entrevistas efetuadas sobre as maneiras que se divertem, principalmente quando há confrontos entre as facções criminosas ou com a polícia, são narrados momentos em que as crianças ficam reclusas em seus lares, impedidas até mesmo de irem à escola.

Em seguida, são apresentadas as opiniões de alguns jovens, de alguns professores e funcionários da escola, além de alguns responsáveis das crianças, a respeito das formas de diversão nas ruas e em vários espaços da favela (como as igrejas e os bailes funk). Há, inclusive, lembranças dos moradores mais velhos de como brincaram no passado e o que mudou em relação a esse momento atual.

Finalmente, no último trecho do capítulo, tentando compreender melhor a disputa permanente que ocorre em quase todas as brincadeiras, foram feitas algumas perguntas relacionadas à percepção dos adultos sobre o que consideram violência, na intenção de relacionar aspectos de suas sociabilidades/subjetividades e a aparente "brutalidade" encontrada em algumas formas de diversão.

8.1 AS BRINCADEIRAS E OS CONFLITOS ARMADOS – OUVINDO AS CRIANÇAS[55]

Como foi dito neste trabalho, a localidade que está sendo estudada vive com muita frequência conflitos entre duas facções rivais do varejo de drogas e as constantes incursões policiais. Quando isso ocorre, as crianças não podem sair de casa, nem mesmo para ir à escola. No período da realização da pesquisa, várias situações dessa natureza ocorreram. Na busca de compreender o que fazem as crianças quando isso acontece fiz algumas perguntas a este respeito.

Durante os intervalos entre algumas atividades ou durante a recreação, eu aproveitava para conversar com elas, em grupo, em duplas ou individualmente. As perguntas eram geradas em torno da investigação de suas brincadeiras e da compreensão que elas tinham das relações estabelecidas com seus territórios de morada. Dessa maneira, como já foi dito, é possível perceber que nem todas as crianças têm a liberdade de brincar na rua e, para essas, restava brincar de jogos eletrônicos jogados no computador, e, na maioria das vezes, no celular de seus responsáveis, além de assistirem séries e programas de televisão. Também

[55] A partir desta seção o trabalho volta a ser escrito na primeira pessoa do singular.

citaram muitas brincadeiras e vídeos do YouTube, essa plataforma de vídeos é muito acessada por elas (dado comentado no capítulo VI).

Sobre este tema, Tomaz (2019, p. 117) afirma que "[...] ao acessar as páginas dos canais do YouTube, as crianças não estão deixando de brincar, mas transformando o acesso que têm às redes sociais em brincadeira, e os dispositivos móveis em brinquedos". A partir disso, a autora ressalta que a diferença é que antes os modos de brincar com determinados objetos aconteciam no âmbito privado e seus sentidos também. Hoje as crianças utilizam tais dispositivos para brincar. Neste sentido, as crianças da Maré brincam de jogos e plataformas eletrônicas, como outras crianças de diferentes lugares da cidade do Rio de janeiro e outros lugares do mundo. No entanto, em algumas circunstâncias nas quais elas acessam o universo da internet e seus oferecimentos é que se fazem particulares, como podemos ver na fala abaixo quando perguntei o que a criança fazia durante as operações policiais:

> […] Eu tenho computador em casa aí eu fico jogando ou vendo televisão. Da minha casa dava para ouvir muito tiro. A casa da minha amiga é de frente pra minha casa, aí eu consegui ir pra lá, mas quando eu não consigo ir, eu gosto de ver série no Netflix, eu tava vendo uma série da Barbie. No meu jogo, a minha boneca dança funk, eu gosto de dançar funk (Na - 9 anos, narrativa do que fez durante uma operação policial)!

O depoimento acima evidencia que, para se desligar da realidade brutal e opressora que ocorre durante as reais batalhas ao redor de sua casa, a menina utiliza meios eletrônicos diversos para se distrair. Ao pesquisar a origem etimológica da palavra "distrair", associada ao brincar, surgiu: "[...] Do Latim DISTRAHERE, "separar, puxar em diferentes direções", formada por DIS- mais TRAHERE, "puxar, arrastar[56]". Significando: dissolução, distração, distrair. Dessa maneira, a atitude da criança diante da pressão externa, tentando dissolver os barulhos e as ameaças através das diversões que os meios eletrônicos oferecem, nos mostra mais um sentido do brincar na Maré.

De uma forma geral, as crianças têm clareza das situações de confrontos armados a que estão submetidas, em decorrência dos conflitos que ocorrem em seus territórios, inclusive levantam estratégias de como resolver o problema. Para elas a questão central é o uso de armas, elas acham que em primeiro lugar as armas têm que acabar, afinal são muitas e estão expostas claramente em muitas ruas no caminho entre a escola e suas residências e restringem suas liberdades de brincar na rua.

Como mencionado por Coelho et al. (2006), acreditamos que o entendimento do significado e o elo de afetividade com o lugar estabelecido pelas crianças nas interações da

[56] Disponível em: https://origemdapalavra.com.br/palavras/distrair/

brincadeira com o espaço da favela proporcionam um arcabouço de referências capazes de orientar intervenções que valorizem os espaços livres no interior do lugar como em áreas que integrem a inserção do indivíduo no todo da cidade. O diálogo abaixo descreve algumas ideias que elas têm a esse respeito:

> Pesquisadora – Semana passada houve operação policial e teve muito tiroteio aqui, né? O que vocês ficaram fazendo durante esses momentos?
> R – Eu joguei "*Super Mario Bros*[57]", em casa, mas às vezes eu jogo bola, eu tenho um mini golzinho. Da minha casa eu escuto tiro bem baixinho porque eu moro no último andar. Quando eu escuto tiro eu fico com um pouco de medo, porque tem vezes que o helicóptero passa por cima, aí fica o maior barulhão em casa, aí fico com um pouco de medo. Eu fico com medo do helicóptero atirar na laje que tem lá e quebrar a telha toda. Uma vez ele atirou uns dez tiro lá no meio da laje, aí minha mãe teve que chamar um cara pra consertar e botar uma nova.
> Júl – Eu fiquei jogando futebol em casa, lá tem um corredor e eu fico jogando bola. Eu escuto mais ou menos os tiros, porque a minha vó fica no segundo andar. Quando eu escuto eu sinto medo. Quando passa o helicóptero eu fico com medo e às vezes eu fico mexendo no celular pra me distrair e não ouvir os barulhos do helicóptero passando.
> Pesquisadora – O que que vocês acham dessas situações?
> R – Eu não gosto, queria que tivesse paz.
> Júl – Concordo com ele, o Bolsonaro teria que fazer alguma coisa.
> R – O Bolsonaro já foi militar Júl, ele já foi militar.
> Pesquisadora – O que tem ele ter sido militar?
> R – Ele quer libera as armas pro exército matar mais né?
> Pesquisadora – Qual a ideia que vocês têm para mudar isso?
> R– Eu tenho uma ideia, sabe qual? Eu queimava todas as armas e daria paz.
> Júl – Eu também concordo com ele.
> Pesquisadora – Por que vocês acham que a polícia entra aqui?
> R – É por causa dos bandidos que vendem drogas, maconha…
> Pesquisadora – Se tem os bandidos que vendem drogas, como podia fazer então?
> R – Eles podiam parar de vender. Ou parar ou esconder. Pra não vender mais.
> Pesquisadora – E como é que faz para eles pararem com isso e não vender mais?
> R – Polícia.
> Júl – A polícia devia fazer assim: quem tá matando as pessoas, pega a pessoa e deixa alguns anos na prisão e fica fazendo coisas com a pessoa que mata, que aí ela vai se arrepender e vai parar. Cê viu na TV, no número 10? Os bandidos tavam com arminha de brinquedo e tinha um que estava com M60, assim Óh... (fazendo gesto) de brinquedo. E a polícia chegou com arma de verdade e aí atiraram no ônibus e matou uma mulher! Passou na Record. Eles acabaram atirando numa mulher inocente, ela estava sentada no ônibus, na hora que ela ia agachar pegou na cabeça dela.

Nesse diálogo, apesar das crianças dizerem ter medo dos tiros que a polícia dispara para matar os bandidos, ao mesmo tempo, ao pensar em soluções para os tiroteios,

[57] Esse é mais um jogo eletrônico, entretanto, não apresenta a violência da mesma forma do jogo que foi citado anteriormente. Seus personagens são divertidos e o objetivo do jogo é percorrer o Reino do Cogumelo (Mushroom Kingdom), sobreviver às forças do principal vilão, Bowser, e salvar a Princesa Peach (na época conhecida por seu nome americano, Princess Toadstool) e seu reino do domínio dos Koopa Troopas. Enquanto o jogo progride, surgem elementos que aumentam a dificuldade, como bolas de fogo que se chocam pela tela ou percorrem-na de um lado para o outro. Rodadas-bônus dão aos jogadores a chance de ganhar pontuação extra e vidas ao coletar moedas sem ter que lidar com os inimigos; o bloco *"POW"* se regenera a cada uma dessas tela e o jogador controla o principal protagonista da série, Mario. https://pt.wikipedia.org/wiki/Super_Mario_Bros

elas se remetem a mesma tática que é utilizada cotidianamente e que as deixa muitos dias confinadas em casa, sem nem mesmo poder ir à escola; ou seja, propuseram recorrer aos policiais para acabar com os bandidos, além do mais, citaram até mesmo estratégias de martírio e crueldade, causando sofrimento e opressão para solucionar a situação, como por exemplo nesse trecho do diálogo em que Júl afirmou: *"pega a pessoa e deixa alguns anos na prisão e fica fazendo coisas com a pessoa que mata, que aí ela vai se arrepender e vai parar"*. Dessa maneira, ele apontou como solução uma estratégia que de certa forma reproduz um ciclo de perversidade que se repete e não se rompe, ao citar a mesma violência à que estão submetidos, pois por estarem próximas de determinadas situações e a pressão instaurada no ar também estão submetidos a um clima de tensão e medo. De certa forma, parece que para essa criança é difícil perceber outras saídas. "[…] Afinal, só pode perceber com clareza a própria miséria social e existencial quem possui, ao menos potencialmente os meios para superá-la" (SOUZA, et al., 2018, p. 454).

É possível que essa tenha sido a primeira vez que essa criança foi convidada a pensar em soluções para esses problemas, tendo que refletir sobre personagens comuns de seu dia a dia: a polícia e o bandido, sem contudo imaginar que em outras realidades esses indivíduos não se fazem tão próximos, é compreensível a dificuldade de conceber um mundo de outra forma, quando se conhece apenas uma. Outro aspecto importante é a existência de uma certa ambiguidade em relação à convivência com os bandidos, esse aspecto pode ser percebido no diálogo abaixo, quando uma das meninas se refere ao reconhecimento de quem são os bandidos e a respeito de sua convivência:

> Jam – Ontem lá no meu beco, quando eu fui comprar tipo hambúrguer e açaí, eles começaram a botar música de bandido, eu quase fiquei surda, um horror! Eles colocam num volume alto, dói até o ouvido. Uma vez os bandidos, eles mandou botar brinquedo, doce, almoço, lá na praça, tinha até um show, quem cantou foi a Ludmila.
> Pesquisadora – E como você acabaria com os tiroteios?
> Jam – Eu botava os bandidos na cadeia, e eu sei quem são eles, eles têm as armas, eles deixam de fora das blusa. Também os celular que eles têm, os cordões de ouro, dinheiro, colete. Também eu ia mandar destruir todas as casas e ia mandar as pessoas morar em São Paulo que lá não tem tiroteio, porque é muito longe daqui. Só em Caxias que têm tiro, Caxias é o comando dois, Piabeta é o comando três, essas são as favelas mais perigosas do que da favela mermo, são mais perigosas, porque quando vai pra lá de carro, tu vai ver tem muita arma, desse tamanho (mostrando o tamanho com a mão) nem é o fuzil, é o AK47.

Jam, ao afirmar que não gosta da música e do volume que os bandidos colocam, na sequência descreve uma situação na qual eles colocaram brinquedos, doces, entre outras coisas que crianças apreciam. De certa forma, ao citar essa situação na qual participou e se recordou, demonstra que em certos momentos os bandidos também estão associados a

interesses aprazíveis e gratificantes. Entretanto, na mesma sequência afirma que os colocaria na cadeia e descreve aspectos que demonstra que sabe muito bem como eles são e se comportam, chegando ainda a dizer que destruiria tudo no lugar onde mora e iria mandar todas as pessoas morarem em São Paulo, afirmando que lá não tem tiroteio.

Aqui vale destacar que estudar os diferentes espaços urbanos, inclusive as favelas, como ambiente do dia a dia das crianças possui relevância na compreensão da brincadeira infantil, "[...] já que as suas peculiaridades e formas de organização podem afetar sobremaneira os tipos de usos e adaptações que as crianças fazem desses espaços, assim como a forma como se relacionam com outras crianças e adultos" (COTRIM e BICHARA, 2013, p. 389). No final de sua narrativa fica clara a confusão de sentimentos representada na imagem do que significa ser bandido.

Outro aspecto interessante é quando cita favelas mais perigosas em comparação a que mora, pois indica e descreve diferentes tipos de armas com bastante propriedade de quem as conhece ou ouviu falar, no entanto, não gostaria de estar próxima delas. Segundo Mbembe (2018, grifos do autor, p. 71):

> […] As armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar "mundos de morte", formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condição de vida que lhes conferem o estatuto de "mortos-vivos".

Nessa direção, o autor acima menciona diferentes formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte, ao que ele associa a necropolítica, um uso do poder social que escolhe quem deve morrer e quem deve viver, constituindo assim relações de resistência, sacrifício e terror. Dessa forma, Mbembe (2018) denuncia que, desconsiderando a multiplicidade humana existente, a crise política contemporânea privilegia as teorias normativas da democracia e a partir do conceito de razão houve a valorização do projeto de modernidade e padronização dos territórios soberanos. Na Maré, as marcas democráticas conhecidas através da equidade, liberdade e dignidade, associadas à direitos básicos, como o de ir e vir, nunca foram reconhecidas plenamente.

> [...] Com certeza, a favela é o lugar onde o Estado não se instalou de fato (nem por isso deve ser associada a carência, pois esta existe em todas as classes), mas é o lugar em que precisa ser ativada a qualidade de todos os serviços públicos para evitar o medo, a escuridão, o lixo largado, a insegurança, a ilegalidade (MEIRELLES e ATHAYDE, 2014, p. 17).

No entanto, caminhando nas vias públicas deste território, se encontram diversas formas de divertimento. "[...] A favela é reduto da criatividade, da invenção, do

empreendedorismo pleno, das artes, dos afetos e da solidariedade" (MEIRELLES e ATHAYDE, 2014, p. 17). Em relação a esse aspecto Santos (2010) afirma que cada lugar é, à sua maneira, o mundo, ao mesmo tempo em que se torna diferente dos demais. Assim, o autor destaca que não basta adotar um tratamento localista uma vez que o mundo se encontra em toda parte. Por outro lado, impõe-se a necessidade de conhecer os locais que se organizam de formas diferentes dos normatizados e, ao revisitá-los, estabelecer relações com o mundo atual, fazendo considerações a respeito de seus cotidianos.

Um fato importante é que, com a expansão da internet e o acesso às informações, este meio traz elementos para a favela que estão em outras partes do mundo e influenciam em seus divertimentos. Como por exemplo posso citar o fato de alguns meninos terem um canal no YouTube e postar vídeos caseiros de vez em quando.

Sobre este tema Tomaz (2019, p. 119) afirma que "[...] as brincadeiras e os brinquedos surgem nestes canais como a temática mais utilizada para conectar as crianças e formar novas redes sociais, onde elas poderão conquistar mais inscritos, mais seguidores, mais fãs". O interessante sobre este tema é que, mesmo com as mesmas intenções relacionadas aos propósitos gerais estabelecidos para todos em relação a ter seguidores em seus canais, as crianças deste estudo costumam colocar vídeos que nos permitem identificar traços de suas culturas, tais quais: a rima, ou a música e dança funk.

Assim, da mesma forma que os dados de Tomaz (2019) apontaram, as crianças da Maré não possuem talentos extraordinários que poderia torná-las conhecidas e admiradas, não postam vídeos incomuns. Sob este aspecto, os vídeos estão relacionados ao seu próprio universo. No entanto, em relação ao brincar e divertir-se, o cotidiano infantil da Maré, muitas vezes, possibilita vivências inusitadas proporcionadas pelas formas e condições territoriais constituídas no lugar, como a eventualidade de armar uma piscina em um beco, tomar um banho de chuveiro na rua, durante os dias mais quentes, brincar em cima de uma grande árvore ou até mesmo produzir uma pizza na praça. Como demonstram as imagens a seguir:

Figuras 59 e 60 - banho de chuveiro na rua e brincadeira em uma árvore da Vila Olímpica.
Registro de imagens da pesquisadora.

Figuras 61 e 62 - preparando e assando pizzas na praça da Baixa do Sapateiro.
Registro de imagens da pesquisadora.

Vale destacar que a experiência de assar a pizza que está exibida acima, para ser realizada, contou com a colaboração e paciência da vizinhança e de alguns comerciantes do local que participaram contribuindo com utensílios e cedendo algumas áreas de seus espaços físicos (forno da padaria, pia e mesas do bar mais próximo), revelando a cooperação existente e a valorização referente a proposta de realizar alguma atividade com as crianças do lugar, conduzida por alguém de fora, fazendo, de certa forma, parte da configuração do movimento permanente do território. Parece que quando existe alguma iniciativa de diversão e lazer voltada para as crianças da localidade há um apoio por parte dos adultos que moram na Maré.

Sobretudo, porque: "[...] o movimento consiste, assim, em valor. Indica que algo de "bom" ocorre no lugar, gerando alegria e diversão para as pessoas" (MEIRELLES e ATHAYDE, 2014, p. 105). Portanto, apesar da austeridade estabelecida por vários aspectos, os moradores da favela buscam possibilidades lúdicas de distrações e divertimentos para as crianças, mesmo sem a contribuição do Estado para isso.

8.2 DO CULTO AO BAILE FUNK "PARA DISTRAIR A MENTE"

Os adultos também procuram para si formas de escapar da aspereza cotidiana, encontrando maneiras de distração. Adentrando pela favela, vemos que os moradores de diferentes idades, muitas vezes atacados e destituídos de seus direitos básicos constitucionais, tentam (re)existir e construir suas vidas e laços familiares, driblando as inúmeras adversidades que surgem de diferentes origens. Constroem sua identidade interagindo com a imagem percebida de sua ambiência. Assim, surgem formas distintas de brincar/distração. Como é o caso dos bailes funks e os cultos evangélicos que, opostos em sua formatação e proposta, podem convergir em relação a intenção dos moradores que, segundo depoimentos, afirmam que frequentam essas atividades "para distrair a mente", usando esses momentos como espaço de sociabilidade. Sobre este tema, Meirelles e Athayde (2014, p. 113) afirmam que "[...] O espaço público da favela oferece raras oportunidades de lazer gratuitas para os moradores". Dessa forma, para se alegrar, os moradores buscam se (re)inventar criando pontos de encontro para o fortalecimento dos laços de amizade com quem mais se identificam.

Em vista disso, na busca de compreender como os jovens do PEJA se divertiam fora da escola, fiz algumas entrevistas individuais com eles. As respostas foram bem diversas, mas apontam para formas muito comuns de diversão nas favelas brasileiras, tais como: o baile funk, os cultos religiosos, as brincadeiras de pipa e os jogos de azar.

O baile funk parece significar o êxtase da diversão, pois as ruas são fechadas e reúnem multidões, sobretudo na Nova Holanda, que é controlada pelo Comando Vermelho, que é quem organiza os bailes desta comunidade, como explica um dos professores da escola e também morador da Maré:

> […] Os bailes, normalmente, são patrocinados pelo tráfico né? Porque como eles não podem sair da Maré, então eles criam seu próprio divertimento, então sempre vai ter show de… eles sempre capricham né? Botam o melhor som, chamam o melhor grupo de pagode, o melhor DJ, botam uma boa luz, uma rua bem movimentada, eles fomentam o comércio, qualquer um, entendeu? Botam todo mundo pra participar e é uma forma deles participarem, já que eles não podem sair,

> então eles fazem seu próprio evento aqui e ficam por aqui mesmo (Trecho da entrevista do professor de música).

Entretanto, o baile funk, ao ser mencionado como diversão, foi sempre citado com um certo constrangimento dos jovens que o mencionaram, pois apesar do funk carioca ser hoje uma das maiores manifestações culturais de massa do Brasil, como cita Lopes (2010), ele está diretamente relacionado aos estilos de vida e experiências da juventude de periferias e favelas, mas sofre discriminação mesmo dentro dela. É provável que as mídias comuns tenham influência a esse respeito, pois costumam abordar este tema oferecendo valores bastante depreciativos. Esse fato talvez tenha influenciado nas respostas de alguns jovens quando conversaram comigo, pois no caso deles é possível que mesmo gostando dos bailes não tenham se sentido à vontade para dizer isso.

Nos dados encontrados por Meirelles e Athayde (2014) a respeito das preferências musicais mais ouvidas na favela, o funk surgiu em quinto lugar com 16% das referências. Na sua frente vieram: o gospel, o samba, o forró universitário e o sertanejo. Talvez o resultado da pesquisa dos autores acima também tenha sido influenciado pelo preconceito associado ao funk. No entanto, neste trabalho, algumas pessoas mais velhas foram taxativas afirmando não gostar dos bailes, como pode ser percebido no trecho das entrevistas de uma cozinheira da escola:

> […] Tu fica assim horrorizada, porque hoje não tem infância, hoje você não vê criança brincando, hoje eu não sou contra o funk, mas o funk, essas dança aí, atingiu muitas crianças, que as crianças só sabem essas dança obscena que eu também não gosto. Então hoje em dia pra prender uma criança dentro de casa é o celular! (Trecho da entrevista de uma cozinheira da escola).

De acordo com essa senhora que nasceu e foi criada na Maré, em um período em que não havia o funk, o estilo musical colaborou para piorar a maneira de viver das crianças e da juventude. É importante destacar que no período do estudo fiz várias tentativas de conseguir a companhia de algum aluno ou aluna da escola que pudesse ir comigo no baile. Mas não fui bem sucedida, todos desconversavam quando eu tocava no assunto. Como se algo de misterioso estivesse no ar e que não pudesse estar ao meu alcance. Mais uma vez fui tratada como uma estranha do lugar, a quem nem tudo deve ser compartilhado. Nesse sentido, vale falar que os bailes costumam ter muitos homens armados e habitualmente viram a noite, terminando no dia seguinte, talvez nenhum morador quisesse estar comigo em uma empreitada arriscada para mim que não pertenço ao local.

Este fato também pode estar associado ao constrangimento dos alunos em assumir para uma entrevistadora de fora da favela que gostam dos bailes funk. Eventos esses perseguidos na grande mídia e pelo senso comum que os vêem como lugares de promiscuidade, uso de drogas e apologia ao crime. Sobre o tema do funk há muita discussão, alguns associam as músicas ao incentivo ao sexo e à exaltação aos crimes, colaborando com a perseguição de alguns DJs mais famosos como foi o caso recente do DJ Rennan da Penha que mesmo preso foi premiado em outubro de 2019 com uma de suas canções[58].

Ao pesquisar sobre algumas músicas, identifiquei que há uma enorme diversidade de estilos e temas de funk, em um universo cultural que está sempre se modificando. Segundo Meirelles e Athayde (2014, p. 109), "[...] o funk desenvolveu-se originalmente no Rio de Janeiro, a partir dos anos 1970, sobre a base rítmica do Miami Bassa, com letras que narravam sobretudo histórias de violências nas favelas". Entretanto, segundo os autores, aos poucos o funk foi ganhando uma forte conotação sexual. No campo da pesquisa, constatei, através de vídeos no YouTube, que o funk dos bailes da Nova Holanda (uma das comunidades estudadas), apesar de relatarem histórias de personagens associados à crimes de grande repercussão, também tratam das relações de saudades de amigos próximos que morreram, relacionados a este triste aspecto da realidade das favelas e periferias. Dessa forma, como afirma Souza, "cria da Maré":

> [...] A cultura funk é uma cultura da rua. A rua e o funk se constituem como referência para a juventude na rotina cultural comunitária. Nos fins de semana, as ruas tornam-se locais de lazer. É nela que o espaço público e privado se confunde, muitas vezes, de maneira conflituosa. Festas particulares tomam as ruas, que geralmente são fechadas com enormes caixas de som, e o repertório é dominado quase que exclusivamente pelo funk (SOUZA, 2018, 118).

É possível que a discriminação e preconceito ao funk – pois os bailes costumam trazer muitos benefícios as favelas –, seja reflexo da colonialidade do saber e do poder que, como afirmou Silva (2012), promove múltiplos processos de subalternidade e silenciamentos. Dessa maneira, Silva (2012, p. 50) diz que "[...] anulam-se dos discursos as histórias e experiências de vida dos povos e pessoas que são fundamentais para a compreensão de uma totalidade, que é constituída por essas redes complexas de sociabilidades cotidianas, silenciadas".

---

[58] O DJ Rennan da Penha, criador do famoso Baile da Gaiola no Rio de Janeiro, venceu uma das categorias do 26º Prêmio Multishow. Os ganhadores foram anunciados nesta terça-feira (29), e o hit em parceria com MC Livinho conquistou o troféu de Canção do Ano. Disponível em: https://www.metrojornal.com.br/entretenimento/2019/10/30/rennan-penha-preso-trofeu-cancao-ano.html

Porém, apesar da repressão relacionada a produção de cultura desses territórios, o funk segue sendo transmitido como um laço intergeracional, pois como afirma Silva (2012), nas favelas coexistem sociabilidades contíguas. Uma que é controlada pelo Estado e as instituições; e outra paralela, com outra ordem social. Ou seja, por mais que o Estado reprima formas alternativas de viver na favela, elas persistem em existir. Essa afirmação fica evidente a partir da interpretação de um menino de nove anos ao comentar sobre a música nova da rua dele:

> [...] Você viu a música do patinete da Nova Holanda? Eles fala que vai dar uma moto, um iPhone e um patinete, mas só pra menina. Ó eles dá pras namorada eles dá iPhone, pras nova dá iPhone 7 e pras ex dá patinete[59] (Ra, 9 anos).

Apesar de aparentemente Ra não compreender com exatidão o significado da letra do funk que citou e mesmo que ainda tenha dito anteriormente reprovar a música funk, demonstrou conhecê-la, cantando alguns trechos. Evidenciou que a temática dessa música faz parte do cotidiano de sua vizinhança, pois como já dito neste trabalho, as músicas são ouvidas em volume muito alto fazendo com que todos tenham acesso a tudo que toca na favela. Além desse aspecto, apesar de apenas ter 9 anos, ele conseguiu associar o conteúdo da música ao nosso diálogo, pois estávamos falando no momento sobre a operação policial que tinha acontecido na semana anterior ao nosso encontro, com o objetivo de recuperar alguns patinetes roubados.

Outro aspecto que surge no trecho de sua cantoria é a associação a uma certa ostentação de consumo. Sobre isso, Meirelles e Athayde (2014, p. 109) afirmam que "[...] mais do que esbanjar, a ideia seria mostrar que os membros dos estratos sociais inferiores são capazes de obter bens antes reservados à burguesia". Além disso, também há na letra a evidência de um certo padrão machista que ocorre na favela, quando na música existe a oferta de diferentes prémios para mulheres que ocupam posições distintas, tais como: "novinha" e "fiel", expressando tratamentos diversos relacionados a ganhos materiais.

Todavia, a perseguição à música funk e aos bailes parece estar mais associada à discriminação e preconceito aos favelados. Além da ignorância desse vasto cabedal de um estilo da cultura popular que, na maioria das vezes, têm representado em suas letras expressão de liberdade e identidade da população periférica dos grandes centros urbanos. Podendo assim, ser percebido como formas criativas de musicalizar o cotidiano tão invisibilizado das

---

[59] *Brota aqui na nova pra ganhar iPhone 7, pra fiel é pcx pras novinhas patinete* (*MC Luizinho*) (*DJ Polyvox* ... na Nova Holanda nos tá de lazer, andando de *patinete* (*DJ polyvox nh*)... música: malhão de São Simão, Amália Rodrigues: letra Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=w1OzjBSG11U

favelas, o qual só conhece quem se dispõe a ir lá. Isso é diferente da percepção de que estimulam a morte de alguém ou incentivam algum tipo de crime. Na opinião de um dos jovens do PEJA, o funk assume a função de "distrair a mente":

> Pesquisadora – Eu sei que tu vais pros bailes, como é que é o divertimento nos bailes?
> D – Ah é como todo mundo diz zoeira, no baile tem de tudo que se possa imaginar, mas tipo assim, tem aquela parte que é alegre também que todo mundo vai pra curtir, distrair a mente.
> Pesquisadora – O que tu queres dizer com "tudo que tu podes imaginar que tu estás associando com uma coisa que não é legal"?
> D – é tipo assim, de todas as formas que se pode imaginar que tem de pessoas usando drogas, jovens, velhos, adolescentes, todo mundo assim, mas tipo assim vendo pelo outro lado é a única maneira que o morador da comunidade tem pra poder se distrair, tipo assim, não é se distrair na forma de usar droga, fazer esse negócio, é de poder ter um espaço pra poder curtir o final de semana, esses negócio assim, distrair a mente. Às vezes a maioria das pessoa tá, tipo assim, tá brigado, discutiu com a família alguma coisa, ah aí tem um baile no sábado, vamos curtir um baile pra distrair a mente, isso, aquilo, e assim vai (Trecho de uma entrevista com um dos alunos do PEJA).

Segundo o jovem acima, o baile trata de uma forma de divertimento que possibilita transformar durante o final de semana o sofrimento e as preocupações cotidianas, numa maneira de obter prazer e aliviar as tensões. Entretanto, ao mesmo tempo, ele explica que no baile pode ser encontrado "tudo que se possa imaginar", ao dizer esta frase, usa um "mas", evidenciando que existem formas diferentes de se divertir, pessoas de várias idades usando drogas, como se houvesse uma irracionalidade na tentativa de alcançar o prazer e esquecer os problemas da vida. Portanto, apesar de haver uma certa discriminação "moral" dos bailes dentro da própria favela, os bailes seguem como possibilidade de expressão de subversão e divertimento dos jovens favelados, assim:

> [...] Faz-se necessário, com isso, discutir os processos de integração subalternizada e os processos de sociabilidades contra hegemônicas que se constroem cotidianamente na favela. Rever a ideia dos padrões morais que nos foram impostos pelo eurocentrismo, na formação de "seres citadinos", que são submetidos na medida em que alguns grupos sociais foram alijados dos processos estatais institucionais (SILVA, 2012, p. 87).

Outro exemplo citado como divertimento na opinião dos alunos e dos professores são os cultos religiosos. Segundo o último censo, realizado pela ONG Redes da Maré, "[...] 47% dos entrevistados se declaram católicos, 21% protestantes, 0,7% espíritas ou espiritualistas; e 0,5% de religiões afro-brasileiras (originárias da cultura de diversos povos africanos trazidos como escravos ao Brasil, entre os séculos XVI e XIX[60]).

[60] Informação retirada do jornal Maré de Notícias, Ano IX, outubro de 2019.

Esses dados demonstram que a maioria da população mareense afirma ter uma religião e que o maior número pertence às religiões cristãs. Ainda que a porcentagem maior esteja entre os católicos, na escola foi observado um grande número de evangélicos. Esses alunos costumavam atribuir a Deus a realização dos principais fatos de suas vidas, tais como: seu retorno à escola e a oportunidade de melhorar suas condições materiais. Como pode ser percebido a seguir:

> Pesquisadora: – Você é religiosa? Quando você começou a ser religiosa?
> F: – Ah desde 2014.
> Pesquisadora: – E por quê?
> F: – Porque Deus já tinha me chamado, me escolhido, porque por hoje eu estar aqui com vida, saúde, eu louvo a Deus, porque tanto livramento que ele me deu na terra, eu sou grata muito a ele.

A religião ocupa um espaço importante na vida de muitos moradores, este fato tem sido comum de ser encontrado nas favelas e periferias do Brasil, podendo estar associado à baixa escolaridade e falta de acesso às informações da população destes locais. No entanto, Souza et al. (2018) desconstroem essa argumentação achando-a insuficiente para explicar o crescimento das igrejas neopentecostais nas favelas. Os autores afirmam haver um "pensamento mágico", ligado a uma outra racionalidade, distante da lógica da modernidade que permite com que sejam conduzidos, através da esperança de recompensas materiais que os beneficiarão, caso tenham o comportamento exigido pelas igrejas.

Assim, a religiosidade está ligada a busca da proteção divina que os faz associar a "conexão mágica" que traz esperanças ao amanhã que pode retirar os moradores da Maré de situações extremamente arriscadas e levá-los a melhorias materiais de vida, pois os fatos concretos do cotidiano, muitas vezes, os deixam inertes e impedidos de reagir diante dos obstáculos sociais a que são expostos diariamente. Assim, "[...] a relação entre a condição de classe e a religiosidade dos 'crentes' diz respeito a aspectos muito mais profundos; estas se devem a características muito mais radicais da existência dessas pessoas do que a suposta 'burrice', ocasionada pela falta de instrução escolar" (SOUZA et al., 2018, p. 226, grifo dos autores).

Por outro lado, a igreja acaba agregando e, ao mesmo tempo, fortalecendo o sentimento da esperança. Dessa maneira, as formas de diversão também estão associadas a uma espécie de ocultismo encantador que é encontrado na igreja, se transformando em um espaço de encontro e sociabilidade, como está representado no depoimento abaixo:

> Pesquisadora: – Como vocês se divertem aqui coletivamente?

> L: – Cada um se diverte, as meninas geralmente vão pro baile final de semana que é a onda do momento da comunidade. Muita gente não vai! Porque eu e a C, nós somos cristãs, então o nosso divertimento final de semana é sempre lazer, a gente vai pra igreja né, na nossa igreja tem passeio, reuniões pras mulheres, a gente gosta muito né de ir pra essas reuniões que é muito edificante pra nossa vida, nos ensina um pouquinho de cada coisa, lidar com filhos, amigos, todo tipo de pessoas, né? Lá também não ensina só a religião, também não serve só pra que a gente venha a cultuar Deus, mas também nos ensina a lidar com o próximo, né? Respeitar o próximo, ter carinho com todos, amar a todos independente de quem seja. Essas coisas (Trecho de uma entrevista com uma das alunas do PEJA).

No depoimento da aluna acima, é possível perceber que sua ida à igreja representa mais que "cultuar Deus", como dito por ela mesma. Ao afirmar isso, ela associa a possibilidade de se relacionar com outras pessoas, evidenciando que em função dos constantes conflitos que, muitas vezes, impedem o estar na rua, a igreja torna-se mais um espaço de sociabilidade. Silva (2012, p. 171) afirma que "[...] o cotidiano é o espaço-tempo no qual forjamos identidades situacionais mutantes e, com isso, tecemos redes de subjetividades nas quais nos tornamos conhecedores e produtores de conhecimentos, disputando e criando novos espaços". Esse fato se confirma na opinião de um dos professores do PEJA:

> […] Eu sinto que até a atividade religiosa, ela se forma numa atividade muito social, onde eles procuram se encontrar com os outros moradores e ter assim, e fazer um social mesmo, como a gente costuma dizer né? Conviver com outras pessoas, ter um grupo, buscar um grupo com o qual se tenha afinidade, os mais jovens têm os bailes, os mais novos têm enfim… (Trecho da entrevista do professor do PEJA de Língua Portuguesa).

Portanto, os cultos estão associados de duas formas ao alívio de tensões e a diversão: como espaço de encontro e trocas sociais; e como uma convocação ao indivíduo a parar de sofrer. Como afirma Souza et al. (2018, p. 2540: "[...] A Igreja Universal interpela o indivíduo – 'Ei, você! Pare de sofrer!' – para além de qualquer laço de pertença étnica, racial, proveniência nacional etc.". Como, aliás, para além e em sobreposição até a filiação religiosa de cada pessoa".

Assim, falando de se divertir no sentido da origem etimológica de "voltar-se para um lado diferente das preocupações", as duas formas de divertimento na Maré, que são aparentemente opostas, constituem-se pelo: baile funk e os cultos religiosos. Elas oferecem, contraditoriamente, algumas possibilidades em comum: a sociabilidade, a diversão e o relaxamento. Dando alívio ao estresse cotidiano, sobretudo, se considerarmos que essas duas formas de lazer tem a intenção de obter mais contentamento e diminuir o sofrimento, pois seus efeitos podem incentivar um imaginário que permita ao morador da Maré acreditar em uma vida mais alegre.

No entanto, apesar de apresentarem pontos em comum, seus caminhos são opostos. Enquanto a Igreja é estruturada por uma moralidade que tem como objetivo e fim o controle dos impulsos e a restrição corporal, limitando os movimentos e regulando as vestimentas, o Baile Funk representa um espaço exatamente contrário a isso, sua função é possibilitar a expressão e libertação de toda e qualquer repressão e exibição de movimento do corpo. No entanto, ambos coexistem como espaços sociais de encontro, diversão e relaxamento na Maré.

Apesar disso, ambos coexistem como espaços sociais na Maré, pois a violência vinda do Estado e o tráfico organizado nas favelas exacerbaram o efeito negativo das relações de vizinhança e a segregação dessa população. Portanto, os bailes e as igrejas são maneiras cultivadas pelos moradores para diminuir o impacto de um território segregado e com formas de entretenimento tão restritas.

8.3 OS JOGOS DE AZAR: GÊNERO E INTERGERACIONALIDADE

Além dos bailes e das igrejas, outro aspecto que foi identificado durante as entrevistas e observações realizadas pelas ruas da Maré foram os jogos de aposta ou jogos de azar. É comum entre os becos, vielas e ruas encontrarmos senhores e jovens, muitas vezes, participando da mesma disputa em uma mesa, uma bancada, ou até mesmo em um pedaço de tábua, em espaços muitas vezes mínimos, mas que possibilitam uma disputa lúdica que se estabelece entre os moradores adultos nestes momentos.

A competição durante os jogos de carta, ou jogos de tabuleiro, parece ser uma prática intergeracional que atravessa a cultura da localidade, configurando um sentimento de pertencimento coletivo que torna agradável as relações que se estabelecem durante os jogos, fortalecendo a união da vizinhança e aumentando o desejo de morarem ali. Caminhando nas ruas é comum observar alguns moradores envolvidos em jogatinas, alheios a realidade ao redor.

> [...] Para que uma atividade possa ser considerada um jogo é necessário algo mais do que limitações e regras. Dissemos que todo jogo é limitado no tempo, não tem contato com qualquer realidade exterior a si mesmo e contém seu fim em sua própria realização. Caracteriza-se além disso pela consciência de se tratar de uma atividade agradável que proporciona um relaxamento das tensões da vida quotidiana (HUIZINGA, 2008, p. 226).

Figuras - 63 e 64 - Jogos de tabuleiro nas ruas da Maré.
Registro de imagens da pesquisadora.

Vale mencionar que, a partir de conversas informais com alguns moradores da Maré, identifiquei que também existem os tradicionais jogos de bingo que são compartilhados muitas vezes por vários membros da mesma família. Na Maré, este tipo de jogo pode abranger diferentes membros familiares, além dos vizinhos. Representam momentos de disputas onde prêmios são oferecidos para quem completar a cartela primeiro, podendo ser um morador mais velho da comunidade, tanto quanto um mais novo; de mais a mais, podem participar ambos os gêneros.

Quanto aos jogos de cartas, estes envolvem apostas com dinheiro e costumam ser chamados de "Ronda", onde os adultos brincam com a sorte através de uma disputa em que o jogo parece ser um recurso para passar o tempo, diminuindo o tédio ou talvez a impotência diante dos obstáculos que se impõem durante a sobrevivência diária. Nesse sentido, "[...] pode-se dizer que ele explicita a estreita ligação que pode se estabelecer entre crença e não-crença, entre lucidez sem ilusões e investimento real, ao qual não pode escapar" (MAFFESOLI, 1984, p. 110). Esse fato é evidenciado no depoimento de mais um aluno do PEJA que foi entrevistado:

> Pesquisadora: – E como é que você se diverte aqui na Maré?
> C: – Eu solto pipa, eu jogo bola, eu faço um montão de coisa na Maré, tem o jogo de baralho também que é um desvio, mas também eu jogo. Por que é um jogo valendo dinheiro, apostado, vicia e tudo mais.
> Pesquisadora: – Muita gente joga baralho aqui na Maré?
> C: – Muita gente, eu acho que o grande vício da Maré é o baralho, qualquer lugar que tu passa tem baralho, dominó também e baralho. É que os outro gosta de jogar apostando.
> Pesquisadora: – As apostas são altas?

> C: – começa de um real de dois, vai ficando muita gente aí vai aumentando, se tiver mais de dez pessoas na mesa aí é dez, cinco reais.
> Pesquisadora: – Tem idade pra jogar?
> C: – Jovem, adulto, pré-adolescente, criança não, pode botar de uns quatorze anos pra cima que pode jogar, aí vai até qualquer idade, oitenta, sessenta...e assim vai indo.
> Pesquisadora: – E onde acontece esses jogos?
> C: – Num tem nem como falar, é muitos lugares na favela, na comunidade. Na Baixa eu não sei porque eu não sou muito de ir pra lá, mas na Nova Holanda tem muito baralho (Trecho da entrevista de um aluno do PEJA).

Em relação aos jogos de baralho, Sutton-Smith (2017, p. 107) aponta que "[…] a sorte é em grande medida a última esperança do destino. E a brincadeira da última chance é a brincadeira de todos os homens". Nesse sentido, o autor aponta que os jogos de azar são como o destino fantasiado, além do que, estão ludicamente controlando as circunstâncias de sua própria perda, em última instância mantém viva a esperança de mudança. Ao associar ao contexto mareense esse aspecto torna-se fundamental, uma vez que, em várias outras áreas da vida, muitas perdas podem ter ocorrido na vida de alguns moradores, impossibilitando remediar as derrotas.

Em uma das imersões pelos becos da favela, foi possível encontrar um certo dia, um homem com uma só perna, sentado na frente da sua casa, jogando dama com um amigo em um pedaço de madeira improvisada como tabuleiro. Essa situação confronta uma ideia associada a brincadeira de que aqueles que dominam suas vidas de maneiras mais realistas são pessoas mais maduras ou mais adequadas que não perdem tempo jogando ou brincando. Quem ousaria dizer que este homem ao jogar no seu dia a dia não estabelece com a sua realidade uma forma sensata de viver? Dessa forma:

> […] Não há nada mais característico da realização humana do que a criação de mundos ilusórios culturais e teóricos como na música, na dança, na literatura, na ciência, então a plena participação de crianças e jogadores nesses mundos de brincadeira pode ser considerada não como um defeito, ou como compensação por inadequação, e sim como participação e uma importante preocupação com a humanidade (SUTTON-SMITH, 2017, p. 109).

Pela forte expressão lúdica dos adultos encontrada nas ruas da Maré, podemos dizer que há uma transmissão intergeracional de seus elementos que também atinge o universo de brincar das crianças. Sobre este tema, Friedmann (1996, p. 41) afirma que "[…] a cultura infantil é constituída de elementos folclóricos aprendidos na rua e que provêm da cultura do adulto. Transferem-se por aceitação e permanecem entre as crianças". Seguindo esta ideia, a autora afirma que antigamente a atividade lúdica era partilhada tanto pelos adultos quanto pelas crianças, representando para ambos esferas de vida, pois era um fenômeno social do qual todos participavam. Entretanto, enquanto em outros locais essa

configuração pode estar extinta, na Maré uma parte dos adultos continua ativamente jogando, envolvida e integrada na cultura lúdica. Dessa forma, as crianças convivem nas ruas em um clima agitado, onde há diversas motivações e muitas permeadas de divertimento em todos os lugares, mesmo que em meio a armas e drogas lícitas e ilícitas, convivendo conjuntamente.

Outro exemplo que podemos citar é a brincadeira de empinar pipa como uma brincadeira comum nas comunidades da Maré, pois faz parte da tradição dos moradores, representando uma forma de diversão das diferentes gerações. Tanto os adultos mais velhos como os mais jovens, a partir de certa idade, são inseridos nos hábitos dessa forma de lazer, que vai sendo repassada e atualizada a cada nova geração, ficando mais vivas do que nunca e representando um elo cultural, que interliga muitas vezes avôs, pais, filhos e netos.

Figuras 65 e 66 - Jovens empinando pipa nas lajes e tio e sobrinho empinando pipa.
Registro de imagens da pesquisadora.

Empinar pipa nas lajes é algo comum, inclusive, segundo as crianças, há festivais de pipas, na praça, no palanque e em diferentes territórios da comunidade da Maré. Silva (2011) afirma que as brincadeiras tradicionais, tais como a pipa, fazem parte do patrimônio imaterial da humanidade, sobretudo, por serem manifestações culturais de um povo e revelarem marcas, registros de experiências, de interação e do domínio estabelecido entre os membros dos grupos sociais específicos. Um aspecto que esta brincadeira revela é que a laje como espaço social, se confunde como um espaço público e comum onde as brincadeiras e confraternizações de muitos moradores ocorrem, possibilitando uma convivência entre adultos e crianças, local onde os contatos se fazem frequentes e traduzem um sistema de relações sociais, pois,

> […] além de secar roupas nos dias de sol, servir para as crianças – e muitos marmanjos barbados – empinarem pipa longe dos fios dos postes, as lajes são o lugar ideal para comemorações de aniversário, churrascadas e para manter o bronzeado sem pegar o ônibus para ir à praia (VARELLA, 2002, p. 72).

Entretanto, parece haver certa distinção entre os diferentes gêneros, constituindo uma espécie de "símbolo identitário masculino" (AZEVEDO, 2016). A título de exemplo, cito os jogos de cartas que são proibidos para as mulheres, enquanto que para o gênero oposto, desde muito cedo é permitida sua participação, mesmo pré-adolescentes têm permissão para participar.

Meirelles e Athayde (2014) afirmam haver uma desvantagem em ser mulher na favela, pois destacam existir um vazio de opções de entretenimento para elas. Segundo os autores, muitas delas, depois da dupla jornada de trabalho durante a semana, esperam algum tipo de atividade capaz de lhes proporcionar aprendizado e contentamento, no entanto, não

encontram. Para as moças a responsabilidade e o resguardo em casa parecem ser mais exigidos do que entre os rapazes. Esse ponto fica evidente ao percebermos as diferentes respostas de um aluno e uma aluna do PEJA, ambos com 18 anos:

> Pesquisadora: – Como é que você se diverte?
> Menina: – eu não me divirto não, eu me divirto no celular. No Instagram todo dia.
> Pesquisadora: – E antes de ser mãe, você se divertia como?
> Menina: – brincando na rua, correr, pique esconde, pique pega.
> Pesquisadora: – Quando você parou de brincar?
> Menina: – quando eu tinha quatorze anos e vi que eu não era mais criança pra ficar correndo no meio da rua (Trecho da entrevista com uma aluna de 18 anos do PEJA).

No depoimento acima, é possível perceber que a jovem atribui a brincadeira somente as crianças, e, uma vez que se tornou mãe, não se vê como criança e nem com interesse em brincar. É como se a diversão tivesse ficado no passado e ela não precisasse ou merecesse brincar. Por outro lado, em relação a essa mesma pergunta, seu colega de classe que estava sendo entrevistado simultaneamente afirmou que continua se divertindo, da mesma forma que fazia anteriormente:

> Pesquisadora: – E você como se diverte?
> R: – Jogando bola, soltando pipa. Faço isso até hoje (Trecho da entrevista com um aluno de 18 anos do PEJA).

Sobre este tema, Ribeiro (2006) destaca que ser homem e ser mulher está relacionado não somente com o aparato anatômico fisiológico, mas com concepções sociais, muitas aprendidas na família e no sistema das relações em que as pessoas vivem. Esses aspectos refletem muitas vezes como podem ser feitas certas coisas e a forma de exercer legitimamente a sexualidade. A diferença entre gêneros na comunidade da Maré é compartilhada como uma rotina que define o estreitamento dos vínculos entre homens e mulheres. Revela composições diferenciadas entre eles, pois os homens ganham mais liberdade de se divertir nas ruas expressando um universo que mistura o público e o privado, oferecendo pistas eventuais dos papéis estabelecidos na configuração familiar do mareenses, pois há para os homens,

> [...] desde a adolescência, um tipo de licença moral para o desfrute das horas livres num bar, possivelmente jogando bilhar e tomando cerveja. Em agrupamentos que mantêm os pilares da cultura machista, uma mulher que talvez entre esses costumes será rapidamente repreendida e estigmatizada (MEIRELLES e ATHAYDE, 2014, p. 114).

Por outro lado, na comunidade estudada é muito comum famílias só de mulheres, sendo mantidas e cuidadas pelas mesmas. Uma vez que, prematuramente, os jovens tornam-se

pais e mães, segundo o censo realizado pela ONG Redes da Maré, 45% das pessoas de 15 e 29 anos vivem ou já viveram em companhia de cônjuge.[61]Parece que, desde cedo, principalmente ao assumirem a maternidade, muitas moças estão sozinhas nessa função ou muitas vezes dividem isso com suas mães, com total ausência do pai, que não está presente por opção ou não está mais vivo.

Assim, neste estudo, a investigação a respeito das formas de brincar/diversão dos mareenses identificou um padrão de comportamento dentro de uma determinada ordem, envolvendo atributos sociais e simbólicos que representam comportamentos distintos entre os gêneros. No entanto, também é possível dizer que as ruas da favela, de certa maneira, representam um patrimônio lúdico de formas de (re)existência, ao mesmo tempo que expressam diferentes maneiras de rivalidades e disputas constantes através dos jogos de autoafirmação, protagonizados por diferentes gerações que existem nesse espaço.

8.4 AS BRINCADEIRAS DE ANTES – "[...] NÃO RECRIMINANDO NINGUÉM, PORQUE CADA GERAÇÃO É UMA GERAÇÃO, CADA ÉPOCA VAI EVOLUINDO, MAS ERA DIFERENTE, EU ME DIVERTI MUITO!"

Na tentativa de compreender as origens do campo lúdico mais amplo que se apresentou nessa pesquisa, tentei investigar junto aos moradores mais antigos como brincavam e se divertiam no passado e o que mudou nas ruas do território da Maré, pois, como afirma Souza (2018, p. 45): "[...] Mareense, aquele que vive na Maré, é uma identidade articulada na era da globalização e que encontra refúgio na história de sua construção enquanto memória e resistência". Vale destacar que, além do lugar de pesquisadora, a autora fala de sua identidade, pois nasceu e foi criada neste território. E a partir de sua origem afirma que é na rua que os laços comunitários são fortalecidos, mesmo diante da constante tensão característica da vida em comum.

Assim, a rua, espaço caracterizado como campo de disputa real e simbólica (lúdico/diversão), foi tomando uma forma peculiar, agregada a muitos episódios de (re)existência coletiva. A partir disto, fez-se necessário compreender as origens dessa configuração. Fora isso, "[...] O resgate histórico é necessário para a preservação da memória e identidade local, que se qualifica, no caso da Maré, por processos de resistência" (SOUZA, 2018, p.48).

[61] Informação encontrada no jornal Maré de notícias, Ano IX, outubro de 2019.

Por conseguinte, os depoimentos apresentados nesta seção são apenas das pessoas que cresceram no local. Dessa maneira, foram entrevistados: funcionários da escola de diferentes setores e mães, pais ou parentes das crianças que sempre moraram na Maré. Logo, as narrativas pertencem a moradores que estão há duas gerações vivendo neste território e puderam acompanhar as mudanças que ocorreram no decorrer do tempo.

Ao investigar as brincadeiras de antes, enfatizo que ainda hoje ao chegar à Praça do Sapateiro sempre observei bastante gente e movimento, assim como músicas e formas diferentes de divertimentos acontecendo simultaneamente para diversas idades. Parte das crianças que moram na frente dessa praça com muita frequência podem abrir a porta de suas casas e estarem livres para brincar neste lugar, sendo a praça uma extensão de suas moradias. Como pode ser percebido no diálogo abaixo realizado com a mãe e ao mesmo tempo tia de duas crianças da turma do terceiro ano:

> Pesquisadora: – Você nasceu e foi criada aqui?
> Mãe: – Fui, desde quando eu me entendo por gente, aqui, na parte que a gente mora é tranquilo, sempre todo mundo respeitou a gente, a gente respeita as pessoas, as pessoas falam com a gente, que eu me lembre tudo de bom aqui onde eu moro, mais tranquilo que em outras áreas. Aqui é o lugar mais tranquilo. Eu brincava de elástico, pega-pega, se escondia pelos beco, brincava de queimada, aqui mesmo na porta, às vezes ia pra praça brincar um pouquinho depois voltava. Assim, como eles brincam aqui também, brincam de futebol que a Ni joga muito, jogam aqui ou então vão pro campo. Mas, eles ficam aqui mesmo brincando, que a gente senta aqui, eles ficam aqui, aí vão pra praça, aí em volta, sempre todo mundo bem perto (Trecho da entrevista da mãe e tia de duas crianças da pesquisa).

Segundo a mãe acima, sua moradia está localizada em um local tranquilo desde que era criança, e seu filho continua aproveitando o mesmo espaço para se divertir, muito semelhante ao que foi sua infância, no entanto, seu depoimento evidencia que os espaços são diferentes entre si no sentido de oportunizar maior liberdade e segurança para as crianças brincarem. No seu caso, por viver em frente à uma praça em que foi criada, sente-se segura e reconhece a vizinhança, tendo um respeito já estabelecido por gerações passadas de sua família. Sua residência se compõe em uma estrutura de quatro andares, nos quais moram gerações distintas compartilhando o mesmo prédio: a bisavó, avó, tia e outros parentes das crianças, em sua maioria mulheres. Souza (2018) destaca que

> [...] a rua é terreno fértil para o enraizamento e pertencimento do indivíduo àquela comunidade. Ao compartilhar esse espaço em comum, a dinâmica comunitária pode transformar esse espaço público em privado, ou o contrário também pode ocorrer. Tal relação é percebida claramente na rotina da Maré (SOUZA, 2018, p. 50).

Foi possível observar, ao longo do estudo, estas várias gerações de mulheres sentadas em suas cadeiras conversando animadamente, enquanto as crianças brincavam na

praça. Porém, em outros locais da favela essa possibilidade não se dá da mesma forma, há restrições espaciais e riscos que se apresentam de forma diferenciada. Assim, na Maré, pode ser notado que as ruas, além de gozarem de alma singular e geografia irregular, se comunicam através de diversos códigos (SOUZA, 2018). No entanto, nem todos os moradores descrevem a favela com a mesma tranquilidade de outrora, pois os lugares e espaços divergem bastante. Esse é o caso de um dos professores da escola que cresceu também morando na Baixa do Sapateiro:

> Pesquisadora: – E como você se divertia quando você era criança, sua infância foi aqui né?
> K: – Ah, era uma outra época né? A gente tinha um espaço na rua que a gente podia brincar tranquilamente, jogar bola, bola de gude, saltar pipa, a gente tinha mais espaço. Isso na década de 80, início da década de 90, a gente não tinha tanta comunidade, por exemplo, a gente não tinha a Nova Maré, então a Nova Maré aqui, que é essa comunidade aqui do lado da escola, só tinha a escola Samora Elis, então toda essa parte aqui da Vila Olímpica era um campo gigante, a Nova Maré é essa comunidade do tijolinho aqui, então tinha um campo de futebol ali gigante, então era a nossa praça gigante, então a gente soltava pipa ali, jogava bola e basicamente é isso, e a rua não tinha essa frequência de automóveis e nem motos, então quase não tinha automóveis e motos, então você podia correr, brincar na rua tranquilamente, hoje em dia é complicado você ficar na rua porque você pode ser atropelado (Trecho da entrevista do professor de música do PEJA).

O professor descreve várias formas que experimentou nas ruas da Maré ao longo de sua infância. Em seu depoimento falou do surgimento da comunidade chamada de Nova Maré, aqui vale destacar que Souza (2018) afirma haver uma confusão entre as delimitações territoriais entre a Nova Holanda e a Nova Maré, muitos moradores não conseguem identificar ao certo seus limites espaciais. Nesta pesquisa, nenhum morador se identificou como morador da Nova Maré, diziam ser da baixa do Sapateiro ou da Nova Holanda, portanto, parece que essa comunidade não consta como pertencente a memória e integração dos mareenses. O caso da Nova Maré é singular, pois se "[...] trata de uma comunidade recente, com pouco mais de 20 anos. Assim, os dados refletem que a maior parte de seus moradores pertencia a outras comunidades na própria Maré, evidenciando a força da migração interna"[62].

Outro aspecto relativo ao seu depoimento é que muitas atividades citadas por ele foram comentadas de tal forma como se já estivessem extintas e não fosse possível encontrá-las nas ruas da favela, no entanto, essas mesmas atividades foram observadas em vários momentos dessa pesquisa. Assim, é interessante identificar que a percepção de um dos

[62]Disponível em: Censo populacional da Maré. http://www.redesdamare.org.br/media/downloads/arquivos/CensoMare_WEB_04MAI.pdf. Acesso em:10 de dez. 2019.

moradores que viveu a infância neste território e brincou na rua, expressa uma diminuição na quantidade de crianças brincando nos espaços públicos. Aos olhos de alguém que acaba de conhecer o lugar, as ruas estão cheias de brincadeiras, nas esquinas, nos becos, nas praças e nas ruelas dos espaços comuns. Em outro trecho da entrevista o professor comentou a respeito do crescimento demográfico e a congestão de construções que limitaram os espaços para diversão:

> [...] A população também aumentou né? A gente já chegou a 140.000 habitantes, provavelmente já está passando, porque a Maré foi se expandindo horizontalmente, mas ela chegou a um ponto, que ela começou a subir, então a gente já tem…, já estamos chegando já no quarto andar, quase virando uns prédios aí, então a população aumentou, então a quantidade de automóveis na rua aumentou, então quase a gente não vai ter criança brincando na rua porque é mais perigoso ficar na rua do que… (Trecho da entrevista do professor de música do PEJA).

O depoimento acima evidenciou alguns obstáculos atuais do brincar na rua, diz respeito ao crescimento do número de carros e motos e do aumento da densidade demográfica, que trouxe como consequência ocupações residenciais sem planejamento urbano. Isso resultou, consequentemente, na maior invasão dos locais públicos, já que nas pequenas habitações há muitas pessoas para dividir os mesmos espaços. Por sua vez, o espaço público diminuiu em suas possibilidades de ocupação relacionada ao divertimento em virtude de novas construções de comércios, moradias ou de instituições públicas e organizações não governamentais.

Além disso, mesmo instituições públicas como a Vila Olímpica, nos finais de semana, na maioria das vezes, não são acessíveis aos moradores como espaço de lazer, justamente, nos dias em que a maioria dos trabalhadores que passam a semana em seus serviços fora da maré, poderiam ter a oportunidade de compartilhar as piscinas da instituição com seus familiares. No entanto, mais uma vez é possível perceber a capacidade de (re)invenção dos moradores mareenses, pois, segundo o que o professor disse, os moradores costumam fechar as ruas e aproveitam para colocar um pula-pula, durante o churrasco ou um jogo de futebol. A esse respeito, Souza (2018) descreve uma organização que se assemelha ao relato do professor:

> [...] O lazer das crianças também é garantido com os pula-pulas espalhados a esmo nas principais ruas. As calçadas são tomadas por cadeiras, banquetas e outros suportes que servem para que as pessoas possam sentar-se, bater um papo, beber algumas cervejas ou mesmo fazer suas refeições ao ar livre, seja com o churrasco ou o mocotó (SOUZA, 2018, P. 60).

Por outro lado, vale destacar que segundo Meirelles e Athayde (2014, p. 115), "[...] por causa da distância, das precárias opções de transporte e dos gastos agregados, o

consumo de bens culturais tradicionais ainda é baixo entre os moradores da favela". Os autores afirmam que na época de sua investigação apenas 12% tinham assistido a um filme no cinema nos trinta dias anteriores à pesquisa.

Outro aspecto é a respeito da miscigenação mareense que foi constituída a partir de pessoas que vieram de muitos lugares. "[...] A Maré foi construída por pessoas de diversas origens, dos mais variados cantos do país e do Rio de Janeiro o que lhe confere ainda hoje uma variedade cultural e uma miscigenação extraordinária". Sobre esse aspecto, vale destacar que 25,8% das pessoas que vivem na Maré nasceram no Nordeste do Brasil[63]. Ou seja, muitas pessoas vieram de longe e constituíram família ali. Sobre esse tema, o depoimento de uma das funcionárias da escola reflete os momentos iniciais de consolidação da favela:

> [...] Nós viemos pra cá, tudo era casa de madeira, tudo era palafita. Quando eu cheguei na Maré, tudo era barro, era água clandestina, luz clandestina era época do rola, a gente carregava água na cabeça nas palafita, entendeu? Foi uma época muito difícil, mas foi uma época gostosa, porque pelo menos não tinha essa coisa que tem hoje em dia que a criança não tem liberdade de vir, de brincar de pé no chão, de subir em árvore, que a gente tinha demais, pular dentro da Maré, hoje em dia é diferente! Minha infância era muito gostosa, eu ia de um lado pro outro, eu subia morro pra mim aquilo era diversão! Não tinha nada na minha casa, mas eu tinha o prazer de brincar quando criança. Na juventude, foi uma juventude legal, porque ainda não tinha o que tem hoje em dia, era uma época dos bailes, entendeu? Dos DJ, aquela coisa no escurinho, coisa boa gostosa, era uma coisa diferente, não é a juventude que é..., não recriminando ninguém, porque cada geração é uma geração, cada época vai evoluindo, mas era diferente, eu me diverti muito. Não tinha as armas, o tráfico sempre existiu, mas era uma coisa muiiiiito fechada, uma coisa que pra você vê era muito difícil, era uma coisa mesmo escondida, não era uma coisa aberta, entendeu? Era uma coisa diferente, não é como hoje, era uma coisa restrita e fechada (Trecho da entrevista da funcionária da portaria da escola).

O primeiro aspecto que a fala acima expressa é uma certa flexibilidade quanto às formas de brincar de hoje e o que foram as suas, no momento que diz: "[...] Não recriminando ninguém, porque cada geração é uma geração, cada época vai evoluindo, mas era diferente, eu me diverti muito". Assim, nos permite perceber que os anos iniciais da organização da favela, apresentaram estruturas precárias e o esforço conjunto para conseguir sobreviver. No entanto, ela também destaca que apesar de ter sido uma época muito difícil, foi uma época muito gostosa, mencionando aspectos que, de certa forma, permitem reconhecer que as crianças e jovens atualmente têm oportunidades mais restritas.

Além disso, destaca que apesar de antes também haver varejo de tráfico de drogas, a forma como acontecia era diferente, não havia a exibição que há hoje. Portanto, os moradores estavam mais resguardados e sentiam-se mais seguros de andar e deixar seus filhos

---

63 Dados do Censo realizado pela ONG Redes da Maré retirado do jornal Maré de Notícias, Ano IX, outubro de 2019.

pelas ruas do local. Ademais, ela afirma que não havia armas explícitas, aspecto que garantia maior confiança aos habitantes.

Dessa maneira, ao opinar sobre o passado, declarou que anteriormente havia mais oportunidade para brincar na rua. Sobre este tema, vale mencionar que as estatísticas têm refletido um cenário de intensa vulnerabilidade social, principalmente para alguns jovens empobrecidos: "[...] A violência urbana praticada e sofrida por jovens tem-se transformado em um grave problema na sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, um desafio para a saúde pública" (MEIRELLES e GOMEZ, 2008, p. 1798). O aumento da violência explícita e implícita na favela, interferindo na configuração dos espaços e modos de brincar/divertir dos mareenses é ratificado no depoimento de uma das funcionárias da cozinha, quando compara três gerações diferentes de sua família e que nasceram e cresceram na Maré:

> Pesquisadora: – Você quando era criança brincava de quê?
> E: – Foi muito bom! Quando eu era criança foi excelente, estou com quarenta e nove ano, brinquei de atirei o pau no gato, brinquei de pique esconde, pique bandeira, eu brincava de elástico, pular corda, boneca, brinquei de boneca até meus doze anos. Minha infância foi muito boa e das minhas filhas foram também porque a minha caçula hoje tem vinte cinco anos, então ela pegou ainda, ainda brincou de roda. Hoje eu falo que não tem infância, eu vou falar por mim, hoje é muita criminalidade, você vê muita gente fumando maconha. Eu tenho meus netos, eu tenho um neto de dez anos, de sete, de oito de cinco e de dois anos. Hoje a brincadeira deles é… hoje né? Pra gente ter uma criança mais dentro de casa, eu preferi dar um celular, porque celular tá dentro de casa, ele não tá na rua pra ver, porque hoje a brincadeira é de jogar pedra, é de rivalidade, eu passo ali é criança jogando pedra um no outro, arma de brinquedo de pau, que fazem, pega fita isolante, faz arma de brinquedo, coisa mais feia do mundo! Hoje as criança só é vários palavrão, aqui mesmo no refeitório é toda hora, você escuta um palavrão (Trecho da entrevista de uma funcionária da cozinha).

A declaração acima expressa uma enorme insatisfação com o momento atual, aspecto que difere da entrevista anterior que flexibilizou os argumentos ao dizer que cada tempo é de um jeito. Na descrição acima há uma total desaprovação com o comportamento das crianças e dos jovens mencionando comportamentos violentos, relacionados ao uso de palavrões e arminhas de brinquedos. Ela relata que a solução que usa com seus netos para que fiquem mais seguros em casa é o celular, restringindo a possibilidade de contatos com outros habitantes da favela. No entanto, como já foi identificado neste estudo, as crianças confinadas em casa costumam ter dificuldade de estabelecer laços de amizades, por lhes faltarem elementos relacionados aos códigos e sinais que são construídos em parcerias na companhia de outras crianças, muitas vezes ao frequentarem a rua para brincar.

No entanto, quando cita a possibilidade de uma aproximação com a criminalidade e as drogas, além de comportamentos violentos de outras crianças, prefere restringir as

oportunidades lúdicas vindas da rua para os seus netos, contrastando com sua infância e a de sua filha. Dessa maneira, ela acredita que está protegendo-os de relações ruins, porém, "[...] O cotidiano nessa perspectiva, é definido como rotas e práticas e conhecimentos cujos elementos de sinalização forjam-se nas complexidades das relações sociais e, como tais, não são parcelas isoláveis do social (SILVA, 2012, p. 71).

Assim, discutir as relações de pertencimentos identitários na estrutura social e de poder na Maré, aponta diferentes trajetórias e opiniões. Enquanto alguns moradores se dizem satisfeitos com o formato do lugar, outros repudiam os vários aspectos que configuram o cotidiano. Nesse sentido, a violência que se apresenta de diversas maneiras que trazem um impacto nas formas de brincar e se divertir dos moradores, necessita de uma compreensão analítica entre as estruturas de poder e as interações sociais que ocorrem nos diferentes jogos, e que de certa forma orientam as ações dos habitantes que interagem nos múltiplos espaços públicos da Maré.

Através dos depoimentos expressos é possível afirmar que as ruas foram se modificando com o passar dos anos, trazendo marcas das diferentes ancestralidades, e também a partir de novos elementos que acirraram a violência, principalmente através da autorização explícita do uso de armas, vindas do Estado e do varejo do tráfico de drogas. Dessa maneira, é importante compreender melhor quais as associações existentes entre as disposições de comportamento adquiridas na Maré e a aparente "brutalidade" encontrada em algumas formas de diversão.

8.5 O PROCESSO CIVILIZATÓRIO LÁ FORA É DIFERENTE DAQUI: QUAL A RELAÇÃO ENTRE A RUA E A APARENTE "BRUTALIDADE" ENCONTRADA EM ALGUMAS FORMAS DE BRINCAR E SE DIVERTIR NA MARÉ?

Na tentativa de compreender melhor a disputa permanente que ocorreu em quase todas as brincadeiras, foram feitas algumas perguntas relacionadas à percepção dos adultos sobre o que consideram violência, na intenção de relacionar aspectos de seus costumes e a aparente "brutalidade" encontrada em algumas formas de diversão.

Trazer o tema da violência associado às brincadeiras não é simples. No decorrer do estudo foi difícil distinguir até onde era brincadeira/jogo ou um ato de agressão, além do que, muitas vezes poderia ser as duas coisas. Muitas vezes, os instintos e as emoções pareciam ser expressas de forma mais livre, mais direta, mais aberta. Sobre este aspecto, Maffesoli (1984, p. 111) afirma que "[...] quando falamos de jogo, não devemos forçosamente lhe atribuir uma conotação gaiata, feita de felicidade. Esse jogo, tal como tentamos descrevê-

lo, remete, às vezes, à agrura do destino, é, com frequência, um riso de escárnio.” A partir disso, é válido dizer que esse estudo identificou alguns jogos, brincadeiras e divertimentos mareenses carregados de disputas verbais e corporais que expressavam uma certa ambiguidade na maneira de interagir das pessoas, fossem elas adultos ou crianças. Sobre isso, Maffesoli (1984, p. 128) indica que “[...] a duplicidade afirma a fruição confusa dessas situações ambíguas onde, ao mesmo tempo, nos comportamos de acordo, e não jogamos da mesma forma”. A ludicidade dos jogos mareenses é permeada por uma certa intimidade e ao mesmo tempo hostilidade. Marca uma espécie de jogo perverso, no qual o adversário, mais do que vencido, deveria ser “zoado”, humilhado. No entanto, o derrotado, na maioria das vezes, se erguia rapidamente para continuar o jogo, parecendo sair em busca da incessante e tão necessária autoafirmação.

> [...] Sabe-se que toda estruturação social inaugurada com violência, com efervescência, tem, em seguida, necessidade de distensão, da calma, assim, na ordem das relações, a trivialidade não é o pior que pode acontecer, é um piscar de olhos, uma atitude pudica, é sobretudo o fruto de uma lucidez que sabe ser preciso jogar com prudência na tragicomédia da vida social (MAFFESOLI, 1984, p. 125).

Dessa maneira, as disputas através da ludicidade sempre puderam ser encontradas durante a pesquisa, o jogo não tinha fim, poderia mudar o jeito, passando de uma maneira para outra, como um pequeno comportamento de tirar “sarro” do amigo próximo, por uma banalidade do seu cotidiano, até as partidas de futebol, o carteado ou as batalhas de rima. Nesse sentido, os meios de brincar estavam ligados a uma ambivalência aparentemente contraditória, parecendo dizer algo em relação às maneiras e as disposições comportamentais existentes na Maré.

Assim, para que estes aspectos sejam melhor compreendidos, vou dar destaque a uma das obras do estudioso Norbert Elias: “O processo civilizador”, que foi desenvolvida em dois grandes volumes, evidenciando as diferenças entre cultura e civilização. O autor afirma que os dois não são universais e nem atemporais. Ambos os conceitos lidam com as realizações da sociedade europeia com sua organização política, sua estrutura econômica, suas tecnologias e etc. Assim, o autor afirma que não existe atitude natural no homem. A moralidade não é um traço natural e à medida que a humanidade vai sendo civilizada, aumenta o peso e cresce a infelicidade, “[...] os controles e restrições às pulsões nunca estão ausentes entre as pessoas, nem uma certa capacidade de previsão; mas essas qualidades assumem uma forma e grau diferentes” (ELIAS, 1993, p. 231). Sendo assim, o autor destaca que há distinções sociais que interferem no grau de controle comportamental. Ele segue seu raciocínio dizendo que “[...] em nível mais profundo, a racionalidade e a modelação de

sentimentos de alguém que cresceu numa família de classe operária são diferentes daquele que cresceu num ambiente seguro e abastado" (ELIAS, 1993, p. 231). Essas interpretações ganham força no depoimento de um dos professores do PEJA, ao retratar seu olhar a respeito da civilidade de seus alunos quando estão na favela e fora dela:

> [...] A relação civilizatória dentro da favela é completamente diferente de que nós vivemos fora da favela, no sentido das relações sociais, nas relações de poder dentro da favela são diferentes, por tudo que as pessoas vivem dentro da favela. Não depende só da questão do tráfico, depende de como eles vivem aqui dentro da favela, as relações sociais são completamente diferente e me parece muito, eu não tenho uma reflexão mais profunda sobre isso é apenas observação, mas quando eles saem da favela eles deixam isso aqui dentro da favela, por mais contraditório que possa parecer, ele continua sendo favelado, mas essa forma de lidar uns com os outros eles deixam aqui dentro, quando saem da favela, não sei se eles se sentem intimidados que o processo civilizatório lá fora é diferente daqui, eu não sei! Mas, há essa dualidade nesse processo civilizatório dentro e fora da favela (trecho da entrevista de um dos professores do PEJA).

O professor indica haver dois tipos de comportamento de seus alunos, um dentro e o outro fora da favela. Silva (2012) definiu que a sociabilidade da favela é imposta por grupos que fazem uso da força, por terem a possibilidade de acesso às armas. Na opinião deste autor, em função disto eles não necessitam de justificativas morais ou institucionais. Desta forma, ele diz que há a promoção de um tipo de violência diferenciada, sendo assim, não é uma sociabilidade permanente, constante, sem interrupções, mas uma sociabilidade latente, que pode se manifestar ao conjunto de possibilidades. Por conseguinte, segundo Silva (2012), desde criança os moradores da favela vão internalizando uma sociabilidade violenta como padrão de comportamento, pois muitas vezes para se defender ela precisa ser aprendida, pois oferece resultados práticos. Souza et al. (2018) argumentam que o Ocidente europeu produziu precisamente duas formas de legitimação moral e de dotação de sentido a toda vida social e individual de seus membros. Dessa maneira declaram que o racionalismo da civilização ocidental moderna está relacionado ao racionalismo da dominação do mundo. Este tipo de racionalidade se traduz na vida prática com uma atitude e um olhar instrumental que valoriza somente as coisas que podem ser expressas monetariamente.

Na sequência da entrevista perguntei ao professor do PEJA se a maneira de interação de seus alunos era atravessada por uma lógica individualista, uma vez que parecia haver em muitas ocasiões uma eminente rivalidade/competição, assim fiz a seguinte pergunta: "[...] Você acha que esse comportamento de 'zoar o outro' passa por uma lógica individual ou por uma lógica coletiva?"

> [...] É uma questão mais coletiva mesmo, é a relação da favela, eu vejo mesmo enquanto aqueles mais velhos, eles têm o tempo todo que se impor também na sua posição, ninguém aqui quer perder terreno, ninguém quer ser o primeiro a ceder, pelo contrário, todo mundo avança por outro né? Todo mundo quer ganhar terreno nessa disputa, mas isso é de uma forma coletiva culturalmente, é um processo civilizatório, aqui eles têm que se impor, porque aqui os limites são tão tênues né? A casa é colada uma na outra, sabe as pessoas, sabe? As casas por serem pequenas tá todo mundo o tempo inteiro na rua isso faz uma diferença, a intimidade quase não existe, todo mundo sabe da vida de todo mundo, todo mundo sabe o que todo mundo faz, entendeu? O indivíduo aqui é muito pequeno, diante do coletivo, entendeu? Eu percebo que o coletivo aqui se impõe o tempo todo (Trecho da entrevista com o professor de história do PEJA).

Nesse trecho, o professor indica elementos intrigantes a respeito da forma com a qual seus alunos interagem entre si. São maneiras dos estudantes se comportarem que parecem ser mais "agressivas", parecendo estranho para quem está acostumado com outro jeito de troca social. Segundo o que descreve, há a constante necessidade de se sobrepor ao outro para se autoafirmar, aspecto que também identifiquei nas brincadeiras observadas e nos momentos de maior descontração. Descreve formas de interação que em outro contexto poderiam ser consideradas como ofensas que atrapalhariam os relacionamentos. No entanto, explica que pela ausência de espaço privado, faz-se necessário se impor constantemente para garantir seu lugar enquanto indivíduo. Portanto, contrária a minha hipótese, pela lógica do professor a questão é coletiva. A comunidade por ser estruturada de uma forma mais publicizada do que privatizada, faz com que todos participem da vida uns dos outros, tornando-se necessária uma maneira de se relacionarem, onde o confronto está quase sempre presente, irradiando inclusive nas maneiras de brincar. Elias (1993), a partir de seus estudos, afirma que houve uma "psicologização" das regras de conduta nas sociedades ocidentais que se aplica à uma racionalização a partir do século XVI. Essas regras de como se comportar que contou com a elaboração de um manual na época, instruiu as pessoas a agirem em relação ao controle de suas emoções, até os hábitos de sentar em uma mesa de refeição. Este guia consistiu

> [...] principalmente na mudança estrutural ocorrida em pessoas na direção de maior consolidação e diferenciação de seus controles emocionais e, por conseguinte, de sua experiência (como, por exemplo, na diferenciação dos utensílios usados à mesa) (ELIAS, 2011, p. 209).

Sobre este aspecto, Silva (2012) explica que, a partir de um processo de colonização europeia que colocou a Europa e os Estados Unidos como referência primordial para o resto do mundo, atualmente, é necessário pensar com outros referenciais a discussão sobre as sociabilidades nas favelas e seus impactos na sociedade como um todo complexo, inclusive na escola, pois existem vários aspectos diferenciais que interferem na constituição

subjetiva do cidadão mareense. Esses aspectos não podem ser invisibilizados, principalmente, porque se os negarmos estaremos colaborando, de certa maneira, com a exclusão e, consequentemente, extermínio dessas pessoas.

No entanto, para alguns moradores que vieram de outros lugares mas não são originários desse território, parece que também há um certo estranhamento relativo aos padrões de comportamento. É o que sugere a fala de uma das mães entrevistadas. Segundo ela os moradores não se respeitam e se xingam o tempo inteiro. Vale destacar que ela é oriunda do interior da Paraíba e veio com o marido e filhos para a Maré, em busca de melhores condições financeiras:

> Pesquisadora: – Quais as principais dificuldades de criar crianças aqui?
> M: – [...] As principais dificuldades é o lugar em si que é perigoso, por causa da bandidagem que é demais né? Outra dificuldade que eu acho é você criar seu filho aqui mermo no lugar que a gente tá, pelos próprios morador que eles não respeitam uns com outro, eles não respeitam, xinga, um xingamento, não tem respeito com você, nem com seus filhos, tudo cheio de marra, chega na sua casa assim, quantas vezes já chegou aqui mãe de amigo de V mesmo, batendo na minha janela querendo briga, porque V brigou, tinha brigado com filho dela, ela chegou na minha janela batendo, eu só fiz abrir a janela, nem dei muita atenção, ela queria que… (Trecho da entrevista de uma das mães das crianças do terceiro ano).

Segundo a mãe acima, há uma forma de conviver na sua vizinhança que a incomoda, por ser desrespeitosa. Além desse aspecto, ela demonstra como os conflitos que iniciam entre as crianças são atravessados para outras gerações, fazendo com que os responsáveis das crianças participem dos conflitos infantis tomando partido de seus filhos. Assim, os xingamentos e as agressões são estendidos aos mais velhos, mesmo tendo sido originados nas brincadeiras infantis. Inclusive, ao longo da pesquisa a palavra “respeito” foi muito citada por crianças, jovens e adultos, enfatizando que respeitar é muito valioso. E, ainda por isso, é reafirmado recorrentemente nos relacionamentos como algo necessário.

Outro ponto de destaque é que, mesmo diante de uma existência com pouca segurança, os moradores parecem ter criado ao longo do tempo um sentimento de pertencimento construído por uma identidade coletiva na qual não costumam admitir viver em um outro local. No entanto, não há uma naturalização ou banalização da violência. Sobre isso, Silva (2012, p. 86) “[...] indica que a ordem da favela é organizada numa previsibilidade da força, da criminalidade violenta. Assim, não há uma banalização ou uma naturalização da violência, como sustentam alguns”. Este aspecto torna-se importante, pois as mídias populares e o senso comum têm um conhecimento superficial do morador de favela que não diferencia as distinções de quem mora nestes territórios e associa a todos como violentos e filiados ao crime. “[...] Ao contrário, há uma luta diária pela organização da rotina, numa situação-limite

de contato com a imprevisibilidade e o modo de violência" (Silva, 2012, p. 86). Neste sentido, o impacto da violência parece amenizado pela frequência que ocorre ou por fazer parte da constituição das comunidades da Maré, mas não é naturalizado. Desta maneira, Silva (2012) afirma que há uma relação, não sistemática, mas constante, entre os moradores que chamou "do bem", que precisam se locomover por entre os becos e vielas, para trabalhar, estudar, entre outras atividades cotidianas e que dividem suas rotinas com os conflitos constantes relativos às operações policiais e os varejistas do tráfico de drogas que ocupam os mesmos espaços. É o que está declarado no trecho abaixo:

> Pesquisadora: – Você quando era criança, já passou por algum aperto ou só depois de jovem, da polícia ou dos traficantes?
> D: – Ah, todo mundo tem desde a menoridade até a maior, todo mundo sofre com isso, querendo ou não. Ah mano num vou falar que é bom, que é chatão, tu ficar de correria pra lá e pra cá e tipo assim, na maioria das vez que tem operação, eles vêm com helicóptero, o helicóptero não quer saber quem é que tá correndo, quem é que tá andando, eles sai dando tiro. Eu já presenciei, eu tinha até uns vídeos também de umas operações de quando eles vieram de helicóptero deram tiro em várias casas de morador (Trecho da entrevista de um aluno de 18 anos do PEJA).

Além do mais, ao entrevistar uma mãe que habita na Maré desde que nasceu e sua família está há mais de duas gerações neste lugar, ela disse que o incômodo da violência não parece ser uma marca das condições de viver neste território, pois, ao invés de enfatizar a insegurança pública, deu destaque aos aspectos que considera positivo de habitar ali, e que marcaram sua história de vida, afirmando viver muito bem no local e que quem faz o local é a pessoa, desse modo, afirma que jamais sairia deste lugar[64].

> Pesquisadora: – Há quanto tempo você mora na Maré?
> Mãe: – Há 38 anos vai fazer agora em outubro que eu moro na Maré e graças a deus eu nunca tive problema nenhum, eu e meus filhos, todos trabalham. Eu não tenho o que dizer não, porque graças a Deus eu vivo aqui muito bem, espaço pra ela brincar ela tem até demais, independente das outras coisas que acontecem eu acho que cada um tem que saber viver no lugar que mora.
> Pesquisadora: – Você tem vontade de sair daqui? Morar em outro lugar?
> Mãe: – Eu não sairia, e se um dia eu ganhar no Rio de prêmios, eu não saiu mesmo (risos). Eu amo minha Maré, é independente, quem faz o lugar somos nós entendeu? Eu acho que quem tem que saber viver bem, somos nós. Aí dizem "ah a Maré é ruim". Eu não acho, eu não acho mesmo, tem a vila olímpica, tem a praça imensa, tem o projeto Uerê, tem lá no morro que agora eu esqueci o nome, tem cursos na Vila do João que agora eu mesmo vou me especializar mais que eu faço a área de culinária, faço um curso de gastronomia que eu ganhei de presente, mas não aqui na Maré, mas no centro da cidade. Então minha filha eu acho que quem tem que fazer viver o bom na nossa comunidade somos nós, o que passa e deixa de passar que seja fora de mim, fora dos meus filhos tá tudo ótimo. Pra mim eu dou nota mil pra minha Maré (Trecho da entrevista de uma das mães das crianças do terceiro ano).

[64] Importante destacar que ao término da entrevista, perguntei se ela já havia passado por uma situação direta de violência, ou alguém próximo a ela, ela respondeu que não, entretanto, quando perguntei sobre o pai da filha dela, ela me respondeu que ele foi assassinado a facada em uma briga de bar.

Um aspecto presente no depoimento acima é que o carinho e satisfação pelo lugar onde a mãe vive e pelo o que ele proporciona, permite com que a ênfase oferecida por ela não seja nos aspectos relativos à violência, mas nos inúmeros benefícios que seu território de morada permite. A esse respeito, Silva (2012) declara que isso não quer dizer que haja conveniências, mas convivências com sociabilidades, entre as quais ele intitula uma "prática social despótica" que é sustentada pelo uso da força. Deste modo, ele diz que "[...] os objetivos podem ser diferentes, mas a lógica é a mesma dos processos de subalternização oriundos da colonialidade do poder e do eurocentrismo ao qual fomos historicamente submetidos" (SILVA, 2012, p. 87).

Contudo, para quem não nasceu no lugar, ou não vive ali existe a necessidade de não naturalizar determinados aspectos que evidenciam características bélicas de um território tão castigado por balas de fuzil que marcam as paredes de muitas habitações, escolas e comércios. Esse ponto aparece na entrevista da professora da sala de leitura, que trabalha há 19 anos na Maré:

> […] Então, essa era uma das coisas que me assustou quando eu entrei aqui, era uma coisa muito naturalizada, eu lembro que eu cheguei aqui em abril e quando foi em agosto, eu já cheguei com muito problema de operações policiais, então assim, uma semana de Maré, eu já sabia algumas coisas, quando tinha tiroteio, tinha que ir pro corredor, alguns mecanismos de proteção, não são mecanismos que a gente têm de segurança, são mecanismos de preservação da tua vida, não tem a ver com alguma especialização em segurança, nada disso… [...] também faz com que você tenha um outro olhar sobre a violência. Eu acho que uma das coisas assim que eu tentava muito era não me embrutecer tanto e naturalizá-la também, porque isso era um risco que a gente terminava correndo, ao longo de 19 anos aqui dentro, às vezes você escuta um tiro e aí "É só um tiro", aí são os momentos que você percebe que naturalizou (Trecho da entrevista da professora da sala de leitura).

De acordo com as palavras da professora acima, há uma tendência de embrutecer e naturalizar a violência como algo normal e presente no cotidiano da favela. Segundo ela é preciso estar atento para não achar que as situações que envolvem a violência sejam algo genuíno e impossível de ser alterado, fazendo parte da vida dos moradores e dessa forma autêntico. Essa declaração vai de encontro ao que afirmou Silva (2012) como foi citado acima, "[...] não há uma naturalização ou banalização da violência". A percepção da professora de haver tal tendência talvez seja justificada pelo fato dela ser de fora, mesmo trabalhando na favela, nunca morou em um território como este, inclusive os depoimentos dos moradores indicaram que não se adaptam a essa característica. Entretanto, por não terem alternativas, convivem com ela.

Este dado é importante, sobretudo para tentar compreender como o brincar/jogar se configura nesse lugar. Se o processo civilizatório apresenta características peculiares, como esses sentidos se fazem presentes nos jogos? Elias (2011, p. 191), ao discutir o processo civilizatório da sociedade europeia, a partir das transformações dos costumes ocorrida gradativamente, enfatiza que "[…] a beligerância e a agressão encontram expressão socialmente permitida nos jogos esportivos". Cita a luta de boxe como uma forma fortemente temperada dos impulsos de agressividade e crueldade. Nesse sentido, indica que determinados jogos dão um formato aos impulsos desmedidos, ajudando a controlar certas emoções.

Ao longo do estudo houve um comportamento que foi muito citado e esteve bastante presente, a brincadeira/jogo de "zoação". Guardando as devidas proporções quanto ao grau de intensidade em relação à forma de expressão das crianças e dos jovens, pode-se dizer que "zoar" é uma forma lúdica de interagir, que surgiu em vários momentos. Presente durante as aulas, nas brincadeiras de rima, no refeitório, nos becos, na praça, nos corredores da escola, ou até mesmo durante as entrevistas, quando estas foram em grupo. Segundo a coordenadora da escola, "zoar" é:

> [...] Eu acho que acaba sendo quem tem o melhor argumento, quem tem uma oratória melhor, acaba se dando melhor nessas relações de brincadeira. Então aquele aluno, aquela criança que fala melhor, que é mais articulado, ela acaba de uma certa forma detendo poder sobre os outros colegas (Trecho da entrevista da coordenadora pedagógica).

Assim, "zoar" aparece como uma disputa argumentativa, na qual o desempenho do oponente vai interferir no lugar dele entre os amigos. A questão é que o aluno mais articulado será aquele que consegue se sobrepor ao outro com seu raciocínio e rapidez. Parece que nesse jogo há uma espécie de dialeto que expressa a disputa e a autoafirmação necessária para a construção de um lugar enquanto sujeito. Mesmo os palavrões ou as piores ofensas, ganham permissão para serem ditas neste universo que é perpassado por outras representações, tais como: movimentos corporais, gestos, cortes de cabelo, formas de caminhar na rua. Sempre tendo que se impor mesmo diante de carros e motos. O mais importante é disputar o espaço competindo com tudo e todos.

Assim, parece haver uma satisfação com o jeito de brincar que faz sobressair o mais ágil na fala, no gesto e no movimento, ninguém quer "pagar de otário". Dessa maneira, essas formas apresentam uma ambiguidade que envolve alegria e tensão, associada ao relaxamento entre o xingar melhor e rir de quem foi xingado e não reagiu no tempo ou na maneira certa. Nesses casos, a melhor opção é levar no bom humor. Segundo o aluno abaixo não há a intenção de agredir:

> […] A gente gosta, eu acho que já vem do brasileiro isso, sei lá, tipo assim cara, ninguém gosta de ficar triste, vamo dizer a verdade, então a única forma que tem de poder se alegrar ou alegrar o próximo é zoando. Zoar é tipo uma brincadeira, não é pra agredir, vai da pessoa, da forma como ela entender (Trecho da entrevista de um aluno de 18 anos do PEJA).

A concepção deste aluno a respeito desse tipo de brincadeira demonstra que a finalidade é de se divertir, entretanto ele diz que apesar de não ser para agredir, "vai da pessoa, da forma como ela vai entender". Então, ele admite que se a compreensão do outro não for de acordo com a da pessoa que "zoou", de brincadeira a situação pode se transformar em um conflito, ou algo sério, que interferirá na relação. Assim, o melhor caminho para brincar desse jogo deve ser levá-lo na esportiva. Sobre este tema, Kupermann (2013) defende a tese de que inserir o humor nas relações do sujeito com a realidade é uma forma de pensar uma atitude rebelde e criativa, frente às situações limites e as incertezas do real. Destaca ser este o motivo de Freud (1927) ter dito que *"O humor não é resignado, mas rebelde"*. "[...] Estaríamos lidando assim, na questão do humor, não com o triunfo do ego, que se quer imprescindível, mas com a afirmação rebelde e teimosa do erotismo e do desejo frente às adversidades do real" (KUPERMANN, 2003, p. 57). Vale destacar que essa maneira de troca não aconteceu apenas entre estudantes, mas estendia-se na relação entre os alunos e professores (como já foi demonstrado em outro capítulo) e está expressa no depoimento a seguir:

> […] Já aconteceram algumas formas de situações de enfrentamento comigo, mesmo não querendo me enfrentar, ou não querendo me agredir, no início eu tive dificuldade, claro que se uma pessoa vem com um ímpeto mais forte pra cima de você a tua reação é escrachar e dar limites, mas quando eu percebi que isso é a relação natural entre eles eu percebi que esse tipo de reação está coberta de carinho (Trecho da entrevista com o professor de história do PEJA).

Fica claro no discurso deste professor que houve um estranhamento inicial em relação a essa maneira de se relacionar, quando profissionais que não nasceram e moram na favela vão trabalhar ali. Os xingamentos ofensivos, muitas vezes com o uso de palavrões, que ocorriam em sala foram difíceis de serem compreendidos como brincadeiras e trocas passivas, nos primeiros momentos. Portanto, seu relato evidencia a necessidade de um professor conhecer melhor essas trocas lúdicas e seus significados para que a convivência e o seu papel de autoridade não sejam abalados por algo que não somente representa um enfrentamento ou uma contraposição.

Sobre este ponto, Silva (2012, p. 89) declara que "[...] ao ignorar isso, seja pelo distanciamento cultural ou por medo, a escola nega a coexistência das duas lógicas de

sociabilidades que tecem o seu cotidiano e tenta invisibilizar as racionalidades de muitas crianças da favela com os discursos pedagógicos". A afirmativa acima ratifica a importância de compreender melhor o ritmo de certos jogos que existem na favela, tais quais o "jogo de zoar", presentes com constância nos contextos infantis e juvenis. No entanto, essa forma de brincar aponta para uma outra racionalidade como diz Sutton-Smith (2017, p. 108): "[...] A brincadeira como ato irracional de obter prazer por meio de nossas próprias ilusões não é exatamente compatível com a racionalidade da retórica do progresso".

Nesse ponto, algumas características do jogo que aparecem neste estudo merecem ter mais aprofundamento, pois muitos preconceitos em relação aos favelados estão associados a uma lógica racionalista que os percebe como "improdutivos" e "violentos". Estes temas precisam ser mais investigados para colocar em questão o isolamento existente entre os moradores da favela e de outros locais do Rio de Janeiro.

Em um território em que as casas costumam ser muito pequenas e próximas umas das outras, há grandes dificuldades de estabelecer uma certa "separação" com base em costumes próprios que não se integrem a cultura local. Neste aspecto, a criança que chega da rua e traz uma linguagem que os pais não dominam por não serem do lugar, pode sofrer constrangimentos em seu lar.

Através do cenário mareense que se configurou nesta pesquisa, é possível que a brincadeira de rua represente o acesso aos códigos que devem ser dominados para a decodificação e enfrentamento dos sinais que lhes são impostos ao longo das interações constantes. Dessa forma, os jogos de rua fornecem subsídios importantes para a autoestima dos moradores da Maré desde a sua infância, influenciando nos modos de subjetivação de cada indivíduo.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma importante consideração que deve ser destacada no final deste trabalho é que, em virtude da complexidade e peculiaridade das formas de brincar identificadas neste território, este assunto está longe de apresentar definições e reflexões definitivas sobre o tema. Consideramos que ainda há um vasto universo para ser pesquisado e aprofundado a respeito das atividades lúdicas que foram encontradas aqui, pois segundo Meirelles e Athayde (2014), a favela é "muito lugar", construída por seus moradores a partir de esforços que envolvem "sangue e suor".

Além do mais, fora a pesquisa falar de um espaço marginalizado, sob a lógica da racionalidade moderna, o tema escolhido também é exilado das atividades consideradas importantes por se tratar de algo associado "ao não sério" ou "improdutivo", aspecto que colabora para desclassificar: o território estudado, o assunto que está sendo tratado, e as pessoas que foram investigadas. Sendo assim, a sensação é a de que a narrativa subverte e atropela verdades consideradas respeitáveis pelos padrões das sociedades ocidentais. Por isso, no desfecho o sentimento é de que talvez seja possível que algo tenha ficado de fora, algum aspecto imprescindível que poderia esclarecer melhor as conclusões do estudo, afinal, mais do que espaço, a favela é o lócus de uma determinada experiência lúdica, um espaço de diversão que perturba a ordem do estabelecido sobre o brincar e as formas de se divertir. Ao mesmo tempo que convoca ao bom humor como pulsão de vida, sinônimo de transcendência aos obstáculos mais árduos do cotidiano.

De mais a mais, a escola onde a maior parte do estudo foi realizado também nos pareceu não ser um espaço escolar comum, pois além de exibir uma experiência inovadora, ao oferecer o único PEJA presencial diurno dentro do complexo de favelas da Maré, chama à atenção a afinação que existe entre os funcionários dos diversos setores desta instituição. Percorrendo os corredores do local e ao entrar nos espaços reservados a equipe (sempre disponíveis a pesquisadora) foi fácil de notar a coesão da maioria das pessoas que trabalham neste lugar. Um dos fatores que talvez contribua para este aspecto é que a maioria dos funcionários: professoras/es, inspetoras e diretoras, já se conheciam há algum tempo por terem trabalhado juntos em outras escolas, inclusive muitas delas na própria Maré. Portanto, para a maioria, o fato de estarem ali foi resultado de uma escolha associada a fazer um trabalho de qualidade construído desde o início, uma vez que a escola foi recém fundada.

Deste modo, a responsabilidade ao analisar e construir hipóteses a partir do que foi observado e vivido com os profissionais da escola e os diversos moradores da Maré torna-

se imensa, pois como garantir que o que está dito e compreendido reflete seus jeitos legítimos de ser, viver e perceber o universo de atividades relacionadas ao brincar? Afinal, a favela é uma cultura em movimento, uma construção de significados, uma aventura de resistência e um teatro singular de relações sociais (MEIRELLES e ATHAYDE, 2014).

Outro aspecto a ser destacado é quanto ao envolvimento emocional que se fez ao penetrar no cotidiano de pessoas que revelaram um estilo de vida atravessado por muito percalços, mas exibindo maneiras peculiares e admiráveis de (re)existência que até então eram desconhecidas pela pesquisadora que ingressou no campo do estudo. Aqui vale dizer que os sons e aromas mareenses ficavam infiltrados na memória e nos sonhos acompanhando as impressões, durante a escrita do trabalho, mesmo quando estava distante.

Além do que, vários aspectos do que está sendo narrado ganham força quando associados ao momento político que estamos vivendo em nosso país e agregado a ele, ao que está acontecendo nos espaços periféricos cariocas, nos quais as ações provenientes do governador atual assumem características cada vez mais evidentes de uma política racista e de extermínio.

Dito isto, na tentativa de elucidar os dados e análises sobre o brincar que foram possíveis de serem averiguados, a narrativa será construída a partir do que foi exibido no decorrer dos capítulos: o brincar das crianças, as diversões dos alunos do PEJA na escola e os jogos e divertimentos da rua. Ao longo deste estudo foi revelado um amplo e complexo campo lúdico relacionado ao território mareense das duas comunidades estudadas – a Baixa do Sapateiro e a Nova Holanda –. Os reflexos destas descobertas espelharam-se no cotidiano da escola, para os dois grupos investigados: as crianças e os jovens. Seus modos de brincar e se divertir dentro do espaço escolar apresentaram relações diretas com a cultura da favela que se dá nas ruas deste território.

Afinal, encontramos variadas formas de brincar e se divertir de diferentes gerações nos espaços públicos da favela. Assim, podemos dizer que na Maré todo mundo brinca! Além disso, sobre as configurações que surgiram, um elemento deve ser destacado: o jogo de “zoar”, pois esteve presente em todas, apresentando um sentido ajustado aos vários aspectos do território mareense. Como já dissemos anteriormente, “zoar” é uma forma lúdica de interagir, que surgiu em vários momentos, presente durante as aulas, nas brincadeiras de rima, no refeitório, nos becos, na praça, nos corredores da escola, ou até mesmo durante as entrevistas de grupo. Dessa maneira, aparece como uma disputa agressiva, na qual a desenvoltura dos jogadores delineou os laços de amizade, interferindo no lugar dele entre os amigos do grupo ao qual pertence.

Desde seu início, o Complexo de Favelas da Maré foi se constituindo com humor e brincadeira, mesmo diante das agruras constantes, a força e capacidade de (re)existência de seus moradores se fez permanente. Nesta pesquisa, é importante destacar que as análises expostas só foram possíveis por terem sido integradas às formas de brincar dos adultos, jovens e crianças. Como exemplos vistos aqui: a brincadeira de empinar pipa e os jogos de cartas são jogos muito comuns nas comunidades da Maré, pois fazem parte da tradição dos moradores, representando uma forma de diversão das diferentes gerações. Portanto, a brincadeira não se faz despropositada ou imprópria, também não representa um hedonismo sem sentido. Nos parece que seu lugar está associado à vontade e crença de que lutar vale a pena.

Uma das brincadeiras que torna esse aspecto evidente é as *"batalhas de rima*". Souza (2011), buscando a origem do vocábulo "batalha", encontrou a ideia de empreender esforços para vencer adversidades, resolver problemas e criar saídas, assim, ela afirma que a noção de batalha cria um campo semântico que pode ser relacionado à peleja, duelo, ataque e outros termos semelhantes. Sobre este aspecto devemos considerar que o território aqui estudado se caracteriza como um espaço dividido entre duas facções do varejo do tráfico de drogas, fato que de certa forma interfere nas brincadeiras dos moradores, sejam eles crianças, jovens ou adultos, pois as delimitações territoriais são marcadas por códigos, regras e sinais que delineiam e delimitam expressões e movimentos. Assim, uma das forças do campo lúdico é a territorialidade.

A respeito do grupo infantil e a produção da cultura lúdica, todas as brincadeiras encontradas foram influenciadas por três forças que atuaram simultaneamente, compondo o campo lúdico das crianças estudadas: a estrutura familiar, a territorialidade e o gênero. Todas elas influenciaram de formas diferentes, no entanto, em conjunto, nos ritmos, intensidades e derivações que compuseram a produção da cultura lúdica das crianças mareenses, nos locais frequentados pelas mesmas: a casa, a escola e a rua. O que possibilitou diferentes elementos que foram constitutivos da cultura lúdica do grupo, e apareceram no decorrer da pesquisa, são eles: fantasia, disputas, prazer, autoafirmação, agressividade, medo e os laços sociais. Ligado a isso, as brincadeiras mais tensas e intensas tinham a presença em sua maioria somente dos meninos, enquanto as mais brandas, envolvendo o leve toque corporal, o pular, as mãos e pequenas músicas ou parlendas, eram das meninas.

Assim, supomos que as experiências no mundo real dão às crianças os recursos para as brincadeiras, nesse sentido "[…] os aspectos da identidade social da criança – o gênero, o ambiente cultural e a organização familiar e comunitária, os valores e as crenças –

irão influenciar o estilo, os tipos e a quantidade de brincadeiras que uma criança irá exibir (GARVEY, 2015, p. 239). No entanto, assim como disse Fernandes (1961), o jogo não é uma atividade isolada de um pequeno grupo de indivíduos, formada ao acaso. Lidamos com crianças que faziam parte de grupos relativamente estáveis e integrados, o que nos permitiu encarar o jogo como parte de atividades grupais constantes e de caráter perceptível. Neste lugar, há uma riqueza e complexidade de cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a elas (BROUGÈRE, 1998).

Neste estudo, as crianças revelaram que possuem uma coesão interna de grupo, como uma identidade coletiva, na qual a interferência nessa cultura lúdica não se fez permeável facilmente. Muitas vezes, as propostas de brincar da pesquisadora não foram aceitas ou foram adequadas às suas preferências. Caso a brincadeira não tivesse alguma possibilidade de criação por parte delas, não aconteceu ou elas interferiram, oferecendo suas ideias e ações, modificando assim a estrutura inicial da brincadeira. Desse modo, à medida que fui concordando em brincar com elas dos seus jeitos, houve uma maior aproximação entre nós. Assim, podemos afirmar que o brincar se faz a partir de laços sociais construídos, ao mesmo tempo que também os cria.

Outro aspecto que demonstra a autodeterminação do grupo foram as ações lúdicas que ocorreram na sala de aula, pois, apesar de constantemente a professora encher o quadro de conteúdo para ser copiado, foi o espaço no qual mais aconteceram diversidades de brincadeiras. Talvez, pelo fato de ser o lugar onde as crianças passavam mais tempo. Na maioria das vezes, eram brincadeiras curtas, com pouco tempo de duração. Nesse sentido, as brincadeiras intersticiais, que ocorriam a quase todo instante durante as aulas, pareciam representar *"alívios psíquicos",* aos quais as crianças recorriam, ajudando a fortalecer sua presença obrigatória na escola. Assim, as próprias crianças buscavam estratégias de escapar da rigidez e estresses que permeavam o cotidiano, amenizando a ansiedade de ficar durante sete horas por dia no espaço escolar, além de produzirem alegria e prazer, fortalecendo seus laços de amizade.

No entanto, as crianças tinham participações diferentes nas brincadeiras; as que não costumavam brincar na rua, geralmente, tinham papéis menos relevantes durante as brincadeiras do grupo. Esse aspecto ressalta que, ao brincarem na rua, conseguiram estender seus laços de amizades e construir um cabedal cultural lúdico que deixa de fora as que não tinham acesso a esses momentos. Os jogos de rua da Maré fornecem subsídios importantes para a autoestima dos moradores desde a sua infância, influenciando nos modos de subjetivação de cada indivíduo.

Isto demonstra a existência de uma cultura lúdica, um conjunto de regras e significações próprias que os jogadores adquirem e dominam no contexto do jogo. "[…] O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar, a cultura lúdica fornece referências intersubjetivas" (BROUGÈRE, 1998, p.108). Dessa forma, o autor ressalta que em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de enriquecimento da cultura lúdica, que permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica.

Dessa maneira, segundo as assertivas de Brougère (1998), podemos supor que, caso uma criança que não pertencesse ao grupo participasse das diversas brincadeiras de disputa que ocorrem neste lugar, diferentemente das outras, ela poderia reagir violentamente, com socos ou pontapés ou sentir-se humilhada verdadeiramente diante dos xingamentos proferidos nas mesmas. Dessa maneira, o autor aponta que se o jogo é questão de interpretação, a cultura lúdica fornece referências intersubjetivas que permite identificar os códigos necessários para participar da forma adequada, o que não impede que em algumas circunstâncias ocorra erros de interpretação. Entretanto, o que víamos era claramente um limite delineado segundo as regras do jogo diante dos enfrentamentos mútuos.

Os jovens também se zoavam constantemente, para se divertir, durante a aula, muitas vezes, a "zoação" parecia ser o motivo principal que mantinha os alunos em sala, copiando os conteúdos, pois quase o tempo inteiro, os alunos se xingavam ou xingavam alguém da comunidade, que talvez pudesse ser um amigo ou amiga, comum a todos. Contavam histórias cotidianas da vida de outras pessoas, sempre no sentido de "zoar", desmerecer o outro. Essas brincadeiras envolvem tanto o brincar com a linguagem ou o brincar provocativo com as convenções sociais. Muitas vezes a posição social individual depende, em parte, da desenvoltura repleta de respostas engenhosas e a capacidade de "manter-se calmo" ao mesmo tempo em que se dá e se recebe insultos ultrajantes ou desafios à autoestima (GARVEY, 2015).

Assim, podemos afirmar que a brincadeira não é exclusiva da infância, no entanto, o que caracteriza a cultura lúdica neste território é que apenas em parte ela é uma produção da sociedade adulta. Semelhante às brincadeiras encontradas nas ruas das favelas da Maré, Fernandes (1961) encontrou durante a década de 40, nas "*Trocinhas do Bom Retiro*", que a obediência a regra é espontânea, pois "[…] não há imposições por parte dos adultos (pais ou mestres), pois o controle social assume outros aspectos, e as relações obedecem aos padrões de conduta predominantes no grupo social através dos elementos do próprio grupo infantil (FERNANDES, 1961, p. 179).

Cabe notar que parecia existir pouco interesse das crianças por brinquedos e jogos, pois, no decorrer da pesquisa quase não foi visto brinquedos, como bonecas, carrinhos ou outros objetos lúdicos delas mesmas. Quando existiram, foram: a bola, a corda e as figurinhas. Além disso, as crianças criaram seus brinquedos utilizando os recursos disponíveis quando precisavam. Dessa maneira, a ausência de brinquedo não impossibilitou e nem desqualificou o brincar. A respeito do mercado de consumo focado para a infância, Castro (2019) afirma que a designação de criança global para todas as crianças no presente, permanece como uma referência abstrata que obscurece os muitos resultados contraditórios e disfuncionais dos mercados globalizados sobre a vida das crianças. É como se o modelo único de infância desse conta dos diversos exemplos de formas de infância e modos de vida das crianças nos diferentes lugares. Para a infância da Maré, a marca maior parecem ser os vínculos de amizade construídos na própria comunidade, mais do que o assédio ao consumo que captura crianças em outros locais e classes sociais.

Por outro lado, é importante evitarmos cair na armadilha de que o brincar é o remédio para todos os males e que as crianças da Maré são mais criativas que outras por falta de instrumentos para brincar, pois "[…] muitos estudiosos, pedagogos, especialistas e ativistas contemporâneos encontram no brincar aquilo que eles percebem como em falta ou ameaçado para crianças e suas infâncias (COOK, 2019, p. 123)". Assim, o autor aponta que narrativas redentoras da brincadeira infantil (re)atribuem uma essencialidade à brincadeira e à infância, é como se o brincar servisse como "cura-tudo", ele afirma que é como se a criança e a infância se tornassem praticamente uma coisa só, relacionada à brincadeira proposta, com a solução que oferece e com a solução que ela é em si mesma. A brincadeira, nestas interpretações, manifesta-se como absoluta em relação às suas funções e ao seu impacto (COOK, 2019). Nos parece que nossos dados contrapõem à tendência criticada por Cook (2019) de uma epistemologia lúdica de imaginar a criança que brinca através de um só tipo de infância selecionando aspectos que servem para dar destaque a apenas um perfil de criança e de infância favoritas, colaborando para fabricar a ideologia de um só modelo de infância lúdica.

Segundo o autor, como em todos os atos ideológicos, a criança lúdica suprime construções alternativas e suaviza contradições internas. A partir daí vem a ideia da criança incessantemente ocupada, preparando-se para o futuro, sempre envolvida em atividades que colaborem com um estado que ainda vai vir, "[…] uma figura profundamente ressonante com aspirações do Norte Global, burguês e neoliberal para produzir pessoas agentes e cinéticas que devem evitar se tornar 'empacadas'" (COOK, 2019, p. 135. Grifos do autor).

Nesse caso, as crianças que brincam constantemente como as da Maré não se encaixam no modelo de criança sobrecarregada de demandas adultas, e nem tão pouco na figura da criança lúdica, entendendo esta última como "pura" e livre de pressões sociais, pois achamos que as duas visões de infância são modelos romantizados pelos olhares eurocêntricos a respeito do que significa ser criança.

Por outro lado, as crianças da Maré se assemelham a outras crianças de diferentes lugares da cidade do Rio de Janeiro e de diferentes lugares do mundo ao brincarem de jogos eletrônicos, assistirem séries e programas de televisão e acessarem a plataforma de vídeos do YouTube. No entanto, em algumas circunstâncias, as quais elas acessam o universo da internet e de seus oferecimentos, é que se fazem particulares, como pudemos ver nos momentos citados pelas crianças quando a polícia entra na favela atirando de um helicóptero ou do caveirão, segundo elas, brincam nos celulares ou no computador para tentar se distrair, aliviando a tensão e o medo.

Neste sentido, podemos identificar nos relatos das crianças que elas têm conhecimento de sua realidade, compreendem porque surgem as operações policiais, como elas acontecem, quais as possíveis consequências, e como se defenderem quando isso ocorre. Assim como sabem quem são os bandidos, o que eles fazem; e acreditam que eles não farão mal a elas, inclusive em algumas circunstâncias elas os associam à divertimento através dos eventos que proporcionam.

Se nos basearmos em um modelo único de infância, infâncias como a da Maré jamais vão ser admitidas, pois ao restringir a infância que brinca a um modelo único, este que está sendo apresentado aqui não será reconhecido, principalmente, quando se pensa em uma trajetória estruturalmente fixa ao avanço de um olhar estreitamente desenvolvimentista. Cook (2019) afirma que versões de subjetividade, ontologia e ontogenia do Norte Global, neoliberal e Euro-Norte-Americano, dessa maneira se fortalecem, tornando-se referência primordial. Dessa forma, o autor destaca que esse modelo de criança constitui a criança ideal, que ele chama de "queridinha dos estudos da infância": [...] É a criança que os estudiosos querem ver e, talvez, precisem ver de maneira que nossos estudos, profissões e esforços mantenham significado e valor" (COOK, 2019, p. 135).

O autor ainda afirma que, no caso de os estudos da infância construírem uma outra forma de olhar a infância nas pesquisas, pode até chegar a levantar questões sobre os métodos e elaborações do pesquisador. Portanto, achamos ser necessário abraçar a diversidade da infância e das formas de brincar que estão sendo evidenciadas neste estudo para contrapor a hegemonia relacionada a um olhar específico. Como afirma Brougère (1998): "[…] O *ludus*

latino não é idêntico ao brincar francês. Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) aquilo que numa determinada cultura é designado como jogo" (BROUGÈRE, 1998, p. 104).

Ademais, olhar para as diferentes infâncias e admitir suas singularidades associadas às suas realidades, faz-se importante não só pelo fato de tirar muitas crianças da invisibilidade, mas por interferir nas políticas e leis que as protegem. Libardi (2016) ressalta que no Brasil a ideia de proteção foi sendo socialmente produzida a partir de marcadores de raça e classe que caracterizam historicamente as infâncias que mais sofrem violações de direitos no país: as infâncias marginalizadas, vividas pelas crianças negras e pobres. Dessa forma, a autora aponta que, apesar dos documentos refletirem uma doutrina de proteção integral e ter sido uma importante conquista, por serem direcionados somente para a criança desprovida de muitas condições essenciais, tais como: convívio familiar, estar exposta ao trabalho infantil, passar por maus tratos ou até mesmo ter cometido um ato infracional, estão associadas apenas à situações de exceção.

A partir disso, destacamos que estes aspectos contribuem de certa maneira para caracterizar crianças, pobres e periféricas somente a partir das adversidades citadas acima, sem querer afirmar que não existam na Maré crianças em condições semelhantes, ressaltamos que as crianças observadas neste estudo, diferentemente de crianças ligadas às péssimas condições citadas acima, contam com a participação de seus familiares na vida escolar e inclusive em alguns momentos de suas brincadeiras. Durante a *"batalha de rimas",* um dos pais acompanhou seu filho em casa ensaiando com ele as rimas, que em seguida ele poderia utilizar no jogo de improviso, mas que contava com a agilidade e presteza dos jogadores naquele momento. Além do que, muitas vezes os responsáveis ao levarem seus filhos para brincar em espaços um pouco mais distantes de suas residências, tal qual a Vila Olímpica, aproveitavam para levar outras crianças, amigas de seus filhos, para brincar juntas. Dessa forma, as crianças da Maré, apesar da convivência com frequentes conflitos que representam uma guerra territorial entre as facções e estas e a polícia, contam com a participação de suas famílias em suas vidas, cotidianamente.

Na escola a realidade também não se fazia escusa, ao longo da pesquisa foi possível perceber uma escola com excelente estrutura física e uma equipe pedagógica presente e dedicada aos alunos, parecia haver um respeito aos modos de ser das crianças. Durante muitos episódios de conflitos durante as brincadeiras, só havia interferência de adulto se houvesse algo mais drástico por acontecer, na maioria das vezes, elas tinham autonomia para constantemente conduzir suas relações interpessoais.

Entretanto, cabe salientar que não houve nenhum registro da participação da professora da turma nas brincadeiras das crianças. O que foi identificado como interações lúdicas por parte dela foi durante os deslocamentos realizados através das filas, neste sentido, o professor de educação física esteve bem mais presente, pois participou muitas vezes durante as suas aulas, sendo o juiz do jogo de futebol ou balançando a corda para as meninas pularem. Além das aulas de arte e sala de leitura que são planejadas de forma lúdica.

Outro aspecto importante é que, durante todo o tempo da pesquisa, uma parte da turma das crianças sempre se mostrou forte e segura enquanto grupo. Esta característica talvez esteja associada ao tempo de convivência diária, pois além de ficarem 7h por dia juntas, nos 5 dias letivos da semana, quando saem da escola, algumas podem brincar na rua no final da tarde e início da noite, além dos finais de semana. E ainda há as trocas nas redes sociais: WhatsApp, YouTube e os jogos eletrônicos compartilhados. Dessa maneira, um grupo reduzido das crianças da turma estudada apresenta um vasto repertório comum, se constituindo como um grupamento mais sólido e de maior protagonismo na produção da cultura lúdica que foi identificada neste estudo.

Por outro lado, a brincadeira de futebol, a mais frequente e duradoura, era a única brincadeira com lugar e tempo garantidos na organização do planejamento escolar, porém foi uma atividade primordialmente dos meninos. Evidenciando a diferença de tratamento entre os gêneros, a turma observada era composta mais por meninos, que no futebol dominavam a quadra, enquanto as meninas ficavam nas cercanias. No entanto, houve a exceção de uma única menina que jogava com os meninos, tendo inclusive o papel de líder, constantemente era quem decidia os impasses e seu time quase sempre era o vencedor.

Assim, o papel de inserção e liderança assumido por uma única menina da turma pode ser legitimado por várias características do contexto de vida desta criança, tais quais: estrutura familiar, sua habilidade para jogar, a localização de sua residência, entre outros aspectos. Evidenciando assim, que há diferenças entre as crianças mareenses, não são todas iguais, merecendo ser “enquadradas” da mesma maneira; e com relação ao grupo infantil parecem ocupar papéis diferentes em relação a hierarquia e o espaço decisório e de produção lúdica. Os dados observados indicam que quando a criança possui maior habilidade em um determinado jogo, “seu posto” no grupo tende a crescer e sua voz toma maior importância nos momentos de decisão.

Por outro lado, fora a exceção da criança citada acima, ao conhecermos de perto as experiências socializadoras das crianças e observar suas ações frente aos momentos de brincar, foi possível ver formas de adaptação diante da normalização e controle das

expressões corporais de meninas e meninos, ficando evidente a separação de gênero durante muitas brincadeiras, parecendo ser uma marca identitária forte na Maré. Esta marca atribui ao masculino o símbolo de força, no sentido de oferecer a esse gênero mais liberdade de diversão.

Neste ponto, também encontramos uma distinção entre os jovens – os rapazes e as moças –, pois estas últimas costumam engravidar cedo, parando de brincar na rua em torno dos 14 anos, enquanto que rapazes e homens adultos continuam fazendo isso com frequência. Empinar pipa nas lajes é algo comum, porém contando somente com a participação do gênero masculino. Ribeiro (2006) afirma que parte considerável dos estudos sobre gênero no Brasil tem dado destaque ao modelo hegemônico patriarcal, hierarquizado, espelho dos padrões mediterrâneos e demarcador da dominação masculina.

Voltando a falar sobre o "jogo de zoação", ele surgiu constantemente durante várias brincadeiras, parecendo ser "*um jogo no jogo*", pois se o adversário perdesse no futebol, na queda de braço ou até mesmo em algumas interações comuns cotidianas, quem estivesse em situação infame, logo era escrachado e denegrido pelos demais. Neste contexto, podemos classificar o comportamento de *zoar* como um ritual de sociabilidade, uma espécie de passaporte de entrada para o grupo de brincar. Normalmente este verbo está associado à ideia de desqualificar alguém, entretanto, em muitos momentos ficou evidente que esta era uma das regras da sociabilidade mareense, pois durante ou após as disputas, o adversário deveria humilhar, *"zoar"* o outro para se autoafirmar. Os jovens do PEJA se zoavam constantemente e também zoavam seus professores, que lidavam com muito bom humor participando ativamente desta brincadeira. Assim, *"o jogo no jogo"*, de *"sacanear o outro"*, foi permanente em quase todas os momentos, fosse na escola ou nas ruas da Maré.

Foi difícil ter uma cumplicidade com as expressões livres e intensas que as crianças apresentaram ao brincar. Nas *"batalhas de rimas"*, quando os ânimos se acirraram, houve o medo de perder o controle e que um conflito mais intenso ocorresse, com agressões mais sérias. Assim, ficou evidente a dificuldade que representa tentar trazer o sentido da ludicidade que ocorre fora da escola para a estrutura consolidada com outro formato, tal qual o espaço escolar. Havia uma tensão em manter uma atmosfera entre a liberdade e a ordenação. Compreender a diferença entre "a bagunça" e a "confusão", feitas pelas crianças, não é algo fácil de ser acessado. Havia uma ordem e um empenho delas na realização da proposta, quando parecia que iria acontecer a "perda de controle", ocorrendo gritos e empurrões, as crianças demonstraram segurança e domínio na construção da brincadeira.

Outro aspecto interessante é que o uso pelas crianças de elementos relacionados a sua cultura na produção de seus jogos e brincadeiras se assemelha às épocas anteriores, trazendo evidências de que as produções infantis refletem hábitos, valores e condições materiais que fazem parte de suas vidas diárias. Desse modo, é importante desconstruir a ideia de pensar o brincar como algo intrínseco da criança e dissociado de seu território, de sua cultura e realidade. É fundamental destacar que as brincadeiras não são abstratas e que seu sentido está relacionado aos modos de vida das crianças.

Com relação às brincadeiras dos alunos do PEJA, em um primeiro momento é importante explicar mais uma vez que são alunos que vêm de interrupções escolares ligadas ao fracasso ou a fatores que se impuseram impossibilitando sua permanência na escola, como: maternidade antecipada, dificuldade financeira, grandes distâncias entre o prédio escolar e suas residências. Assim, o fato de ter sido oferecido por essa escola essa modalidade no período diurno, possibilitou às mulheres frequentar a escola, pois agregado a isso, foram construídos vários espaços de educação infantil nos quais elas poderiam deixar seus filhos durante o tempo que estavam estudando. Além disso, os rapazes que trabalhavam no período da tarde e da noite, também puderam estudar, pois a escola se localiza dentro da Maré. No entanto, esses aspectos não diminuíram as dificuldades de tentar terminar os últimos anos do ensino fundamental a partir de uma trajetória marcada por muitos obstáculos. Sobre isto, vale destacar que as constantes atitudes “lúdicas” da equipe docente foram essenciais para o enfrentamento e permanência dos jovens na escola.

Dito isso, podemos dizer que as atividades lúdicas observadas neste grupo são muito distantes das tradicionais formas de brincar estabelecidas, tais como: jogos de tabuleiro, brincadeiras corpóreas ou atividades lúdicas com a utilização de brinquedos. Neste sentido, identificamos conversar, zoar e comer como formas lúdicas estabelecidas por estes jovens, pois várias características de seus territórios e de suas trajetórias escolares se compuseram formando maneiras distintas de diversão e brincadeira.

Estas interações lúdicas foram se estabelecendo nas trocas diárias entre eles e deles com seus professores no espaço escolar. Desta forma, podemos afirmar que para os jovens do PEJA existiu um campo de forças diferente do infantil, atuando simultaneamente para que o brincar estivesse presente e trouxesse sua influência para o sentido de estar na escola, a partir do companheirismo de seus professores.

Vale destacar que os resultados encontrados para este grupo trouxeram dois pontos importantes que se interligam: a necessidade de mais pesquisas sobre o brincar, focados em jovens que voltam a estudar, pois identificamos uma escassa produção na área; e

o outro ponto é sobre a importância da prática dos professores como "profissionais brincantes", pois, neste contexto, suas distintas formas de atuar permitiram com que os jovens se sentissem valorizados, aumentando o bem-estar de conviverem com seus professores.

Pelo fato dos professores conversarem com os alunos, "zoarem" com eles e realizarem festas e passeios, compartilhando momentos de alimentação e diversão, permitiu aos estudantes inserirem seus modos de ser na escola, integrando suas culturas no ambiente escolar. Ficou evidente que havia um prazer dos alunos em estarem ali, apesar do incômodo e dificuldades de copiar e entender as explicações e conteúdo de algumas aulas.

Assim, podemos dizer que a escola (além de outros significados) se tornou um importante espaço de sociabilidade para estes alunos, pois mesmo a relação entre pares ficou mais próxima através do viés escolar. E, a partir daí, talvez a escola fosse um dos poucos, ou talvez o único espaço social que permitisse essa forma de aproximação, criando entre os alunos uma identificação comum, além do fato de morarem na favela. Neste estudo, ela é destacada como um espaço importante de encontro social dos alunos que, de certa forma, com o passar do tempo, foram perdendo espaços públicos pelo aumento da densidade demográfica e da violência.

No entanto, algumas análises indicaram que seja possível que alguns professores não percebam que há um fortalecimento da permanência dos jovens na escola pelo viés das divertidas conversas, das brincadeiras e de alguns consentimentos que ocorrem ao longo de suas aulas. Esse aspecto torna-se relevante, sobretudo, porque talvez seja por causa destes momentos que exista a persistência e o esforço dos alunos em vencer os obstáculos associados em terminar o ensino fundamental após os 17 anos de idade.

Este não reconhecimento dos professores a respeito da importância de suas atitudes lúdicas talvez ocorra pelo fato de não haver um valor devido ao lúdico em sala de aula e nos cursos de formação de professores. É possível que suas atitudes brincantes sejam marcadas muito mais por maneiras espontâneas relacionadas aos seus modos de ser do que ter sido proporcionada por sua formação profissional. Nesse sentido, brincar na escola com alunos adultos está desassociado das condições de produtividade dos países ocidentais, como disse Fortuna (2011), o brincar é esse objeto indômito que escapa ao aprisionamento conceitual e à regulamentação de sua prática. Sendo assim, não tem lugar ainda nos cursos de formação universitária e consequentemente na práxis escolar, essencialmente, quando não estamos falando da infância, pois para esse público (criança) ainda há uma discussão que expressa uma tentativa de fazer acontecer o brincar na escola. No entanto, a partir do ensino

fundamental, é como se o brincar precisa-se deixar de existir dando lugar a uma aprendizagem relacionada à produtividade (do capitalismo e da organização do processo de trabalho).

No entanto, considerando que os processos de subjetivação dos moradores mareenses passam pela ludicidade e o bom humor, uma escola com esses moldes do capital não terá êxito para os alunos estudados aqui. Sobretudo porque há um vasto universo lúdico existente nas ruas e becos das comunidades mareenses, apresentando uma produção cultural marcada por diferentes gerações, compondo a expressão das atividades lúdicas identificadas neste território. Dessa forma, chegamos no terceiro aspecto encontrado sobre o brincar na Maré: a brincadeira de/na rua.

O que foi observado nos espaços públicos da Maré revela que o humor e a brincadeira são estratégias utilizadas para driblar as repressões sociais e a vida árdua que se estabelece cotidianamente. Porém, não parece ser um humor e diversão habitual de outros territórios. O humor encontrado aqui parece ser, de certa maneira, um instrumento de crítica e subversão das relações de afeto que temperam a existência dos moradores diante das forças totalizadoras hegemônicas que os oprimem. Dentro da escola, vale lembrar que em muitas circunstâncias durante as aulas do PEJA os professores foram “zoados”, especialmente quando o conteúdo parecia ficar mais cansativo. Marcando um “enfrentamento bem humorado” dos alunos, que era acolhido pelos professores da mesma maneira.

É importante considerar que a realidade de diversão/ludicidade da Maré ultrapassa perspectivas racionalistas mais comuns, pois em muitas ocasiões se distanciam de um certo grau determinado de civilização típico da modernidade. Na base da estruturação das sociedades ocidentais o “sério” é o que considera a realidade, e nesta direção a brincadeira não é considerada uma atividade com esta atribuição. No entanto, aqui neste estudo, por diversas vezes foram identificadas formas de brincar que expressam uma procura de “bem-estar”. Estas habilidades pareciam articuladas a saberes, limites e subterfúgios de quem conhece a realidade. Jogar em um tabuleiro improvisado, por exemplo, poderia ser uma alternativa possível de proteção diante das asperezas diárias.

Podemos afirmar que a produção da cultura lúdica na Maré é marcada e produzida desde a infância e os moradores deste território parecem estar abertos para este tipo de aproximação inicial. A título de exemplo, houve cooperação e valorização de propostas com as crianças do lugar, mesmo quando conduzidas por alguém de fora. Parece que quando existe alguma iniciativa de diversão e lazer voltada para as crianças da localidade, há um apoio por parte dos adultos que moram neste território. Dessa forma, examinando a cultura lúdica mais ampla da favela da Maré, o estudo encontrou formas e matrizes de brincadeiras, diversões e

jogos que fazem parte do patrimônio cultural mareense e que constituem as marcas de subjetivação de seus moradores, apresentando relações com maneiras de luta e (re)existência diante das agruras e violências.

Um exemplo curioso de diversão, que apresentou pontos em comum foi a possibilidade de associar o Baile Funk ao Culto Evangélico, mesmo se constituindo de caminhos opostos. Enquanto a Igreja é estruturada por uma moralidade que tem como objetivo e fim o controle dos impulsos e a restrição corporal, limitando os movimentos e regulando as vestimentas, o Baile Funk representa um espaço exatamente contrário a isso, sua função é possibilitar a expressão e libertação de toda e qualquer repressão e exibição de movimento do corpo. No entanto, ambos coexistem como espaços sociais de encontro, diversão e relaxamento na Maré.

Outro aspecto que podemos afirmar é que as formas de brincar/diversão dos mareenses nos espaços públicos evidenciam um certo modelo de comportamento que reproduz padrões machistas existentes na sociedade brasileira e que contribui para a posição de submissão e desvantagem que as mulheres ocupam. Este fato foi encontrado em várias brincadeiras infantis (nas ruas e na escola), nas letras do funk e na segregação de determinados jogos adultos, nos quais era proibida a participação das mulheres.

Além da condição feminina desfavorecida, também é possível dizer que as ruas da favela, de certa maneira, apesar de apresentar um patrimônio lúdico com formas de (re)existência, ao mesmo tempo expressam diferentes maneiras de rivalidades e disputas constantes, através dos jogos de autoafirmação, protagonizados por diferentes gerações que existem nesse espaço, esteve presente em muitos momentos “um humor sádico”, no qual o gozo estava associado à humilhação do parceiro, expressando dessa forma a necessidade de uma certa tolerância aos insultos, onde o malogrado deveria partir de um ponto de bom humor com uma dose de adaptação social para não ser manipulado pelo outro em público, aliviando a angústia de ser diminuído.

Muitos depoimentos de moradores antigos da Maré mostram que as ruas com o passar dos anos foram se modificando, trazendo marcas das diferentes ancestralidades e também novos elementos que se acirraram em relação a violência, principalmente através da “autorização” explícita do uso de armas, vindas do Estado e do varejo do tráfico de drogas. Dessa maneira, a investigação caminhou na direção de compreender melhor quais as associações existentes entre as disposições de comportamento adquiridas na Maré e a aparente “violência” encontrada em algumas formas de diversão.

Sobre a violência vale destacar que mesmo diante de uma existência com pouca segurança, os moradores criaram, ao longo do tempo, práticas de viver e se relacionar que os fortalece e alegra, há um sentimento de pertencimento construído por uma identidade coletiva sob a qual muitos não costumam admitir viver em um outro lugar mesmo diante de uma certa hostilidade territorial.

No entanto, não há uma banalização ou naturalização da violência, como sustentam alguns, mesmo amenizadas pela frequência com que ocorrem, ao ouvir os moradores antigos fica claro uma distinção em relação ao sossego maior encontrado antes e o incômodo com o aumento das batalhas cotidianas dos varejistas e as frequentes operações policiais. Assim, o brincar na rua, por fazer parte do processo civilizatório deste lugar, também tem o significado de resistir ao poder hegemônico e buscar novas formas de (re)existir na comunidade. Segundo Souza (2018, p. 168, grifos da autora): "[...] Para orientar uma nova "Sociedade Urbana", o "Direito à Favela" encarna como pressuposto fundamental uma nova práxis política e social de garantia do "Direito à Vida".

Neste sentido, destacamos a importância de aprofundar os aspectos que estão sendo visibilizados aqui, pois se os negarmos estaremos colaborando com a política de extermínio que ocorre neste lugar. Assim, afirmamos que algumas potências se insurgem nesta pesquisa: a criança que possui capacidade de construir e opinar sobre suas brincadeiras e também a respeito dos mais variados aspectos de como a sociedade se apresenta para ela; a escola, como espaço de socialização que contém uma prática brincante dos professores do PEJA e a favela como um espaço de resistência e dos mais variados afetos coletivos, contrapondo a ideia de ser um lugar apenas carente e violento.

Além disso, é importante desconstruir a ideia de pensar o brincar somente como algo intrínseco da criança e dissociado de seu território, de sua cultura e realidade. É fundamental destacar que as brincadeiras não são abstratas e que o sentido criado está relacionado aos modos de vida das pessoas, não são propriedades inatas e nem ocorre só entre as crianças.

Na Maré os adultos brincam entre si e este patrimônio lúdico é repassado de uma geração para outra, transmitindo sentidos de virtude e honra dentro do quadro de competição do jogo, da zoação e do humor. Neste ponto, algumas características do brincar que aparecem neste estudo merecem ter mais aprofundamento, pois muitos preconceitos em relação aos favelados podem ser descaracterizados e discutidos, transformando as distâncias existentes entre eles e outros moradores do Rio de Janeiro.

Finalmente, a busca pelo conhecimento de diferentes realidades como a que está sendo apresentada neste trabalho, ajuda-nos a mudar os valores que nos foram repassados desde a infância por vários mecanismos vindos das instituições que fizemos e fazemos parte, e que internalizamos como corretos pelo desconhecimento de outros modos de ser e estar no mundo.

Portanto, apesar dessas considerações finais não representarem o encerramento do que pode ser discutido a partir da diversidade de dados que foi apresentada, existem algumas singularidades que podemos destacar: a "criança" como alguém que sabe e pode sobre sua vida; a necessidade de um professor conhecer melhor as "trocas lúdicas" vindas de seus alunos e a "favela" como um espaço de eficácia e vigor.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **O riso e o risível na história do pensamento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ALBUQUERQUE, C. A. Batalhas de afirmação, batalhas de institucionalidade: uma análise discursiva de performances da resistência no Duelo de MCs. **Rumores**, São Paulo, v. 7, n. 14, jul./dez. 2013, p. 379-381. Disponível em: <http://www.revista.usp.br> Acesso em: 22 jul. 2019.

ALVES, C. B.; BACKES, D. I. M. Educação de jovens e adultos – EJA: um olhar para os alunos dessa modalidade de ensino. **Revista PRÂKSIS**, Novo Hamburgo: a. 13, v. 1, p. 98-111, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/437> Acesso em: 19 dez. 2019.

ARAPIRACA, M. de A. **Riso e Educação:** prólogo de uma Paideia. Salvador: EDUFBA, 2017.

ARAUJO, I. R. L. de; PIZZI, L. C. V. Atividade docente estilo em contexto de precarização na ótica da clínica da atividade. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional.** São Paulo: Cortez, 2016. p. 151-167.

ARENDT, H. **A condição humana.** Tradução Roberto Raposo. 7 ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.

AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas, teorias e práticas. São Paulo: Summus, 2016. p. 39-56.

_____. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de pesquisa,** São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, mai./ago. 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000200007&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: 20 nov. 2019.

AQUINO, C. A. B.; MARTINS, J. C. O de. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 479-500, set. 2007. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/dcefs/Prof._Adalberto_Santos/4-ocio_lazer_e_tempo_livre_na_sociedade_do_consumo_e_do_trabalho_22.pdf Acesso em: 23 nov. 2019.

AZEVEDO, T. M. C. de. Brinquedos e gênero na educação infantil: estudo etnográfico. In: KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. W. dos. (Org.). **Jogos e brincadeiras:** tempos, espaços e diversidade (Pesquisa em Educação). São Paulo: Cortez, 2016. p. 173-192.

BARBOSA, R. F. M.; GOMES, C. F. Brincadeira, mídia e pós-modernidade: reflexões e dilemas na sociedade atual. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 22, n. 34, p. 25-39, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17127/15839> Acesso em: 13 ago. 2019.

BARROS, P. M. Os conflitos geracionais e os desafios contemporâneos na formação docente. **Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación**, Santos, v. 3, p. 1-8, 2016. Disponível em: < http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/OS%20CONFLITOS%20GERACIONAIS%20E%20OS%20DESAFIOS%20CONTEMPORANEOS%20NA%20FORMACAO%20DOCENTE%20NO%20BRASIL.pdf > Acesso em: 08 nov. 2019.

BELO, Fábio; SCODELER, Kátia. A importância do brincar em Winnicott e Schiller. **Tempo psicanal**., Rio de Janeiro v. 45, n. 1, p. 91-101, jun. 2013. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382013000100007 > Acesso em: 15 dez. 2019.

BENJAMIN, W. **Reflexões:** a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BERGER, P. L. **O riso redentor:** a dimensão cômica da experiência humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BERGSON, H. **O riso:** ensaio sobre a significação do cômico. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

BICHARA, I. D. et al. Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 167-179, dez. 2011. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000300013 > Acesso em: 12 ago. 2019.

BIRMAN, J. Juventude e condição adolescente na contemporaneidade: uma leitura da sociedade brasileira de hoje. In: BOCAYUVA, H.; NUNES, A. (Org). **Juventudes, subjetivações e violências**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2009. p. 25-40.

BOCK, A. M. B. A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização. In: BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. de. (Org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional:** uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez editora, 2016. p. 207-228.

BONDIOLI, A. O adulto como tutor na promoção do jogo simbólico das crianças. In: SCHLINDWEIN, L. M.; PETERS, L. (Org.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017. p. 57-92.

BONETTI, J. C. **A alegria na escola:** concepções de professores em formação inicial. 2014. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2014.

BORGES, C. de C.; MAGALHÃES, A. S. Laços intergeracionais no contexto contemporâneo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 16, n. 2, p. 171-177, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2011000200008&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 22 nov. 2019.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. _____**.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, São Paulo, jul./dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007 > Acesso em: 05 nov. 2019

BURGOS, M. B. Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 1015-1054, dez. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582012000400006&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 03 nov. 2019.

BURGOS, M. B. Escola e projetos sociais: uma análise do "efeito-favela". In: PAIVA, R. A.; BURGOS, M. B. (Org.). **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Ed. Pallas, 2009. p. 59-132.

CANDA, C. N. Lá vai a vida a rodar: reflexões sobre práticas cotidianas em Michel Maffesoli. **Revista Rascunhos Culturais**, Coxim–MS. v. 1, n. 2, p. 63-77, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267808756_La_vai_a_vida_a_rodar_reflexoes_sobre_praticas_cotidianas_em_Michel_Maffesoli> Acesso em: 15 nov. 2019.

CARRANO, P. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. **O Social em Questão,** v. 15, n. 27, p. 83-100, 2012. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSocial27_Carrano1.pdf> Acesso em: 25 ago. 2019.

CARREIRA, A. Uma comicidade latino-americana? **14º Encontro Internacional de Palhaços.** 2010. Disponível em: <http://www.anjosdopicadeiro.com.br/2010/09/uma-comicidade-latino-americana.html> Acesso em: 19 nov. 2018.

CARVALHO, A. B. de; COLAMBANI, F. A sala de aula como espaço de encontro: ética e amizade na prática pedagógica. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, 3., 2015, México, D.F. **Anais eletrônicos...** México, D.F.:

Universidad Nacional Autónoma de México, 2015. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-sala-de-aula-como-espa%C3%A7o-de-encontro%3A-%C3%A9tica-e-na-Carvalho-Colombani/239ab4cf1df72699eb79786620f45e93f21fbef8> Acesso em: 28 ago. 2019.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar:** como comunidade de afetos. Petrópolis, RJ: DP at Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, M. J.; SILVA, K. S.; DELBONI, T. M. Z. G. F. A dimensão política da alegria e a alegria como uma dimensão do político. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, n. 45, p. 82-93, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19024/12923> Acesso em: 15 dez. 2019.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M.; PONTES, F. A.; BICHARA, I. D. (Org.). **Brincadeira é cultura:** viajando pelo Brasil que brinca. Volume I. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 15-32.

CAMPOS-RAMOS; BARBATO, S. Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 19, n. 3, p. 157-238, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v19n3/04.pdf> Acesso em: 22 ago. 2019.

CÂNDIDO, A. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Org.). **Educação e Sociedade:** leituras de Sociologia da Educação. 5 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1970. p. 07-18.

CASTRO, Lucia Rabello de. "Precisamos falar do recreio!" – a construção do comum pelas crianças na escola. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 129- 148, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512054679008> Acesso em: 23 dez. 2019.

_____. **Como a teorização sobre infância pode se inflexionar desde uma perspectiva dos países do Sul?** (texto não publicado) 2018.

_____. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L. R. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura.** Rio de Janeiro: NAU/Faperj, 2001. p. 19-46.

_____. **Falatório:** participação e democracia na escola. Rio de Janeiro: ContraCapa, 2010.

_____. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: Letras, 2013.

_____. Why global? Children and childhood from a decolonial perspective. Childhood, v. 27, n. 1, p. 48-62, fev. 2020. Primeira publicação em out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0907568219885379> Acesso em: 25 nov. 2019.

CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In: ____. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2008. p. 9-12.

CASTRO, L. R. de; MAYORGA, C.; PRADO, M. A. M. (Org.). **Juventude e a experiência da política no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

CASTRO, L. R. de; MOURA, C. B.; VIEIRA, I. K.; LARA, J. S. Falas, afetos, sons e ruídos: as crianças e suas formas de habitar e participar do espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação,** São Carlos, v. 12, n. 1, p. 151-168, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2019> Acesso em: 16 nov. 2019.

CAZÉ, C. M. J. de O.; OLIVEIRA, A. da S. Hip Hop: cultura, arte e movimento no espaço da sociedade contemporânea. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 4., 2008, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: UFBA, 2008. Disponível em: < http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14300.pdf> Acesso em: 19 dez 2019.

CÉSAR, M. R. de A.; DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000300012&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso em: 21 dez. 2019.

COELHO, G. **Deixa os garotos brincar.** Rio de Janeiro: Luminária acadêmica, 2016.

COELHO, G. do N. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (In)visível**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. p. 173-204.

COELHO, G.; DUARTE, C. R.; VASCONCELLOS, V. M. R. de. A criança e o espaço vivido favela: a complexidade do espaço nas interações da infância. **Revista Oculum Ensaios,** São Paulo, n. 6, p. 74-87, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/oculum/article/view/377> Acesso em: 13 dez. 2019.

COOK, D. T. Panaceas of play: stepping past the creative child. In: SPYROU, S. et al (Org.). **Reimagining childhood studies.** Great Britain: Bloomsbury academic, 2019. p. 123-134.

COSTA, M. B. da. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 93-105, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/185> Acesso em: 06 nov. 2019.

COSTA, J. F. **O Vestígio e a Aura:** corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CORDAZZO, S. T. D. et al. Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. **Aletheia**, Canoas, n. 26, p.122-136, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n26/n26a11.pdf> Acesso em: 15 ago. 2019.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COTRIM, G. S.; BICHARA, I. D. O brincar no ambiente urbano: limites e possibilidades em ruas e parquinhos de uma metrópole. **Psicol. Reflex. Crit.,** Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 388-395, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000200019> Acesso em: 17 ago. 2019.

CRUZ, M. S. R.; MENEZES, S. J.; PINTO, O. Festas culturais: tradição, comidas e celebrações. In: ENCONTRO BAIANO DE CULTURA, 1., 2008, Salvador. **Anais Eletrônicos...** Salvador: FACOM/UFBA, 2008. Disponível em: <http://www.uesc.br/icer/artigos/festasculturais_mercia.pdf > Acesso em: 28 ago. 2019.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed Francisco Alves, 1980.

CUNHA, M. I. da; RIGO, A. M. R.; PINTO, C. L. L.; FONSECA, D. G. da; VOLPATO, G.; FERNANDES, S. R. de S.; CHAIGAR, V. A. M. Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente. **Educação,** Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 67-84, 2004. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3840> Acesso em: 30 jul. 2019.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: _____. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. p. 136-161.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04 > Acesso em: 29 nov. 2019.

_____. **A escola "faz" as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100> Acesso em: 12 nov. 2019.

DINIZ, E. O papel da escola pública nas favelas. **Revista Educação On-line PUC-Rio**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 79-99, 2013. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.pucrio.br/rev_edu_online.php? strSecao=input>. Acesso em 22 nov. 2018.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **O processo civilizador**, volume 1: uma história dos costumes. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. _____, volume 2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
FEFFERMANN, M. Os jovens inscritos no tráfico de drogas: os trabalhadores ilegais e invisíveis/visíveis. In: BOCAYUVA, H.; NUNES, S. A. (Org.). **Juventudes, subjetivações e violências.** Rio de Janeiro: contracapa, 2009. p. 61-74.

FERNANDES, A. H. **Narrativa de crianças na Sociedade da Imagem**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1961.

FERNANDES, L. F. **As festas no ambiente escolar e sua relação com as aulas de educação física.** 2011. 73 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Curso de Licenciatura em Educação Física) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2011.

FERREIRA, C. A. de M. **Freud e a Fantasia:** os filtros do desejo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018.

FERREIRA, M. M. Tá na hora d'ir pr'à escola! Eu não sei fazer esta, senhor professor! Ou… Brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. **Interacções**, Santarém, n. 2, v. 2, p. 27-58, 2006. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/290> Acesso em: 23 dez. 2019.

FERREIRA, V. M. R.; ARCO-VERDE, Y. F. de S. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 63-78, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602001000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 13 nov.2019.

FERREIRA, V. A.; MAGALHÃES, R. Práticas alimentares cotidianas de mulheres obesas moradoras da Favela da Rocinha (Rio de Janeiro, RJ, Brasil). **Ciênc. saúde coletiva,** Rio de Janeiro, v. 16, n. 6, p. 2983-2991, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000600036> Acesso em: 15 nov. 2019.

FINCO, D. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan./jun. 2010. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1905/1908> Acesso em: 07 dez. 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FORTUNA, T. R. A importância de brincar na infância. In: HORN, C. I. et al. (Org.). **Pedagogia do brincar.** 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 13-14.

_____. **A formação lúdica docente e a universidade:** contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica. 2011. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____. Brincar com os diferentes e as diferenças: o potencial da brincadeira para a promoção da inclusão e transformação social. In: OLIVEIRA, V. R. (Org.). **Brincar com o outro:** caminho de saúde e bem-estar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 101-123.

_____. Vida e Morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (Org.). **Escola e sala de aula:** mitos e ritos. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 47-59.

_____. "Sala de aula é lugar de brincar?". In: XAVIER, M. L. M. F.; DALLA ZEN, M. I. H. (Org.). **Planejamento em destaque:** análises menos convencionais. Cadernos de Educação Básica, vol. 6. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164.

FRANÇA, S. A. M. A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas, teorias e práticas. São Paulo: Summus, 2016. p. 139-148.

FREITAS, R. F.; GOTARDO, A. T. Civilizar para consumir: as favelas e os processos civilizatórios no documentário seriado *No reservations*. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 17, n. 34, p. 92-104, maio/ago. 2016. Disponível em: < https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/3894> Acesso em: 04 dez. 2019.

FREITAS, M. T. A. de. **Vygotsky e Bakhtin:** Psicologia e Educação; um intertexto. 4 ed. São Paulo: Ática, 2000.

FREUD, S. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Volume VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos**. Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Volume XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FRIEDMANN, A. **Brincar:** crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

GALLERT, A. Z.; LOUREIRO, D. G.; SILVA, M. do R. B.; SOUZA, R. C. **Subjetividade na pesquisa qualitativa:** uma aproximação da produção teórica de González Rey. 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.phpstrSecao=resultado&nrSeq=18055@1> Acesso em: 17 nov. 2018.

GARVEY, C. **A brincadeira:** a criança em desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 2015.

GOMES, L. O.. A socialização de crianças protagonistas: atuações da pequena infância no espaço escolar. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 8., 2014, Évora, **Anais Eletrônicos...** Évora: Universidade de Évora, 2014. Disponível em: Disponível em: <http://www.aps.pt/vii_congresso/area=actas&m=1 > Acesso em: 12 jul. 2018.

GREEN, André. **Brincar e Reflexão na obra de Donald Winnicott:** conferência memorial de Donald Winnicott. São Paulo: Zagodoni, 2013.

GUIMARÃES, A. M. **Vigilância, punição e depredação escolar.** Campinas: Papirus, 2003.

_____. Indisciplina e Violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas, teorias e práticas. São Paulo: Summus, 2016. p. 73-82.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2008.

IDE, S. M. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 89-108.
ISAACS, Susan. A natureza e a função da fantasia. In: KLEIN, Melanie et al. (Org.). **Os progressos da psicanálise**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. p. 79-135.

JARDIM, C., S. **Brincar:** um campo de subjetivação na infância. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2003.

KEHL, M. R. A juventude como sintoma da cultura. In: GODOY, A. (Org.) Outro Olhar. **Revista de debates,** Belo Horizonte, v. 5, n. 6, nov. 2007. Disponível em: <http://arnaldogodoy.com.br/wp-content/uploads/2014/04/revista-6-juventude-novembro-2007.pdf.> Acesso em: 09 nov. 2019.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Bruner e a Brincadeira. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 139-1564.

_____. Brinquedo e brincadeira uso e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, Santa Marli (Org.). **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 23-40.

KOBAYASHI, M. C. M.; SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. O que temos para brincar? Um estudo sobre os brinquedos encontrados na educação infantil. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 7, n. 12, jan./jun. 2015, p. 147-162, 2015. Disponível em: <http:// http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/470> Acesso em: 15 dez. 2019.

KOHAN, W. O. Visões de filosofia: infância. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-106X2015000200216&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 13 dez. 2019.

KRAMER, S. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (Org.). **Estudos da Infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 163-189.

KUPERMANN, D. **Ousar rir:** humor, criação e psicanálise. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LA TAILLE, Y. de. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Y. de. et al. (Org.). **Indisciplina/disciplina:** ética, moral e ação do professor. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 05-22.

_____. O direito de rir. **Portal de Divulgação Científica do IPUSP**. Instituto de Psicologia da USP, 2015. Disponível em: <https://sites.usp.br/psicousp/o-direito-de-rir/> Acesso em: 26 nov. 2019.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas, teorias e práticas. São Paulo: Summus, 2016. p. x-y.

LAJONQUIÈRE, L. de. A criança, sua (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas, teorias e práticas. São Paulo: Summus, 2016. p. 09-24.

LARROSA, J. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEANDRO, Alexandra. Corpos em movimento no espaço: narrativas escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 736-754, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00736.pdf > Acesso em: 22 dez. 2019.

LEITE, F. M. et al. O sentido da escola: concepções de estudantes adolescentes. **Psicol. Esc. Educ.,** Maringá, v. 20, n. 2, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202983> Acesso em: 12 dez. 2019.

LEITE, L. C. **A magia dos invencíveis:** os meninos de rua na escola Tia Ciata. Petrópolis: Vozes, 1991.

LEMOS, F. C. S. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 81-91, abr. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000100008> Acesso em: 21 dez. 2019.

LIBARDI, S.; CASTRO, L. R. de. Violências "sutis": jovens e grupos de pares na escola. **Fractal, Rev. Psicol.**, Niterói, v. 26, n. 3, p. 943-962, set./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1237> Acesso em: 29 dez. 2019.

LIBARDI, Suzana Santos. Quando e como a proteção da infância é um valor para os adultos. **Desidades**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 51-61, jun. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822016000200006&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 01 nov. 2019

LIMA, F. O. de; SILVA, N. R. da. O perfil dos alunos da educação de jovens e adultos hoje: tempos de inclusão. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8.,. 2013, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-043.pdf> Acesso em: 01 jan. 2019.

LINN, S. **Em defesa do faz de conta**. Rio de Janeiro: BestSeller, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio:** ensaio sobre o indivíduo contemporâneo. São Paulo: Manole, 2005.

LOPES, A. C. **"Funk-se quem quiser":** no batidão negro da cidade carioca. 2010, 187 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LUCKESI, Cipriano C. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: MAHEU, C.; D`ÁVILA, C. (Org.). **Educação e Ludicidade:** ensaio 4. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, 2007. p. 11-19.

_____. Brincadeiras, Jogos e Ludicidade. D`AVILA, C.; FORTUNA, T. (Org.). In: **Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores**. Curitiba: Editora CRV, 2018. p. 135-142.

MBEMBE, A. **Necropolítica:** Biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MACEDO, Lino de. **Jogos, Psicologia e Educação:** teoria e pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

MACIEL, M. R. **Psicanálise e Educação**. São Paulo: Pearson, 2016.

_____. Psicanálise e Educação: do barulho à batucada. **Cad. Psicanálise**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 28, p. 169-181, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-62952013000100010&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 09 dez. 2019.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos:** o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

MAGALHÃES, C. M. C. et al., Recriando o dia-a-dia com brinquedos. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M.; PONTES, F. A.; BICHARA, I. D. (Org.). **Brincadeira é cultura:** viajando pelo Brasil que brinca. Volume I. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 63-80.

MAIA, J.; LATTANZI, A. Territórios de criatividade. **Revista Famecos,** Porto Alegre, n. 33, p. 73-78, ago. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3437> Acesso em: 15 dez. 2019.

MARRIEL, L. C.; ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q.; OLIVEIRA, R. V. C. Violência escolar e autoestima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742006000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 23 dez. 2019.

MENA, M. I. E.; RAMÍREZ, M. T. Contra la violencia, la formación de la convivencia. Docencia, n. 19, p. 43-50, maio 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/317014448_Contra_la_violencia_la_formacion_de_la_convivencia> Acesso em: 18 ago. 2019.

MEDEIROS, C. V.; KOKOTT, V. Convivência escolar entre pares de idades diferentes. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Puc-PR, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20692_10925.pdf> Acesso em: 22 dez. 2019.

MEIRELLES, R.; ATHAYDE, C. **Um país chamado favela:** a maior pesquisa feita sobre a favela brasileira. São Paulo: Editora Gente, 2014.

MEIRELLES, Z. V.; GOMEZ, C. M. Rompendo com a criminalidade: saída de jovens do tráfico de drogas em favelas na cidade do Rio de Janeiro. **Ciência & Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 14, n. 5, p.1797-1805, dez. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000500021> Acesso em: 23 ago. 2019.

MOIGNARD, B. A escola e o território: um acordo democrático improvável? In: BURGOS, M. (Org.). **A escola e o mundo do aluno:** estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola. 1 ed. Rio de janeiro: Garamond, 2014. p. 480-497.

MOREIRA, T. M. dos S. Autoridade docente: repensar um conceito. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, maio 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201605147342> Acesso em: 02 dez. 2019.

MOURA, C. B. **"[...] mesmo com o cuidado, o que eu sinto é um vazio.":** a produção da diferença na escola. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MRECH, L. M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Thomson Pioneira, 2002. p. 155-172.

NASSIF, Luis. Xadrez da conformação da República fundamentalista de Bolsonaro. **GGN**, 24 nov. 2018. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/xadrez-da-conformacao-da-republica-fundamentalista-de-bolsonaro-por-luis-nassif> Acesso em: 25 nov. 2018.

NOBRE, Marcos. Bolsonaro foi o candidato do colapso e precisa dele para se manter no poder. **El País**, São Paulo, 19 nov. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/14/politica/1542228843_630245.html> Acesso em: 25 nov. 2018.

NÓBREGA, J. et al. **Memória e identidade dos moradores de Nova Holanda**. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2012. Disponível em: <http://redesdamare.org.br/media/livros/memoria-identidade-moradores-nova-holanda.pdf> Acesso em: 22 dez. 2019.

OLIVEIRA, A. D. de. **Violência Escolar:** verso e reverso das sociabilidades contemporâneas. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, P. de S. **O que é brinquedo**. São Paulo: Ed. brasiliense, 1984.

OLIVEIRA, M. G. **O riso na cultura popular:** da subversão ao riso controlado. 2009. 53 pg. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo) – Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia, Universidade Federal de Goiás, 2009.

OLIVEIRA, A. de P. Quando se canta o conflito. Contribuições para a análise de desafios cantados **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 313-345, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100008> Acesso em: 19 dez. 2019.

PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. (Org.). **A Escola e a Favela.** Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio, 2009.

PASSOS, L. F. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas, teorias e práticas. São Paulo: Summus, 2016. p. 117-128.

PEDRO-SILVA, N. Ética, (in)disciplina e relação professor-aluno. In: LA TAILLE, Yves de; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. (Org.). **Indisciplina/Disciplina:** ética, moral e ação do professor. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 55-94.

PEDROZA, R. L. S. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Revista do Departamento de Psicologia –** UFF, Niterói, v. 17, n. 2, p. 61-76, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-80232005000200006&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 16 nov. 2019.

PÉREZ, B. C.; JARDIM, M. D. Os lugares da infância na favela: da brincadeira à participação. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 494-504, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822015000300494&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 17 dez. 2019.

PEREIRA, L. H. P.; BONFIM, P. V. Brincar e aprender: um novo olhar para o lúdico no primeiro ano do ensino fundamental. **Santa Maria**, v. 34, n. 2, p. 295-310, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/241> Acesso em: 14 nov. 2018.

PEREIRA, S.; COSTA, D. S. Corpo, festa e performatividade: encruzilhadas e reflexões desde a oralidade popular brasileira. **Revista Moringa - Artes do Espetáculo**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 43-55, jul./dez. 2017. Disponível em:

<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002865952.pdf> Acesso em: 10 nov. 2019.

PEREIRA, P.; MARQUES, C. de A. E; JUSEVICIUS, V. C. C. A ação dos professores diante dos conflitos entre alunos. **Revista Intellectus,** v. 9, n. 25, 2012. Disponível em: <http://www.revistaintellectus.com.br/ArtigosUpload/25.275.pdf> Acesso em: 07 dez. 2019.

PEREIRA, A. I. B. A (in)disciplina como instrumento de resistência ao poder disciplinador: uma perspectiva de análise das transgressões às normas escolares homogeneizadoras. In: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 5., 2009, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte, 2009. p. 1807-5037. Disponível em: <https://docplayer.com.br/29031435-Antonio-igo-barreto-pereira-mestrando-em-educacao-da-ufmt-e-professor-da-ufac-resumo.html> Acesso em: 15 set. 2019.

PEREIRA, L. A.; FELIPE, D. A.; FRANÇA, F. F. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. esp., p. 239-252, maio 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT3%20PDF/ORIGEM%20DA%20ESCOLA%20P%DABLICA%20BRASILEIRA.pdf> Acesso em: 06 dez. 2019.

PEREIRA, A. I. B.; BLUM, V. L. Poder, resistência e indisciplina escolar: a perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos. **R. Educ. Públ.,** Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 739- 757, set./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1273> Acesso em: 05 dez. 2019.

PESCAROLO, J. K.; MORAES, P. R. B. de. O declínio da autoridade docente na escola contemporânea. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 147-168, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1999> Acesso em: 29 nov. 2019.

PILRO, S. C.; ROSSETI, C. B. Atividades lúdicas, gênero e vida adulta. **Psico-USF,** Campinas, v. 10, n. 1, p. 77-86, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v10n1/v10n1a10.pdf> Acesso em: 13 dez. 2019.

PINHO, A. S. T. de; SOUZA, E. C. de. O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 663-678, jul./set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507133096> Acesso em: 12 nov. 2019.

PONTES, F. A. R., et al. Algumas questões sobre a descrição de brincadeiras e jogos de rua. In: BOMTEMPO, E. et al. (Org.). **Brincando na escola, no hospital, na rua**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008. p. 173-189.

_____. Guerra no ar: tradição e cultura do papagaio em Belém. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M.; PONTES, F. A.; BICHARA, I. D. (Org.). **Brincadeira é cultura:** viajando pelo Brasil que brinca. Volume I. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 81-114.

PORTILHO, E. M. L.; TOSATTO, C. C. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1927> Acesso em: 11 nov. 2019.

PRATA, M. R. dos S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 108-115, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100009&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 15 dez. 2019.

RABINOVICK, E. P. Nos tempos dos avós. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M.; PONTES, F. A.; BICHARA, I. D. (Org.). **Brincadeira é cultura:** viajando pelo Brasil que brinca. Volume I. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 09-32.

RAYOU, P. Crianças e jovens, atores sociais na escola. Como os compreender? **Educ. Soc.,** Campinas, v. 26, n. 91, p. 465-484, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a09v2691.pdf > Acesso em: 23 ago. 2019.

RATTO, A. L. S. Disciplina, vigilância e pedagogia. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 37, n. 131, p. 481- 510, mai./ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1237131.pdf> Acesso em: 13 dez. 2019.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskyana. In: AQUINO, J. R. G. (Org.). **Indisciplina na escola:** alternativas, teorias e práticas. São Paulo: Summus, 2016. p. 83-102.

RIBEIRO, J. S. B. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu,** Campinas, n. 26, p. 145-168, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332006000100007&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 12 ago. 2019.

RIBEIRO, A. C. M.; CABRAL, S. M. C. "Aqui nós participamos!" a participação das crianças na educação de infância. In: ENCONTRO DE MESTRADOS EM EDUCAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA, 2., 2015, Lisboa. **Anais eletrônicos...** Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/4434> Acesso em: 13 ago. 2019.

ROCHA, Z. O papel da ilusão na psicanálise Freudiana. **Ágora,** Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982012000200004> Acesso em: 25 dez. 2019.

ROSA, E. C. EJA: Educação de Jovens e Adultos como Política Educacional Inclusiva no Brasil. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba–MG, v. 6. n. 1, p. 25-37, jul. 2016. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2989036> Acesso em: 05 dez. 2019.

ROSÁRIO, A. C.; CANDEIAS, A.; MELO, M. Violência entre pares na adolescência: um estudo com estudantes no início e no final do 3.º ciclo do ensino básico. **Psicologia,** Lisboa, v. 31, n. 2, dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v31i2.1153>

ROCKWELL, Elsie. Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 44. p. 13-39. dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982006000200002&script=sci_abstract&tlng=es> Acesso em: 23 dez. 2019.

_____. Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? In: _____. **Vivir entre escuelas:** relatos y presencias. Compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 239- 264.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Prefácio. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M.; PONTES, F. A.; BICHARA, I. D. (Org.). **Brincadeira é cultura:** viajando pelo Brasil que brinca. Volume I. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 15-32.

RUA, M. A. Infância em territórios de pobreza: os falares e sentires das crianças. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (In)visível.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. p. 205-244.

RUFINO, J. L. R; PASSOS, M. Sobre educação, narrativas e ecologias de saberes. **Debates em educação,** Maceió, v. 6, n. 11, p. 120-129, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/SOBRE-EDUCA%C3%87%C3%83O%2C-NARRATIVAS-E-ECOLOGIA-DE-SABERES-Junior-Passos/7d20769bf736a54352b4228cbf71e68d6084795c> Acesso em: 23 nov. 2019.

SALOMONE, R. Entre o universal e o particular: o desafio da práxis pedagógica em escolas de meios populares. In: PAIVA, R. A.; BURGOS, M. B. (Org.). **A escola e a favela**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Ed. Pallas, 2009. p. 235-264.

SANTA ROZA, E. **Quando brincar é dizer:** a experiência psicanalítica na infância. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

SANTOS, M. O lugar e o cotidiano. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 584-602.

SANTOS, E. C.; KOLLER, S. H. Brincando na rua. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M.; PONTES, F. A.; BICHARA, I. D. (Org.). **Brincadeira é cultura:** viajando pelo Brasil que brinca. Volume I. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 187-206.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf> Acesso em: 12 nov. 2019.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: CERISARA, A.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa. 2004. p. 9-34.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João; ZIBRAS, Dagmar; MADEIRA, Felícia; FRANCO, Maria Laura. (orgs.) **Novas tecnologias, trabalho e educação.** Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1996, p.151-168. Disponível em: <http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf>

SEARA, Berenice. Witzel e Flávio Bolsonaro vão a Israel comprar drone que faz disparos. **Extra**, Rio de Janeiro, 2 nov. 2018. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/extra-extra/witzel-flavio-bolsonaro-vao-israel-comprar-drone-que-faz-disparos-23206958.html> Acesso em: 25 nov. 2018.

SEVERO, R. C. B. S. Identidades juvenis contemporâneas e espaços e tempos escolares: algo está fora da ordem? **Nonada: Letras em Revista,** Porto Alegre, v. 1, n. 24, p. 27-39, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa? Id=512451510004> Acesso em: 18 ago. 2018.

SILVA, C. E. da; OLIVEIRA, R. V. de; BANDEIRA, D. R.; SOUZA, D. O. de. Violência entre pares: um estudo de caso numa escola pública de Esteio/RS. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional,** São Paulo, v. 16, n. 1, p. 83-93, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572012000100009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 04 dez. 2019.

SILVA, E. R. da. Vamos brincar de preservar? As brincadeiras infantis como patrimônio imaterial. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312923290_ARQUIVO_brincadeiras_e_patrimonio_definitivoerevisado2.pdf> Acesso em: 01 nov. 2019.

SILVA, L. S. P.; GUIMARÃES, A. B.; VIEIRA, C. E.; FRANCK, L. N. de S.; HIPPERT, M. I. S. O brincar como portador de significados e práticas sociais. **Rev. Dep. Psicol.,** UFF, Niterói, v. 17, n. 2, p. 77-87, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-80232005000200007> Acesso em: 30 ago. 2019.

SILVA, K. S. da. **Tecendo sentidos sobre uma escola pública na Favela do Real Parque:** narrativas, experiências e resistências. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SILVA, R. T. da. **Escola-Favela e Favela-escola:** “esse menino não tem jeito!”. Petrópolis, RJ: De Petrus et alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

SINGER, H. **República de crianças:** sobre experiências escolares de resistências. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2010.

SLAVUTZKY, A. **Humor é coisa séria.** Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2014.

SOARES, J. R.; BARBOSA, S. M. C.; ALFREDO, R. A. A atividade pedagógica vivida na escola: significações produzidas em iniciação à docência. In: AGUIAR, W. M. J de; BOCK, A. M. B. (Org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 109-128.

SOUZA, W. K. M.; FERNANDES, E. M. da. O riso e o corpo: reflexões acerca do riso e sua relação com o biopoder. **R. Letras**, Curitiba, v. 18, n. 23, p. 36-55, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/viewFile/3254/3528> Acesso em: 17 nov. 2018.

SOUZA, Jessé et al. **Ralé brasileira:** quem é e como vive. 3ª edição ampliada com nova introdução. São Paulo: Editora Contracorrente, 2018.

SOUZA, Renata. **Cria da Favela:** resistência à militarização da vida. Rio de Janeiro: Núcleo Piratininga de Comunicação, 2018.

SOUZA, T. D. de; BERNARDES, A. “O rap é compromisso”: a territorialidade das batalhas de MCs na Região Norte Fluminense – RJ. **Revista Formação**, Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 44, p. 149-177, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/5186> Acesso em: 03 nov. 2019.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência:** poesia, grafite, música, dança: HIP HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, E. O.; REIS, R.; SANTOS, J. M. C. T. Identidades juvenis e experiência escolar no Ensino Médio. **Holos**, Natal, v. 4, p. 3-17, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481547287002.pdf> Acesso em: 10 nov. 2019.

SOUZA, A. R. **Resolução de conflitos entre crianças em brincadeiras de rua**. 1999. 82 pg. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 1999.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 104, p. 58-75, 1998. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolencia.pdf/at_download/file> Acesso em: 24 dez. 2019.

STURMER, A. B. Democracia e participação na escola pública. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 5, n. 2, p.124-135, nov. 2011. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/228> Acesso em: 13 ago. 2019.

SUTTON-SMITH, B. **A ambiguidade da brincadeira.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TOMAZ, R. **O que você vai ser antes de crescer?** youtubers, infância e celebridade. Salvador: EDUFBA, 2019.

TEPERMAN, Ricardo Indig. Improviso decorado. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 56, p. 127-150, jun. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i56p127-150> Acesso em: 24 ago. 2019.

TORRES, M. C. E.; CASTRO, L. R. de. Resgatando e atualizando os sentidos da autoridade: um percurso histórico. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 87-96, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-863X2009000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 23 ago. 2019.

TREVISOL, M. T. C.; VIECELLI, D.; BALESTRIN, C. A indisciplina na instituição educativa: cartografando o fenômeno. In: TOGNETTA, P. R L.; VINHA, P. T. (Org.). **Conflitos na instituição educativa:** perigo ou oportunidade? Contribuições da psicologia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 89-134.

UNGAR, V. Imaginação, fantasia e jogo. **Psicanálise**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 459-478, 2002. Disponível em: <http://sbpdepa.org.br/site/wp-content/uploads/2017/03/Imagina%C3%A7%C3%A3o-Fantasia- e-Jogo.pdf> Acesso em: 14 nov. 2018.

VARELLA, D.; BERTAZZO, I.; JACQUES, B. P. **Maré – Vida na Favela**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 3. p. 35-58. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf> Acesso em: 02 nov. 2019.

VENTURA, M. da C. Da experiência da criança cigana no jardim de infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (In)visível.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007. p. 81-106.

VENTURA, J. Constrangimentos ao sonho: sobre as perspectivas de futuro de crianças e adolescentes moradores de favelas. In: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. (Org.). **A Escola e a Favela.** Rio de Janeiro: ed. Puc-Rio, 2009. p. 213-234.

VIEIRA, I. K. **A brincadeira "fora de hora":** afirmação, fruição e os impasses da ação de crianças na escola. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.